

*Zemaitis, Santiago*

## Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significativo en disputa (1960-1997)

**Tesis presentada para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación**

*Director: Scharagrodsky, Pablo Ariel. Codirectora: Southwell, Myriam*

*Zemaitis, S. (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significativo en disputa (1960-1997). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado  
Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis para obtener el título de Doctor en Ciencias de la  
Educación

**Historia de la educación sexual en la Argentina  
contemporánea.**

**Discursos, agentes y experiencias en torno a un  
significante en disputa (1960-1997)**

**Doctorando: Esp. Santiago ZEMAITIS**

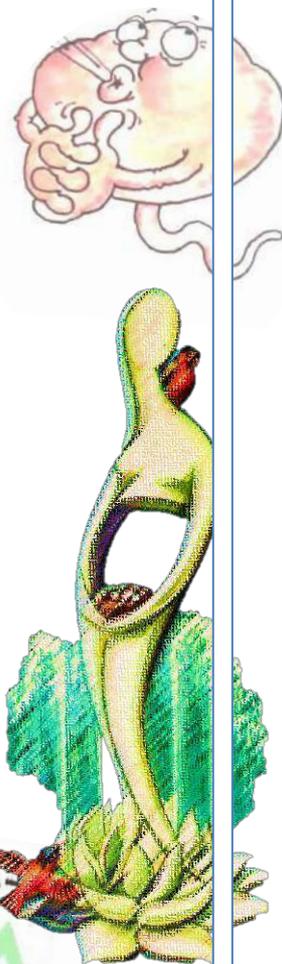
**Director: Dr. Pablo SCHARAGRODSKY  
Co-Directora: Ph.D. Myriam SOUTHWELL**

Educación  
Sexual  
Una Educación  
para

2021

SER

CERRALE LA PUERTA  
AL SIDA  
El Sida es una enfermedad evitable  
La buena información es la única  
que tenemos



EDUCACION  
SEXUAL

EDUCACION SEXUAL  
EDUCACION SEXUAL

EDUCACION  
SEXUAL

Educación  
Sexual





UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis para obtener el título de Doctor en Ciencias de la  
Educación

**Historia de la educación sexual en la Argentina  
contemporánea.**

**Discursos, agentes y experiencias en torno a un  
significante en disputa (1960-1997)**

**Doctorando: Esp. Santiago ZEMAITIS**

**Director: Dr. Pablo SCHARAGRODSKY  
Co-Directora: Ph.D. Myriam SOUTHWELL**

**2021**

## Resumen

Situada desde la Historia de la educación, el Análisis Político del Discurso y los Estudios de género, esta tesis explora diferentes discursos, agentes y experiencias en torno a la educación sexual en la Argentina desde la década de 1960 hasta 1997. Para esto, se estudia cómo, desde mediados de siglo XX, la educación sexual se fue configurando en un campo de disputas entre especialistas en crianza y familia, pediatras, sexólogas/os, psicólogas/os, psicoanalistas, psicólogas/os educacionales, médicas/os, planificadores familiares, agentes religiosos, funcionarias/os de políticas educativas estatales y académicas feministas. Desde los años 60, la educación sexual se volvió un objeto de debate público, al tiempo que se configuró como un campo de disputas entre esos y otros agentes por la hegemonía de sus significados. Todo esto en una coyuntura sociocultural de grandes cambios en la moral sexual y en los hábitos y prácticas sexuales, sobre todo de las generaciones más jóvenes. De allí en adelante la temática se volvió un objeto de predilecto interés para quienes serían reconocidas/os como las/os pioneros, especialistas y “expertas/os” en educación sexual, comunidades que fueron demandando al Estado por la inclusión de esta educación en el sistema educativo formal. Esto se dio a partir de la extensión de redes y eventos entre “especialistas” de la región latinoamericana.

Fue durante el alfonsinismo, con la vuelta a la democracia y en un contexto en donde la emergencia del sida y el embarazo adolescente fueron las dos grandes problemáticas sanitarias y educativas, se incorporaron esas demandas y se impulsaron programas y experiencias piloto en torno a la educación sexual en el ámbito educativo. Esto lo estudiamos tanto a nivel nacional en el Ministerio de Educación y Justicia como en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Durante la década del 90, se evidencian tensiones y disputas por la inclusión, no solo de la educación sexual dentro de la reforma curricular de mediados de esa década, sino también por la emergencia de la perspectiva de género en el sistema educativo. En ese marco, fueron conocidas las relaciones de proximidad entre el gobierno menemista con los sectores de las cúpulas católicas, una proximidad que provocó que en una parte de dicha reforma quedaran excluidas la educación sexual, la noción de género y los derechos sexuales y reproductivos, aunque sí se lograron ver estas incorporaciones en la Formación docente para 1997.

## **Presentación y agradecimientos**

Esta tesis doctoral se enmarca dentro del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Los primeros rastreos bibliográficos del estado del arte, las indagaciones teóricas iniciales y la escritura de los primeros capítulos fueron posibles gracias a la estancia de estudio en la Universidad Estatal do Rio de Janeiro (UERJ) (Brasil), durante el verano 2014/2015, que me fue otorgada por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES), en un convenio interuniversitario entre de la UERJ y la UNLP. El proceso final de escritura fue posible gracias al otorgamiento de la beca de finalización de Doctorado del Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (CONICET), desde el 2017 al 2019, tarea que desarrollé en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Agradezco, en primer lugar, al director de este trabajo Pablo Scharagrodsky y a la codirectora Myriam Southwell, por acompañarme en este camino, por la rigurosidad y el cuidado. A Pablo por haber confiado en este proyecto desde el inicio; por incentivar me con mucho estímulo y cariño a realizar este trabajo. A Myriam, por haber aceptado acompañarme en la codirección, por su profunda generosidad intelectual, por motivarme a viajar a experiencias académicas en universidades de otros lares; por las oportunidades y por la confianza. Sin el apoyo académico, institucional y afectivo de ellxs dos, este trabajo no se habría concretado.

A Claudia Bracchi, maestra y guía en mi trayecto académico, profesoral y laboral en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Por darme las primeras posibilidades laborales y ayudarme a dar mis primeros pasos en la docencia, pero también, porque gracias a ella y a un equipo muy grande de colegas en la Dirección Provincial de Secundaria de la Dirección General de Educación y Cultura, llevamos a cabo una capacitación masiva de Educación Sexual Integral en el año 2014. Esa experiencia fue central para optar por investigar el pasado de las acciones y políticas que llegamos a implementar. A Ine Gabbai y Marijo Dragui, por las oportunidades y la confianza.

A mis compañeras de la cátedra de Problemática Educativa Contemporánea (FaHCE-UNLP): a Gabi Marano y Adri D'Assaro por el entusiasmo pedagógico en nuestras intensas cursadas. A Eve, Valen y Lu por acompañarme en mis clases, por la complicidad y por la alegría. A todas ellas por dejarme compartir con lxs estudiantes de nuestra materia algunos avances de este trabajo.

A lxs compañerxs becarixs de la oficina "C204-205", porque juntxs, en un clima de respeto y confianza, nos hicimos compañía en el solipsismo que implica escribir una tesis; por los almuerzos y los mates compartidos en nuestras largas jornadas de trabajo.

A Luci Da Silva y a Sabri Gonzáles, compañeras y amigas de congresos y estancias académicas lejos de nuestras casas, por compartir entusiasmos, dudas y lecturas; por las escrituras compartidas que nos esperan.

A lxs compañerxs y colegas del grupo de jóvenes investigadorxs en formación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. En especial a Belu Trejo y Nacho Fretchel, por la confianza construida y por sus lecturas a los primeros capítulos de la tesis.

A lxs compañerxs del equipo de investigación “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”, del Programa “Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación” del IdIHCS-CONICET: a Eduardo Galak, Ramiro De Pedro, Daniela Casi, Agustina Boyezuk, Cecilia Almada y Marcos Vilella. Les agradezco las lecturas, comentarios y aportes que ayudaron a mejorar varios aspectos del trabajo.

A Pauli, por ser mi amiga-hogar; refugio y abrigo en los momentos difíciles y esplendor radiante cuando compartimos la vida juntxs.

A Caro Ojeda, entrañable amiga e interlocutora; por el entusiasmo compartido en las lecturas, la escritura y la pasión por el descubrimiento de las fuentes históricas; por haber sido una lectora casi cotidiana de los supuestos de este trabajo, y también por las tardes de café y las noches de rumba.

A Luci Merlos, por su profunda dulzura, por sus modos afectuosos y su amistad sincera.

A Toto, porque muchas de las páginas que siguen se escribieron en nuestra amistosa convivencia, con músicas intensas de fondo, como lo eran nuestros debates de sobremesa. Y por haberme ayudado a conseguir libros y revistas por internet.

A Gaby Quinzani, amigo y colega, por ser lector de confianza de varias escrituras previas a este trabajo; por las risas y los viajes que ya vendrán.

A Dani, Agus y Fer, “las profes de la ESI”, que muy generosamente me invitaron a formar parte de la materia Géneros, Sexualidades y Derechos Humanos en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP. Por su generosidad pedagógica y didáctica, por enseñarme a poner a rodar la ESI en las aulas junto con nuestrxs queridxs estudiantes.

A mis queridísmxs compañerxs de la Dirección de Educación Especial, por haberme invitado a pensar la ESI de otros modos, más abiertos, más complejos y más diversos; en particular a Seba Urquiza y Dani Larocca, por apoyarme en el último tramo de escritura de este trabajo. A Dani, por nuestros años de trabajo, por su militancia incansable por la ESI y por la amistad y el afecto que nos siguen uniendo.

A lxs entrevistadxs que fueron mis referentes claves en esta reconstrucción de los derroteros de la educación sexual en nuestro país: Eva Giberti, Gloria Bonder, Graciela Morgade, Norberto Liwski, Alcira Orsini, Matilde Roncoroni, Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles, Orlando Martín y Jorge Cueto. Les agradezco el tiempo

tomado para las entrevistas y por abrirme sus memorias e historias, sus bibliotecas y archivos personales. Sin sus recuerdos este trabajo no se habría podido escribir.

El trabajo de búsqueda y recolección de fuentes documentales fue realizado en varias bibliotecas y archivos: en la Biblioteca Nacional del Maestro, en el Centro de Documentación e Información Educativa del Ministerio Nacional de Educación, la Biblioteca de la Facultad de Medicina de la UBA y la Biblioteca Nacional. En la provincia de Buenos Aires: en la biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, en el Centro de Documentación e Información Educativa, en los archivos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la Dirección de Psicología y Pedagogía social, el Archivo del Consejo General de Educación de la Dirección General de Educación y Cultura, la Biblioteca del Ministerio de Salud, la Biblioteca de la UNLP, la Comisión Provincial por la Memoria. A todos las/os bibliotecarias/os y trabajadoras/es de los archivos y bibliotecas, un muy especial agradecimiento por el compromiso y entusiasmo en las búsquedas realizadas.

Por último, este trabajo se fue escribiendo entre oportunidades de viajes académicos que fueron posibilitando dar a conocer y discutir los hallazgos y las hipótesis principales durante el proceso de investigación, como también en la búsqueda de fuentes en archivos. En el año 2018, en la ciudad de Berlanga de Duero (Soria, España), pude realizar búsquedas bibliográficas y de archivos en el Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE) donde logré acceso a los materiales y producciones europeas sobre la educación sexual. Mi agradecimiento a Agustín Benito Escolano, por su generosa guía académica, por el compromiso que tomó con mis intereses de búsqueda y por las caminatas compartidas alrededor de un castillo medieval cuando caía el sol.

Agradezco también la oportunidad de haber presentado y discutido con profesorxs y colegas en formación del campo de la Historia de la educación en la 10th History of Education Doctoral Summer School, en la Liverpool John Moores University (Liverpool, Reino Unido), en junio de 2019. Ese mismo año, en la Universidad de Barcelona, compartí en una conferencia los avances preliminares e hipótesis de la investigación con docentes y estudiantes del Departament de Teoria i Història de l'Educació, evento promovido por el profesor Conrado Villanu, director del Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social del Departament de Teoria i Història de l'Educació. A Conrado y a los/as colegas un muy especial agradecimiento por aquel intercambio.

A mis sobrinxs Fausti, Bruni y Clari. Escribí cada una de las líneas que siguen pensando en ellxs y en las generaciones que están llegando.

A mi madre Alicia, a mi padre Héctor, por enseñarnos el valor d la lectura y el estudio; y a mis hermanas Mari y Lu, por el apoyo y el aguante sin fin.

A la Universidad Nacional de la Plata y a mi querida Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por tanto... por todo.

## Indice

<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
1. Hipótesis y objetivos.....	5
2. Marcos teóricos de referencia.....	8
2.1 Discursos, saberes y sujetos en la historia de la educación sexual).....	8
2.1.1 La “educación sexual”, ese objeto imposible.....	13
2.2 Géneros, sexos y sexualidades en la educación (hetero)sexual.....	18
2.3 Articulaciones teóricas posibles.....	27
3. Abordaje metodológico.....	31
4. Antecedentes del estudio.....	33
4.1 Indagaciones acerca de las relaciones entre educación, géneros y sexualidades.....	33
4.2 Aportes desde la historia social y la historia de la sexualidad .....	37
5. Organización capitular.....	41
<b>Capítulo I. La educación sexual en la Argentina moderna. Entre la coeducación sexual, los “males venéreos” y los vicios peligrosos</b> .....	<b>44</b>
1. El despertar sexual como problema moderno.....	45
2. La coeducación en debate durante el siglo XIX: entre la inclusión y la diferencia.....	50
2.1 Sarmiento, la educación de las niñas y la expansión de la coeducación.....	50
2.2 La coeducación y la educación de la niña en el I Congreso Pedagógico Sudamericano (1882).....	59
3. Las querellas por la coeducación y la educación sexual en los albores del siglo XX .....	64
3.1 “Un asunto delicado”: posiciones del Consejo Nacional de Educación ante lo sexual y “la reproducción”.....	64
3.2 Escándalo público por la enseñanza de “la reproducción” y de “los órganos sexuales de la mujer” (1912).....	67
3.3 Mujeres por la coeducación sexual. Feminismo, igualdad y cambio social.....	73
3.3.1 Raquel Camaña y la educación sexual como derecho colectivo.....	75
3.4 Anarquismo: coeducación sexual y cambio social.....	82
4. Entre la fiscalización de los sexos, la confusión de los géneros y el erotismo.....	85

4.1 Carlos Vergara: la coeducación como igualdad para la juventud.....	85
4.2 Víctor Mercante: la coeducación y sus límites sexuales.....	86
4.3 Rodolfo Senet: la separación escolar de las “diferencias psíquicas” y los “juegos anormales” .....	88
4.4 José Manuel Estrada: la naturaleza de los sexos y su necesaria separación escolar.....	91
4.5 Saúl Taborda: la juventud más allá de la moral antierótica.....	93
5. La educación sexual como necesidad de época: posturas renovadas desde la prensa pedagógica.....	99
6. Educación sexual: entre los “males venéreos” y el eugenismo social .....	105
6.1 Quirós y la “pedagogía moral en la educación sexual” .....	110
6.2 Flores, misterios y dudas infantiles.....	113
7. El despertar sexual bajo sospecha. Continencia, vicios y discursos antimasturbatorios.....	121
8. Reflexiones finales.....	125

**Capítulo II. Mapeos de iniciativas y publicaciones acerca de la educación sexual en Estados Unidos, Europa y –en particular– el Vaticano.....129**

1. El desarrollo de la educación sexual en Europa.....	129
1.1 Suecia, país pionero.....	135
1.2 Educación sexual como educación familiar en los países europeos.....	142
2. Estado Unidos.....	146
2.1 La experiencia del SIECUS.....	149
2.2. El comportamiento sexual y la identidad de género como objeto de estudio.....	153
3. Traducciones y ediciones extranjeras en la Argentina.....	156
4. La educación sexual en los textos del Vaticano: del control del instinto a la “educación sexual integral” .....	167
4.1 ¡Se enseña a ser vicioso evitando los latigazos del vicio! La educación sexual en la encíclica Divini Illius Magistri (1929).....	167
4.2 Educación sexual católica para la castidad y el silencio.....	173
4.3 Concilio Vaticano II (1962-1963).....	176
5. Reflexiones finales.....	180

**Capítulo III. Educación sexual para las familias argentinas. Los aportes de Eva Giberti y Florencio Escardó.....182**

1. Una época de cambios. La educación sexual como tema de debate público y divulgación masiva.....	185
2. Eva Giberti y la educación sexual antiautoritaria para las familias argentinas .....	190
3. Ni plantas ni abejas. Florencio Escardó y la educación sexológica para la familia .....	202
3.1 Educación sexológica para evitar la homosexualidad.....	209
4. Reflexiones finales.....	215

**Capítulo IV. Demandas, redes y experiencias en el campo de la educación sexual. Las posiciones especialistas y *expertas* de la sexología y la planificación familiar (1960-1988): hacia una “pedagogía de la sexualidad en la sub-región” .....219**

1. Apuntes para estudiar las posiciones expertas y redes en el campo de la educación sexual.....	219
2. Expertas/os y redes por la educación sexual: los inicios en la Argentina y las expansiones en América Latina.....	222
2.1 La planificación familiar como educación sexual.....	222
2.2 La Asociación Argentina de Protección Familiar.....	224
2.2.1 Una revista para la demanda en educación sexual.....	230
2.2.2 Los aportes de Aller Atucha y Jorge Pailles.....	235
2.3 Pastores y teólogos por la educación sexual.....	242
2.3.1 Un pastor protestante por la educación sexual: Luis Parrilla.....	244
2.3.2 Orlando Martín y la didáctica personalista de la educación sexual.....	256
3. El campo sexológico argentino.....	263
3.1 Rosario, punto de encuentro. La primera Asociación Argentina de Educación Sexual y Sexología (1976).....	267
4. La educación sexual en América Latina. Redes, intercambios y disputas por el significado.....	269
4.1 La OLES: un impulso para una “pedagogía de la sexualidad en la sub-región” (1975).....	270
4.2 Los aportes del CRESALC: asistencia experta y discusiones conceptuales .....	274
4.3 ¿Educación sexual o anticoncepción? La disputa experta por el significativo vacío .....	277

5. ¿Formal, estatal y sin “neutralismo ideológico”? Conceptualizaciones pedagógicas y ámbitos educativos posibles para la educación sexual.....	282
5.1 Viejos y nuevos modelos de la educación sexual en pugna.....	287
6. La FLASSES y el auge de la sexología (1980).....	292
6.1 Un congreso experto en búsqueda de fundamentos pedagógicos (1988).....	294
6.2 Pedagogía, género y educación sexual.....	296
6.3 El “proceso de sexuación” y el género: algunas críticas.....	302
7. Reflexiones finales.....	306

**Capítulo V. La educación sexual en el sistema educativo. De “asunto privado de las familias” a las iniciativas ministeriales (1960-1989).....312**

1. La educación sexual en el sistema educativo entre los años 60 y 70.....	313
2. Dictadura y educación sexual.....	320
3. Una primavera de derechos y de “destape” sexual .....	229
3.1 “No tenga cuidado, TENGA MIEDO”: sida, moral y educación sexual....	338
4. La educación sexual y la sexualidad juvenil en la Sanidad Escolar (Ministerio de Educación y Justicia, 1983-1989).....	341
4.1 El sida en disputa: Norberto Liwski y la educación sexual antidiscriminatoria.....	342
4.2 “Del autoerotismo a la salida heterosexual”. Educación sanitaria y “sujetos de riesgo” .....	348
5. Iniciativas y agentes por la educación sexual en la provincia de Buenos Aires (1985-1989).....	355
5.1 Cuerpo, sexo y género en el cambio curricular provincial.....	356
5.2 Plan experimental de educación sexual (1985).....	358
5.3 La educación sexual como asunto de los Equipos Psicopedagógicos y Asistentes Sociales.....	363
5.4 Imágenes y viñetas de la educación sexual.....	368
5.5 Prácticas y observaciones sobre educación sexual en el Servicio Social .....	373
5.5.1 Talleres con adolescentes en Olavarría.....	374
5.5.2 Psiquiatría y educación sexual en jardines maternas de Bahía Blanca.....	376
5.5.3 Discapacidad y educación sexual.....	383
6. La educación sexual en el Congreso Pedagógico Nacional (1986-1987).....	385
6.1 “Perfeccionamiento mutuo y fecundación profunda”. Posicionamiento de la Iglesia católica en el Congreso.....	385
6.2 ¿Dónde está la educación sexual? Las críticas expertas.....	393
7. Reflexiones finales.....	394

**Capítulo VI. “Pluralidad religiosa”, feministas y cambios curriculares en el Ministerio de Cultura y Educación (1991-1997). El sida, la educación sexual y el género en disputa.....399**

1. Las reformas educativas en el gobierno neoliberal de fines de siglo XX.....	400
2. Demandas y convocatoria ministerial a “especialistas” religiosos en educación sexual (1992).....	405
2.1 El sida en los inicios de los 90.....	411
2.1.1 El sida en los manuales escolares.....	418
2.2 “SIDA: responsabilidad educativa de todos”.....	422
3. Feministas en el Ministerio: el PRIOM o la inclusión del “género” por una educación no sexista (1991-1995).....	428
4. Disputas por la transversalización de la sexualidad y el género en las reformas curriculares (1994-1997).....	434
4.1 Borradores y expertos: el proceso de consulta de los CBC.....	435
4.1.1 Propuestas expertas: biología y sexualidad.....	437
4.2 La educación sexual y el género bajo la lupa: la influencia de la iglesia en los CBC de la EGB .....	442
4.2.1 Educación sexual, permisividad e identidad sexual.....	444
4.3 Versión definitiva de los CBC de la EGB (1995).....	446
4.4 Renuncias e instalación de una perspectiva.....	450
4.5 La inclusión de la educación sexual en los CBC del Nivel Polimodal (1995-1997).....	453
4.5.1 Crítica religiosa al Acuerdo Marco .....	456
4.6 Versiones finales de los CBC para Polimodal (1997).....	459
5. Género y educación sexual en la formación y capacitación docente para la EGB3 y el Polimodal (1997) .....	462
6. Reflexiones finales.....	465

**Conclusiones finales.....472**

1. Revisión de las hipótesis y preguntas de la investigación .....	472
2. La educación sexual integral como derecho en el siglo XXI .....	486

**Referencias bibliográficas.....496**

**Documentos y fuentes históricas.....525**

**Fuentes y documentos varios.....535**

## Introducción

La tesis que aquí se presenta explora los discursos, definiciones y posiciones de agentes e instituciones claves en la historia de la educación sexual desde la década de 1960 hasta mediados de la década de 1990. En el recorrido histórico por las diferentes definiciones del significante *educación sexual*, buscaremos analizar críticamente las significaciones e imágenes que se fueron construyendo en torno a los géneros, los cuerpos sexuados y las identidades sexuales, en aras de dar cuenta del carácter contingente, inestable y precario de la educación sexual como objeto de lucha ideológica.

A mediados del siglo XX, sexólogas/os, planificadores familiares, psicoanalistas, médicos y asociaciones no gubernamentales y pastores,<sup>1</sup> se ubicaron en una serie de posiciones (expertos, especialistas, posiciones *autorizadas* científicamente) desde donde bregaron por la necesidad de remover, en clave pedagógica, los antiguos tabúes y silencios sobre la sexualidad en tanto experiencia vital. Como se irá mostrando, la educación sexual como término y como ámbito de debate y disputa traspasa las fronteras del discurso y las prácticas escolares y político-estatales. Ha sido, de forma progresiva durante el siglo XX, un objeto de particular interés, ya que en y a través de él, se han ido canalizando definiciones, intereses y decisiones en relación al género y a la sexualidad.

El cambio epocal de los años sesentas traía consigo una resignificación más abierta y menos represiva sobre la sexualidad, y la sexualidad infanto-juvenil en particular. Esto inició un movimiento de demandas a partir de las voces de estos agentes como psicoanalistas, pediatras, sexólogas/os y divulgadores (aun con sus diferencias epistemológicas, disciplinarias y pedagógicas en cuanto al abordaje de la sexualidad con las generaciones más jóvenes) que perduraría por décadas: el reclamo al Estado argentino por la implementación de programas de educación sexual en el sistema educativo formal.

---

<sup>1</sup> Adherimos a una mirada que reafirma la importancia de incorporar un lenguaje inclusivo de género. Utilizamos para eso la forma con barra (“as/os”). Para facilitar la lectura, sin embargo, en el presente trabajo hemos decidido no adoptar esa forma en todos los casos.

A partir de 1960, se inicia en la Argentina un nuevo paradigma sobre el tratamiento y las concepciones sobre sexualidad; con ello, una nueva mirada sobre los sentidos, las orientaciones y las funciones atribuidas a nuevas formas de considerar la importancia social de la educación sexual. Partimos aquí de los supuestos aportados por estudios histórico-culturales que han analizado los cambios producidos en esos años. Entre dinámicas modernizadoras y la radicalización política, los sesentas fueron años de grandes transformaciones culturales para los jóvenes de “la nueva ola” en el plano comportamiento sexual juvenil: emergen nuevas reglas del cortejo, la aceptación de la sexualidad prematrimonial de las parejas jóvenes, como así también nuevas posibilidades de planificación familiar y decisión libre de la concepción con la comercialización y difusión de la píldora anticonceptiva.<sup>2</sup>

Según Karina Felitti, el Estado argentino se mantuvo al margen de generar masivas políticas estatales y programas vinculados a la planificación familiar y la educación sexual.<sup>3</sup> Asimismo, el clima político de reafirmación de valores morales católicos y con perspectivas pronatalistas, impuestos por los gobiernos dictatoriales seguidos durante la llamada Revolución Argentina (1966), dejaron los debates en torno a la educación sexual en manos de la opinión pública y especializada como la psicología, la medicina,<sup>4</sup> y la sexología como sub-campo de especialización en formación. Como veremos, aun en el contexto de la última dictadura militar (1976-1983), tanto especialistas de la sexología como de la planificación familiar, lograron organizarse en instituciones y promovieron congresos, jornadas y encuentros diversos, nacionales e internacionales, donde la educación sexual fue uno de los principales tópicos de los debates. De hecho, comenzó a gestarse allí el paradigma de la educación sexual *integral*, como producto de acciones en escuelas y de la reflexión conceptual en búsqueda de nuevos fundamentos para sacar del tabú histórico a la sexualidad y el ensayo de formas pedagógicas para su enseñanza a niñas/os y jóvenes en edad escolar.

---

<sup>2</sup> Cosse, I. (2006) “Cultura y sexualidad en la Argentina de los ‘60: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional”, en *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 17, n° 1, pp. 39-60; Cosse, I. (2008b) *Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural*. Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad de San Andrés; Felitti, K. (2009) “Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta”, en *Revista argentina de estudios de juventud*, Vol. 1, n° 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata; Felitti, K. (2012) *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*, Edhasa, Buenos Aires; Cosse, I.; Felitti, K.; Manzano, V. (2010) *Los ‘60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires.

<sup>3</sup> Felitti, K. (2012) Op. Cit.

<sup>4</sup> Wainerman, C.; Di Virgilio, M.; Chami, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*, Manantial, UNFPA, Buenos Aires; Felitti, K. (2009a) *Regulación de la natalidad en la historia argentina reciente (1960-1987). Discursos y experiencias*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Iniciamos el periodo de estudio en un momento en donde la educación sexual no era un tema de agenda central en los ministerios de educación, aunque sí se fue convirtiendo en un tema de debate público. Esto fue así debido a la creciente producción editorial de libros de divulgación escritos por “especialistas” (como psicólogos, psicoanalistas y pediatras) y por cuerpos técnicos de expertos de organismos de planificación familiar, además de ser un tema de interés privilegiado para las/os primeros sexólogos/os argentinos. De igual modo, la educación sexual de niños y jóvenes, en una época de fuertes cambios culturales y sociosexuales, se fue volviendo tema de interés en revistas masivas (*dossiers*, columnas, entrevista a “especialistas” en la materia). Así, como ha sugerido Isabella Cosse, la educación sexual se fue convirtiendo en un tema de debate público.<sup>5</sup> Lo que nos interesará recorrer es en particular bajo qué formas, con qué sentidos y siguiendo qué propuestas pedagógicas, expertas/os y especialistas pioneros en el campo de la educación sexual, como Eva Giberti y Florencio Escardó, interpelaron a las familias, y posteriormente al sistema educativo, sobre la importancia de la educación de la sexualidad de sus hijos.

En esta tesis recorreremos las múltiples posiciones de instituciones y agentes de referencia que promovieron programas, proyectos y/o experiencias de educación sexual, tanto en los ámbitos estatales del sistema educativo, en las iniciativas de asociaciones particulares como en la planificación familiar y en el campo sexológico. No aspiraremos entonces a trazar un recorrido histórico de un objeto fijo o que se haya consolidado como tal de forma progresiva, ni exploraremos nuestro interés a través de los “grandes avances”, sino que focalizaremos en los discursos de agentes e instituciones sociales reconocidos en el problemático y polémico campo de la educación sexual. El recorrido que propondremos tiene que ver con estudiar los discursos, significados y orientaciones que ha tenido la educación sexual, durante las décadas en que se instala masivamente por diversos medios culturales, como un tema de época, que, a su vez, resultó ser un terreno de disputas para su definición.

Entre 1960 y 1970 veremos que la educación sexual se fue convirtiendo en una formación necesaria por parte de los que se interesaban por ella y, de forma cada vez más insistente, se comenzó a reclamar por su desarrollo dentro del sistema educativo formal. Con el fin de la última dictadura cívico-militar y el inicio del gobierno democrático a partir de 1983, se reconocen las primeras iniciativas ministeriales que, aunque no llegaron a ser políticas de gran alcance ni de largo plazo, sí resultaron ser intentos de formación a familias y docentes desde las carteras educativas. Los años 80 fueron también una época en donde, en el marco del “destape sexual” y la emergencia del SIDA, la educación sexual se volvería un tema de gran interés para funcionarios como también para los expertos que seguían reclamando por ella. Ocupó un lugar privilegiado en congresos de

---

<sup>5</sup> Cosse, I. (2010) *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

sexualidad y también fue objeto de alguna mención durante el Congreso Pedagógico Nacional de mediados de la década del 80. De este periodo nos interesará analizar cómo desde la órbita del Ministerio de Educación Nacional, dentro del área de Sanidad escolar, también, tomando como caso la provincia de Buenos Aires, en la modalidad de Psicología comunitaria, hubo una preparación e intentos de formación docente concretos para incluir la temática de la educación sexual en las aulas, con la realización de jornadas de capacitación y producción de materiales pedagógicos para docentes y familias.

El recorte histórico finaliza a mediados de la década de 1990. Dentro de las reformas educativas implementadas por los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999), la sexualidad y la educación sexual se volvieron contenidos incluidos en la reforma curricular. También fue el momento de los primeros intentos por incorporar la “perspectiva de género” en los nuevos diseños curriculares, aunque la intervención de la Iglesia católica en alianza con el gobierno neoliberal inhabilitaron tal inclusión. Pero ello no quitó la posibilidad de incluir la “educación sexual” y el SIDA como contenidos para el nivel Polimodal y la Formación Docente en 1997.

Actualmente, en los primeros decenios del siglo XXI se hace visible un consenso social, cultural y político muy amplio –aunque no exento de tensiones– sobre la importancia y la implementación de políticas y programas específicos sobre el cuidado y la formación de la sexualidad de niños, niñas y jóvenes. Programas, políticas y acciones en torno a la educación sexual asumen hoy un enfoque desde los derechos humanos, con miradas integrales y amplias sobre la dimensión sexual y con un claro reconocimiento a la diversidad sexual y de géneros.

El hito más destacable en la historia de la educación sexual en nuestro país se dio en el año 2006, cuando la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral volvió obligatoria la enseñanza de la educación sexual en todas las escuelas del país, desde el nivel inicial hasta las instituciones de educación superior, tanto de gestión estatal como privada. Esta no se trató solo de la sanción normativa, sino de un cambio de paradigma respecto de cómo se concibe la sexualidad en el ámbito escolar y el currículum, las relaciones entre los géneros y, sobre todo, el derecho de todos/as las/os niñas/os jóvenes y adultas/os a recibir información y educación sobre la sexualidad en el sistema educativo oficial. En definitiva esta tesis aspira a reconstruir buena parte de la historia del derecho educativo a la educación sexual.

Con esta tesis nos proponemos demostrar cómo la educación sexual se convirtió, desde mediados del siglo XX, en un terreno de disputa entre varios agentes con intereses diversos. Sin embargo, al mismo tiempo, y a pesar de las diferencias, la mayor parte de las significaciones de los discursos que se analizarán reclamaron terminar con el silencio sexual, con el mutismo en el que había estado encerrada la sexualidad como una dimensión humana históricamente alejada, en tanto saber, de la población más joven.

En esta línea, los interrogantes que estructuraron el trabajo fueron: ¿qué implicancia tuvieron en la arena pública los temas sobre sexualidad,

históricamente contenidos en la educación doméstica? ¿Cómo fue definida la educación sexual como problema educativo, para las comunidades especializadas/expertas en temas de sexología y sexualidad humana? ¿Bajo qué perspectivas de la sexualidad y los sujetos, es decir *gramáticas sexuales* y economías del deseo, es que fueron posibles los discursos que interpelaban al sistema educativo en la insistencia sobre la incorporación de la educación sexual como parte de los programas escolares? ¿Qué continuidades y discontinuidades se hacen evidentes sobre las formas clásicas de concebir la educación sexual en torno a quiénes eran los sujetos responsables de dicha formación, quiénes las/os destinatarias/os, qué contenidos, el lenguaje apropiado, el momento de su inicio, los expertos o especialistas autorizados para emitir discursos sobre la sexualidad)? ¿Qué disputas al interior de los niveles ministeriales se sucedieron en torno a la inclusión de temas novedosos para el sistema educativo como el sida, el embarazo adolescente y la perspectiva de género dentro del ámbito educativo?

En suma: una serie de tensiones, que fueron puntos de diferencias que encontramos en los discursos sociales en torno a la formación sexual de las personas.

## 1. Hipótesis y objetivos

- I. Proponemos, en primer lugar, que en la *problematización*<sup>6</sup> de la educación sexual como un tema de debate público, bajo determinadas condiciones históricas de emergencia en la década del 60 hasta finales del siglo pasado, posicionó a una gran variedad de agentes (pedagogas/os, docentes, familias, políticas/os, especialistas en salud pública, asistentes sociales, planificadoras/es familiares, sexólogas/os) e instituciones (el sistema educativo oficial, entidades privadas de planificación familiar y sexología, las congregaciones religiosas) que enunciaron y disputaron significados relativos a la sexualidad y a las formas pedagógicas que debería tomar su transmisión en tanto tema de interés social. Esos agentes ocuparon posiciones de enunciación discursiva que insistieron y reclamaron, casi conjuntamente, la necesidad educativa y social de incorporar programas y

---

<sup>6</sup> Tomamos la noción de *problematización* de Foucault, cuando señala que está interesado en estudiar de qué modo en una época determinada y bajo ciertas condiciones unos fenómenos se vuelven tema de interés de estudio, objeto de las redes de las relaciones entre poder/saber: “problematización no es la representación de un objeto preexistente, o la creación a través del discurso de un objeto que no existe. Es la totalidad de las prácticas discursivas y no discursivas que coloca a algo en el juego de lo verdadero y lo falso, y lo convierte en un objeto para la mente (ya sea en la forma de reflexión moral, conocimiento científico o análisis político)” (Foucault, 1984, citado en Dussel, I. (2013) “Presentación. Víctor Mercante: La adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización”, en Mercante, V. *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Gonnet: UNIPE-Editorial Universitaria.

propuestas de educación sexual en las escuelas. Los múltiples discursos sociales en torno a la sexualidad modelan las definiciones, los objetos y los problemas que luego son articulados en propuestas y demandas educativas específicas. El análisis de dichas discursividades que estudiamos, nos permitirá entender cierta “gramática sexual” de la educación sexual: formas implícitas de comprender los cuerpos sexuados, de definir los cuerpos y los géneros.

- II. Una segunda hipótesis es que las contingentes y antagónicas formas de conceptualizar la *educación sexual*, en tanto significante vacío y flotante (siguiendo los aportes del Análisis Político del Discurso), disputaron por sus significados a través de los intentos de articularla a determinadas problemáticas sociales: propagación de “males venéreos”, regulación de la natalidad, prevención de “riesgos” asociados a la identidad sexual (coherencia entre sexo biológico, identidad de género y orientación sexual), la conformación de una sexualidad heterosexual y una vida familiar con fines reproductivos. En la disputa no solo participan significaciones restrictivas, también lo hacen las democratizantes: “educación sexual integral”, “formación para la vida”, entre otras.
- III. A partir de las expectativas y de las demandas de los pioneros y especialistas en temas de sexualidad (psicoanalistas, psicólogos, médicos sexólogos/os y planificadores familiares) dirigidas a los poderes públicos por la implementación de la “educación sexual formal”, como también por el contexto de la emergencia del SIDA en los años 80, en los niveles ministeriales se llevaron a cabo iniciativas y propuestas de formación docente y para las escuelas, con la intención de incluir el tema en las escuelas desde visiones pedagógicas preventivas o del “riesgo” como miradas más “integrales”. Convivieron así distintas posiciones sobre la educación sexual y sobre las sexualidades en general, en la órbita del Ministerio nacional de educación y en dichas iniciativas y discursos.
- IV. En la década de 1990, la inclusión de la “perspectiva de género en educación” y las iniciativas que aspiraron a una educación no sexista lograron entrar en el Ministerio nacional de la mano de integrantes académicas y feministas. Allí iniciaron acciones concretas de formación docente, al tiempo que lograron incluir la categoría de *género* entre las versiones preliminares de la reforma curricular a mediados de los años 90. Sin embargo, la disputa por la inclusión de la categoría de género en la reforma curricular fue hegemonizada por las posiciones católicas, en un contexto de relaciones de complementariedad entre el gobierno menemista y esos sectores religiosos.

En cuanto a las **fuentes y documentos** de análisis en nuestro estudio, los mismos versan sobre la recolección de una diversidad amplia de géneros discursivos: noticias y artículos de opinión (en periódicos nacionales, provinciales y locales, en revistas especializadas y de divulgación), declaraciones gubernamentales (publicaciones nacionales e internacionales enfocadas en temas de educación sexual, sexualidad, educación familiar), manuales y planes curriculares (versiones preliminares y finales).

A partir del análisis de estas fuentes, perseguimos el objetivo de identificar diferentes posiciones de agentes claves en los debates y demandas en torno a la educación sexual. Consecuentemente, nos interesa también analizar qué aspectos del debate público de la educación sexual se reiteran con mayor frecuencia; qué temas o palabras claves se eliden; qué se postula como los aspectos conflictivos sobre esta materia; qué valores asociados a la sexualidad y su educación se hacen visibles.

Como objetivos específicos, nos hemos propuesto:

- Analizar la formulación de fundamentos, contenidos y propuestas pedagógicas para el desarrollo de proyectos y recursos para los docentes y familias en las producciones y materiales confeccionados y/o promovidos por los “expertas/os” o especialistas en materia de sexualidad (sexólogas/os, planificadores familiares, psicoanalistas, psicólogas/os) durante los años 60 y 70.
- Periodizar distintos *momentos* de la incorporación de temas y contenidos englobados bajo el significante de *educación sexual* desde dicho periodo hasta 1980 y 1990, tanto a nivel nacional (Ministerio de Educación Nacional) como en la provincia de Buenos Aires (a través de la Dirección General de Cultura y Educación), para analizar desde dichos discursos pedagógicos las múltiples posiciones de los actores.
- Indagar sobre los sentidos y definiciones atribuidos a las identidades de género y sexuales, la diferencia sexual y las gramáticas sexuales en los discursos educativos escolares (diseños curriculares, iniciativas ministeriales, manuales escolares) durante las décadas del 80 y 90, cuando el sector educativo formal responde a las demandas sociales por la incorporación de la educación sexual en las escuelas.

Para la concreción de dichos objetivos, los ámbitos indagados fueron: **instituciones civiles no gubernamentales** (1960-1980), de sexología y planificación familiar, y agentes formados o pertenecientes al **ámbito religioso; instituciones estatales** como el Ministerio nacional de Educación y la Dirección General de Cultura y Educación (Prov. Bs. As.) (1984-1997). Por otro lado, para la reconstrucción de las redes y las experiencias en educación sexual desde los sesentas en adelante, recurrimos mediante entrevistas a referentes, **intelectuales, especialistas, “expertas/os”, educadoras/es** reconocidas/os académica y

socialmente en materia de educación sexual, crianza, sexología y planificación familiar y educación como: Eva Giberti, Gloria Bonder, Graciela Morgade, Mirta Granero, Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles y Orlando Martín. También formaron parte de este corpus de referentes claves **funcionarios y funcionarias estatales** que ocuparon cargos de dirección y codirección en niveles y modalidades dentro del sistema educativo, desde la vuelta a la democracia hasta la primera gestión menemista, donde desarrollaron acciones en torno a la educación sexual, como Matilde Roncoroni y Alcira Orsini (directora y exdirectora de la modalidad de Psicología Social de la DGCyE, respectivamente), el médico Jorge Cueto, Norberto Liwski (excoordinador de la Dirección de Sanidad Escolar del Ministerio de Educación Nacional), Gloria Bonder y Graciela Morgade (quienes estuvieron a cargo del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer desde 1991 hasta 1995).

## 2. Marcos teóricos de referencia

La tesis se estructura y fundamenta desde dos *corpus* teóricos principales. Las categorías de *discurso*, *sujeto/identidad social* y *educación sexual* serán abordadas desde los aportes del Análisis Político del Discurso (APD) desarrollados por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.<sup>7</sup> Seguiremos, en especial, los aportes de las investigaciones pedagógicas y de la Historia de la educación que se fundamentan conceptual, metodológica y teóricamente en este enfoque teórico. En relación a la segunda propuesta teórica, en el recorrido por los múltiples discursos en torno a la educación sexual, analizaremos críticamente qué significaciones e imágenes emergieron en la definición de los géneros, los cuerpos sexuados y las identidades sexuales. Para ello, seguimos los lineamientos teóricos provistos por los Estudios de género.

Con los aportes de las teorías de género, sostenemos que los múltiples discursos sociales en torno a la sexualidad modelan las definiciones, los objetos y los problemas que luego son articulados en propuestas y demandas específicas de educación sexual. El análisis de dichas discursividades que aquí desarrollaremos, nos permitirá entender cierta “gramática sexual” de la educación sexual: formas implícitas de comprender los cuerpos sexuados y las relaciones de proximidad y distancia entre los mismos.

### 2.1 Discursos, saberes y sujetos en la historia de la educación sexual

Michel Foucault ha postulado que las “sociedades de discurso” ordenan y controlan qué se puede afirmar en una época determinada y qué no, quiénes son los que están autorizados a emitir ciertos discursos y quiénes no. El argumento

---

<sup>7</sup> Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1989) Op. Cit.; Laclau, E. (2005) *La razón populista*, FCE, Buenos Aires.

central de *El orden del discurso* sostiene que en una sociedad “la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos”.<sup>8</sup> Estos procedimientos<sup>9</sup> estructuran y ordenan que sea posible producir, hacer circular, hablar y nombrar, o prohibir y silenciar, en una época determinada, ciertos enunciados en torno a la sexualidad. Estos procedimientos despliegan una lucha por la imposición de formas verdaderas de hablar y hacer hablar sobre la sexualidad. Cada sociedad tiene su política de la verdad, argumenta Foucault:

(...) los discursos que ella [la sociedad] escoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero.<sup>10</sup>

Cuando Foucault presenta su programa de investigación en las primeras páginas de *La voluntad del saber*, señala muy claramente cómo la búsqueda de la producción discursiva moderna en torno a la sexualidad estuvo regulada por los silencios e ignorancias sistemáticos:

Lo propio de las sociedades modernas no es que hayan obligado al sexo a permanecer en la sombra, sino que ellas se hayan destinado a hablar del sexo siempre, haciéndolo valer, poniéndolo de relieve como *el secreto*.<sup>11</sup>

En un régimen de verdad están presentes las articulaciones entre lo que se hace circular como un saber “verdadero” a partir de aquello de lo que resulta ignorado, excluido, silenciado o guardado bajo secreto. Esto se debe en buena medida a que en la tradición cultural moderna de Occidente hay una idea muy difundida tanto en el imaginario colectivo, como en las dinámicas institucionales: el sexo *per se* es perjudicial para los jóvenes. Esta idea quedó calada en las estructuras sociales y

---

<sup>8</sup> Foucault, M. (1994) *El orden del discurso*, La Piqueta, p. 14.

<sup>9</sup> Otro procedimiento más de la exclusión son la separación y el rechazo. Estos últimos responderían a la pregunta ¿quiénes pueden emitir un discurso sobre la sexualidad? O bien, ¿los discursos de quiénes son los que son dejados de lado, rechazados y separados de los medios de circulación? Un tercer sistema que se configura en el mecanismo de exclusión es el referido a la separación entre lo verdadero y lo falso, o más precisamente: la voluntad de verdad. Esto es el deseo de querer saber; que no es trascendental sino histórico y cambiante y está en permanente movimiento. Se apoya – como en los otros mecanismos de exclusión– sobre una base o red institucional acompañada por una serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, sociedades de sabio, laboratorios, como a su vez por un poder de presión y coacción sobre otros discursos y otras prácticas, en tanto que esta voluntad de verdad es una prodigiosa maquinaria de excluir (*Ibid.* p. 24).

<sup>10</sup> Foucault, M. (1992) “Poderes y estrategias” en, *Microfísica del poder*, Segunda edición, La Piqueta, Buenos Aires, p. 115.

<sup>11</sup> Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad I. La verdad del saber*, Siglo XXI, Buenos Aires. p. 25.

legales y tuvo por objetivo aislar a los menores de conocimientos y experiencias sexuales.<sup>12</sup>

A estas condiciones históricas generales típicamente deudoras del pensamiento moderno, les corresponden unas condiciones epistemológicas particulares en lo que respecta a la relación entre el conocimiento y la ignorancia. Por su lado, Eve Sedgwick considera que, en esta relación, la ignorancia no significa el vacío de conocimiento sino que por el contrario es un modo de conocer; así el silencio es tan intencionado y transformativo como lo es el discurso. Como afirma la autora:

En la medida en que la ignorancia es ignorancia de un conocimiento –un conocimiento que ni que decir que puede considerarse tanto verdadero como falso bajo cualquier otro régimen de verdad–, estas ignorancias, lejos de formar parte de una oscuridad ancestral, están producidas por conocimientos específicos y circulan como parte de los regímenes de verdad específicos.<sup>13</sup>

Analizar a partir de esta relación epistemológica entre conocimiento e ignorancia, los discursos sobre los saberes “especializados” sobre la sexualidad, conlleva a preguntarse entonces: ¿qué se ha omitido, silenciado e ignorado en su producción de sentido, al silenciar unas identidades y visibilizar otras, al colocar unos objetos como contenidos hegemónicos de conocimiento y pedagogización (el crecimiento, la pubertad, la reproducción humana), y no otros (formas no heteronormativas de existencia y experiencia)? Dicho en otros términos, se impone una pregunta central para esta tesis: ¿cómo y a través de qué estrategias discursivas se han formado los diferentes discursos públicos en torno a la sexualidad y su educación, a partir de las relaciones entre el desconocimiento y la ignorancia?<sup>14</sup>

Para Foucault, el *saber*, más que ser un cuerpo unificado de enunciados considerados verdaderos, es, en realidad, todo aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva dentro de un momento histórico. Se trata de un espacio, señala el autor, “en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata su discurso (...) un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (...) no existe saber sin una práctica discursiva definida (...) y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”.<sup>15</sup> Foucault ha insistido también en mostrar cómo determinadas prácticas sociales generan saberes. Aquí analizaremos qué tipo de prácticas

---

<sup>12</sup> Rubin, G. (1989) “Notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, C.S. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, pp. 113-190, Ed. Revolución, Madrid. Versión digital disponible en Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales [www.cholonautas.edu.pe/](http://www.cholonautas.edu.pe/).

<sup>13</sup> Sedgwick, E. [1990] [1998] *Epistemología del armario*, Ediciones de La Tempestad, Barcelona. p. 18.

<sup>14</sup> Lopes louro, G. (1999) “Pedagogías da sexualidade”, en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Autêntica, Belo Horizonte; Johnson, 1996.

<sup>15</sup> Foucault, M. (1994), Op. Cit.

discursivas/sociales articuladas al saber sobre la sexualidad y su educación produjeron definiciones y modos de educar la sexualidad. De este modo, nos interesa explorar en los *discursos pedagógicos* bajo qué enfoques, perspectivas y definiciones teóricas pugnarón los discursos por la fijación de su significado. Siguiendo a Silvana Darré, esta categoría de *discurso pedagógico*, en términos teóricos, sintetiza lo que es seleccionado del conjunto de los discursos sociales para su circulación en términos pedagógicos. Esto implica que el análisis centrado en el discurso pedagógico reenvía al conjunto de los discursos sociales.<sup>16</sup>

En la perspectiva del APD, el discurso se entiende como una práctica social, un conjunto de enunciados que a su vez constituyen lo social. Más específicamente, se trata de una práctica social de significación y que, a su vez, está socialmente constituida e inmersa en situaciones sociales, culturales e históricas. Partimos entonces de considerar que las relaciones sociales (como lo social, o “la sociedad” como entidad conceptual) se dan y solo existen a través de lo discursivo; son el producto de este.

Seguiremos los aportes teóricos del APD para el análisis de los discursos educativos a partir de la obra de Myriam Southwell, quien es una referente que ha venido haciendo un trabajo de traducción de esta perspectiva teórica desde al campo de la investigación educativa, en especial para la historia y la política de la educación. Sus aportes teóricos y exploraciones históricas construyeron conceptos como *posición docente* para dar cuenta de la circulación de discursos que regulan el trabajo de enseñar. Esta categoría refiere también a las diversas formas en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan sus problemas y desafíos en su tarea escolar.<sup>17</sup> Asimismo, sus aportes dieron cuenta de cómo términos propios del ámbito educativo, tanto de la historia educacional como de las ideas político-pedagógicas de cada época, pueden tratarse teóricamente como “significantes vacíos” (términos como *igualdad, diferencia, democracia, justicia, inclusión, modernización*, entre otros posibles),<sup>18</sup> para poder reconstruir, en momentos específicos, tensiones, luchas y producciones de sentido de discursos hegemónicos sobre temas y categorías que han estructurado el devenir de los sistemas educativos. Su apuesta también contribuye a pensar los procesos educativos, en tanto discursos sociales, como constructores de identidades sociales, en la medida en que pueden ser vistos como una estructura discursiva organizada en posiciones

---

<sup>16</sup> Darré, S. (2008a) *Maternidades inapropiadas. La construcción de lo “inapropiado” y sus transformaciones en cinco dispositivos pedagógicos. Buenos Aires 1920-1980.* Tesis de Doctorado. FLACSO, Argentina.

<sup>17</sup> Southwell, M. (2020) *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo.* Ministerio de Educación. INFOD. Buenos Aires.

<sup>18</sup> Southwell, M. (2007) *Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna.* Revista *Políticas públicas*, vol. 1, n° 1, noviembre, Instituto de Políticas Públicas CABA. pp. 54-71; Southwell, M. (2007b) “Con la democracia se come, se cura y se educa...” *Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática.* En: *La Argentina democrática: los años y los libros.* Buenos Aires, pp. 307-334.

diferenciales –como posiciones de sujeto– donde siempre hay disputas por los intentos de fijar significados.<sup>19</sup> En esta línea, siguiendo su propuesta investigativa, trabajaremos teóricamente a la “educación sexual” como un significante vacío, como un campo discursivo que articuló demandas sociales, profesionales, educativas, religiosas, sanitarias que coexistieron en disputas por significar hegemoníamente sus significados, atribuciones, valores, saberes, prácticas educativas, etc.

Puede afirmarse, apoyándonos entonces en los aportes de esta autora, y como señala ella misma: “el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social”.<sup>20</sup> En esta línea teórica, la categoría de discurso no se reduce a lo escrito o hablado, tampoco conviene escindir prácticas discursivas y prácticas no discursivas. El APD permite ubicar el discurso como una significación inherente a toda organización general y esta capacidad de significar “involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, vehiculizados por algún símbolo evoquen un concepto (...) en este sentido cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (*speech*) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación”.<sup>21</sup>

Foucault ha definido que la educación es el proceso por el cual un sujeto ingresa al orden de discurso. En consonancia, desde el abordaje de la perspectiva teórica del APD en la investigación educativa, este proceso es tramitado como una práctica de constitución de sujetos: como la acción por la cual un sujeto es articulado como sujeto de un discurso que antes no lo era.<sup>22</sup> En esta definición formulada por Rosa Nidia Buenfil Burgos, la educación, en tanto práctica social/discursiva, se desarrolla en cualquier espacio (no está reducida a la educación escolar). Conviene detenernos en los recaudos teóricos que propone esta última autora, cuando

---

<sup>19</sup> Southwell, M. (2008) “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”, Colaboración especial para el libro *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*, México, Casa Editorial Juan Pablo; PAPDI, México, D.F.; Southwell, M. (2007c) En torno a la construcción de hegemonía educativa. Contribuciones del pensamiento de Ernesto Laclau al problema de la transmisión de la cultura. *Em torno do Ernesto Laclau*. Porto Alegre.

<sup>20</sup> Southwell, M. (2008a) “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”, en *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Casa Editorial Juan Pablos, México; Southwell, M. (2008b). Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. En: Mendoca, D.; Rodrigues, L. (comps.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre, EDPUCRS; Southwell, M. (2014) Análisis Político del Discurso: una perspectiva de investigación en educación. En: *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*, Trecho, Montevideo.

<sup>21</sup> Buenfil Burgos, R. N. (2009) Análisis político del discurso e historia de la educación, en Pini, M. (comp.) (2009) *Discurso y educación: herramientas para un análisis crítico. Una introducción*. UNSAM EDITA, Universidad Nacional de San Martín. p. 83.

<sup>22</sup> *Ibidem*. p. 105.

plantea el tratamiento de la educación como un discurso, como una significación siempre relacional, abierta y precaria, y la historia de la educación como un proceso de transformaciones y cambios entre contingencias y necesidades.

Para Buenfil Burgos, en primer lugar, se debe reconocer “la historicidad radical de lo educativo”, esto es la condición de contingente, y no necesaria, de toda práctica educativa. Si se asume desde el APD una mirada no esencialista de la historia, entonces la investigación de prácticas educativas en la historia de la educación conlleva analizar cómo discursos educativos se han fijado temporalmente en su significación y tendencias en el devenir histórico.<sup>23</sup> Lo educativo no es considerado aquí como algo esencial, por el contrario, tiene un carácter *relacional*, es decir que se puede definir lo específico de la educación solo relativamente frente a otros elementos diferenciales como los discursos disciplinares (pedagogía, psicología, sociología), el discurso axiológico o cualquier otro. En todo caso, lo que no puede considerarse es un criterio universal que indique qué es educativo y qué no lo es.<sup>24</sup>

Que los fenómenos educativos tengan el carácter de relativos o relacionales, no significa que cualquier práctica social sea en sí educativa o tenga efectos educativos, ya que, según la autora: “(...) cualquier práctica puede ser educativa pero no necesariamente lo es en todo momento; solo lo será en la configuración frente a la consecución de un proyecto”.<sup>25</sup> Esto último lleva a considerar entonces el carácter *abierto y precario* del discurso educacional. Es decir, por una parte, se asume la imposibilidad de capturar definitivamente los elementos y prácticas que podrían definir la educación, y es por ello que no se puede alcanzar una estabilidad o fijación última de los elementos en cuestión, ya que la precariedad radica en que los elementos están expuestos a desarticularse por “la penetración de elementos – no previstos– en las fisuras del propio discurso educativo, imprevistos que modifican el carácter mismo del concepto, el proceso y los sujetos involucrados”.<sup>26</sup> No es la educación así una práctica de necesidad, sino de contingencia, y esta última como “ruptura del discurso”.<sup>27</sup>

### **2.1.1 La “educación sexual”, ese objeto imposible...**

De este modo, la educación sexual será entendida como una práctica discursiva siempre abierta, relacional, precaria y contingente, estructura discursiva en la cual se reconocen diversas *posiciones* de sujeto; desde agentes propios del sistema educativo (exdirectores provinciales, funcionarios a cargo de políticas educativas nacionales), hasta los agentes que no provienen del ámbito educativo pero tienen intereses e intervenciones en él (psicoanalistas, representantes de la Iglesia

---

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid. p. 119.

católica, planificadores familiares, sexólogas/os, mujeres feministas). La noción de *posición* no será equivalente a cargos o funciones desempeñadas, aun cuando es a partir de las trayectorias que los sujetos tienen, es que podemos comprender sus aportes al campo de la educación sexual. Como han lo han definido Laclau y Mouffe:

(...) Hablar de “sujeto” remite a “posiciones de sujeto” en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda “experiencia” depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas.<sup>28</sup>

Esa categoría de *posición* en el APD, “(...) se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un efecto de determinaciones de algún tipo”.<sup>29</sup>

A partir de esas consideraciones, señalemos que la revisión histórica de los discursos y experiencias enmarcados en el significante *educación sexual* muestra que ha sido producida por una variedad de discursos (el médico, el político, el pedagógico, feminista, de la sexología, el católico, estatal, de organismos internacionales, psicoanálisis, organizaciones particulares, entidades privadas religiosas, entre otros). La lucha por la hegemonía sobre el término implica los juegos de intentos por la imposición/fijación de la educación sexual a ciertos significados, aglutinando diversas demandas, intereses y prácticas sociales. Vale aclarar que, como sostiene Southwell, hay una confusión habitual: se suele entender rápidamente que “el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden”.<sup>30</sup>

Nos referimos antes a *prácticas sociales*, precisamente para abrir el espectro de análisis a una dispersión discursiva y así evitar reducir o centrar la mirada únicamente en los discursos y las experiencias educativas escolares. De allí que nos interese reconstruir una trama de dispersión más amplia, con el objetivo de comprender las condiciones de emergencia del tratamiento de la sexualidad como un conocimiento público, dentro del sistema educativo y fuera de él. Esta trama implica un esquema de posiciones antagónicas que visibilice a otros discursos sociales y posicionamientos provenientes de ámbitos y agentes sociales muy diversos en la historia reciente contemporánea. De allí que consideremos con Southwell que: “El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia,

---

<sup>28</sup> Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985), Op. Cit. pp. 132-133.

<sup>29</sup> Southwell, M. (2020), Op. Cit. p. 55.

<sup>30</sup> Southwell, M. (2018a) Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo, en Revista *Fermentario* N° 12, Vol. 1 (2018), pp. 70-88. UNICAMP.

equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como espacio de significación nunca es fijo, completo o suturada, sino que es dinámico, terreno de disputas, siempre expuesto a la acción de disrupción, dislocación que producen las disputas por esas significaciones en el espacio social”.<sup>31</sup>

En consonancia con el planteo de Southwell, puede afirmarse que existen ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte. Desde la perspectiva teórica del APD, estos términos son conocidos como “significantes vacíos”, a partir de los cuales se intenta, siempre de forma imposible, fijar parcialmente significantes particulares con ciertos significados.<sup>32</sup>

Trabajar analíticamente considerando a la educación sexual como un término en pugna teórica y política, en tanto significante vacío, implica advertir que existe una pluralidad de conflictos en torno a este, en virtud de que sus significaciones no pueden quedar fijadas a una única articulación.<sup>33</sup> Una *articulación* es toda práctica que establezca una relación determinada –por tanto no necesaria, trascendental o esencial– entre elementos, y la identidad de estos se modifica siempre como resultado mismo de esa práctica:

A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momento* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente.<sup>34</sup>

Y en el marco de esas pugnas, “La articulación discursiva que finalmente se va a imponer es la que define una hegemonía”.<sup>35</sup> Así considerada, la educación sexual es un término que imanta enunciados y discursos antagónicos (contradictorios, ambivalentes y paradójicos) que, siempre diferenciales por sus posiciones de enunciación, luchan por hegemonizar sus definiciones, objetos, problemas, orientaciones, imágenes y prácticas en torno a la educación de la sexualidad. En el APD es crucial la categoría de *hegemonía*, en tanto concepto general que supone un campo teórico dominado por la categoría de *articulación*, que implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula.<sup>36</sup>

Podemos entender también a la educación sexual como un *campo de discursividad*. Siguiendo a Laclau y Mouffe, comprendemos que se trata de un terreno necesario de constitución de toda práctica social contingente –ni necesaria, ni esencial–, en el cual se determina el carácter discursivo de todo objeto que puede ser enunciado.

---

<sup>31</sup> Ibidem. p. 55.

<sup>32</sup> Southwell, M. (2008a, 2008b), Op. Cit.

<sup>33</sup> Laclau (1996) citado en Southwell (2008b).

<sup>34</sup> Laclau y Mouffe, (1989), Op. Cit. p. 143.

<sup>35</sup> Southwell, M. (2008b), Op. Cit. p. 6.

<sup>36</sup> Laclau y Mouffe en Southwell, M. (2008a), Op. Cit.

Este campo de discursividad permite ver cómo, en esta densa y compleja coexistencia, ningún discurso puede capturar completa y definitivamente el término en cuestión. Es decir, no se logra nunca la sutura última,<sup>37</sup> en la medida en que su articulación y contingencia son posibles porque ninguna formación discursiva es una totalidad saturada, por ello la articulación de fijación de sus elementos nunca es completa. Este campo de discursividad no es más que una estructuración de *relaciones de posiciones*, en unas condiciones de emergencia específicas, que pugnan por la fijación de significados a los significantes *sexualidad y educación sexual*.<sup>38</sup>

Con todo, nos preguntaremos: ¿qué se ha podido nombrar, incluir y, finalmente, enunciar sobre la educación sexual desde mediados del siglo XX en la Argentina hasta las reformas curriculares de mediados de los años 90?, ¿cuáles han sido las condiciones de posibilidad que hicieron posible la emergencia de unas definiciones diversas, producidas por diferentes actores sociales, por hegemonizar un campo de prácticas aglutinadas bajo el nombre de *educación sexual*?, ¿qué enunciados se articularon con la noción de *educación sexual*?, ¿de qué género discursivo provienen?, ¿bajo qué temas, problemas, objetos y definiciones?, ¿cómo ha ido variando esto a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado?, ¿qué continuidades y rupturas en sus significados se pueden ver en todo el periodo de estudio? Desde el punto de vista de la perspectiva de género, ¿qué sexualidades, cuerpos e identidades emergieron en dichas propuestas?, ¿qué sexualidades han tenido mayor visibilidad y bajo qué criterios, y cuáles, en cambio, han quedado silenciadas o patologizadas? Estos son los interrogantes centrales que guiarán nuestra exploración.

Asumimos que dadas ciertas condiciones históricas de posibilidad, que se analizarán a lo largo del trabajo, comienza a visibilizarse desde la vuelta a la democracia una creciente *problematización* por parte de variados actores sociales que, a través de diversos enunciados y cada uno con sus propias articulaciones de significados, demandaron, definieron y orientaron prácticas educativas (es decir discursivas) condensadas bajo el significante *educación sexual*.

Vale remarcar que aquí no nos interesa desplegar un ejercicio analítico en búsqueda de cierto descubrimiento sobre *lo que realmente es* la educación sexual, porque no estamos atribuyendo a ese término una existencia en sí misma o una definición verdadera. Nos centraremos, en cambio, en estudiar las asociaciones establecidas a ese término por medio de los múltiples discursos.

Lo que importa es la dinámica política pedagógica que se produce en la búsqueda de que el significante *educación sexual* nombre, incluya, represente lo que cada sector entiende que debe contener. En este sentido, para Laclau, no se puede simplemente diferenciar entre el significante “verdadero” de un término y la serie de imágenes connotadas a él, ya que “(...) las redes asociativas son una parte

---

<sup>37</sup> Laclau E. y Mouffe, M. (1985), Op. Cit.

<sup>38</sup> Southwell, M. (2020), Op. Cit. p. 46.

integral de la estructura misma del lenguaje (...) la especificidad debe situarse dentro del contexto de un conjunto más amplio de asociaciones, diferenciadas entre sí en términos de performatividad”.<sup>39</sup>

Incluso si, como venimos argumentando, se reconoce que la imposibilidad de capturar y fijar la totalidad de un significado atribuido a una serie de prácticas es lo constitutivo a toda relación social. Del dinamismo que surge del carácter abierto y precario de la contingencia que hace peligrar lo fijado parcialmente es que se reconoce la imposibilidad de definición final (o esencial, como “definición verdadera” al decir de Laclau) de *educación sexual*. Por tanto, aquí dicho término funcionará como un significante vacío: imposible de significar plenamente, la educación sexual será estudiada como un *objeto* o *práctica imposible*.

Vale aclarar que la naturaleza precaria y contingente no genera menos o nulos efectos; por el contrario, el vacío por la lucha que se da entre las posiciones sociales que batallan públicamente para (siempre *intentar*) hegemonizar un significado. O dicho de otro modo, los significantes vacíos tienen permanentemente efectos de sentido, de enunciación y de creación de significados. Es su imposibilidad de autopresentarse bajo una sola definición lo que lo torna un objeto pasible de ser indagado empíricamente, estudiando dichas luchas por la significación.

Por otro lado, durante el recorrido de este trabajo, se hará mención de las figuras de algunos nombres de relevancia en relación a las posiciones y las influencias de sus ideas, programas o producción escrita en torno a nuestro objeto. Se trata de figuras que han sido claves en la historia de las pedagogías de la sexualidad de fines del siglo pasado. Nos estamos refiriendo a sexólogas/os y planificadores familiares, psicólogos, pastores religiosos, directores de modalidades y funcionarios ministeriales. En este punto, aclaramos que, desde la perspectiva del APD, la materialidad de la unidad de los discursos no se funda ni se genera por una conciencia individual o por un sujeto fundante. El discurso, en tanto sistema diferencial y estructurado de posiciones, tiene un carácter colectivo; es, por tanto, una experiencia objetiva, no subjetiva.<sup>40</sup> Resulta pertinente este planteo de Laclau y Mouffe, ya que una particularidad que tienen los autores y promotores de la educación sexual de los hijos/as, la familia y la escuela, es que se atribuyen el adjetivo de *pioneros/as*. Nuestro análisis, trazado desde esta perspectiva teórica, tendrá que ver con considerar (más que “sujetos” o experiencias particulares) posiciones de sujeto en el interior de una estructura discursiva. Esto es así, en tanto que “(...) toda ‘experiencia’ depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas”.<sup>41</sup> Se trata, en fin, del estudio empírico del juego siempre dinámico de posiciones discursivas.

---

<sup>39</sup> Laclau, E. (2005) *La razón populista*, FCE, Buenos Aires. p. 41.

<sup>40</sup> Laclau E. y Mouffe, M. (1985), *Op. Cit.*

<sup>41</sup> *Ibidem.*

## 2.2 Géneros, sexos y sexualidades en la educación (hetero)sexual

Silvana Darré ha escrito la historia de la educación sexual en Uruguay, dentro del sistema educativo oficial a lo largo de todo el siglo XX. Educación sexual, desde su propuesta metodológica y fundamentada en la arqueología foucaultiana, es un objeto de discurso dentro del discurso pedagógico y en el marco de las “políticas de género”. Adscribimos a la definición que propone Darré de *discurso pedagógico*, categoría teórica de raigambre foucaultiana que “Reúne lo que es seleccionado del conjunto de los discursos sociales para su circulación en términos pedagógicos. La especificidad del discurso pedagógico radica en su posibilidad de vehicular otros discursos sociales, políticos, jurídicos, médicos”.<sup>42</sup>

Según Darré, la educación sexual no puede definirse a partir de los objetos que convoca; la misma forma parte del discurso pedagógico y supone, por tanto, una sistematización de ciertos conocimientos en un tiempo determinado y que configura un campo de posibilidades estratégicas en el que se articulan y enfrentan los discursos sociales (...).<sup>43</sup> Analizada desde los Estudios de género, la educación sexual puede entenderse como una de las tecnologías de regulación de las normas de género y sexuales en un tiempo y en un lugar determinados.

Siguiendo el aporte de esta autora, como se mencionó anteriormente, el otro *corpus* conceptual sobre el cual se organiza la tesis aborda conceptos y definiciones desde los Estudios de género, y de los aportes postfeministas en particular. El postfeminismo entra en el debate intelectual hacia la década de 1980 para revisar esta definición de *género* y para tensarla en relación con la producción social de las identidades binarias y fijas.

Este giro teórico dentro del mismo movimiento feminista cuestionó de forma radical la noción ilustrada de *sujeto racional*, como así también desmontó críticamente aquellos discursos productores de identidades sociales relacionados con la esencia, el sistema sexo/género y la igualdad y la diferencia, organizadas estas categorías bajo el sistema binario hombre/mujer.<sup>44</sup> El postfeminismo se centró, además, en desestabilizar toda presunción sobre la identidad como algo estable, duradero y coherente, y abrió la posibilidad de pensar a las identidades sociales siempre como múltiples, es decir, compuestas por varias dimensiones tales como el sexo, la orientación sexual, la raza, clase, género, edad, nacionalidad; ya que para esta perspectiva, toda identidad es una construcción inestable, arbitraria y excluyente.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Emmanuelle (2004), citada en Darré, S. (2008b) Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo. En: Araujo K. y Prieto, M. (eds) *Estudios sobre sexualidades en América Latina*. FLACSO. (p. 201).

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Alegre Benítez, C. (2013) “La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela”, en *Revista Internacional de Investigación en ciencias sociales*, Vol.9 nº 1, Jul 2013, pp. 145-161.

<sup>45</sup> Belucci, M. y Rapisardi, F. (2001) “Identidad: diversidad y desigualdad en las luchas políticas presentes”, en Boron, A. *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras*, CLACSO, Buenos Aires.

Los aportes de Pablo Scharagrodsky a la historia de las prácticas educativas y pedagógicas ha sido central para historizar la tradición del discurso pedagógico moderno en clave deconstructiva de género. Estudiando diferentes prácticas corporales promovidas por la escuela en asignaturas como la educación física o los deportes, advirtió que esas y otras prácticas contribuyeron muy fuertemente en el armado de ciertas masculinidades –y feminidades– excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad y la feminidad. En consonancia con esto, ha señalado: “Históricamente nacer con ciertos órganos ‘genitales’ habilitó, potenció o excluyó el acceso a ciertas prácticas, saberes, disciplinas o experiencias en el campo pedagógico y educativo. Aquellos cuerpos considerados por el arbitrario y dominante canon falogocéntrico como cuerpos extraños, ‘raros’ o anormales fueron condenados por décadas al sufrimiento, al dolor, al hostigamiento, a la vergüenza (...)”.<sup>46</sup> Sus trabajos mostraron cómo, por ejemplo, ya desde la ley 1420 el sistema educativo argentino y los discursos pedagógicos, médicos, fisiológicos, etc., han colaborado en la generación de *gramática sexual* sobre los cuerpos en la escuela, a partir de rituales escolares, formas de vestir, el acceso o no a ciertas disciplinas escolares según el sexo, prácticas y discursos disciplinarios sobre los cuerpos “masculinos” y “femeninos”.<sup>47</sup> En suma, su producción viene mostrando cómo los discursos y prácticas escolares específicas han colaborado en la conformación de las normas hegemónicas del género y la sexualidad, teniendo

---

<sup>46</sup> Scharagrodsky, P. (2010) (Trans)formando los géneros y las sexualidades en las instituciones educativas. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). (Papeles de coyuntura; 4). En Memoria Académica.

<sup>47</sup> Scharagrodsky, P. (2020), *Ibidem.*; P.Scharagrodsky, P. (2017). Masculinidades, ciencia y cultura física a finales del siglo XIX en la Argentina: El caso de la fisiología del ejercicio. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física; Scharagrodsky, P. (Coord.). (2016). *Mujeres en movimiento: Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo; Scharagrodsky, P. (2014). Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu sexo: Discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En: D. Barrancos, D. Guy y A. Valobra (Eds.). *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Biblos. Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En: V. Varea y E. Galak (Eds.). *Cuerpo y educación física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires. Biblos; Scharagrodsky, P. (2006) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En Baquero, Diker y Frigerio (2006) *Las Formas de lo Escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires; Scharagrodsky, P. (2011) “Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina”, *Revista Pro-Posições*, v.22, nº 3 (66), pp. 97-110, set./dez. Campiñas; Scharagrodsky, P. (2001) De la testosterona a la virilidad: Visibilizando una política escolar generizada. *Educación Física y Ciencia*, nº 5: pp. 78-90.

como “ideal corporal dominante” al cuerpo blanco, heterosexual, burgués, estéticamente “bello”, simétrico, productivo, económicamente útil, visualmente saludable, moralmente limpio, emocionalmente “estable”, etc.<sup>48</sup> Estos aportes nos sirven para posicionar esta investigación en Historia de la educación en el cruce con las perspectivas de género sobre la gramática y las formas escolares. En nuestro caso, atenderemos a explorar qué gramáticas sexuales se han generado con los discursos de la educación sexual, qué identidades y cuerpos se visibilizaron y cuáles quedaron en el margen de lo enunciable sobre la sexualidad.

Entonces esta línea teórica, nos permite considerar que *los discursos sobre la educación de la sexualidad se han organizado bajo categorías modernas a partir de las cuales se representan los géneros, las sexualidades y las identidades, desde la matriz heterosexista*; es decir, desde la jerarquización de ciertos cuerpos, desde su diferenciación complementaria (a los fines reproductivos) y bajo el patrón hetero/homosexual. Estas últimas han funcionado como categorías organizadoras de la “normalidad sexual moderna” al haber estructurado todo el discurso institucional (científico, experto, pedagógico, psicológico...).

¿Qué conceptos son entonces claves para posicionar nuestra lectura desde la perspectiva de género para recorrer los discursos de la educación sexual? La historiadora Joan W. Scott analizó las diferentes acepciones sobre *género* en la tradición académica del feminismo a mediados de la década de 1980. Contra la asociación que naturaliza la diferencia sexual y deja sin cuestionar las categorías deterministas *hombre* y *mujer*, ha levantado su propuesta para nuevos modos de análisis de las relaciones de género. Para la autora, la utilidad de esta categoría para el análisis histórico no depende de la incorporación del término, sino de los usos que se le dé: el género es útil “(...) si se toma como una invitación a pensar de manera crítica cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo esos significados se despliegan y cambian”.<sup>49</sup> Por eso define al género, no como algo aislado o un agregado de la realidad social, sino como “(...) un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y esa es una manera primaria de significar las relaciones de poder”.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Scharagrodsky, P. (2020), Op. Cit.

<sup>49</sup> Scott, J. W. (2011) “Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis?”, en *La manzana de la discordia*, Enero-Junio, año 2011, Vol. 6, n° 1, pp. 95-101 y p. 98.

<sup>50</sup> Ibidem. p.9. Al ser una categoría constitutiva de las relaciones sociales, el género resulta ser un componente crucial en la organización de la igualdad y la desigualdad. En su definición, Scott reconoce cuatro elementos que constituyen al género y que son cuatro dimensiones para un nuevo programa de la investigación histórica sobre la base del análisis del género: los *símbolos* disponibles culturalmente: su análisis responde a la pregunta que representaciones simbólicas se invocan, cómo y en qué contextos; los conceptos *normativos*, plasmados en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales, políticas que se organizan por la oposición binaria y que atribuyen significados de lo masculino y de lo femenino y que al mismo tiempo definen como interpretar los significados de aquellos símbolos culturales; las *instituciones sociales y organizaciones*, que son la inclusión de lo político en el análisis de las relaciones genéricas, como

Así utilizada, la categoría de *género* será trabajada en este estudio como un concepto central que no cae en el binarismo imperante de masculino-femenino u hombre-mujer, sino que se utilizará como un concepto analítico relacional que permita indagar sobre las condiciones de formulación y cuestionamiento de estas dicotomías y sobre el modo en el que se producen y conceptualizan las identidades sexuales y genéricas.<sup>51</sup>

En esta tesis, consideraremos entonces al *género como una tecnología social de normalización identitaria*. Colocar al género, no como un atributo natural de los cuerpos y las identidades, sino como una tecnología política compleja que se sostiene por discursos sociales (como el de la educación sexual) que cobran eficacia en la representación y normalización del género, es pensar la noción de *tecnología* como lo había planteado Foucault para el caso del sexo o la sexualidad.<sup>52</sup>

Una de las primeras teóricas en poner en suspenso la naturalización de la categoría *sexo* –es decir la biologización del término género– fue la feminista posmarxista Monique Wittig. Esta autora forma parte de “la tercera ola” cuya preocupación fue denunciar el aparente orden natural, tanto de las estructuras opresoras como de la idea de “mujer” y de “hombre”, producto de una ideología de la diferencia sexual que

opera en nuestra cultura como una censura, en la medida en que oculta la oposición que existe en el plano social entre los hombres y las mujeres poniendo a la naturaleza como su causa. Masculino/femenino, macho/ hembra son categorías que sirven para disimular el hecho de que las diferencias sociales implican siempre un orden económico, político e ideológico.<sup>53</sup>

---

también de lo económico y el lugar del mercado de trabajo o bien lo educativo: “una educación completamente masculina, o de un único sexo, o las instituciones bisexuales son parte del mismo proceso” (Ibid); la *identidad subjetiva*: esto es el análisis histórico de cómo son construidas las identidades genéricas a través de las representaciones culturales y organizaciones o instituciones sociales (Scott, 1996).

<sup>51</sup> Felitti y Queirolo (2009). Sobre la insistencia de la oposición entre hombre/mujer, masculino/femenino dentro de la tradición del feminismo Scott, retomando los análisis de Denise Riley (1988), señala que esa insistencia en la fijeza de dicha oposición es en sí misma producto de una historia del análisis científico histórico y no una distinción (diferencia sexual) que se deba considerar como inviolable.

<sup>52</sup> Recordemos que algunas de las autoras que se alinean en el pensamiento postfeminista, y que son retomadas aquí, son autoras que han fundado sus hipótesis y conceptualizaciones a partir del pensamiento de Michel Foucault, y de allí que podamos nominar estos aportes como desarrollos postfoucaultianos. Cháneton, J. (2009) *Género, poder y discursos sociales*, Eudeba, Buenos Aires.

<sup>53</sup> “La categoría de sexo” (1982) Revista *Feminist Issues* 2, nº2, Verano. La autora propone que hay tres fundamentos o explicaciones de diferente orden según los cuales se legitima y se hace imponer la supuesta naturalidad del sexo y su binarismo. Según la autora, lo que la dominación nos enseña es que antes de cualquier pensamiento, de cualquier sociedad, hay “sexos” (dos categorías innatas de individuos) con una diferencia constitutiva, una diferencia que tiene consecuencias ontológicas (el enfoque metafísico); que antes de cualquier pensamiento, de cualquier orden social, hay “sexos” que son “naturalmente”, “biológicamente”, “hormonalmente” o “genéticamente” diferentes y que esta diferencia tiene consecuencias sociológicas (el enfoque científico);

Del mismo modo, es fértil retomar en este punto la definición aportada por Teresa de Lauretis a partir de su relectura de la noción de *interpelación*<sup>54</sup> de Louis Althusser. En su argumentación, la construcción del género es conceptualizada como producto y como proceso dentro de un sistema de representación de significados; funciona como una tecnología social.

Así, el género es el resultado de una serie de tecnologías sociales y de discursos institucionales. A partir de allí y al mismo tiempo, resulta ser el producto y el proceso de una serie de representaciones (formas dominantes de lo femenino y lo masculino) que conllevan a la autorepresentación subjetiva (formas de autoconstitución en relación a ser mujer y ser varón) y resulta como producto de variadas tecnologías sociales y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana<sup>55</sup>.

Nos interesa resaltar esta postura teórica para definir al género como “aparato semiótico”: como un conjunto de tecnologías producidas por otras tecnologías sociales. Nos importa esta definición ya que el género, así concebido, permite pensar el lugar que ocupan los discursos institucionalizados en relación a la definición de las identidades genéricas y al proceso de autoidentificación subjetiva.<sup>56</sup> La institución escolar puede ser tematizada como una maquinaria semiótica de significación que, en tanto aparato significativo del sistema sexo/género, tiene el poder, entre los saberes y discursos que difunde, de atribuir y dar identidad, valor y ubicación jerárquica a las representaciones de lo femenino y de lo masculino cuando totaliza y naturaliza definiciones estancas de varón y mujer, como las únicas dos opciones posibles.<sup>57</sup>

---

que antes de cualquier pensamiento, de cualquier orden social, hay una “división natural del trabajo en la familia”, “una división del trabajo [que] en su origen no es otra cosa que la división del trabajo en el acto sexual” (el enfoque marxista)

<sup>54</sup> “Proceso por el cual una representación social es aceptada y absorbida por un individuo como su representación” De Lauretis, T. (1989) *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, p. 17.

<sup>55</sup> Ibidem. p. 22.

<sup>56</sup> Para de Lauretis, “La construcción del género prosigue hoy a través de varias tecnologías de género (...) y de discursos sociales (por ejemplo, teorías) con poder de controlar el campo de significación social y entonces producir, promover e ‘implantar’ representaciones de género. Pero los términos de una construcción diferente de género también subsisten en los márgenes de los discursos hegemónicos. Ubicados desde afuera del contrato heterosexual e inscriptos en las prácticas micropolíticas, estos términos pueden tener también una parte en la construcción del género, y sus efectos están bien más bien en el nivel ‘local’ de las resistencias, en la subjetividad y en la auto-representación” (Ibid. p. 25).

<sup>57</sup> El planteo de de Lauretis está interesado por dar visibilidad a los efectos subjetivos de tales discursos y saberes (representaciones). En otro de sus textos, como *Alicia ya no*, define a la experiencia de género (autorepresentación) como el proceso por el cual se construye la subjetividad de los sujetos sociales y resulta ser un complejo de efectos de significados, hábitos, disposiciones asociaciones y percepciones resultantes de la interacción semiótica del yo y del mundo externo (Ibid. p. 26).

Judith Butler, por su parte, ha definido al género como una norma social que regula y constituye procesos de sujeción. Sus premisas parten de considerar la visión foucaultiana del poder regulador y productivo de los sujetos. El poder no es exterior a la subjetividad, sino que es un poder que talla y da forma al sujeto. Por ello, desconfía de la linealidad de pensar el género como una regla o una ley. Sugiere, en cambio, que debemos considerar al género como una norma social:

El género no es exactamente lo que uno “es” ni tampoco precisamente lo que uno “tiene”. El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume.<sup>58</sup>

Para Butler que el género funcione como norma implica un proceso de normalización de la producción y naturalización de las nociones de lo masculino y de lo femenino, y que estas sean las únicas matrices que refuerzan y reducen la lógica binaria: “un discurso restrictivo de género que insista en el binarismo del hombre y la mujer como la forma exclusiva para entender el campo de género performa la operación *reguladora* de poder que naturaliza el caso hegemónico y reduce la posibilidad de pensar su alteración”.<sup>59</sup>

Butler señala que al cuestionar las propias normas del régimen que me habilitan para constituirme (es decir el autocuestionamiento como consecuencia crítica de la ética, si seguimos de cerca el planteo de Foucault) queda en riesgo mi propia verdad, mi propia persona. De esto resulta que peligre justamente la posibilidad de ser reconocido por los/as otros/as.

Al igual que el género, el sexo será para esta teórica un ideal regulatorio, una normativa social; siguiendo la noción sobre la productividad del poder regulador sobre los cuerpos, permite la formación misma de los sujetos. De este modo, le da ese marco normativo o régimen de verdad que se mencionó anteriormente sobre el cual poder autoconstituirse como sujeto sexuado, identificarse a sí mismo/a para ser identificado, es decir, lograr atravesar las rejillas de la inteligibilidad:

(...) una vez que se entiende el “sexo” mismo en su normatividad, la materialidad del cuerpo ya no puede concebirse independientemente de la materialidad de esa norma reguladora. El “sexo” no es pues sencillamente algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es: será una de las normas que califica al cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural.<sup>60</sup>

Esto es posible por el efecto reiterado y reiterable que tiene el poder regulatorio del sexo como normativa. El supuesto butleriano es que “(...) las normas

---

<sup>58</sup> Butler, J. (2000) *Deshacer el género*. Paidós, 2000. pp. 64-65.

<sup>59</sup> Ibidem, p. 64.

<sup>60</sup> Butler, J. (2008) *Los cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, 2da Edición, Paidós, Buenos Aires. p. 19.

reguladoras del sexo obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual”.<sup>61</sup>

La dimensión normativa de la constitución del sujeto sexuado dentro del lenguaje incluye lo simbólico que reúne las demandas, los tabúes, las sanciones, los mandatos, las prohibiciones y las amenazas. Esto son “actos performativos del habla (...) que ejercen el poder de producir el campo de los sujetos sexuales culturalmente viables”.<sup>62</sup> El sexo se produce por la reiteración productiva de normas hegemónicas y, al ser una performatividad discursiva, produce la realidad de aquello que nombra: es un “nombrar y hacer, nombrar y producir”.<sup>63</sup>

Paul B. Preciado propone una noción del género que creemos que es aún más pertinente para pensar la producción de la identidad de género. En palabras del autor: “La certeza de ser hombre o mujer es una ficción somatopolítica producida por un conjunto de tecnologías de domesticación del cuerpo”; luego hipotetiza: “(...) el género funciona como un programa operatorio a través del cual se producen percepciones sensoriales que toman forma de afectos, deseos, acciones, creencias, identidades”.<sup>64</sup> Con todo, propone la noción de *programación de género* como una tecnología psicopolítica que produce subjetividades que piensan y actúan como cuerpos individuales y que se autocomprenden –a partir de esas percepciones sensoriales de deseos, acciones, afectos– como una identidad con un género y una sexualidad fijas: “(...) la programación de género dominante parte de la siguiente premisa:

un individuo=un cuerpo=un sexo=un género=una sexualidad.”<sup>65</sup>

Resumiendo lo dicho hasta aquí, hemos definido al género, siguiendo la tradición feminista, como una tecnología social que normaliza la identidad, en la medida que funciona como una representación en el marco de prácticas y discursos sociales que operan en los ideales normativos de la masculinidad y la feminidad. El sistema de género, en tanto ideal normativo, pretende, espera y obliga una coherencia lineal y directa entre el sexo biológico (varón-mujer), la identidad de género (femenino-masculino) y el deseo u orientación sexual (heterosexual-homosexual). Esta operación asigna, por todo ello, una identidad en la identificación de las prácticas sexuales de manera binaria, atributiva y jerárquica, en tanto fija solo dos términos posibles (hombre-mujer, homosexual-heterosexual), atribuye ciertas características específicas y no otras a tales

---

<sup>61</sup> Ibidem. p. 18.

<sup>62</sup> Ibid. p. 162.

<sup>63</sup> Ibidem.

<sup>64</sup> Preciado, B. (2014) *Testo Yonqui. Sexo drogas y biopolítica*, Paidós, Buenos Aires. p. 98.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 100.

identidades y ordena de manera jerarquizada la valoración excluyente a las identidades no heterosexuales.<sup>66</sup>

Al respecto del deseo u orientación sexual, Eve Sedgwick señala la creación histórica del par heterosexual/homosexual hacia mediados de siglo XIX. Este establecerá el desarrollo de conocimientos de la “sexualidad normal” –el de los cuerpos normales y las identidades sanas– mientras que, por otro lado, se ignoran y excluyen todos aquellos que presenten algún tipo de desviación, anormalidad o perversidad.

De acuerdo con Ana María Fernández,<sup>67</sup> puede afirmarse que en el marco del orden sexual moderno occidental las modalidades específicas de producción de identidades sexuales develaron que las “prácticas sexuales” otorgan identidad. Este es el mayor producto del dispositivo general de la sexualidad: la operatoria que nombra las identidades como hetero y homosexual a partir de las prácticas eróticas íntimas define a la identidad a partir de este rasgo; es decir, “(...) implica tomar un rasgo, en este caso el *partenaire* sexual, como totalidad que define y otorga identidad operando entonces en el *orden del ser*”.<sup>68</sup> Esta operación asigna identidad en la identificación de las prácticas sexuales de manera binaria, atributiva y jerárquica, en tanto fija solo dos términos posibles (hombre-mujer, homosexual-heterosexual), atribuye ciertas características específicas y no otras a tales identidades y ordena de manera jerarquizada la valoración excluyente a las identidades no heterosexuales.<sup>69</sup>

Con todo, la gran norma de la sexualidad ha sido la **heterosexualidad**. Para Preciado, la heterosexualidad, en tanto régimen político, es definida como una tecnología social: un conjunto de instituciones tanto lingüísticas como médicas o domésticas que produce constantemente “cuerpos-hombres” y “cuerpos-mujeres” y que funciona mediante la invocación performativa del cuerpo sexuado. En tal producción de sexualización de los cuerpos, el sexo es una tecnología de la dominación heterosocial básicamente porque es un ideal regulatorio que llega a nombrar, organizar, ordenar y jerarquizar determinadas zonas o partes corporales. Esto reduce el cuerpo a zonas erógenas, “haciendo coincidir ciertos afectos con determinados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones anatómicas”.<sup>70</sup> Volviendo sobre el pensamiento de Witting, el sexo, en su definición, funciona como una categoría totalitaria y que une a todas las mujeres “(...) porque ellas no pueden ser concebidas por fuera de esa categoría”.<sup>71</sup> En este orden, la mitad de la población, es decir las mujeres, es *heterosexualizada*

---

<sup>66</sup> Fernández, A. M. (2012) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*, Nueva Visión, Buenos Aires.

<sup>67</sup> Fernández, A.M. (2013) “El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada?”, en Fernández, A.M. y Siqueira Peres, W. *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*, Biblos, Buenos Aires.

<sup>68</sup> Ibidem. p. 21.

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Preciado, B. (2011) *El manifiesto contrasexual*. Anagrama. Buenos Aires. p. 17.

<sup>71</sup> Ibidem. p. 28.

bajo la obligación de reproducir a la especie (la reproducción de la sociedad heterosexual) y con ello el trabajo obligatorio de crianza y las tareas domésticas. Para Witting, la categoría de *sexo* es ante todo una categoría política: establece como natural la relación entre hombres y mujeres que funda y legitima el orden social heterosexual y también es vinculado con los medios de producción y explotación económica.

Ahora bien, ¿cómo se articulan estos aportes para pensar en la dimensión pedagógica de la constitución de los sujetos desde la perspectiva de género? O, formulado de otro modo: ¿qué es comprender a la institución escolar desde este lente teórico?

La institución escolar, como creación de la modernidad, puede ser tematizada como una maquinaria semiótica de significación de las normas de género, en tanto aparato significativo del sistema *sexo/género*. Tiene el poder, entre los saberes y discursos que difunde, de atribuir y dar identidad, valor y ubicación jerárquica a las representaciones de lo femenino y de lo masculino cuando totaliza y naturaliza definiciones estancas de varón y mujer, como las únicas dos opciones posibles.<sup>72</sup>

Varios autores ya han señalado cómo el discurso escolar moderno fue posible gracias a su matriz generizada. Considerar sobre esta base a la institución educativa, implica situarla como un engranaje dentro del dispositivo histórico de la sexualidad sobre el cual las identidades de género y sexuales son moldeadas en un régimen de verdad e inteligibilidad binario de los cuerpos, determinados comportamientos y por tanto de determinadas formas de ser.

La escuela moderna, su formato pedagógico con sus discursos disciplinares (pedagógico, médico, psicológico), se ha construido sobre una matriz de pensamiento heterosexual y sexista. En su desarrollo, resultó ser uno de los mecanismos sociales más importantes y potentes que regularía la distribución de rasgos y características diferenciales y desiguales a varones y a mujeres, conformando un “orden corporal escolar” generizado y heterosexualizado partir de la delimitación de ciertas reglas, prácticas y saberes.<sup>73</sup> Pablo Scharagrodsky ha señalado que, entre los siglos XVII y XIX, las grandes figuras del discurso pedagógico moderno como Rousseau, Comenius, Lasalle y Pestalozzi entre otros, han tenido una participación central en la configuración de un *orden generizado* sobre el cual la jerarquía y la exclusión entre varones y mujeres fueron el común denominador.<sup>74</sup> Esto se liga a las condiciones sociopolíticas mayores, alianzas que

---

<sup>72</sup> El planteo de de Lauretis tiene la intención de dar visibilidad a los efectos subjetivos de tales discursos y saberes (representaciones). En otro de sus textos, como *Alicia ya no*, define a la experiencia de género (autorepresentación) como el proceso por el cual se construye la subjetividad de los sujetos sociales y resulta ser un complejo de efectos de significados, hábitos, disposiciones asociaciones y percepciones resultantes de la interacción semiótica del yo y del mundo externo (Op. Cit. p. 26).

<sup>73</sup> Scharagrodsky, P. (2006) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En: Baquero, Diker y Frigerio (2006) *Las Formas de lo Escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

<sup>74</sup> Ibidem.

se fueron forjando e institucionalizando en las sociedades modernas tal como el “contrato sexual”, señalado por Carol Pateman, que también se puede leer en esos autores fundamentales, en donde el orden masculino es el orden público y, por acuerdos implícitos y compartidos, las mujeres ocupan una escala de minorizado valor, organizada al interior de la esfera hogareña:

La sociedad política emergió a partir de la familia patriarcal e identificó la victoria del padre con el origen de la civilización (...).

El patriarcado fue así un triunfo social y cultural.

Narrar la historia del contrato sexual es mostrar cómo la diferencia sexual, qué es ser “hombre” o “mujer”, y la construcción de la diferencia sexual como diferencia política, es un punto central para la sociedad civil (...). En el patriarcado moderno, la diferencia entre los sexos se presenta como la quintaesencia de la diferencia natural. El derecho patriarcal de los varones sobre las mujeres se presenta como el reflejo del propio orden de la naturaleza.<sup>75</sup>

Por su parte, Louis-Georges Tin ha señalado que los pedagogos modernos buscarán producir en los niños y jóvenes la heterosexualidad como forma de “lo natural”, al mismo tiempo que evitarán reprimir posibles desvíos hacia la homosexualidad, considerada como una práctica *contra natura*. “Fabricar lo natural”<sup>76</sup> era la meta política y pedagógica. Las otras manifestaciones que estaban por fuera de la norma heterosexual y reproductiva (el sexo solitario, el sexo extramarital, la sexualidad de los invertidos u homosexuales, la histeria) serán sistemáticamente blanco de control y normalización. Por ejemplo, los debates en torno a la modalidad coeducativa se presentaron para más de un pedagogo como un problema a resolver, ya que la misma formación a hombres y mujeres podría invisibilizar qué era lo particularmente femenino y qué era lo específicamente masculino. Es decir, al interior de un currículum moderno que se presentaban como “común”, la educación diferenciada entre alumnos varones y alumnas mujeres también correspondía a un interés por la educación de la (hetero)sexualidad: “estas diferenciaciones pedagógicas tenían como objetivo reinstaurar cierta diferenciación (sexual) en medio de la escolaridad mixta (heterosexual). Se trataba de lograr que la escolaridad mixta (de los sexos) no desembocara en la confusión (de los géneros)”.<sup>77</sup>

### 2.3 Articulaciones teóricas posibles

Para cerrar la fundamentación teórica nos interesa señalar algunos puntos en común entre la perspectiva del APD y los aportes de las autoras de la línea del postfeminismo.

---

<sup>75</sup> Pateman, C. (1995) *El contrato sexual*. Anthropos, Barcelona. p. 18.

<sup>76</sup> Tin, J. L. (2012) *La invención de la cultura heterosexual*, El Cuenco del Plata, Buenos Aires.

<sup>77</sup> *Ibidem*. p. 200.

Los aportes que hemos revisado sobre el movimiento postfeminista acusan un cuestionamiento radical a la noción ilustrada de *sujeto racional*, como así también al análisis crítico de los planteos epistemológicos esencialistas. En esta línea, estos aportes colaboraron en la deconstrucción del sistema sexo/género, en tanto sistema de pensamiento organizado por el binario hombre/mujer,<sup>78</sup> inclusive dentro de la tradición intelectual y política del propio movimiento feminista.

El postfeminismo se centró, además, en desestabilizar toda presunción sobre la identidad como algo estable, duradero y coherente, y abrió así la posibilidad de pensar a las identidades sociales como múltiples, es decir, compuestas por varias dimensiones o polos de identificación como el sexo, la orientación sexual, la raza, clase, género, edad y nacionalidad, ya que para esta perspectiva toda identidad es una construcción inestable, arbitraria y excluyente.<sup>79</sup>

De este modo, esta línea teórica posibilita pensar que los discursos sobre la educación de la sexualidad se han organizado bajo categorías modernas a partir de las cuales se representan los géneros, las sexualidades y las identidades desde la matriz heterosexista: desde la jerarquización de ciertos cuerpos, desde su diferenciación complementaria (a los fines reproductivos) y bajo el patrón hetero/homosexual. Estas últimas han funcionado como categorías organizadoras de la “normalidad sexual moderna” al haber estructurado todo el discurso institucional (científico, experto, pedagógico, psicológico...).

Por su lado, los aportes de Laclau y Mouffe, como el desarrollo de las líneas de investigación educacional iniciadas a partir de sus aportes a la teoría política y social, colaboraron en producir elementos teóricos útiles para estudiar la conformación de las identidades sociales a partir de las categorías de *sobredeterminación*, *discurso* y *hegemonía*. La tarea del analista político del discurso supone aquí el trabajo de estudiar una estructura discursiva determinada históricamente, en tanto así estaremos estudiando las diferentes articulaciones que organizan lo social, y producen identidades sociales, es decir, los discursos que dan sentido a las prácticas sociales.

Ahora bien, ¿cómo se articulan ambas propuestas? Se evidencian varios puntos de contacto entre ambas empresas teóricas. Por un lado, tanto la perspectiva feminista como los aportes del APD no consideran esenciales o totales las identidades sociales. Por el contrario, *asumen un sujeto siempre fallido, de identificación precaria, en sus intentos de fijación en la trama de enunciados de discurso y normas de actuación del género*. Sin embargo, como se vio, ni las definiciones de los enunciados son totales (sino tendencialmente vacías, contingentes, antagónicas), ni el sujeto individual responde a todas y cada una de

---

<sup>78</sup> Alegre Benítez, C. (2013) “La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela”, en *Revista Internacional de Investigación en ciencias sociales*, Vol.9 n° 1, Jul 2013, pp. 145-161.

<sup>79</sup> Belucci, M. y Rapisardi, F. (2001) “Identidad: diversidad y desigualdad en las luchas políticas presentes”, en Borón, A. *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras*, CLACSO, Buenos Aires.

las normas que le son impuestas, aun cuando ellas mismas le dan marcos de inteligibilidad para su reconocimiento y existencia social.

La desustancialización entonces de los sujetos y de las relaciones/discursos sociales conlleva también, en ambas líneas, a la desontologización de lo social, atribuyendo así historicidad, contingencia, cambio y dinamismo a las múltiples relaciones sociales. En virtud de esto último, interesa el ejercicio teórico y político de analizar cómo las acciones y los discursos sociales tienden a fijar y capturar la realidad social y las identidades sociales, al concebirlas, en clave moderna, como racionales, transparentes o autoevidentes.

Como han sintetizado Laclau y Mouffe en el Prefacio a la edición española de *Hegemonía y estrategia socialista*, su perspectiva ha generado una serie de debates teóricos y políticos que el autor y la autora condensan en tres posicionamientos: la crítica al esencialismo filosófico, el nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales y la deconstrucción de la categoría de *sujeto* en lo que respecta a la constitución de las identidades colectivas.<sup>80</sup>

Estas mismas premisas las vemos en los desarrollos del movimiento feminista académico, en especial en el *postfeminismo*. Durante mucho tiempo el feminismo sostuvo sus desarrollos manteniendo la diferencia entre *sexo* y *género*, atribuyendo al primer término los rasgos biológicos “dados” al hombre y a la mujer (es decir, el sexo pertenecía al orden de la naturaleza), mientras que el género haría referencia a los atributos y a los roles atribuidos por las distintas sociedades a esas diferencias biológicas (por tanto, sería la cultura el orden en el cual se construyen los géneros y sus diferenciaciones).

Es por todo ello que nos interesa situarnos en las revisiones críticas posteriores del feminismo de la segunda ola ya que cuestionaron tal vinculación: género=cultura y sexo=naturaleza. Esto es porque el sexo seguía estando en el orden de la esencia, de aquello que resultaba ser algo externo a lo construido socialmente y no, como lo dirá entre otras Judith Butler, el sexo también como un producto de los discursos sociales. Como ha señalado la misma Chantal Mouffe sobre la tradición feminista: “Un principio común de la crítica al esencialismo ha sido el abandono de la categoría del sujeto como la entidad transparente y racional que podría otorgar un significado homogéneo al campo total de la conducta por ser la fuente de la acción”.<sup>81</sup>

Mouffe advierte: “Considero que el esencialismo conduce a una visión de la identidad que no concuerda con una concepción de democracia plural y radical y que no nos permite construir la nueva visión de la ciudadanía que hace falta para aplicar tal política”.<sup>82</sup> Para esta autora, entonces, no hay sujeto homogéneo, ni identidad fija; por el contrario, su apuesta es que un agente social es una entidad, “constituida por un conjunto de ‘posiciones de sujeto’ que no pueden estar nunca

---

<sup>80</sup> Laclau, N. y Mouffe, Ch. (1989), *Op. Cit.* pp. VII-X.

<sup>81</sup> Mouffe, Ch. (1992) “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical” en *Revista Feminists Theorize the Political*, Ed. Judith Butler and Joan W. Scott, Routledge.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias; una entidad construida por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente relación, sino un movimiento constante de sobredeterminación y desplazamiento. La 'identidad' de tal sujeto múltiple y contradictorio es por lo tanto siempre contingente y precaria, fijada temporalmente en la intersección de las posiciones de sujeto y dependiente de formas específicas de identificación. Es por lo tanto imposible hablar del agente social como si estuviéramos lidiando con una entidad unificada, homogénea."<sup>83</sup>

En su opinión, y continuando los postulados esgrimidos junto a Laclau en *Hegemonía*, este argumento no está negando que se pueda concebir identidades sociales como "clase trabajadora", "mujeres", "varones", "homosexuales", "negros", u otros significantes que refieren a sujetos colectivos, sino que dichas unidades son el resultado de una captura, una fijación parcial, inestable y precaria mediante la creación de puntos nodales.<sup>84</sup>

Siguiendo con lectura que Judith Butler<sup>85</sup> realiza del último dominio foucaultiano y a propósito de la problematización sobre la autoconstitución subjetiva, la autora sugiere que un determinado *régimen de verdad* son las normas sociales disponibles por las cuales se da el reconocimiento del sujeto de sí mismo. El sujeto se constituye en tanto tal, a partir de las normas que permiten su reconocimiento con sí mismo pero también de parte de los *otros*.<sup>86</sup> Hay entonces, una relación entre el régimen y el "yo" que no es una relación de determinación lineal y absoluta pero sí proporciona los marcos posibles y puntos de referencia para tal constitución: "de manera que lo que puedo "ser", de modo muy literal, está restringido de antemano por un régimen de verdad que decide cuáles serán las formas de ser reconocibles y no reconocibles".<sup>87</sup>

Antes de la era moderna la actividad o las prácticas sexuales no se habían vinculado con la cuestión de la *definición total* de la persona. Este proceso de producción de la verdad sobre el sexo del sujeto, resume en este esquema teórico, el lazo fundamental entre subjetividad, identidad y sexualidad.<sup>88</sup> Los discursos sobre la sexualidad, como los que se aglutinan bajo el término de "educación

---

<sup>83</sup> Ibid.

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Primera edición, Amorrortu, Buenos Aires.

<sup>86</sup> En su argumento, el gobierno de la autoproducción subjetiva o identitaria, no solo trata de una relación individual entre el yo y las normas disponibles, la postura ética de Butler en este punto es considerar la relación con el otro y las posibilidades (o no) que se tienen para poder reconocerse el yo y el tú. Es en este aspecto que la autora lleva más lejos los postulados foucaultianos para pensar política y éticamente las implicancias de la consideración del otro como un aspecto central en la configuración del propio yo; es decir, el autocuestionamiento implica el reconocimiento por parte de los otros (Ibidem).

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> González-Torrea, A. & Moro Abadía, O. (2003) Michel Foucault y el problema del género, en, *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, n° 26, 847-869.

sexual”, producen *efectos de verdad* sobre los sujetos y su identificación como sujetos sexuados (modos de autoperibirse, de nombrarse, de pensarse, de actuar en relación con el erotismo, las prácticas sexuales, los deseos, fantasías, la vida reproductiva) en tanto establece, delimita y regula ciertas verdades sobre las ciertas identidades y prácticas. El reconocimiento subjetivo, o interpelación en los términos de Laclau y Mouffe, se dan a partir de determinadas normas que exceden al sujeto pero que su vez lo constituyen. Dentro del discurso de la educación sexual, nos interesa analizar y reconstruir las normas de género y sexuales que han imperado en estos discursos, representado modos reconocibles, legibles de lo femenino y lo masculino. Es sobre esta dimensión que se concentra este trabajo.

Estas perspectivas teóricas enfatizan por ello la función del lenguaje, medio por el cual los sujetos estructuramos nuestra comprensión, visión y acción en el mundo, de las relaciones sociales y de los modos por los cuales toman existencia las identificaciones o identidades sociales. En síntesis, y siguiendo con el planteo de Acha, “(...) lo que debe discutirse son los atributos culturales imaginariamente asignados a los sexos”.<sup>89</sup> Es por el lenguaje que también se ha construido una mirada generizada del sexo y de las diferencias sexuales. La cuestión última radica en el tratamiento social de la diferencia biológica entre varones y mujeres: “(...) sobre ellas operarían inscripciones imaginarias que no se derivan de tales diferencias. La preexistencia de los sexos no dice nada respecto a lo que de ellos se sostiene (...) lo que se ha tornado discutible son las prácticas y caracteres considerados masculinos y femeninos”.<sup>90</sup>

En última instancia, el trabajo que realizamos en la tesis tiene que ver con captar cómo y bajo qué significados los múltiples discursos fijan las identidades de “mujer”, “varón”, “homosexuales”, “familia”, “docentes”, “especialistas”, “pioneras/os”, “grupos de riesgo”, en torno a las demandas por la formación de la sexualidad, y de qué forma se han construido dichas “inscripciones imaginarias” en las pedagogías de la sexualidad.

### 3. Abordaje metodológico

En relación a las estrategias metodológicas para la búsqueda, sistematización y análisis/comprensión de las fuentes y materiales estudiados, nos basamos en algunos pasos propuestos por Neyla Pardo y equipo, de la Universidad Nacional de Colombia.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Acha, O. (2000) *El sexo de la historia. Intervenciones de género para una crítica antiesencialista de la historiografía*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 2000. p. 67.

<sup>90</sup> Ibid. p. 68. En esa misma obra Acha, Basualdo y Halperín sugieren que en la historiografía argentina el *género* ha funcionado y se lo ha utilizado como un “género sexual”, siendo un concepto muy próximo al de las diferencias biológicas entre hombre y mujer.

<sup>91</sup> Pardo, N. (2013) *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Segunda Edición, Universidad Nacional de Colombia.

- I. Un primer aspecto tiene que ver con la *identificación de un fenómeno sociocultural de relevancia y la apropiación del corpus* para poder estudiar cómo miembros de diferentes grupos piensan sobre el mismo. En concordancia con esta propuesta, preguntas posibles a nuestro objeto desde el análisis del discurso son: qué piensan los miembros de un determinado grupo o grupos (pedagogos, sexólogas/os, planificadores sociales, sectores religiosos, funcionarias/os de Estado) en torno a un asunto fundamental para su comunidad (en nuestro caso es el interés que este término fue enunciado por esos agentes en un contexto histórico específico, al cual le otorgaron una importancia central en cuanto a su demanda). Consecuentemente, nos detendremos a analizar qué aspectos del debate público de la educación sexual se reiteran con frecuencia; qué temas o palabras se eliden; qué se postula como el aspecto conflictivo y qué valores asociados a la sexualidad y su educación se hacen visibles.
  
- II. Nos concentramos luego en la búsqueda y sistematización de *expresiones o palabras claves* que han articulado a los significantes *educación sexual y sexualidad* para definirlos y darles sentido, tales como: *educación de la sexualidad, instrucción sexual, instinto sexual, reproducción biológica, eugenesia e higiene sexual, planificación familiar”, masturbación, coeducación, homosexualidad/heterosexualidad, homosexualismo, educación sanitaria/educación para la salud, perspectiva de género, integralidad, integralismo*, entre otras.<sup>92</sup>
  
- III. Posteriormente, una vez identificados los términos más relevantes en los discursos seleccionados, se procederá al análisis de las asociaciones semánticas, categorizaciones del término y la complejización empírica de los ya desarrollados modelos de la educación sexual, para demostrar las complejas y dinámicas realidades a que dichos discursos hacen alusión. En el *nivel intratextual*, las estrategias discursivas que nos interesa identificar son las formas de representación de lo sexual a través de los modos de ocultamiento y naturalización de la desigualdad de género reproducida en algunos discursos.

Es conveniente aclarar que estos tres puntos organizaron el trabajo de lectura, sistematización y organización de los documentos y fuentes utilizadas. Sin embargo, como se fundamentó en el apartado teórico, el APD, más que buscar un análisis “al interior” textual de los discursos, pretende reconstruir una trama

---

<sup>92</sup> En nuestro caso, no seguimos técnicas cuantitativas ni estadísticas como sugiere esta misma orientación: “El análisis y sistematización del corpus con técnicas cuantitativas ancladas en la estadística textual para dar cuenta de hechos como la expresión o palabra clave usada para definir el asunto; las asociaciones semánticas; o las formas de categorizar la realidad representada”. Ibidem. p. 92.

política que produce condiciones de posibilidad de emergencia de dichos discursos.

Respecto del corpus de análisis, exploramos una amplitud y variedad de fuentes considerable: de tipo primaria y secundaria, entrevistas a actores e informantes que han sido promotores de experiencias precursoras y originales en educación sexual, además de libros especializados y de difusión masiva, manuales escolares, boletines, panfletos, actas de congresos, prensa diaria, publicaciones periódicas institucionales, documentos de organismos internacionales, producciones discursivas del Vaticano, programas y documentos curriculares, revistas oficiales de áreas educativas estatales, investigaciones académicas, normativas nacionales y provinciales y materiales audiovisuales (cortos y films educativos).

En relación con el último punto, parte de la exploración tendrá que ver con la identificación y análisis de las *metáforas*, en tanto constituyen un recurso retórico del lenguaje privilegiado para este tipo de análisis discursivos. Las lecturas de las metáforas en torno a la sexualidad (para representar sus procesos, sus objetos, las partes del cuerpo humano, etc.) serán abordadas como aspectos relevantes a considerar. Según Laclau, una metáfora “establece una relación de sustitución entre términos sobre la base del principio de *analogía*”.<sup>93</sup> En términos aún más amplios, George Lakoff y Mark Johnson han señalado que las metáforas impregnan la vida cotidiana, no solo en el discurso o en el lenguaje, sino también en el pensamiento y la acción, por lo que el sistema de pensamiento y actuación son de naturaleza metafórica.<sup>94</sup> Daniel Fernández Fernández estudia las metáforas en los discursos sexuales y señala que las metáforas tienen el valor epistémico de evidenciar las relaciones que estas ponen en juego y los efectos de verdad que moviliza.<sup>95</sup>

Por último, cabe mencionar que la articulación y coherencia conceptual entre esta metodología propuesta y el APD como con los aportes de los Estudios de género radica en que, en todo este procedimiento, estará orientado a la reconstrucción de las condiciones discursivas que generan las condiciones de posibilidad para la existencia de patrones de género, sus alteraciones, sus negociaciones, sus disputas por la hegemonía en torno al análisis de las normas y los patrones de género y sexualidades en los discursos sobre la educación sexual.

#### **4. Antecedentes del estudio**

##### **4.1 Indagaciones acerca de las relaciones entre educación, géneros y sexualidades**

Como resultado de la sistematización realizada por los antecedentes, la perspectiva de los Estudios de género abordada por la investigación pedagógica ha

---

<sup>93</sup> Laclau, 2005, *La razón populista*, FCE, Buenos Aires. p. 34.

<sup>94</sup> George Lakoff y Mark Johnson (1997) citados en Fernández, Fernández, D. (2012) Usos metafóricos en el discurso sexual. *Reflexiones*, 91(2), 141-149.

<sup>95</sup> Ibidem.

evidenciado relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres en contexto escolar, como también en relación a las condiciones de despliegue de las identidades no normativas del género y la sexualidad. Así, la investigación educativa ha venido estudiando desde hace más de una década, cada vez con mayores aportes, el procesamiento escolar de la “diferencia sexual” y entre el cuerpo “femenino” y el cuerpo “masculino” pensados desde las lógicas escolares y el currículum como entidades esenciales o como destinos de la condición biológica del “sexo”.<sup>96</sup> Se ha desarrollado también otra agrupación de estudios que se han concentrado en explorar el plano de las leyes de obligatoriedad de la educación sexual integral y el seguimiento de leyes de salud sexual y reproductiva a nivel nacional y latinoamericano.<sup>97</sup> Los trabajos de Jesica Baez dieron cuenta de las

---

<sup>96</sup> Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Novedades Educativas, Buenos Aires; (2009) “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”, en Villa, A. *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricas-culturales en educación*, Novedades Educativas, Buenos Aires; Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós, Buenos Aires; Fernández, A.M.; Siqueira Peres (Ed.) *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*, Biblos: Buenos Aires; Villa, A. (2009) *Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales*, Novedades Educativas: Buenos Aires; Elizalde, S.; Felitti, K.; Queirolo, G. (coords.) (2009) *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Libros del Zorzal: Buenos Aires; Alonso G., Zurbriggen, R., Herczeg, G., Lorenzi, B. (2008) “Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para una problematización de la ‘normalidad’”. Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue; Torres, G. (2010) “Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral”, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, n° 4; Scharagrodsky, P. (2006) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En Baquero, Diker y Frigerio (2006) *Las Formas de lo Escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires; (2011) “Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina”, *Revista Pro-Posições*, v. 22, n° 3 (66), pp. 97-110, set./dez. Campiñas; Epstein, D. y Johnson, R. (1997) *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid; Faur, E. (2007) “La educación en sexualidad”. en *El Monitor de la Educación*, N° 11, 5° época, marzo/abril 2007, pp. 26-29; Greco, Beatriz, (2007) “Sexualidad, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional”. en Clement, A. (dir.). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*, Buenos Aires, GCBA, pp. 69-87; flores, v. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada* 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>; Seoane, V., & Severino, M. (2019). Estudio introductorio al pensamiento de Guacira Lopes Louro. *Descentrada*, 3(1), e064. <https://doi.org/10.24215/25457284e064>

<sup>97</sup> Boccardi, F. (2008) Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 48-58; BAEZ, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO; Torres, G. (2009) Normalizar: discurso, legislación y educación sexual, *Revista ICONOS*, n° 35 pp. 31 a 42, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Ecuador; Torres, G. (2010) Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, n° 4; Lavigne, L. (2001) Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral en Elizalde, S, (coord.) *Jóvenes en*

políticas en educación sexual (programas, acciones gubernamentales, propuestas curriculares) en distintos países de América Latina en la historia más reciente. Así, esta autora advirtió la incorporación de las perspectivas de género, de los derechos humanos y los cambios que se han producido en las tradiciones de la educación sexual a partir de los enfoques de género; como así también el lugar que la educación sexual ha tenido en los movimientos feministas y sociales actuales.<sup>98</sup>

Nos interesa mencionar que para este trabajo es sustancial la serie de sistematizaciones que se vienen haciendo, ya desde la década de 1980, alrededor de algunos enfoques, tradiciones o “modelos” en torno a la educación sexual. Buena parte de los análisis sobre prácticas, contenidos y análisis críticos de la educación sexual se ha centrado en plantear, a partir de elementos particulares, diferentes modelos de la educación sexual como el moralista, el patologicista, el biomédico, el del “riesgo”, el del “sexo seguro”, la perspectiva integral y de los derechos, el hedonista y el jurídico.<sup>99</sup> Esta agrupación de modelos posibles nos permite explorar las interrupciones de tendencias clásicas sobre la enseñanza de la sexualidad, y también los giros, los cambios o mutaciones en torno a las modalidades pedagógicas y conceptuales de su enseñanza. Asimismo, contamos con estudios en torno a las problemáticas relaciones entre la esfera pública y la religiosa católica en vinculación con la educación sexual como tema de debate y disputa pública en la historia reciente, como en el análisis de los desarrollos de las pedagogías de la sexualidad desde el punto de vista católico, los conflictos entre las

---

*cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura.* Biblos, Buenos Aires; Tesis doctoral: *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil.* 2016. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Colectivo Mirabal (2018) *Educación Sexual Integral Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares.* Colectivo Mariposas Mirabal. Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

<sup>98</sup> 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. CLACSO; Baez, J. (2016) La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. En Revista Latinoamericana de Educación Comparada, año 7, N°9, pp. 71-86; BAEZ, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO; Baez, J. & Gonzales del Cerro, C. (2015) Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. En *Revista del IICE*, Buenos Aires.

<sup>99</sup> Martín, O. R., Madrid, E.M. (2009) *Didáctica de la educación sexual*, Editorial Sb: Buenos Aires; Suárez, T. (2007) *Sexualidad y Educación. Un proyecto a construir*, Ediciones Universidad Nacional del Litoral: Santa Fé; Knorblit, A.M.; Sustas, S. (2014) *La sexualidad va a la escuela*, Biblos: Buenos Aires; Wainerman, C.; Di Virgilio, V.; Chami, N. (Op.cit, 2008); Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía; Zemaitis, S. (2014) El campo de estudio sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil en Argentina: revisiones y notas para un estado del arte, en Actas del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE). Ponencia. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación; Zemaitis, S. (2016) Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud”. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. FAHCE-UNLP.

posiciones laicas y las católicas en el marco de las discusiones sobre la aprobación de la Ley de ESI en 2006.<sup>100</sup>

En el *campo de la historia de la educación latinoamericana*, se encuentran varios artículos, tesis y trabajos exploratorios en perspectiva histórica sobre las tradiciones, periodos e iniciativas oficiales en torno a la educación sexual. En la región del Cono Sur, se encuentra el trabajo de Silvana Vetö<sup>101</sup> sobre las propuestas de educación sexual en el discurso del psicoanálisis, el higienismo y la eugenesia en Chile (1930-1940). Por su parte, José Olavarría (2005) estudia y avanza en algunos balances sobre la implementación de la Política de Educación Sexual del Ministerio de educación chileno en 1993. Una historia más reciente en este mismo país, la encontramos en el trabajo de Leonardo Arenas,<sup>102</sup> quien estudia, desde la vuelta a la democracia en 1990 hasta 2016, las propuestas oficiales del Ministerio de Educación chileno sobre sexualidad y afectividad.

Una publicación quizás pionera en sistematizar las diferentes experiencias y debates pedagógicos en países como Suecia, Italia, Rumania, Yugoslavia, Gran Bretaña y Túnez es la de Catherine Valabregue en 1973.<sup>103</sup> Desde España, el trabajo de Francisco Vázquez García y Andrés Moreno Engibar<sup>104</sup> recorre la historia de la educación sexual española entre 1900 y 1939. También, José Benito Seoane Cegarra<sup>105</sup> recorre, a partir de manuales infantiles de higiene y sexualidad

---

<sup>100</sup> Esquivel, J. (2013) *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO; Romero, G. (2013). Educación sexual en escuelas católicas. Apuntes en torno a la construcción de la "feminidad". *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, (74), 63-70; Romero, G. (2015). Sexualidad e Iglesia Católica. La educación sexual en escuelas confesionales como arena de conflicto. En: Esquivel, J. y Vaggione, J. (comps.). *Permeabilidades activas*. Buenos Aires: Biblos; Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22(38), 143-183. Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral. *Contextos Educativos*, (16), 43-56. Torres, G. (2014). Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de democracia. *Propuesta Educativa*, 2(42), 77-85; Torres, G. (2018b). Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. *Kimün. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, (6), 134-161; Torres, G. (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

<sup>101</sup> Vetö, S (2014) Psicoanálisis, higienismo y eugenesia: educación sexual en Chile, 1930-1940. *Colloques*. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66920>.

<sup>102</sup> Arenas, L. (2016) *Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990-2016)*, El Buen Aire, Santiago de Chile.

<sup>103</sup> Valabregue, C. (1973) *La educación sexual en el extranjero*, Ediciones Guadarrama: Madrid.

<sup>104</sup> Vazques García, F. y Moreno Mengibar, A. (1996) "Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar", en: *Revista de educación*, N° 309, pp. 67-94.

<sup>105</sup> Seoane Cegarra, J. B. (2015) "Pedagogía de cuerpo y educación sexual en la España contemporánea. Una aproximación genealógica a través de las polémicas suscitadas en torno a los manuales destinados a la infancia y adolescencia", en: *Revista Itinerario Educativo*, año XXIX, n° 66, julio-diciembre, pp. 347-377.

españoles, diferentes tendencias sobre la educación sexual durante todo el siglo XX. Proveniente desde Reino Unido, la publicación de Debbie Epstein y Richard Johnson<sup>106</sup> se destaca como un antecedente muy valioso para esta tesis al analizar tanto el discurso educativo, como el político y el de los medios de comunicación sobre la educación sexual, en el marco del ascenso de la derecha desde fines de los ochenta. Se centraron en los modos discursivos e institucionales de escuelas inglesas mediante los cuales se representan las identidades y las sexualidades juveniles para proponer la hipótesis, entre otras, de que la educación sexual es uno de los otros tantos modos de regular los deseos y las expresiones de género, imponiendo sexualidades hegemónicas y otras alternas a la heteronorma.

Inclusive, el periodo soviético fue analizado a partir de la representación de la sexualidad en los libros escolares de la educación primaria como lo ha mostrado Galina Makarewits Ch. Sobre Tailandia, la tesis de Thanitthar Pobsook, *Sex Stereotypes in Thai Elementary School Textbooks*, revisa los estereotipos de los sexos en los libros de texto de la educación primaria.<sup>107</sup>

#### **4.2 Aportes desde la historia social y la historia de la sexualidad**

Los principales estudios sociohistóricos sobre la sexualidad y sobre los cuerpos en las culturas de Occidente han mostrado una serie de transformaciones en los últimos tres siglos en relación a los sentidos, prácticas, discursos y las principales instituciones sociales y políticas que la han regulado y controlado por diferentes medios y con diferentes fines según épocas y regiones determinadas. En los estudios históricos, la educación sexual aparece vinculada a los peligros del despertar sexual juvenil (masturbación, contagio de enfermedades venéreas, relaciones homosexuales) en el marco de los problemas sanitarios e higiénicos en la Europa de los siglos XVIII y XIX.<sup>108</sup>

En su investigación sobre el movimiento feminista en Argentina, Chile y Uruguay en los inicios del siglo XX, Asunción Lavrin ha mostrado que la educación sexual fue uno de los temas más destacados en debates, congresos y opiniones públicas de mujeres de distintos sectores como las socialistas, anarquistas y feministas. Tanto la crítica a la doble moral sexual, la preocupación por el cuidado

---

<sup>106</sup> Epstein, D. y Johnson, R. (1997) *Sexualidades e institución escolar*, Morata: Madrid.

<sup>107</sup> Makarewits Ch., G. (2010) Representation of sexuality in elementary school textbooks of the late Soviet period”, en *History of Education & Children’s Literature*, V. 1, pp. 293-313.

<sup>108</sup> Weeks, J. (1981) *Sex, Politics and Society. Regulation of sexuality since 1800*, Harlow, Logman; Ariés y Béjin (2010) (1982) *Sexualidades occidentales*, Nueva Visión: Buenos Aires; Guiddens, A. (1992) *La transformación de la intimidad*, Cátedra, Madrid; Fausto-Sterling, A. (2006) (2002) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Melusina, Barcelona; Laqueur, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Crítica: Madrid; Donzelot, J. (2008) *La policía de las familias*, Nuevas Visión: Buenos Aires; Tin, L. G. (2012) *La invención de la cultura heterosexual*, Cuenco de Plata: Buenos Aires; Muchembled, R. (2008) *El orgasmo y Occidente*, FCE: Buenos Aires.

de los niños, la falta de higiene en la crianza y la educación sexual, resultaron ser reclamos constantes de estos grupos.<sup>109</sup> En las discusiones, debates y aportes en el campo de la educación sexual se destacan personalidades de la época como Elvira Rawson de Dellapiane, Paulina Luisi, Alicia Moreau y Raquel Camaña. Médicas y educadoras que han aportado e insistido en la necesidad de una educación sexual destinada no solo al cuidado de la mujeres y sus hijos sino también en pos de la igualdad de las relaciones entre hombres y mujeres, es decir a una sola y única moral para ambos.<sup>110</sup> Otros discursos y figuras políticas no hegemónicas también le dieron importancia sustantiva y proclamaron de igual forma a la educación sexual como solución a los problemas sociales y morales de la época. Así lo muestran las investigaciones referidas a los representantes del anarquismo, para quienes la educación de la sexualidad estaba ligada a la crítica de la doble moral que sometía a las mujeres a su condición de subordinación, al mismo tiempo que resultaba ser una respuesta posible para atacar los problemas de salud e higiene que padecían tanto las mujeres como los niños de la clase obrera.<sup>111</sup>

En las investigaciones locales, la educación sexual es mencionada en los aportes de la historia social.<sup>112</sup> Son antecedentes claves en nuestro trabajo aquellas investigaciones centradas en el discurso normativo y moralizante de la corporación médica y en el lugar del Estado en la jerarquizaron de las personas a

---

<sup>109</sup> Lavrin, A. (2005) *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

<sup>110</sup> Varias autoras (Carli, 2011; Southwell, 2011; Puiggrós, 1990; Lavrin, 2004; Nari, 2004) han señalado, por ejemplo, los aportes fundamentales de figuras como Raquel Camaña, quien ha sido una defensora de la obligatoriedad de la educación sexual en todas las escuelas públicas del país, tal como se mencionará en el primer capítulo.

<sup>111</sup> Belucci, M. (1990). Anarquismo, sexualidad y emancipación. Argentina alrededor del '900. *Revista Nueva Sociedad*, n° 109, septiembre-octubre, pp. 148-157; Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres. Contrapunto*; Barrancos, D. (2007). *Contrapuntos entre sexualidad y reproducción*. En Torrado, S. (comp.). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. Buenos Aires: Edhasa; Ledesma Prietto, N. (2016) *La revolución sexual de nuestro tiempo: el discurso médico anarquista sobre el control de la natalidad, la maternidad y el placer sexual. Argentina, 1931-1951*. Biblos, Buenos Aires.

<sup>112</sup> Para 1960 la historia social se consagra como disciplina académica en el escenario internacional y en un contexto de fuerte influencia del feminismo de la segunda ola y de la internacionalización de la cuestión de "la mujer", rápidamente comenzó a formarse el campo de la historia de las mujeres, que tuvo como objetivo inicial la visibilización de la participación y los aportes femeninos en los distintos procesos sociales del pasado. En la Argentina, los primeros estudios académicos en materia de condición femenina se inician en la década de 1970 abordando dimensiones relativas al higienismo, la política, la familia, la educación y el trabajo. De 1980 en adelante, su mayor aporte fue la crítica al tono universalista con que se había escrito la historia hasta entonces. Barrancos, D. (1993). *Historia y género*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires; Valobra, A. (2004/2005) Género y peronismo en la historiografía argentina. Estudio preliminar. *Trabajos y Comunicaciones*, (30-31), pp. 168-190; Felitti, K; Queirolo, G. (2009) Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En: Karina Felitti y Graciela Queirolo Elizalde, S.; Felitti, K.; Queirolo, G. (comps.) *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

partir de la diferencia sexual como relación de subordinación en las primeras décadas del siglo XX. A partir de la problemática social y política de la expansión de las enfermedades venéreas, se formularon desde las políticas e instituciones estatales, propuestas, acciones e iniciativas oficiales en pos de una educación sexual bajo la impronta de la profilaxis social.<sup>113</sup>

Particularmente, se destacan los trabajos que se centraron en las influencias del eugenismo médico, explorando sobre las implicancias discursivas e institucionales de la eugenesia latina como mecanismo de control social que colaboró con la configuración de identidades “anormales” y “peligrosas” para la Nación y la “raza argentina” –como los jóvenes y sus despertares sexuales–; como así también acerca de la construcción de los ideales normativos en relación al matrimonio y a la procreación esperadas, es decir a la heterosexualidad conyugal como única forma legítima de sexualidad.<sup>114</sup> Parte de la normalidad sexual que se fue gestando en los inicios del siglo pasado, tanto de los discursos médico-eugenésicos como de la moral católica, tuvieron que ver con las posiciones de pánico moral creadas alrededor de la práctica de la masturbación. Un asunto que, como veremos en el capítulo 1, también ocupó un lugar en las investigaciones pedagógicas debido a la creencia en sus efectos en el aprendizaje y el desarrollo normal del carácter adolescente. Considerada como “medio contraproducente”, las posiciones patologistas contra el onanismo colaboraron para la conformación de la noción de *castidad sexual* como práctica más segura y legítima para el “buen desarrollo sexual”, alejada de los “vicios”.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Lavrin, A. (2005), Op. Cit. Marcel, N. (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 18'90-1940*. Biblos, Buenos Aires. Biernat, C. (2007), Op. Cit.; Grammatico, K. (2000) *Obreras, prostitutas y mal venéreo. Un Estado en busca de la profilaxis*. En Gil Lozano, F., Pita, V. y M.G. Ini (dir). *Historia de las mujeres en la Argentina SXX*. Buenos Aires. Taurus.

<sup>114</sup> Salessi, J. (1995) *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*, Biblioteca Estudios Culturales: Rosario; Miranda, M. (2011) *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad argentina*, Biblos. Buenos Aires; Miranda, M. y Vallejo, G. (comps.) (2005) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino, Siglo XXI*: Buenos Aires; Miranda, M. y Vallejo G. (comps.) (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad, Siglo XXI*: Buenos Aires; Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A. (2014) *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*, Biblos: Buenos Aires; Queirolo, G. (2013) “Género y sexualidad en tiempos de males venéreos (Buenos Aires, 1920-1940)”. En *Revista Nómadas*, n° 17, jul, pp. 67-87; Biernat, C. (2007) Médicos, especialistas, políticos y funcionarios en la organización centralizada de la profilaxis de las enfermedades venéreas en la Argentina (1930-1954). *Anuario de Estudios Americanos*, 64, 1, ene-jun, pp. 257-288, Sevilla.

<sup>115</sup> O'Lery, M. M. (2007) Aportes acerca de la relación iglesia-eugenesia en Argentina (1930-1940). En Vallejo, G. y Miranda, M. (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de la normalización del individuo y la sociedad. Siglo XXI*. pp. 365-375; Miranda, M. y Vallejo, G. (2014) Iglesia, eugenesia y control de la moral sexual: apuntes para una historia del onanismo (1930-1970). En: Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A., *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Toda esta agrupación de estudios e investigaciones hasta aquí mapeadas mayormente han indagado entre las décadas que van desde la conformación administrativa y política del Estado nacional (1880) hasta aproximadamente el ascenso del peronismo (1940), aunque con especial énfasis documental en las décadas de 1920 y 1930.

La década de 1960, como planteamos al inicio, ha sido un momento histórico clave para la historia de la educación sexual. Varios estudios de la historia social han evidenciado que a partir de esta década se dan en Argentina varios cambios sociales y culturales a partir de los cuales la educación sexual comenzó a instalarse como un problema de debate público. Por su parte, en esta misma línea, Karina Felitti ha indagado sobre cuestiones de sexualidad y política en la década de 1960 en torno a las condiciones históricas sobre la llegada de la píldora anticonceptiva a la Argentina y el desarrollo de las primeras políticas y programas de planificación familiar,<sup>116</sup> como también la difusión de diferentes medios masivos sobre educación sexual, en la masificación de publicaciones extranjeras y producciones nacionales como también la producción audiovisual.<sup>117</sup> Isabella Cosse, como mencionamos, estudió las resignificaciones de la familia, la pareja y la sexualidad en lo que la autora llamó la “revolución discreta” en la experiencia argentina;<sup>118</sup> se hizo notoria una sexualidad juvenil más abierta que marcaba una nueva cultura sexual: la aceptación pública del sexo prematrimonial, pero ligada al amor y a la responsabilidad.<sup>119</sup>

En relación con los desarrollos de la educación sexual en la historia más reciente, contamos con las indagaciones de Natalia Milanés, que estudió la compleja relación entre la caída del autoritarismo político y social, la libertad, la democracia y el sexo durante la transición del país a la democracia y el fenómeno cultural del “destape sexual”. Milanés analizó el auge de la terapia sexual y la sexología, la lucha por la introducción de la educación sexual en las escuelas, la

---

<sup>116</sup> Felitti, K. (2009a) Regulación de la natalidad en la historia argentina reciente (1960-1987). Discursos y experiencias. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

<sup>117</sup> Felitti, K. (2009) Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta, en *Revista argentina de estudios de juventud*, Vol. 1, n° 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

<sup>118</sup> Cosse, I. (2006) Cultura y sexualidad en la Argentina de los '60: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional, en *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 17, n° 1, pp. 39-60; Cosse, I. (2008) *Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural*, Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad de San Andrés; Cosse, I. (2010) Una revolución discreta. El nuevo paradigma sexual en Buenos Aires (1960-1975), *Secuencia*, n° 70.

<sup>119</sup> Manzano, V. (2010) “Ha llegado la nueva ola”: música, consumo y juventud en la Argentina, 1956-1966. pp. 19-60. En: Cosse, I.; Felitti, K.; Manzano, V. (2010) *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina, Siglo XXI*, Buenos Aires; Manzano, V. (2017) *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad de Perón a Videla*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

expansión de los servicios de planificación familiar y el surgimiento de organizaciones dedicadas a la atención de la salud sexual.<sup>120</sup>

A modo de balance, podemos aseverar que este recorrido por las investigaciones y trabajos realizados sobre los cruces entre educación sexual, sexualidad, pedagogía e historia, o bien, entre los aspectos históricos de la educación sexual y los discursos pedagógicos, políticos, sociales o científicos, muestra, al menos hasta donde se llegó a relevar, que, lejos de ser un subcampo de indagación especializado –con límites definibles u objetos remarcables– la “educación sexual” y la indagación acerca de lo ocurrido dentro del sistema educativo y en los discursos pedagógicos es más bien escaso.

La “educación sexual” es mencionada en las investigaciones repasadas como un tema entre otros, tanto en el discurso y políticas del eugenismo –en tanto los abordajes sobre la cuestión de la educación de la sexualidad–. Así, notamos que se trata de un objeto con un carácter quizás más subsidiario, o un aspecto, entre otros, abordado como una cuestión periférica o colateral de otros temas mayores. Los aportes de la indagación pedagógica e histórica son aún más reducidos a medida que nos acercamos a la historia reciente en la postdictadura, ya que existen más trabajos que han abordado el periodo que va desde la década de 1920 hasta 1970, y centrados en la ciudad de Buenos Aires.

Teniendo en cuenta estos balances, esperamos que este trabajo sea un aporte para echar luz a aspectos hasta ahora no estudiados en la historia social ni en la historia de la educación. En especial, insistimos, en las iniciativas y discursos oficiales del Ministerio de Educación Nacional en torno a la educación sexual en la vuelta a la democracia, un aspecto de la historia de la educación sexual que no ha sido prácticamente abordado. Sí reconocemos los trabajos de Torres, Esquivel, Manzano y Milanesio que, desde diferentes intereses de investigación, han avanzado en caracterizar y estudiar el poder religioso católico en las definiciones de la educación pública, como fue el caso de la educación sexual, y el destape sexual como gran escenario de fondo desde el retorno de la democracia.

## **5. Organización capitular**

El primer y segundo capítulo abordan los antecedentes de la educación sexual. En el primer capítulo, se revisan algunos discursos y posiciones pedagógicas de inicios del siglo XX en torno a la educación sexual, como también a los debates alrededor de la “coeducación de los sexos”, a los fines de poder indicar el lugar del género y de lo sexual que tenían educadoras/es y pedagogas/os en la Argentina moderna. Asimismo, se revisan algunos discursos e iniciativas médico-eugenésicas en las cuales la educación sexual resultó ser una de las estrategias privilegiadas, e

---

<sup>120</sup> Milanesio, N. (2019a) *Destape! Sex, democracy & freedom in postdictatorial argentina*. University of Pittsburg Press. Pittsburg; Milanesio, N. (2019b) “El sexo y la democracia: los significados del destape en la postdictadura argentina”, *Revisión Histórica Hispanoamericana*, 99 (1), pp. 91-122.

iniciativas médico-profilácticas en la emergencia de las preocupaciones sanitarias de los “males venéreos”.

El segundo capítulo revisa a modo de mapeo la emergencia del renovado interés en torno a la educación sexual en el contexto internacional luego de la segunda posguerra (implementación de programas educativos, nuevas visiones conceptuales sobre la sexualidad) con el objetivo de mostrar cómo a mediados del siglo XX hay una reconceptualización y un marcado interés, de parte de varios países europeos y en los Estados Unidos, por aceptar a la educación sexual como un tema de vital importancia. En tanto significativo vacío, veremos cómo adopta diversas definiciones. De este modo, también se revisarán publicaciones que, escritas en otros países, fueron traducidas y difundidas en el medio local argentino. En términos conceptuales, en especial tomando el caso de los EE. UU., se observará que las nuevas definiciones sobre la sexualidad y la educación sexual fueron luego compartidas por los educadores y pioneros de la educación sexual en nuestro país. En la última parte del capítulo, nos detendremos en los discursos emitidos desde el Vaticano, para conocer cómo desde de la institución máxima del catolicismo se consideró la educación sexual, y qué cambios traería el Concilio Vaticano II (1962-1963).

En el capítulo tercero iniciamos este recorrido del periodo del estudio (1960) explorando los aportes de dos figuras que han sido emblemáticas en la historia de la educación sexual argentina: Eva Giberti y Florencio Escardó. En un contexto de cambios culturales, de divulgación de la sexualidad como tema de interés de grupos no especializados y la revisión de nuevas formas de crianza a las/os niñas/os y jóvenes de mediados de siglo XX, es que fue posible el inicio de la problematización de la educación sexual *sexológica para las familias* de parte de ambos intelectuales.

En el cuarto capítulo estudiamos, desde dos grandes ámbitos, el campo sexológico y el de la planificación familiar. Tal como mostraremos, las discusiones, los intercambios y las actividades compartidas entre quienes se postularían como “especialistas” de la sexualidad y la “educación sexual” a nivel regional se irán gestando en los múltiples intercambios, redes y vinculaciones que compartían profesionales de ambas áreas (entre muchos otros perfiles también). Se consolidó un proyecto regional de educación sexual a través de asociaciones federaciones e instituciones privadas, pero con conexiones y relaciones con los Estados, en especial a partir de las demandas a estos de programas formales de educación sexual en las escuelas. La educación sexual se fue posicionando como un término que articularía problemas, temas, conceptos y enfoques pedagógicos, y que fue organizando saberes, profesiones y materializado en múltiples prácticas.

Una vez recorrido el campo de expertas/os y especialistas en educación sexual en un contexto donde el Estado no ofrecía sus propias alternativas al tema en las instituciones educativas formales, nos centraremos, en el capítulo quinto, en el sistema educativo desde el inicio de los años 60 hasta fines del gobierno alfonsinista. Allí nos dedicaremos a estudiar el lugar que ha tenido la educación

sexual en el marco del sistema educativo nacional y en la provincia de Buenos Aires. Este recorrido inicia en los años 60 mostrando las intenciones del área de Sanidad Escolar dentro del Ministerio de Educación y Justicia con respecto a la educación sexual, para luego analizar el tratamiento de la educación sexual durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), a partir de las estrategias represivas y de censuras educativas y culturales que caracterizaron los años de violencia, persecución y oscurantismo. Aquí, lo característico fue que desde los ministerios de Educación y Salud no se generaron programas o políticas de educación sexual de largo alcance, aun cuando la educación sexual ya estaba instalada como un tema público de debate y era demandada al Estado. Sin embargo, esto no inhabilitó algunas experiencias puntuales en escuelas, tanto en las estatales como en las privadas. A través de fuentes particulares, como los archivos de la Dirección de Inteligencia de la policía de la provincia de Buenos Aires, reconstruimos algunas de esas experiencias. En algunos casos, la vigilancia pretendió constatar si el abordaje de la sexualidad y de la educación sexual contenía o no filtraciones “ideológicas” subversivas. En una segunda parte de este quinto capítulo, nos centramos en las iniciativas y experiencias ministeriales sobre educación sexual llevadas a cabo por la Dirección de Sanidad Escolar y por la Dirección de Psicología, en el caso bonaerense durante la vuelta al orden democrático en 1983.

La década siguiente es estudiada en el sexto y último capítulo del trabajo. Como cierre, recorreremos las apuestas, avances y retrocesos que han tenido tres tópicos que rodean nuestro objeto de estudio: el SIDA, la sexualidad y el enfoque de género, tomando como ámbito para la exploración el Ministerio de Cultura y Educación. Como veremos, estos tres emergentes de fines de siglo XX, se pronunciaron con fuerza, aun cuando su inclusión en el currículum escolar tuvo sus relatividades (en especial la perspectiva de género).

## Capítulo I. La educación sexual en la Argentina moderna. Entre la coeducación sexual, los “males venéreos” y los vicios peligrosos

En este primer capítulo retomamos, en primer lugar, de forma panorámica y muy general, una serie de posiciones de educadoras y educadores, pedagogos y pedagogas, que desde la mitad del siglo XIX hasta al menos las cuatro primeras décadas del siglo XX, sentaron diferentes posiciones político-pedagógicas. Para ello nos basaremos en fuentes primarias y secundarias, a la vez que retomaremos parte de los hallazgos y los aportes de las investigaciones referenciadas en los antecedentes de la investigación. Se realizará una reconstrucción de discursos y referencias significativas a los fines de contextualizar los diferentes debates, propuestas y discursos que ha tenido el campo de la *educación sexual* y en torno a las posiciones acerca de “la coeducación de los sexos” en la Argentina. Inicialmente recorreremos algunos antecedentes sobre el debate y el modo en que se fue extendiendo la educación femenina como la modalidad coeducativa en los momentos fundacionales del sistema educativo argentino, tomando sobre todo la actuación de Domingo Faustino Sarmiento en relación a dichos temas; también revisaremos algunas posiciones que desde el inicio defendieron la inclusión de las mujeres en la esfera educativa.

Durante los tres primeros decenios del siglo XX continuaron los debates en torno a la inclusión educativa, sobre la democratización del sistema, y las formas de organización interna que iban armando las escuelas en torno a la modalidad coeducativa, es decir, la educación conjunta en tiempo y espacio de niños y niñas: sus virtudes, problemas y “riesgos”. En este punto nos interesará revisar los lugares atribuidos a la sexualidad, al despertar sexual, también los roles otorgados a los géneros que se daban entre pedagogos y pedagogas, a los médicos, y las iniciativas provenientes del eugenismo social en épocas de “males venéreos”.

Mostraremos cómo, en varios sentidos, la discusión pedagógica por la coeducación fue, finalmente, la discusión por la educación de la sexualidad y los

géneros de niños y jóvenes, al menos desde las posiciones en este trabajo retomadas. De este modo, vemos configurarse asociaciones discursivas que intentaron hegemonizar el significante *educación sexual* en relación a intereses y problemáticas sociales propias de la Argentina moderna: la desigualdad entre los sexos, el problema de las “enfermedades venéreas” y la cuestión de la raza. Esa lucha implicó, en varios casos, la propuesta o la impugnación a implementar propuestas de “educación sexual” en el sistema educativo.

### **1. El despertar sexual como problema moderno**

La relación de los vínculos intergeneracionales en torno a la sexualidad (las distancias, aquello de lo que se puede hablar, lo que se puede preguntar y saber) no es una vinculación natural que preexiste a través de los siglos. Es incorrecto afirmar que la sexualidad fue un ámbito que siempre le fue prohibido a las generaciones más jóvenes, sobre todo a los niños. Y esto es un punto central en el rastreo histórico de los modos en que los adultos (padres, educadores, pedagogos) han tratado los temas vinculados con la sexualidad en la formación de los niños y los jóvenes. El problema se relaciona con las proximidades, los acercamientos o las distancias entre una generación y otra. Hubo un momento determinado, en la historia de las costumbres y los comportamientos, en que hablar de sexualidad con los niños se volvió una preocupación, cuestión que antes no lo era.

Norbert Elias en el *Proceso de la civilización* estudia las transformaciones de la vida íntima familiar, y los cambios en los umbrales del pudor y de la vergüenza en tanto sentimientos asociados a las relaciones sexuales.<sup>121</sup> Para demostrar el carácter construido de los lazos privados en las relaciones intergeneracionales y el lugar de los niños y jóvenes en el acceso a los saberes sobre la sexualidad, Elias retoma una obra de Erasmo de Rotterdam publicada en 1522: *Familiarum Colloquiorum Formulae non tantum ad linguam puerilem expoliandam, verum etiam ad vitam instituendam* (“Diálogos familiares destinados no solamente a mejorar el lenguaje de los niños sino, también, a iniciarles en la vida”). Este *Colloquiorum* presenta una serie de diálogos de un joven que pretende conquistar el amor de una muchacha, los comentarios de una mujer sobre sus quejas hacia su marido e incluso un diálogo entre un joven y una prostituta. Se trató de una obra escolar para educar a niños y jóvenes que, aunque combatida fuertemente por la Iglesia católica, logró una amplia difusión en toda Europa, traducida a varios idiomas y reeditada en varias ocasiones durante los dos siglos siguientes. La obra tenía como

---

<sup>121</sup> “Esto se muestra claramente en la dificultad con que tropiezan los adultos de las últimas fases de la civilización cuando tienen que hablar con sus hijos de tales relaciones. Pero esa dificultad se nos antoja hoy algo natural. Hoy pensamos que, por razones biológicas, el niño no puede saber nada de las relaciones entre los sexos y que constituye una cuestión extraordinariamente delicada y difícil ilustrar a los adolescentes sobre sí mismos y sobre lo que pasa en torno suyo. En realidad, esta situación no tiene nada de natural; antes bien, es el resultado del proceso civilizatorio (...)” (Elias, 1989, p. 209).

objetivo didáctico colocar un modelo de comportamiento a sus jóvenes lectores, como lo señala el propio Elias:

Erasmus pretende mostrar el mundo al joven como en un espejo; quiere enseñarle aquello de lo que hay que huir y cuáles son las ventajas de una vida tranquila (...) “En estos coloquios, ¡cuántas cosas se reflejan; aquello de lo que hay que huir en la vida y aquello que hace la vida tranquila!”.<sup>122</sup>

En esos momentos no existían las separaciones o los ocultamientos de las prácticas y los dichos de los adultos en relación con los niños; no existía, aún, la división o el resguardo íntimo, ni temporal ni espacial sobre la actividad sexual de estos. Es por ello que el texto de Erasmo estaba construido con un tono y unos temas familiares para los más jóvenes:

(...) los adultos no se reprimían ni en acto ni en palabra en relación a la vida sexual como se reprimieron en épocas posteriores. En correspondencia con las distintas pautas de represión emotiva, con el grado de desarrollo y la estructura de las relaciones interhumanas en las que habitaban los individuos, a los adultos les resultaba absolutamente extraña la idea del secreto, de la intimidad, y de la exclusión completa de sus impulsos en relación los unos con los otros, así como en relación con los niños.<sup>123</sup>

Pero también, con el correr del siglo XVI, comienzan a mutar ciertas pautas de comportamiento y con ellas nuevos modos de contener y controlar determinados impulsos. Por ejemplo, comienzan a desarrollarse nuevos hábitos para dormir: se lo hace de manera cada vez más privada y con la utilización de ropas para el sueño, en un contexto donde la exposición de los cuerpos desnudos es cada vez menor, y los preceptos de comportamiento que se dictan para los jóvenes adquieren su tono específicamente moral con estos avances de los sentimientos de vergüenza. Las instituciones a las que hacía referencia Erasmo, como por ejemplo las casas prostibulares, siguen en vigencia también en el siglo XIX y XX modernos, pero lo que se fue modificando y haciéndose cada vez más intenso es la dominación de los sentimientos de pudor y vergüenza en las emociones sexuales al hacer referencia a las mismas o a otros aspectos de la sexualidad adulta frente a los niños y jóvenes: el aumento en los niveles de miedo púdico fue cubriendo la totalidad de los ámbitos de los impulsos. El “anatema del silencio”, como lo llama Elias, recayó sobre los temas pertinentes a la sexualidad, es decir, las limitaciones en el lenguaje y la estigmatización de las palabras para nombrar los impulsos sexuales. Es a partir de esas mutaciones que se fue ampliando la distancia entre adultos y niños, cuando la sexualidad en las relaciones intergeneracionales se convirtió en un “problema

---

<sup>122</sup> Ibidem. p. 214.

<sup>123</sup> Ibid.

candente”; lo que Elias llama la “ilustración sexual”, que es la regulación de los impulsos.<sup>124</sup>

Hasta el siglo XVIII la medicina no había intervenido en las cuestiones de la sexualidad (ni de sus causas, ni de sus peligros y de los contagios). Hasta ese momento la vigilancia y la regulación de la vida sexual en el interior de las familias estuvo en las manos de la Iglesia, específicamente en la figura del cura y de la tecnología de la confesión: dirección de los cuerpos y de las almas.

De acuerdo con Robert Muchembled, a mediados del siglo XVI y finales del XVII se inicia una represión intensa a través de normativas y reglamentos morales sobre la conducta sexual, pero en particular sobre la “voluptuosidad de los sentidos”, es decir, sobre el placer físico, por parte de las instituciones eclesásticas y los Estados monárquicos. Esto se debe a que los hábitos de los monjes entre el siglo VI y el XI como el celibato, “se convierte[n] en el ideal más puro, mientras la unión conyugal fue considerada en adelante como un sustituto, y hasta como una trampa cuando llevaba al placer”.<sup>125</sup>

Desde Platón en adelante, y con el refuerzo del pensamiento de la Iglesia católica, cuerpo y alma, o carne y espíritu fueron disociados y colocados como contrapuestos: del lado del alma los valores supremos y del lado de la carne lo nefasto, lo sucio, lo pecaminoso, lo bajo. El placer sexual, en tanto placer físico corporal, fue asociado al dolor y al sufrimiento. Todo placer sexual que se apoderara del cuerpo, es decir toda tentación a cometer un pecado de tal magnitud, tendría como consecuencia sentimientos de culpa y de dolor. La pareja legalmente constituida debía ejercer sus deberes conyugales pero sin por ello buscar la voluptuosidad, “el único comportamiento admisible es la penetración fecundante, con el varón sobre su pareja, sin buscar el disfrute por sí mismo”.<sup>126</sup> Esta pastoral cristiana, más el derecho canónico junto con la ley civil, serán los tres códigos que señala Foucault que regían las prácticas sexuales, marcando lo lícito y lo ilícito. Por fuera de la pareja conyugal, los pecados de la carne más comunes eran: el estupro, el adulterio, el rapto, el incesto espiritual o carnal, como así también la sodomía y la “caricia” recíproca.<sup>127</sup>

A partir del siglo XVIII, con el advenimiento de las sociedades modernas y sus transformaciones estructurales, se ha conectado el discurso con el sexo, al consolidarse un artefacto complejo para producir “discursos verdaderos” sobre el sexo. Nació así, siguiendo a Foucault, una “incitación política, económica y técnica de hablar del sexo”<sup>128</sup> a través de campos discursivos específicos y *especificantes* sobre lo humano, como la demografía, la biología, la medicina, la psiquiatría, la psicología, la moral, la pedagogía, la crítica política. Esta “explosión discursiva”, su

---

<sup>124</sup> Ibid. p. 218.

<sup>125</sup> Ibid. p. 22.

<sup>126</sup> Ibid. p. 47.

<sup>127</sup> Foucault. M. (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires. Siglo XXI.

<sup>128</sup> Ibidem. p. 26.

diversificación, sus aparatos contruidos para hacer hablar y hacer saber sobre el sexo, generó “la amplia dispersión de los aparatos inventados para hablar, para hacer hablar de sexo, para obtener que él hable de sí mismo, para escuchar, registrar transcribir y redistribuir lo que se dice”.<sup>129</sup>

Al seguir la exploración foucaultiana, podemos afirmar que toda la masa discursiva sobre el sexo y su funcionamiento, sostenida en matrices institucionales de producción, establecieron a partir de sus prácticas (registros, estadísticas, observaciones, confesiones, tratados y enciclopedias médicas) discursos ligados al conocimiento, *no tanto del “sexo normal” o lícito reflejado en la pareja conyugal, heterosexual y procreadora, sino por el contrario ligado a la producción de saberes que den cuenta del comportamiento de los sujetos y las prácticas sexuales que estaban en los márgenes de esa “sexualidad normal”*. Para Foucault, con la multiplicidad de los discursos sobre las sexualidades periféricas se conforma en Occidente hacia el siglo XIX una *scientia sexualis*, es decir una ciencia sobre el sexo, una voluntad de decir la verdad sobre el sexo, de conocer su verdad.

La sexualidad será entendida como sinónimo de reproducción. En este proceso, se amplió el estudio de un gran campo de las sexualidades “*contra natura*”, las “erráticas” o “improductivas”, como el orgasmo femenino, el onanismo infantil, el “homosexualismo”. Estas y muchas otras otredades sexuales más fueron producidas y estudiadas a los fines de explicar aquello que se escapaba de la norma heterosexual; o dicho de otro modo: para normalizar la unión heterosexual y anormalizar la práctica e identidad homosexual, y muchas otras prácticas e identidades que no tenían como fin la procreación biológica de la especie.

En todo este contexto, Jaques Donzelot<sup>130</sup> vincula la educación sexual y los peligros del despertar sexual juvenil en el marco de los problemas sanitarios e higiénicos. El saber médico no tendría interés en las cuestiones de la sexualidad hasta el siglo XVIII. Una vez allí, se iniciaría el interés por los “flujos corporales” (retención de leche materna, negativa de algunas mujeres para el amamantamiento, el derrame del semen por la masturbación), aunque al principio el médico no emitía opinión sobre los asuntos de las prácticas sexuales o los consejos sobre los cuidados personales, ya que eso era asunto de la propia familia y de la Iglesia.<sup>131</sup>

Sin embargo, ya en el siglo XIX, con campañas de higienización de la sexualidad como una parte de un dispositivo más amplio sobre prevención de enfermedades

---

<sup>129</sup> Ibid. p. 37.

<sup>130</sup> Interesa aquí retomar los aportes de autores que han indagado en las formas históricas de la sexualidad en las sociedades europeas (Elias, Foucault, Donzelot, Guiddens), y específicamente las indagaciones hechas en Francia, no solo por sus aportes conceptuales o teóricos, sino también porque, siguiendo a Asunción Lavrin (2005), las cuestiones de *educación sexual* en Argentina –hacia finales del siglo XIX y principios del XX– estuvieron influenciadas, por ejemplo, por los trabajos del Congreso Médico de París y las ideas francesas sobre la salud pública de la época, ejerciendo inspiración las pautas para el tratamiento de la sexualidad humana y la salud.

<sup>131</sup> Donzelot, J. (2008) *La policía de las familias*. Nueva Visión: Buenos Aires.

sociales (las “venéreas”, pero también el alcoholismo y la tuberculosis) y la conformación de la medicina de Estado, el poder de la Iglesia sobre la familia sería desplazado, y ahora serían los médicos quienes se preocuparían por la actividad sexual de adultos (padres) y jóvenes y niños (hijos). Esto lo veremos en el caso de la Argentina cuando nos refiramos a las propuestas e iniciativas preventivo-eugenésicas durante la década de 1920 y 1930.

La sexualidad de niños y adolescentes (es decir, de personas en edad escolar) será institucionalmente regulada y normativizada. Según Louis-Georges Tin los pedagogos modernos buscarán producir en los niños y jóvenes la heterosexualidad como forma de “lo natural”, al mismo tiempo que evitarán reprimir posibles desvíos hacia la homosexualidad, considerada como *contra natura*. Se tenía como meta política y pedagógica “fabricar lo natural”.<sup>132</sup> Las otras manifestaciones que estaban por fuera de la norma serán sistemáticamente blanco de control y normalización. Por ello, a la meta de la fabricación de la heterosexualidad, se suma, siguiendo al autor, el problema de las “amistades particulares”, sobre todo en instituciones como los Colegios y los internados donde convivían jóvenes de un solo sexo y donde no solo el terror del sexo solitario sería un peligro, sino también el despertar sexual. Un grupo de niños o jóvenes juntos podría despertar el interés de amistades eróticas y peligrosas que podían incitar a la inclinación por la homosexualidad. Una respuesta a esto fue la invención de las escuelas mixtas, como solución posible para el evite de la homosexualidad.

Un punto de partida general a tener en cuenta es considerar que en las sociedades modernas occidentales la preocupación médica y pedagógica, y la intervención institucional estatal sobre la sexualidad infanto-juvenil, estuvieron ligadas a: la regulación del placer físico del cuerpo (el onanismo), la persecución a la homosexualidad, la vigilancia a la norma heterosexual con el evite de la confusión de los géneros de la modalidad coeducativa, y también a los problemas sanitarios e higiénicos causados por la propagación de enfermedades venéreas. De este modo, parte del programa de normalización escolar tuvo que ver con los controles sobre la sexualidad y sobre la formación de identidades femeninas y masculinas en relación con el sexo. Si bien no siempre de manera explícita, tanto la cuestión de la educación de los géneros como la cuestión de la sexualidad se encontraban presentes al calor de los debates durante el periodo fundacional y la expansión de la escolarización del sistema educativo, desde las últimas dos décadas del siglo XIX hasta buena parte del XX.

---

<sup>132</sup> Tin, L-G. (2012) *La invención de la cultura heterosexual*. El Cuenco del Plata. Buenos Aires.

## 2. La coeducación en debate durante el siglo XIX: entre la inclusión y la diferencia

### 2.1 Sarmiento, la educación de las niñas y la expansión de la coeducación

“Educación única” “modalidad coeducativa”, “escuela mixta”, “enseñanza mixta”, fueron algunos de los modos de nombrar a la forma pedagógica de enseñanza masiva y mixta, es decir, aquella que pretendía educar en las mismas aulas tanto a varones como a mujeres. En términos generales, la modalidad gozaba de aceptación de parte de la gran mayoría de los agentes sociales que tenían discurso e intervenciones públicas en materia educativa.

Ya en los inicios del siglo XIX existían escuelas conocidas como “escuelas de primeras letras” o “escuelas elementales”, que coexistían con otras propuestas como las “escuelas parroquiales” o “escuelas particulares”, sustentadas por los vecinos más acomodados y que, distribuidas sin ningún tipo de relación entre sí en todo el territorio nacional, enseñaban conocimientos básicos de lectoescritura y algunas nociones básicas sobre aritmética. Estas experiencias educativas rudimentarias se ubicaban con gran dispersión en distintas formas de escuelas. Estas primeras experiencias conformaron “protosistemas educativos”, es decir, agrupaciones de varias escuelas de distinta procedencia y organización, que no tenían nada en común unas con otras, ya que tampoco se contaba con instituciones que formen a los encargados de la actividad de enseñanza. Con el correr del siglo XIX, y en especial en la segunda parte, comenzó a conformarse un sentido menos particular y más amplio en relación a la dirección, administración y a las orientaciones pedagógicas de dichas escuelas. Esto fue el inicio de una de las improntas que tendrá la escuela para el proyecto de nación en conformación, y que se trató del sentido *público* de la escolarización, entendido lo público como “lo común” para “todos”: “Una escuela con todo, para todos” decía el mismo Sarmiento. Este proceso estuvo también relacionado con la construcción de una identidad nacional como idea de unidad política y homogeneidad cultural, como utopías para la ciudadanía argentina, ya que muchas de esas propuestas educativas, heterogéneas hasta el momento, funcionaban por la inversión particular de la clase pudiente y esto generaba un abanico muy amplio de las diferentes propuestas educativas.

En su *Educación Popular*, Sarmiento dedica un capítulo especial a los beneficios, pedagógicos y civilizatorios, que tendría la educación de las mujeres en la Argentina que se estaba conformando: “Puede juzgarse del grado de civilización de un pueblo por la posición social de las mujeres (...) De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla”.<sup>133</sup>

En su proyección, la educación tanto de varones como de mujeres no postulaba esta necesidad en clave democratizadora entre los sexos; más bien, refería a la

---

<sup>133</sup> Sarmiento, D.F. (2011 [1848]). *De la educación popular*. Ediciones UNIPE. La Plata. p. 107.

necesidad de formar a las mujeres para sus aparentes roles naturales: ser madres y/o ser maestras de los más pequeños: "(...) cierto número muy crecido de mujeres debiera en todo caso recibir una buena educación, para servir de maestras para enseñar a los pequeñuelos los primeros rudimentos de lo que constituye la enseñanza primaria (...)".<sup>134</sup>

Incluso, la exclusión de las mujeres de la instrucción elemental tenía algunos riesgos, también en términos civilizatorios: "Hoy más todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientes, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas, y jamás podrá alterarse la manera de ser de un pueblo, sin cambiar primero las ideas y hábitos de vida de las mujeres (...)". El tipo de formación para las mujeres que estimaba Sarmiento tenía más que ver con la asunción de su rol materno-pedagógico, dependiendo esto de "las cualidades de su sexo":

(...) aquellas mujeres consagradas a la enseñanza por un pobre estipendio, llamadas a concurrir a la enseñanza pública bajo la dirección de maestros instruidos y prestando la asistencia que, **más que de su instrucción, debe esperarse de las cualidades de su sexo, que son la blandura y la paciencia**; aquellas mujeres vendrían a llenar un vacío inmenso en los sistemas de enseñanza que han fracasado hasta hoy en la dificultad de tener bajo la dirección de un solo maestro, niños de diversas edades, y necesariamente con capacidad y con instrucción distinta (...) **Cuesta un esfuerzo suponer dureza de carácter en una mujer; y el hecho real es que generalmente hablando, la semejanza de hábitos de la maestra y la madre (...) las mujeres poseen aptitudes de carácter y de moral que las hacen infinitamente superiores a los hombres para la enseñanza de la tierna infancia. Su influencia sobre los niños tiene el mismo carácter de la madre; su inteligencia dominada por el corazón se dobla más fácilmente que la del hombre y se adapta a la capacidad infantil por una de las cualidades que son inherentes a su sexo.**<sup>135</sup>

Considerando entonces la importancia pedagógico-civilizatoria de la instrucción de niñas y mujeres, Sarmiento destaca la figura del presidente Bernardino Rivadavia, que ya en 1823 autorizó e impulsó la creación de la Sociedad de Beneficencia, a los fines de promover la apertura, administración e inspección de escuelas exclusivamente para niñas. El impulso de la Sociedad habilitó rápidamente la apertura y expansión de varias de estas escuelas elementales. En efecto, en sus primeros años de existencia, la Sociedad contaba a su cargo, para 1825, con 7 escuelas con 600 niñas. Para 1831, el número de escuelas se elevó a 14 con 1.200 niñas. Todo esto en el territorio de la ciudad de Buenos Aires; en cambio, en los pueblos de la campaña de la provincia de Buenos Aires, solo había, hacia

---

<sup>134</sup> Ibidem.

<sup>135</sup> Ibid. pp. 107 y 108.

1831, 6 escuelas. Posteriormente, como se mostrará, se fundaron más escuelas en este último territorio.<sup>136</sup>

Todas estas escuelas funcionaban bajo la dirección y enseñanza de mujeres, y con el sistema mutuo de enseñanza, contando con niñas-monitoras como parte de la organización pedagógica. La instrucción de las niñas en las propuestas de la Sociedad de Beneficencia no debía ser muy elevada intelectualmente. Se trató de una pedagogía del rol, en la medida en que enseñaban a planchar, cocinar, zurcir, remendar, a la vez que enseñaban nociones básicas de lectoescritura. Sarmiento reconoce que tal instrucción corresponde a “su destino”: “La Sociedad está distante de dar a las niñas que se hallan bajo su dirección, una educación demasiado elevada, como lo han temido algunas personas respetables del pueblo: sus deseos son al contrario, que ellas se complazcan más en su estado conociendo mejor sus deberes, y que acepten con más resignación su destino, sintiéndose con mejores medios de mejorarlo”.<sup>137</sup>

¿Qué ocurría pues con la escolarización de los niños varones? En todo este marco, encontramos el primer inventario estadístico y de diagnóstico del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires, realizado en 1856, publicado en los *Anales* y firmado por el mismo Sarmiento, en su primera edición en 1858. Uno de los principales puntos que el Informe aborda es la situación educativa entre varones y mujeres (niños y adultos). Según esos primeros datos, había 10.242 varones que podían leer y 11.111 que no lo hacían; en la población femenina, se contabilizó que 14.667 mujeres sabían leer, mientras que las que no podían eran 17.312. De todos modos, el balance que realiza el informe es positivo en comparación con la instrucción de niños y niñas de otras ciudades de los otros países mencionados. Analizando la cantidad de niños y niñas incluidos en escuelas, se contabiliza que de 6.790 niños y niñas que reciben educación en Buenos Aires, iban a clase a las escuelas públicas 3.749 niños de ambos sexos; otros 5.041 asistían a escuelas particulares, quedando fuera de ambas formas de gestión 17.210 niños y niñas.<sup>138</sup> Entre los niños que se educaban con las rentas públicas de la ciudad, había 1.861 varones y 1.888 mujeres, dato que hace a Sarmiento concluir que “la educación está igualmente distribuida en ambos sexos, inclinándose mas bien la balanza en favor de la de las mujeres”.<sup>139</sup>

Asimismo, el escrito bregaba por un futuro posible con una proyección de escuelas en los barrios. La necesidad de las escuelas de ambos sexos, escuelas de primeras letras para la instrucción conjunta, luego se vería comprometida, ya que se aspiraba a que, una vez finalizada esa preparación básica en lectura y escritura,

---

<sup>136</sup> Ibid. p. 141.

<sup>137</sup> Ibid.

<sup>138</sup> Sarmiento, D. F. (1859). “Segundo Informe del Departamento de Escuelas de 1858”. *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*, vol. 1, n°5. s/p.

<sup>139</sup> Ibidem.

los públicos pasaran a escuelas parroquiales para varones unos y para mujeres otras.<sup>140</sup>

Para Sarmiento, el logro de la educación de las mujeres no se debía hasta ese entonces a esfuerzos individuales, ni siquiera de las “las mujeres notables” que habían creado la Sociedad de Beneficencia a inicios de la década del 20. La eficacia de dicho proceso de inclusión educativa de niñas se debía a “la sociedad”: “Es solo á la creación de una sociedad para presidir á este movimiento que deben atribuirse resultados tan satisfactorios. Es á su organización peculiar, independiente en su acción del poder político, á lo que principalmente deben su eficacia”.<sup>141</sup>

En efecto, en esa inclinación tuvo que ver la labor de la Sociedad de damas de la clase acomodada, que a partir de 1824 se encargaron, mayormente, de la fundación y administración de escuelas para niñas en su gran mayoría. Esta fue una iniciativa impulsada por el Gobernador Martín Rodríguez, que le confirió a la Sociedad “la dirección e inspección de las escuelas de niñas”.<sup>142</sup> La creación de escuelas para niñas por parte de esta entidad primero tendría lugar en Buenos Aires y luego, por un decreto firmado por Bernardino Rivadavia, su actuación se extendería “a los pueblos de la campaña”.<sup>143</sup> Según los datos de las Memorias del Ministerio de Gobierno, para 1872 la Sociedad de Beneficencia tenía a su cargo, en la ciudad, 31 escuelas en las que se educaban 2.380 niñas y 103 niños; en la campaña (territorio de la provincia de Buenos Aires) había 53 escuelas, a las cuales concurrían 3.354 niñas y 152 niños. Por su parte, la Municipalidad costeara 15 escuelas de varones y 17 de ambos sexos.<sup>144</sup>

Sarmiento, como mostramos, estaba a favor de la educación de las niñas y mujeres jóvenes. Sin embargo, advertía que esa educación de las niñas no podía quedar en igualdad de condiciones en relación con los gastos que hacía el Estado y su participación presupuestaria en las escuelas del territorio. Otro aspecto problemático, asociado a este último, era que desconfiaba del trabajo de conteo de maestras y preceptoras que se encontraban a cargo de las escuelas de niñas; estas, para el educador sanjuanino, habían “abusado, abultando el número de los alumnos que tienen á<sup>145</sup> su cargo, como también la estension de los ramos de enseñanza”.<sup>146</sup>

---

<sup>140</sup> Ibidem.

<sup>141</sup> Ibidem.

<sup>142</sup> Archivo General de la Nación, 1999 [1823] p. 14.

<sup>143</sup> Archivo General de la Nación, 1954, [1824] p. 124.

<sup>144</sup> Barba, F. E. (1968) La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. [En línea] Trabajos y comunicaciones, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf). p. 55.

<sup>145</sup> En las referencias citadas que siguen conservamos las formas gramáticas y ortográficas originales de las fuentes, escritas en el español rioplatense moderno.

<sup>146</sup> Sarmiento, (1858), Op. Cit. El chileno García Aguilera recuerda este dato al mismo Sarmiento en respuesta al primer informe y sus apreciaciones comparativas entre la situación educativa de Chile y de Buenos Aires. Véase: García Aguilera, V. (1859) “Progresos de la Educación común en Chile y en Buenos Aires”. En *Anales de la*

Tal es así que, en el segundo Informe de 1858, Sarmiento dedica varios párrafos a advertir a los legisladores sobre las partidas presupuestarias aprobadas y destinadas a los diferentes tipos de escuelas, pero atendiendo a los públicos que estos presupuestos atendían. Se trataba de “(...) incongruencias del servicio público de la educación”, por ejemplo, al comparar la situación entre las escuelas particulares en las cuales se educaban mil niñas, en las escuelas de varones de campaña asistían 430 niños, siendo este número la quinta parte de la cifra que presentan las escuelas públicas de varones.

Según los informes de los pueblos y distritos que irán llegando al Departamento de Escuelas, si para 1856 había 2200 varones y 1922 niñas, en 1858 se encontraban en las escuelas 2583 niños y 3008 niñas. Según el informe “Educación en los departamentos y poblaciones de campaña”, estos resultados eran atribuidos a que existían, para 1858, 48 escuelas públicas de varones, con 2155 asistentes; 41 escuelas públicas de mujeres, con 1904; 11 escuelas particulares de varones, con 450; 51 escuelas particulares de mujeres, con 1104.<sup>147</sup>

Es a partir de estos datos que Sarmiento deduce:

Resultando en la campaña el mismo singular hecho demostrado en la ciudad, á saber: que el listado de Buenos Aires consagra mas sumas de dinero y con menos resultados prácticos á la educación de las niñas que á la de varones (...) la población de las campañas se presta mas voluntariamente á educar las mujeres que los hombres, y que por tanto el Estado debe ayudar con mas eficacia á aquella parte donde el sentimiento espontaneo de las poblaciones no se dirige, con tanta mayor razón cuanto que **al Estado le**

---

*educación común del Estado de Buenos Aires*, vol. 1, julio, nº7. En efecto, Sarmiento afirmaba en el segundo Informe que: “Los datos colectados en cuanto á escuelas de mujeres reposan sobre la buena fé ó la buena voluntad de las maestras; pero hay hasta evidencia que no los han suministrado muchas escuelas particulares diseminadas aqui y allí, sin contar con el crecidísimo número de niños que aprenden á leer en las estancias siempre que haya una mujer que posea estos rudimentos. Después de terminado este trabajo, se han obtenido datos que faltaban de San José de Flores y de San Fernando que aumentan la cifra de niñas.”. Y continua: “No seria aventurarse y por el contrario me parece quedar corto, al atribuir la cifra de 1400 á los niños de ambos sexos que reciben educación en las poblaciones de campaña á mas de los ya registrados. Tendríamos entonces quince mil niños educándose sobre poblaciones que se computan en trescientos mil habitantes lo que daría un niño en cada veinte habitantes. El Maine cuenta uno en cada tres y tercio ó tres en cada 10! Es este último en verdad el máximo, el bello ideal á que ha alcanzado una pequeña porción de la humanidad en materia de difusión jeneral de los conocimientos; pero aunque nosotros estamos aun muy distantes de aquella feliz proporción estamos siempre mas avanzados en difusión de la instrucción que la Rusia, el Portugal y la España, si hemos de atenernos á las proporciones que se les asignan”. Sarmiento. D. F. (1859). “Segundo Informe del departamento de Escuelas de 1858”. *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*, vol. 1, nº 5. s/p.

<sup>147</sup> Sarmiento, D. F. (1859). “Segundo Informe del Departamento de Escuelas de 1858”. *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*, vol. 1, nº5. s/p.

**interesa directamente la difusión de la educación en los varones.**<sup>148</sup>

A estas palabras dirigidas a los legisladores, agrega: “Sospecho que la Lejislatura ha ignorado hasta hoy que votaba **mayores sumas para proveer á la educación de mujeres que de hombres**; que las escuelas de las primeras estaban dotadas con mayor personal que las segundas”.<sup>149</sup> Y hasta le parece “**increíble, que una mujer monitora gana mas sueldo que un hombre ayudante**. Es una gloria para la población en masa del Estado de Buenos Ayres que **ambos sexos participen en proporción de un cierto grado de cultura; pero en cuanto á la acción del Estado es preciso no olvidar que solo hay un paso de lo sublime á lo ridículo**, y que no hay teoría racional que explique, por qué un gobierno fomenta, aunque sin marcado éxito, la educación de las mujeres sobre la de los hombres de terminado este trabajo, se han obtenido datos que faltaban de San José de Flores y de San Fernando que aumentan la cifra de niñas”.<sup>150</sup> A pesar de estos exámenes, Sarmiento celebra que “(...) el año de 1858 se conserva la misma igualdad feliz de educación en ambos sexos que en 1856 (...)”.<sup>151</sup>

Los directivos, docentes y vecinos de las escuelas fueron teniendo posiciones no siempre encontradas en relación con la conformidad (¿y pedido?) de una escuela primaria única para ambos sexos, como tampoco fue unánime la recepción de la idea de priorizar en las escuelas la educación de los niños a pesar de la presencia de niñas. Encontramos, por ejemplo, que al Departamento de Escuelas llegaban avisos y algunos reclamos: “Las niñas, como lo piensa la Comisión para mas adelante, no pueden quedar sin participación en los beneficios de la enseñanza que hoy disfrutan solo los niños. Las directoras de la sala 2º hacen su aprendizaje en esa pequeña escuela normal para salir mañana a dirigir Escuelas Superiores de niñas”.<sup>152</sup> Las posibilidades de educar a las niñas representaban ventajas para el futuro de las mujeres adultas como maestras. En octubre de 1958, maestros, vecinos y madres del distrito de San Vicente dejaron expreso ante el Departamento un “acuerdo municipal” con respecto a la educación que irían a recibir los niños y las niñas de siete a catorce años:

Art. 1º Todos los padres y madres de familia, están obligados á educar sus hijos bien sea por medios particulares ó bien por medio de las escuelas públicas de niñas y varones.

Art. 2º Las niñas que habitan en el égido de este pueblo, adyacencias y hasta una legua de distancia de la plaza en todos rumbos, deberán concurrir á la escuela pública de niñas.

Art. 3º Los niños varones que habitan como queda espresado en el

---

<sup>148</sup> Ibidem.

<sup>149</sup> Ibidem.

<sup>150</sup> Ibidem.

<sup>151</sup> Ibidem.

<sup>152</sup> *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*. (1858). Nota de la Comisión Directiva de la Escuela Superior de la Parroquia de la Catedral al Sud. Febrero 22 de 1858, noviembre, nº1. s/p.

artículo anterior y hasta á dos leguas de distancia de la plaza, deberán del mismo modo concurrir á la escuela pública de varones (...).<sup>153</sup>

Al año siguiente, en febrero del 59, quien fuera el Juez de Paz de Lobos respondía a Sarmiento un pedido de informe con el relevamiento de datos de la cantidad de escuelas financiadas por el Estado y sobre la cantidad, en cada una, de niños y niñas. En dicho informe, el juez Mariano Atucha aseguraba “que la [situación] de niñas estaba en punto sobresaliente á la de varones”, y explicaba que eso se daba, en parte, debido a la inasistencia de niños varones que vivían alejados de las escuelas existentes. De allí que Atucha dictó disposiciones “para que todos los niños existentes en este pueblo fueran colocados por sus padres ó tutores en alguna escuela, ya del Estado ó particular, trabajando á la vez en este sentido con los padres, á fin de que diesen educación á sus hijos”.<sup>154</sup> Por su parte, la Comisión de escuelas del pueblo de Cañuelas celebraba la conformación, por parte de un grupo de vecinos, de una sociedad para “promover la educación de la niñas”. Esta misma comisión, sin embargo, se lamenta:

Hemos estrañado sin embargo en el acto de los vecinos de Cañuelas, que se constituyan en **sociedad protectora de la educación de las mujeres, y no de la de varones y de niñas como era natura! ¿Acaso esos padres no tienen hijos varones?** (...) En todo caso el primordial interés de los vecinos ilustrados de un lugar es reunir sus esfuerzos para que la educación se difunda entre el mayor número de varones posibles en rededor suyo, porque el progreso, orden, y riqueza del lugar depende en gran parte de los varones, sin que por esto haya de descuidarse la educación de las niñas, que á la edad adulta, conservan en el hogar doméstico el fuego sagrado de la civilización.<sup>155</sup>

Aun con un mayor número de niñas escolarizadas en aquellas escuelas de primeras letras, los primeros documentos directrices que comenzaron a organizar la educación como un asunto de Estado mostraban algunas diferencias en cuanto a la formación que debían recibir niños y niñas. En 1875, siendo Sarmiento Director General de Escuelas de la provincia, se sancionó la ley de Educación Común (n°888). En esa primera ley de educación, se establecieron aspectos centrales como la educación común [primaria] como gratuita y obligatoria; y los deberes de los padres, autoridades educativas y selección de maestros y maestras. En esta ley, en el artículo 3° se puede leer: “El deber escolar dura 8 años para los varones y seis para las mujeres, principiando para unos y otros los seis años cumplidos, salvo

---

<sup>153</sup> “El preceptor de la escuela”. (1859). *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*. setiembre, n°9. s/p.

<sup>154</sup> Atucha, M. (1959). Nota dirigida a Domingo F. Sarmiento. *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*, año 1, n° 4. s/p.

<sup>155</sup> Comisión de Escuelas en Cañuelas (1859). *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*, vol. 1, n°5. s/p.

debilidad de cuerpo o espíritu”; y en el 5º, especifica: “cumpliendo el varón catorce años y la mujer doce, podrán ser retirados de la Escuela, á menos que no sepan leer o escribir correctamente. En tal caso serán obligados a continuar un año mas”.<sup>156</sup>

Volviendo sobre la Sociedad de Beneficencia y su actuación en la apertura de las escuelas de niñas de los sectores populares, esta entidad habría tenido una relación más bien conflictiva con el mismo Sarmiento, ya que este creía que todas las escuelas debían estar dentro de la órbita estatal. De este modo, la Sociedad fue perdiendo injerencia en sus actividades, en especial a partir de 1876 cuando se creó el Consejo General de Escuelas y las escuelas de niñas pasaron a formar parte de la administración estatal.<sup>157</sup>

A partir de la década de 1870, se observa que la modalidad mixta se fue convirtiendo, mediante decretos, en una modalidad con escuelas en varios puntos del territorio nacional. Así, el primer decreto que ordena la creación de la primera Escuela Normal en 1870 explicita que la misma debe ser mixta en el nivel primario. De allí en más, varios decretos irán creando sus escuelas primarias mixtas: la Escuela Normal de Tucumán en 1875; la creación de dos escuelas mixtas en la Patagonia (una al norte de la provincia de Río Negro); una escuela en la ciudad de Resistencia en 1879; la creación en 1880 de una escuela primaria mixta en la Colonia Caroya (provincia de Córdoba); la creación de escuelas mixtas en la Capital, y en las ciudades de Santa Ana, Concepción y San Javier en 1882; y en 1886, cuando se autoriza al Poder Ejecutivo a que crease “Escuelas Normales Mixtas de Maestras de Instrucción primaria” en San Nicolás, Mercedes, Dolores y Azul.<sup>158</sup>

Sin embargo, en los primeros años del siglo XX, una pedagoga como Julia Ayarragaray, preocupada por contabilizar y registrar esta evolución de la creación de escuelas mixtas, se apenaba por dicha situación. Sobre esos decretos del poder ejecutivo pensaba: “(...) no son sino ensayos aislados que permitirán más bien creer que la escuela argentina tiende a la separación de los sexos”.<sup>159</sup> En aquello que se podría leer como una expansión concreta e institucional de la educación mixta, Ayarragaray es concluyente cuando afirma que esas aperturas de escuelas nuevas, y con modalidad mixta desde sus inicios, responden a razones económicas, que la “coeducación” ha sido adoptada hasta inicios del siglo XX en las escuelas primarias y, por último, que las Universidades, al comenzar a permitir el acceso a mujeres en algunas facultades, mantenían un sistema coeducativo, ya que de lo contrario “(...) sería verdaderamente imposible para el Estado el sostenimiento de Universidades especiales para cada sexo”.<sup>160</sup>

---

<sup>156</sup> Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires n° 888 (1875).

<sup>157</sup> Thompson, 1995.

<sup>158</sup> Ayarragaray, J. (1909). Coeducación de los sexos. En *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Sección Pedagógica. Tomo VI. pp. 74-84. La Plata. p. 80

<sup>159</sup> Ibidem. p. 80.

<sup>160</sup> Ibid. pp. 81 y 82.

En suma, más allá de los resultados arrojados en las escuelas de la campaña en la provincia de Buenos Aires, como así también tomando en cuenta la habilitación a nivel nacional de la creación de escuelas expresamente mixtas, los niveles y la brecha entre ambos sexos (en el acceso a saberes elementales como la lectoescritura que proporcionaban las escuelas de primeras letras) era acentuada, impactando mayormente en los públicos femeninos.

**Evolución del analfabetismo en la población adulta por sexo.<sup>161</sup>**

<b>Año</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>1869</b>	72,9	82,2	77,4
<b>1895</b>	48,3	59,0	53,3
<b>1914</b>	32,1	40,7	35,9
<b>1960</b>	7,4	9,6	8,6

Los niveles de analfabetismo muestran una tendencia desigual entre la población adulta, mayor de 14 años, de varones y mujeres, inclusive avanzado el siglo XX, y desde ya que los descensos en ambos casos también son significativos. Observando estos datos podemos hipotetizar que, si bien hubo en efecto mayor cantidad de niñas escolarizadas, más instituciones de niñas o escuelas mixtas con mayor público femenino, como vimos anteriormente, la educación de las mujeres jóvenes encontraba evidentemente un techo finalizada la edad infantil.

Debemos destacar la figura de educadoras como Juana Manso, quien fue una ferviente defensora de la necesidad de la educación de las mujeres, como así también, y sobre todo, de la modalidad coeducativa. Manso fue la figura iniciadora de debates y experiencias de la modalidad coeducativa. Escritora, educadora, periodista, crítica cultural, precursora de las ideas feministas tanto en Argentina como en Uruguay y Brasil, y amiga de Sarmiento, Manso impulsó, tanto en sus escritos como en su propia experiencia pedagógica esta modalidad. También creó la primera Asociación de Maestras, con la finalidad de intercambiar y difundir materiales pedagógicos y experiencias educativas (aunque la misma no prosperó debido a la falta de asistentes). Según Myriam Southwell, Manso irrumpió –y buscó interrumpir– en tareas y espacios sociales que eran de exclusivo dominio masculino. Esta intención de habitar la vida pública masculina la llevó entonces a centrarse y ocuparse de la educación de las mujeres, pero también, como señalamos, de la novedosa modalidad coeducativa, propuesta pedagógica

---

<sup>161</sup> Censo Nacional de Población 1869 y 1960 sobre población de más de 14 años. 1970 y 1980 y Censo Nacional de Población, sobre población de 10 años y más. Citado en: Ciriza, A. (2008). Querellas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino. En Revista *Praxis Educativa*, N° 12, pp. 87-112. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/463>.

experimental que aspiraba al reconocimiento de igualdades entre varones y mujeres.<sup>162</sup>

Su amistad con Sarmiento la hizo afirmar estas ideas, en la medida en que ambos acordaban en dicha educación. Esto último, aun con los recaudos o las relatividades que presentaba Sarmiento en sus escritos, como repasamos antes. Manso, a diferencia de Sarmiento, pensaba que la educación de las mujeres no debía reducirse solo a su formación pedagógica como futuras maestras, sino también a la formación de mujeres cultas.<sup>163</sup> Impulsada por Sarmiento, fundó y dirigió una escuela para alumnos de ambos sexos, iniciativa que iba a ser muy resistida por la propia Sociedad de Beneficencia.<sup>164</sup> Entre sus actividades y funciones realizadas destacamos, por ejemplo, su designación como vocal del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires en 1869, como también el fomento de conferencias dedicadas a maestras. Asimismo, de 1865 a 1875, dirigió *Anales de la educación común*. En 1871 fue la primera mujer en ocupar como miembro parte la Comisión Nacional de Escuelas.

## **2.2 La coeducación y la educación de la niña en el I Congreso Pedagógico Sudamericano (1882)**

En 1882 se celebró en Buenos Aires el Congreso Pedagógico Internacional donde participaron 250 congresales argentinos y de diferentes países como Brasil, Bolivia, Uruguay, Paraguay, Costa Rica, Nicaragua y Estados Unidos. Los temas y problemas tratados en el evento tenían como objetivo sentar las bases para una futura ley de educación. Entre los temas abordados se encontraban los debates en torno a la coeducación y, en especial, a los conocimientos que debían impartirse a los públicos femeninos. Así, por ejemplo, en la 9° sesión de presentación de lecturas de trabajos, leemos posiciones que defendieron abiertamente la educación de las niñas como la extensión de la educación mixta. Así, en esta sesión, donde uno de los primeros expositores fue Jacobo Varela, con la lectura del texto “Educación de la mujer”, se exponía:

(...) Ahora bien, ¿está destinada la mujer en nuestra organización social, en la actual, no en la del porvenir, á desempeñar un rol tan pasivo y tan próximo al de la simple animalidad, que no requiera un juicio de su parte cada una de las secciones en que se mezcla y comparte con nosotros la vida civilizada? (...)

(...) Dicho se está que la enseñanza de cada ciencia debe limitarse y ordenarse pedagógicamente en los programas, no llevándose en

---

<sup>162</sup> Southwell, M. (2005) Juana P.Manso (1819-1875). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO. Oficina Internacional de Educación, vol. XXXV, n° 1, marzo. París.

<sup>163</sup> Natanson, B. (2016). Mariquita Sánchez y Juana Manso: precursoras de la educación femenina en el río de la plata, siglo XIX. *Revista Boca se sapo*, año XVII, pp. 14-25, agosto.

<sup>164</sup> Southwell, M. (2005), Op. Cit.

algunas sino hasta las simples nociones. Ese es un trabajo minucioso y difícil que ahora no me corresponde y que no tiene pertinencia en la cuestión que debato, advirtiéndolo sólo para que no se me diga, como a menudo sucede, que pretendo hacer de cada mujer una enciclopedia de todos los conocimientos humanos, ¡no! Lo que sostengo por el momento es que el estudio de estas cuestiones aconseja **dar en la escuela primaria á las niñas la misma educación y cultura que se dán al varón.**

Sin alardear erudición porque apenas leo con dificultad ese idioma, terminaré en el inglés esta parte del desarrollo de mi tema, robando del título del libro la proposición que sintetiza mis opiniones. *No sex in education*.<sup>165</sup> [de aquí en más los destacados son nuestros].

En su propuesta resolutive, Varela concluía que:

1º) Dentro de los límites asignados generalmente á la educación primaria, **no hay motivo alguno para establecer diferencias de extensión, aplicables a cada sexo en los programas y procedimientos escolares á no ser aquellas notorias que exigen la habilidad manual en la mujer para el cumplimiento inmediato de ciertos deberes usuales del hogar.**

2º) Entre las escuelas primarias, la llamada **mixta**, en la que los sexos se coeducan, **no ofrece en la práctica peligro alguno** y es la que prepara mejor las aptitudes morales é intelectuales para la vida social de las democracias modernas.

3º) En las Repúblicas **sud-americanas conviene que las leyes y reglamentos escolares estimulen y favorezcan la especialización y el predominio que adquiere naturalmente y por esfuerzo propio, la mujer como educacionista.**<sup>166</sup>

Otra de las expositoras, la Sra. Ceballos, contó su experiencia al haber habido fundado una escuela primaria en 1874 en Córdoba y la misma había devenido en mixta con el paso de tiempo. Apoyada en su propia experiencia esgrimió ante el Congreso.

La escuela mixta requiere, es verdad, una elevada competencia en la persona que la ha de dirigir, no solamente en conocimientos sinó en carácter y demás condiciones; requiere, á más, especial mobiliario, sistemas, horario, etc. etc. y sobre todo **la más estricta disciplina** (...)

(...) Anheló **que se reúnan los sexos en la esfera del estudio**, para estimarse mutuamente en el saber y que deje la niña de ser para el niño la tentadora fruta del cercado ajeno que *tanto* codicia porque *tanto* le prohíbe!. Anheló que la mujer empiece desde la escuela a conocer su propia importancia y dignidad a la par del

---

<sup>165</sup> Monitor de la Educación Común (1882) "Educación de la mujer: contenidos, coeducación, fundamentación. 9º Sesión ordinaria del 20/04/1882" N.º 16 y N.º 17, s/p.

<sup>166</sup> Ibidem.

hombre (...) que la pongan a cubierto de las tristes consecuencias de la falta de estimación.<sup>167</sup>

Otras voces participantes en la novena sesión postulaban, al igual que Varela, una especificación de los saberes destinados a las niñas, diferenciado y de menor importancia en relación a los recibidos por los niños y siempre en aras de su rol futuro de madres. Por ejemplo:

(...) La educación y la instrucción se hallan íntimamente unidas por elementos inseparables de un mismo sistema, mas la instrucción es sólo un ramo de la educación, a la que está por lo mismo, subordinada.

(...) ¿Y quién necesita tanto de la educación como la mujer? Aunque el mundo suele juzgarla con poca razón, exajerando sus virtudes y sus defectos, es preciso no dejarnos sorprender ni por alabanzas, ni por censuras apasionadas (...) Demostremos que ella debe recibir **sus beneficios desde niña, para que cuando llegue a una edad que tenga que trabajar, pueda hacerlo sin dificultad, pues el trabajo es la salvaguardia de las buenas costumbres, no protejen éstas ménos el trabajo: si ella no tiene otro recurso que sus brazos, la educación es la única que puede liberarla del vicio ó de la pobreza, acostubrándola a aceptar sin quejarse las privaciones á que se vea espuesta, dándola valor para los grandes y perseverantes esfuerzos que tendrá que hacer**, defendiéndola de las muchas y graves tentaciones que la acometerán, enseñándola a encontrar recursos en sí propia. (...)

**Así, la educación en las niñas, no ha de ser tan rigurosa y los objetos de su instrucción no tantos ni tan elevados como en los niños, sinó acomodados á los particulares destinos de las niñas.** Por eso el trabajo á que se han de dedicar las niñas y especialmente á las que concurren a nuestras escuelas –aun cuando se quieran dedicar á la carrera del magisterio– es el de la costura, pues sólo así se conseguirá que la mujer sea **buena esposa y buena madre.**<sup>168</sup>

Esta expositora de apellido Hornos, en su texto de resolución señalaba: “Tanto en las escuelas elementales como las superiores se enseñará a las niñas la costura, el corte de ropa de uso, y el bordado, con el mismo fin”.<sup>169</sup>

La Sra. Ailó, con similares argumentos, sugería una educación moral para la mujer en relación con sus “dotes” para la enseñanza: “(...) La primera educación, la educación *moralmente decisiva* de las generaciones del porvenir, la hacen las madres, á quienes la naturaleza la ha confiado. (...) Siguiendo las indicaciones de la

---

<sup>167</sup> El Monitor de la Educación Común. (1883) 9º sesión de prórroga, nº 46. s/p.

<sup>168</sup> Ibidem.

<sup>169</sup> Ibid.

naturaleza **que ha dado a la mujer las dotes y las aptitudes que la enseñanza infantil requiere**, á ella también debe confiársela la sociedad”.<sup>170</sup>

Moral, naturalización de la futura misión de maternidad de las niñas, necesidad de escuela mixta, pero también diferenciación en la instrucción, fueron los principios por los cuales se erigieron entonces estas posiciones en el Congreso. Exhortaban a incluir en la futura ley de educación la educación de las niñas –al menos en la educación primaria– con una especificación de contenidos y saberes domésticos. Así, era importante su educación para conformar moral y manualmente su rol de futuras madres: la escuela debía contribuir en su misión doméstica.

Finalmente, luego de estos intercambios, el Congreso Sudamericano declaraba en sus actas finales:

II. Sobre los principios generales de educación del pueblo, y de la organización é higiene escolares.

(...) a) Dentro de los límites asignados generalmente á la educación primaria, no hay motivo alguno para establecer diferencias de extensión, aplicables a cada sexo en los programas y procedimientos escolares á no ser aquellas notorias que exigen la habilidad manual en la mujer para el cumplimiento inmediato de ciertos deberes usuales del hogar.

b) Entre las escuelas primarias, **la llamada mixta, en la que los sexos se coeducan, no ofrece en la práctica peligro alguno** y es la que prepara mejor las aptitudes morales é intelectuales para la vida social de las democracias modernas.

c) En las Repúblicas sud-americanas conviene que las leyes y reglamentos escolares estimulen y **favorezcan la especialización y el predominio que adquiere naturalmente y por esfuerzo propio, la mujer como educacionista primaria.**

d) **La educación de la mujer se completa con la educación moralizadora del trabajo**, y los Poderes Públicos deben ocuparse preferentemente de los medios de llevar a las mujeres á los puestos adecuados de la Administración, reglamentando el modo de hacer efectiva tan saludable reforma.

V. Sobre los programas de enseñanza y principios de su distribución en las escuelas comunes.

(...) Las escuelas de niñas comprenderán también la costura, el corte y la economía doméstica; y las rurales nociones de ganadería y agricultura.<sup>171</sup>

Dos años después de aquel congreso, se sancionó la Ley de Educación Común 1.420, estableciendo el carácter *público, obligatorio, gratuito y laico* de la educación primaria. Este hito marca el inicio legal del sistema educativo nacional.

---

<sup>170</sup> Ibid.

<sup>171</sup> El monitor de la Educación Común. (1884) “Declaraciones del Congreso Pedagógico Nacional”, n° 59, s/p.

La ley aprobada, luego de fuertes debates entre políticos, intelectuales, representantes de la Iglesia católica y pedagogos de la época, estableció la instrucción primaria para toda la población en edad escolar. En lo referido a los contenidos escolares de enseñanza, se preveían para los planes de estudio algunos saberes diferenciados para niños y niñas:

Art. 6. El *mínimum* de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.--Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía domestica.--Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares mas sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.<sup>172</sup>

Sin embargo, y a diferencia de la ley 888 de la provincia de Buenos Aires, no se restringe en edad el acceso a la educación básica de parte ambos sexos: “Art. 10. La enseñanza primaria para los niños de seis á diez años de edad, se dará preferentemente en clases mixtas bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas”.<sup>173</sup>

Siguiendo a Lucia Lionetti, en aquellos años de la generación del lema moderno “orden y progreso”, en la Argentina se apeló a un discurso democratizador para promover una escuela abierta para todos los niños y niñas del país, en el marco de un proyecto político-pedagógico que tuvo como objetivo la socialización política para la formación del ciudadano y la edificación de una nueva sociedad civil. Sin embargo, como también marca esta autora, la impronta liberal, con su principio de “igualdad de oportunidades”, “(...) puso su sello al tono de las palabras pronunciadas en los ámbitos en los que se acordó una escuela abierta para todos. Niños y niñas gozaban de los beneficios de una educación que potenciaba la nobleza de hombres y mujeres. Sin embargo, detrás de esa voluntad había una clara intencionalidad de imponer un orden y garantizar su estabilidad”.<sup>174</sup> Ese orden tuvo que ver justamente con las diferencias de género que la escuela argentina ayudó a construir, aun cuando esta escuela se haya pronunciado bajo la categoría liberal de la igualdad. De este modo, el rol atribuido al sexo quedaría

---

<sup>172</sup> Ley de Educación Común 1420 (1884).

<sup>173</sup> Ibidem.

<sup>174</sup> Lionetti, L. (2005) “La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, n° 27. México. p. 1225.

plasmado desde el inicio del sistema educativo y de los discursos político-pedagógicos. Como señala Lionetti,

Mientras en los varones la enseñanza apuntaba a desarrollar su virilidad, para las niñas se insistió en que había que educarlas en función de su misión en la sociedad. Las “hijas del pueblo” serían las ciudadanas útiles a la república: los “ángeles del hogar” – futuras esposas y madres– junto con las materias comunes, se dispuso una enseñanza especial para favorecer su preparación como administradoras de la casa. Ése fue el sentido de materias como Economía doméstica y Labores manuales con las que aprenderían los conocimientos y destrezas imprescindibles para que cumplieran con sus tareas. La educación femenina resultaba esencial para que se internalizara la “función suprema” de la mujer, la maternidad.<sup>175</sup>

### **3. Las querellas por la coeducación y la educación sexual en los albores del siglo XX**

#### **3.1 “Un asunto delicado”: posiciones del Consejo Nacional de Educación ante lo sexual y “la reproducción”**

En lo que sigue nos enfocaremos en conocer cuáles fueron las distintas posiciones en torno a la educación sexual y la coeducación en las primeras décadas del siglo XX. En lo inmediato, revisaremos las posiciones que se mantuvieron desde el Consejo Nacional de Educación en las dos primeras décadas del siglo XX. Asimismo, a través de algunos artículos pedagógicos, haremos notar algunos cambios acerca de cómo se fue considerando la necesidad o el peligro de enseñar aspectos relativos a la sexualidad humana a los niños y jóvenes en edad escolar. Luego, revisaremos diferentes ideas pedagógicas sobre esos significantes que coexistían en el mismo periodo.

Observamos que, muy tempranamente, el acceso al saber sobre la sexualidad fue quizá el primer peligro, en tanto este conocimiento podría, lejos de instruir en valores de cuidado y protección, pervertir las mentes y los cuerpos de los más jóvenes. En 1906, el *Monitor de la educación común* publicaba “La ilustración de los sexos en la escuela”, un artículo breve, que repasa las opiniones de filósofos “de autoridad respetada” sobre el acceso de los niños en edad escolar primaria a cierto saber sobre la sexualidad, y sus posibles y temibles consecuencias. Estas mismas premisas son las que se sostendrán también en los discursos católicos, como veremos más adelante.

Es importante marcar que ya, no habiéndose cumplido la primera década del siglo XX, desde el Ministerio de Instrucción Pública, con este tipo de publicaciones, se establecían ciertos exámenes que miraban el contexto occidental, para alertar

---

<sup>175</sup> Ibidem. p. 1246.

de cómo este “delicado asunto” se hacía evidente como tema en los debates pedagógicos y morales de la época en los inicios de siglo.

(...) nos hemos ocupado [haciendo referencia a un número del año anterior<sup>176</sup>] de este **delicado asunto** que actualmente preocupa al mundo pedagógico y a los moralistas de todos los países, sobre todo del norte de Europa. La discusión en los periódicos profesionales adquiere proporciones que prueban las evidencias que la cuestión promovida no se desata como se la ha pretendido al principio, mediante un simple rechazo de la idea. Tiene ésta sus defensores y opositores entre los cuales se encuentran personalidades de universal renombre y aunque el número de los últimos esté por ahora en mayoría, no puede preverse el desenlace final que les es reservado al asunto en nuestro siglo progresista y materialista.<sup>177</sup>

El artículo, firmado por F.G Hartmann, se detiene en una tesis típicamente moderna sobre las relaciones entre sexualidad, niñez y la inocencia: que tal acceso a determinados saberes (aunque nunca se explicitan en estas líneas) pueden tener un efecto o unas consecuencia no son deseadas (nuevamente aun cuando no se enuncie a qué tipo de desorden instintivo se alude). Más precisamente, se fundamenta y sugiere la evitación de esta instrucción bajo un criterio apoyado en cierta temporalidad del crecimiento, en las aulas de los más pequeños, precisamente porque la escuela está llamada,

(...) a conservarle [al niño] hasta donde sea factible **el tesoro de la inocencia, a alejarlo de lo feo y a despertar sus jóvenes ideales**, –que esta escuela no debe por otra parte familiarizarlo antes de tiempo– en una **época peligrosa y donde la curiosidad de saber** y la natural inclinación hacia sus semejantes ocupa su joven cerebro, con los misterios de la procreación, ni aun en biología animal y botánica (...).<sup>178</sup>

Se insiste en estas disciplinas escolares para la enseñanza de “los misterios” cuando se recoge la opinión del filósofo alemán Karl Eduard Von Hartmann, quien “desea ver en la escuela popular una instrucción detallada y extensa sobre las condiciones y resultados de la procreación, solamente en zoología y botánica”.<sup>179</sup> Se recuperan así otras voces que presentan explicaciones también de orden psicológico, apoyadas sobre la crítica al desenvolvimiento de la “curiosidad sexual”, considerando esta última como una “rémora para la aplicación y para los resultados de la instrucción”.<sup>180</sup>

---

<sup>176</sup> *El Monitor de la Educación*, n° 388 de 1905.

<sup>177</sup> *El Monitor de la Educación* (1906) “La ilustración de los sexos en la escuela”. Ministerio de Instrucción Pública. s/p.

<sup>178</sup> *Ibidem*.

<sup>179</sup> *Ibid*.

<sup>180</sup> *Ibid*.

Lejos de presentarse como posiciones que nieguen las manifestaciones psicosexuales en la mente infantil, la inscripción de esta en un orden discursivo vinculado con un saber tan poderoso que podría hacer peligrar, en el desarrollo mismo de esta curiosidad, la tan mentada inocencia, rasgo que, entre otros, se ha asociado a los niños en la concepción moderna de infancia.

Esta curiosidad no es sino una de las manifestaciones de la conmoción sexual misma, de la naciente pasión, que no se deja satisfacer ni domar mediante unas frías lecciones de historia natural. Si se admite esta interpretación, se debería necesariamente deducir de ella que **sería un error despertar y fomentar esa pasión mediante una enseñanza prematura.** (...) Se excita, según Matthías, la curiosidad en un terreno que no debería excitarse, **se evoca la pasión del saber, cuando aun no debiera pensarse en ella;** se estimula a los niños a seguir ellos mismos la senda de la investigación en una época en la que aún no poseen el discernimiento para separar la parte útil del conocimiento, de su influjo instintivo. Es preciso reconocer de una vez que no conviene hacer de **tales cosas** un objeto de enseñanza físico natural. En todo caso es preciso prevenir e impedir oportunamente y con toda energía que semejantes aclaraciones profilácticas invadan la escuela popular y aun las clases inferiores e intermediarias de las escuelas superiores.<sup>181</sup>

La pasión por el saber tiene riesgos para el desarrollo normal del instinto sexual. Se organiza por un lado una limitación epistemológica para su conocimiento, que es precisamente su reverso, es decir la ignorancia. En otras palabras, la educación sexual se vuelve un artilugio para no nombrar la sexualidad (“tales cosas”).

Como se mencionó, **la impronta higienista** <sup>182</sup> utilizó estrategias de moralización de ciertas conductas, como prácticas relacionadas con el cuidado del cuerpo propio, los hábitos de higiene, el aseo personal y fundamentalmente todo lo referido a la prevención de enfermedades. Una nítida función de este movimiento fue la confusión entre acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales cuando los temas de preocupación que más se vinculaban entre sí eran el alcoholismo, la sexualidad y la higiene escolar, las enfermedades mentales y el

---

<sup>181</sup> Ibid.

<sup>182</sup> El higienismo, como desprendimiento de la filosofía positivista, fue la impronta médica y política que ordenaría los problemas públicos de la salud y que se encargaría de generar una producción discursiva imponiéndose como vertiente hegemónica que llegaría a penetrar en diversos discursos sociales. El higienismo como filiación médica, política y moral, se constituyó en el mecanismo más efectivo para el control poblacional por parte de las elites nacionales, y a partir del cual lo “nacional” quedaría limitado en función de la distinción entre lo “enfermo” y lo “sano”, o lo “normal” y lo “patológico” (Salessi, 1995). El higienismo, en su discurso, volvería los problemas sociales y de salud como problemas morales y la escuela sería uno de los centros de mayor difusión de sus prácticas y premisas a través de la cultura escolar del normalismo.

hábito de fumar. El Cuerpo Médico Escolar (CME)<sup>183</sup> indicaba todo aquello que la escuela debía “prevenir” porque atentaba contra la integridad física, mental y espiritual del alumno. Puiggrós, sobre el tratamiento de la sexualidad, encuentra que en un informe del CME, titulado “Sexualidad e higiene escolar”, no se habla de forma explícita de la misma y solo se alude a ella a través de la higiene y la moral: “Se trata de evitar el conocimiento de la sexualidad y, si bien se puntualizan con claridad los objetivos del aparato reproductor, se le define como ‘**un mal necesario**’”.<sup>184</sup>

Paralelamente, también se señala que la utilización de la cuestión de la sexualidad resulta ser un determinante para la construcción de *barreras morales* en la escuela, y es por ello que “el modelo médico positivista interviene también dando por resultado una oscura trama de rituales dentro de los cuales es muy difícil distinguir los significantes que expresan la cuestión médica y los que expresan la cuestión moral (...) [y] la medicina persigue toda expresión erótica”.<sup>185</sup>

### **3.2 Escándalo público por la enseñanza de “la reproducción” y de “los órganos sexuales de la mujer” (1912)**

¿Cómo se plasmaron estas ideas en las prácticas escolares en torno a la desestimación del tratamiento de la sexualidad como un contenido escolar? Para responder a este interrogante, vale detenernos en un conflicto ocurrido en 1912, que tuvo como protagonista al Inspector normalista Dr. Samuel de Madrid. Este altercado fue de tal tenor moral que terminó con la exoneración de este de su cargo de Inspector de enseñanza normal, segunda y especial, llegando a ser noticia de los medios gráficos nacionales. Según narra en una serie de ensayos, publicados bajo el título *El gobierno enfermo*, de Madrid había asistido como de costumbre a las clases de anatomía, fisiología e higiene en la materia de Historia Natural dictadas por el profesor Luis Giúdice en la Escuela Normal de Lenguas Vivas de Buenos Aires. Entre una clase y otra, según su testimonio:

(...) el profesor solicitó mi opinión personal sobre el alcance que debiera darse al capítulo de reproducción (...) Contesté al profesor, según mi saber y entender, que era importante dar a conocer los principios generales, las leyes de la herencia y que en ese sentido, siendo éstas comunes a ambos reinos, nada impedía

---

<sup>183</sup> Según las exploraciones de Adriana Puiggrós (1990), el discurso médico comenzó a circular por los rituales y el lenguaje escolar a través de dos vías. Una tiene que ver con la instauración del CME; la otra tiene que ver con la penetración y circulación del discurso de la salud en los contenidos curriculares y el lenguaje escolar. Si bien la creación del CME fue independiente de la estructura del sistema educativo, el mismo tuvo gran influencia sobre la vida cotidiana en las aulas. Tal es así que el CME centro su intervención en determinar contenidos curriculares, libros de texto, revistas pedagógicas para docentes y también funcionó como administrador del espacio y el tiempo escolar. *Ibidem.*, p. 119.

<sup>184</sup> *Ibid.* p. 121.

<sup>185</sup> *Ibid.*

el generalizarlas, tomando ejemplos del reino vegetal y profesando prudencia y el tino con que un verdadero maestro es capaz de abordar estas cuestiones.<sup>186</sup>

A los pocos días de este intercambio, de Madrid fue citado por Manuel Bahía, el entonces Director General de Enseñanza Secundaria y Especial, para interrogarlo sobre la conversación. Según el acta del interrogatorio, las preguntas tenían que ver con corroborar “Si es cierto que ordenó bajo su responsabilidad al profesor de Historia Natural que enseñara la bolilla de la ‘reproducción’ en la especie humana”.<sup>187</sup> A lo que de Madrid respondió que sí había existido ese intercambio pero que no tuvo la intención de orden o “resolución definitiva”. También se le preguntó de Madrid si había hecho preguntas a las alumnas presentes en las clase de Giúdice que él había presenciado; puntualmente si interrogó sobre “los cuerpos amarillos” y “las glándulas de secreción interna” a una estudiante, y “si es cierto que al notar que la alumna no respondía, él indicó a las alumnas que la pregunta refería a los órganos sexuales de la mujer. El Dr. de Madrid responde que no es cierto, y que extraña mucho que siendo bien conocida su experiencia de muchos años de Inspector, podía habersele creído capaz de semejante falta de tacto”.<sup>188</sup> De Madrid también recordó que esa conversación con el profesor había terminado en la dirección de la escuela en presencia de la Vicedirectora, quién le habría confirmado que “éstas eran cuestiones muy delicadas y que toda iniciativa en ese sentido debía tener en cuenta la general oposición de los padres de familia a que se traten en clase esas materias”.<sup>189</sup> Se lee la necesidad por parte del Director General de dilucidar cuál había sido la intervención de de Madrid en dicha situación y, con particular insistencia, en conocer hasta dónde y con qué contenidos de historia natural había aconsejado a Giúdice para el dictado de sus clases:

El Director General pregunta al Dr. de Madrid, si es cierto que al analizar a enseñanza de la reproducción, el Dr. de Madrid indicó que tomara como punto de partida **la fecundación de las plantas, luego la multiplicación de los organismos inferiores, para llegar al hombre**, y si indicó al Dr. Giúdice que pensara la forma de hacerlo. El Dr. Madrid respondió que efectivamente, a que el interrogado se refirió en un principio, este último dio a conocer la posibilidad de tratar **los antedichos principios de biología general, aún en un ambiente de damas**, abordándolo desde el punto de vista de **la vida de las plantas**, pero sin que manifestara orden alguno de exposición y mucho menos el estudio de los animales inferiores o superiores. El Director General pregunta al Dr. de Madrid, si al manifestar el Dr. Giúdice su situación “algo delicada”, en vista de la indicación de la Directora

---

<sup>186</sup> de Madrid, S. (1914) *El gobierno enfermo. Clericalismo y desquicio educacional*. Talleres Gráficos de Selin Suarez. Buenos Aires. p. 72.

<sup>187</sup> Ibidem. p. 73.

<sup>188</sup> Ibid. p. 72.

<sup>189</sup> Ibid.

ausente, el Dr. de Madrid le ofreció la orden por escrito. El Dr. de Madrid contesta que no recuerda con precisión si el Dr. Giúdice manifestó algo relativo a la Directora ausente pero que nunca habría dado la resolución al respecto **sin un estudio detenido de la cuestión y previa consulta** al Sr. Director General; pues entiende que existen algunos antecedentes de la época de ministerio Naón [*sic*], que hubiera sido necesario estudiar con anterioridad (...) El Director General pregunta al Dr. de Madrid, si tenía conocimiento de la resolución ministerial suprimiendo la bolilla de “reproducción” y rechazando los textos que por su realismo pudieran **ofender el pudor de las niñas**.<sup>190</sup>

En efecto, el 6 de octubre en 1909, se aprobó una “circular reservada” n° 34, firmada por el ministro de Instrucción Pública Rómulo Naón (1908-1910), que establecía una modificación de los programas de anatomía, fisiología e higiene, suprimiendo el tema de “la reproducción”. Como menciona la directora interina de la Escuela de Lenguas Vivas, Catalina Souberan, en un intercambio de notas con Bahía, esa misma normativa rechazaba textos de lectura “que por su realismo pudieran ofender el pudor de las niñas”.<sup>191</sup> En la misma nota afirma que en dicha institución existía, al momento del conflicto, una copia de dicha resolución ministerial.

A partir de este antecedente, se sucedió luego otra reunión por citación de Bahía, con Souberan y Giúdice el 8 de julio de 1912. A este último, se le preguntó sobre el nombre de la estudiante que había sido interrogada por de Madrid en la clase antes mencionada en torno a los “cuerpos amarillos”, y la forma en que había sido expresado por de Madrid, a lo cual Giúdice respondió “El Dr. de Madrid dijo así: los órganos sexuales de la mujer”.<sup>192</sup> También le preguntó si hubo “asombro” por parte de las alumnas, a lo cual respondió que “no le dieron mucha importancia”, y si de Madrid “quería llegar a la enseñanza de las alumnas acerca de reproducción en la especie humana”, cuestión que respondió afirmativamente, que pretendía “llegar a concluir por explicar la reproducción”.<sup>193</sup>

Ese mismo día, horas más tarde, se hizo presente Souberan, quien fue interrogada por Bahía por el mismo asunto. La postura que tomó la directora interina fue la misma que la expresada por Giúdice, otorgándole cierta responsabilidad de insistencia sobre el dictado de “reproducción” en ese curso a cargo de Giúdice. Sobre la “normativa prohibitiva” señaló que, al ser nueva en la institución, no tenía conocimiento de dicha normativa pero que luego sí “la tenía a la mano, para que en caso de que el Sr. Inspector insistiera, exhibírsela”.<sup>194</sup> A modo de defensa, también agregó en dicha reunión que:

---

<sup>190</sup> Ibidem. p. 75.

<sup>191</sup> Souberan, C. M. (1912) Nota al Director General Manuel Bahía. 6 de julio de 1912. Buenos Aires.

<sup>192</sup> de Madrid, S. (1914), Op. Cit., p. 78.

<sup>193</sup> Ibidem. p. 79.

<sup>194</sup> Ibid.

(...) el punto de “reproducción”, está en el programa oficial de 4º año de los Colegios Nacionales, y no en 3º donde fue hecha la pregunta [en relación a la pregunta de de Madrid a la alumna sobre “los órganos sexuales de la mujer”]. El Director General pregunta a la Srta. Directora, si tuvo conocimiento de que el Inspector Dr. de Madrid, **hiciera el ofrecimiento de la orden escrita de explicitar la reproducción**. Contestó que esto no ocurrió en su presencia; que tuvo conocimiento de ello por el profesor Giúdice, y que se permitió indicar a dicho profesor, que había hecho mal en no aceptar la orden escrita, sin cuyo requisito no podía tratarse el punto. También le refirió el profesor, que el 1º de julio el Sr. Inspector le había prometido dar él la bolilla de la clase, en vista de que el profesor le declaraba como **no encontrarse capacitado de afrontar esa situación**. El Director pregunta si de las palabras vertidas por el Inspector de Madrid, puede quedar alguna duda de que lo que él **imponía era la enseñanza de la reproducción, hasta llegar a la especie humana**. Contestó que absolutamente ninguna.<sup>195</sup>

Como resultado de estos intercambios, interrogaciones y acusaciones, finalmente Bahía decide iniciar un sumario a de Madrid, suspenderlo de su cargo de Inspector y elevar la situación al Ministerio de Instrucción Pública pidiendo su exoneración. En el acta donde informa esta decisión se esgrime que se debió al hecho de haber interrogado a la estudiante sobre “la reproducción”. Y se agrega (citamos en extenso):

(...) no solamente el Inspector inició la cuestión, sino que insistió enérgicamente, ofreciendo, una vez, responsabilizarse personalmente; otra, ofreciendo enseñar la cuestión, en vista de que el profesor no se encontraba capaz de hacerlo (...).

Que las palabras, recordadas tanto por el profesor como por la Directora, con que el Inspector Dr. de Madrid sostenía su orden, es decir que “la bolilla se debía explicar bajo su responsabilidad; que hay que abandonar esos prejuicios, que no están con la época, y que el Sr. Profesor buscara el medio de cumplir con lo que imponía”, indica de la manera más evidente que la iniciativa partió de él, llegan a apasionarse por la cuestión, y a poner en difícil situación al profesor y a la Directora (...).

Que está comprobado que el Dr. de Madrid inició sus preguntas con **“cuerpos amarillos”, tópico que difícilmente podrá encontrarse en libros que no sean de Facultad de Medicina, lo que indica una mala tendencia pedagógica, consistente en empezar una interrogación con preguntas de antemano sabe que no serán contestadas, como la misma Directora no hubiera sido capaz (...)**.

El Inspector Dr. de Madrid, al aclarar su pregunta, habló en plena clase a señoritas alumnas de la escuela normal de “órganos

---

<sup>195</sup> Ibid. pp. 79-80.

sexuales de la mujer”, tema que él mismo sabía que no podía abordar, por cuanto conocía la existencia de la circular ministerial, que suprimió del programa de anatomía, fisiología e higiene, la bolilla de la “reproducción”, según él lo declara.

Que él no debió iniciar esta cuestión en la clase, porque debía saber de antemano, que no se había enseñado (...) lo que demuestra que el Inspector Dr. de Madrid quería producir una nota novedosa; el Inspector negó categóricamente que él hubiera querido hacer **explicar la reproducción de la especie humana y que no sólo había hablado de las flores**; Que el Inspector reconoce que habría habido falta de tacto en hablar a esas alumnas de “**órganos sexuales de la mujer**”, siendo sin embargo exacto que pronunció en la clase esas palabras, **demasiado anormales** como para ser recordadas a los pocos días de vertidas; Que el Inspector Dr. de Madrid ha procedido por su cuenta, en pro de ideas de **discutible moralidad** ya que en país alguno, se trata de la reproducción de la especie humana en los cursos de enseñanza secundaria y normal por razones que fluyen de la simple enunciación de la cuestión (...).<sup>196</sup>

En las semanas siguientes al conflicto, periódicos como *La Nación* y *La Razón* se hicieron eco de este conflicto con una postura crítica a la gestión de Bahía y su decisión de exonerar a de Madrid de su cargo de Inspector. Además, las notas periodísticas analizaban el lugar de la enseñanza en la educación de las señoritas. En *La Nación* se leía, por ejemplo, que la reproducción significaba “esas verdades científicas [que] no son fácilmente tolerables por oídos femeninos (...) ¿Puede dejarse a la mujer ignorante del proceso orgánico de que es ella misma laboratorio, al producirse el hecho que le atribuye su natural y principal misión sobre la tierra?”. La solución para este diario es “sustituir el profesor por una profesora. Las señoritas alumnas no padecerán quizá menos en su inocencia o en su susceptibilidad femenina; pero parece indudable que el roce de las crudezas científicas les creará una situación menos violenta”.<sup>197</sup> En otra nota dedicada a la situación sucedida, titulada “Mojigaterías”, se lee: “¿En qué cabeza cabe la atrocidad de que pueda enseñarse higiene, anatomía y sobre todo fisiología, suprimiendo la función de la reproducción? (...) cualquier profesor que sepa su materia y sepa enseñarla, puede exponer todos sus conocimientos sin herir la castidad de sus jóvenes discípulas (...) sin dudas al llegar al capítulo de la reproducción, el profesor recurrirá a la vieja explicación de las todas, las coles, las garzas celestes y las canastillas venidas de París. Un retorno a la edad idílica de la suprema inocencia, o de la máxima mojigatería”.<sup>198</sup>

Por los mismos días en que se publicaban estas notas, el caso también resonaría en el diario *La Razón*, periódico que le realizó una entrevista a de Madrid para que

---

<sup>196</sup> Ibidem. pp. 80 y 81.

<sup>197</sup> Ibid. p. 93.

<sup>198</sup> Diario *La Nación*, 26 de julio de 1912, citado en de Madrid (1914), Op. Cit. p. 105.

esclarezca públicamente los hechos pasados luego de su exoneración. En ese mismo diario, se retoma el dilema acerca de la enseñanza de la “perpetuación de la especie” y su realismo en el tipo de lenguaje utilizado en las aulas, posicionándose en la misma línea que la *La Nación* en defensa de de Madrid:

Y tan es cierto que su lenguaje no era crudamente realista, y sí herméticamente científico, que del propio sumario resulta que las alumnas, oída la pregunta, no expresaron ni sorpresa ni menos indignación, por el sencillo motivo de que ni sospecharon de lo que se trataba. Por el otro lado, resulta difícil estudiar Anatomía y Fisiología humanas, como Botánica y Zoología, sin rozar el punto que explica la perpetuación de la especie; en el curso de los estudios científicos es forzoso referirse a él: lo único que se recomienda es a mayor discreción el lenguaje más culto.<sup>199</sup>

La situación de exoneración provocó tal repercusión, que no solo la prensa de la capital abordó la noticia sino que también llegó a otras provincias. Por ejemplo, también el diario correntino *La Libertad* tomó posición, aunque con un grado mayor de contundencia e ironía en su tono y crítica a los fundamentos de la exoneración y a la posición adoptada por Bahía con respecto al tema de la “reproducción”; esta vez, a partir del planteo de cierto resabio de religiosidad o puritanismo en la decisión de excluir dicho tópico. Así, partiendo de una idea sobre los programas de enseñanza, se argumenta que:

sin preocupaciones confesionales de ningún tipo (...), se han concebido con un criterio exclusivamente científico (...) Pero, cuando no era un problema en la Argentina esta libertad de enseñanza, cuando orgullosos podíamos exhibir ante propios y extraños esta honrosa unanimidad, verdadera expresión de una **efectiva libertad de conciencia**, nos encontramos con que un **ministro congregacionista** quiere hacer en el hecho, tabla rasa, de lo fundamental de nuestras instituciones culturales. Por lo visto, para el señor ministro, **la Naturaleza toda no es sino un gigantesco lupanar y las ciencias naturales cursos extensos de pornografía.**

Dentro de ese criterio, **es sin duda lamentable que las niñas sepan que las flores no son creadas por Dios para recreo de la vista y el olfato, sino que son simples órganos reproductores; y que los frutos no son otra cosa que el producido de la más loca orgía, escándalo de los virtuosos creyentes.** De hoy en adelante, **para no caer bajo la furia ministerial, habría que decir que la mujer es producto o de un anuncio del ángel del Señor.**<sup>200</sup>

En este contexto de cierto apoyo por la situación que había atravesado de Madrid, sumado a su indignación por la decisión de Bahía, inconforme por el carácter de imposición de la decisión de su exoneración, de Madrid decidió

---

<sup>199</sup> Ibid. p. 110.

<sup>200</sup> Ibid. p. 111.

enviarle el 22 de julio de 1912 una extensa carta al mismo presidente de ese momento, Roque Sáenz Peña, solicitándole “una investigación amplia de la obra efectuada por la Dirección General”. Sin embargo, el texto no contó con mayor éxito: dos días después Sáenz Peña junto al Ministro de Instrucción Pública, Juan Garro, anuncian su definitiva exoneración del cargo. Los motivos fueron los mismos que presentó antes Bahía: no haber atendido a la resolución ministerial acerca de la prohibición de la enseñanza de la “reproducción” en el establecimiento de niñas, “en razón de ser imposible hacerlo sin afectar su pudor”.<sup>201</sup>

### **3.3 Mujeres por la coeducación sexual. Feminismo, igualdad y cambio social**

Sandra Carli, en su historia sobre las transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la Argentina moderna, señala que la noción de *coeducación* y las críticas a la discriminación de género hicieron converger a socialistas, librepensadoras y anarquistas. También indica que fueron las mujeres, en particular aunque no exclusivamente, las que modularon y articularon diferentes problemáticas sociales a la dimensión educativa (condición de la mujer obrera, discriminaciones de las niñas en el sistema educativo formal, la centralidad otorgada a la maternidad y sus cuidados, la situación de desposesión de niños pobres). La mortalidad infantil fue uno de los grandes problemas sociales y sanitarios en el suelo argentino desde los finales del siglo XIX. Es a partir de este problema que se iniciaron las primeras iniciativas y postulados de la educación sexual bajo una impronta higienista. La mujer en su rol “natural” de madre y cuidadora del alma de los niños sería la figura a través de la cual se pretendería el cuidado del futuro de la nación. La puericultura, como arte y ciencia del cuidado de los hijos, proponía conceptos “científicos” para promover una adecuada higiene en sus futuros hijos.<sup>202</sup>

Así, los debates y las defensas insistentes que encarnaron las primeras mujeres letradas y universitarias por la coeducación se pronunciaron en vistas a una mayor

---

<sup>201</sup> Ibid. p. 103.

<sup>202</sup> Este aspecto fue un punto de acuerdo fundamental y de gran interés e importancia para médicos, educadores, feministas e higienistas. Varios eventos organizados en las primeras décadas del siglo XX impulsaron con fuerza iniciativas para el desarrollo de la educación en puericultura a niñas mayores a 12 años en pos de la futura buena crianza de los niños y colocando en la condición de maternidad esta responsabilidad higiénica y moral: tanto el Club de madres –asociación de mujeres de alta clase en 1912– como el Primer Congreso Femenino Internacional, la Liga para los derechos de la Mujer y el Niño de 1911, el Primer Congreso Americano del Niño de 1916 y la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas de 1926, fueron eventos donde se expusieron y debatieron trabajos de médicos, feministas, intelectuales, educadores y legisladores provenientes de los países de la región, y donde se debatía en torno a la gran problemática que la salud pública estaba atravesando en distintas naciones. Entre los trabajos más relevantes se destacan aquellos dedicados a las consecuencias de las problemáticas de la salud y los malos hábitos sobre los niños y de las mujeres-madres. Lavrin (2005), Op. Cit.

democratización (de acceso y de nivel educativo) de las escuelas argentinas. Esto tuvo que ver con que fueron las mujeres las que se apropiaron de las tareas pedagógicas de la educación infantil, como también las situaciones de desigualdad en las cuales se vieron comprometidas las trayectorias femeninas. De allí “(...) la articulación histórica entre discurso feminista y discurso sobre la infancia. Maternidad y educación, variable de género y edad fueron cuestiones problematizadas de manera contemporánea y convergente”.<sup>203</sup>

En un rastreo por las primeras publicaciones de *Archivos de pedagogía y Ciencias afines*,<sup>204</sup> se pueden apreciar algunas de estas defensas de la educación como una modalidad, que ante todo democratiza e iguala la posición de las mujeres a la de los varones. Por su parte, Julia Caillat sostenía en 1908:

Este régimen [refiriendo a la coeducación], es el más natural y más equitativo de todos los regímenes: proclama la igualdad de los sexos como la de derechos a la instrucción. En efecto, la coeducación es una conquista del feminismo, de las mujeres entusiastas, que han dado con entera generosidad su dinero, su palabra y su vida para asegurar á su sexo la íntegra educación.<sup>205</sup>

En este artículo, la autora realiza un análisis exhaustivo sobre el desarrollo de las escuelas mixtas en Europa y en los Estados Unidos, tal como lo hiciera Sarmiento unas décadas antes. También retoma los argumentos de autores internacionales que ya se habían pronunciado sobre la educación femenina y los dilemas que despertaba la coeducación sexual en los sistemas educativos del siglo XIX.

En la publicación de *Archivos* de 1909, que referenciamos en el acápite anterior, Bertilda Ayarragaray postulaba su defensa de la escuela mixta desde la importancia de la socialización de ambos sexos, vinculado al mejoramiento de las condiciones para la igualdad y como herramienta posible para resolver la cuestión de la situación de las mujeres:

Se estudia para la vida, no para la escuela. Mientras la escuela tenga durante muchos años separados los sexos, no podrá seguramente educarlos teniendo en cuenta la vida que los espera, en la cual **tanto colaboran el hombre como la mujer siguiendo las leyes de la naturaleza...** Por eso no creo que deba haber escuelas de varones y escuelas de niñas, sino solo una verdadera escuela mixta en donde los niños de ambos sexos y de todas las clases sociales puedan tener la confianza, el respeto y la simpatía

---

<sup>203</sup> Carli, S. (2003). *Infancia, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Miño y Dávila: Buenos Aires. p. 128.

<sup>204</sup> Pertenece a la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata y dirigida por Mercante a comienzo de siglo XX. Fue denominada *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, de 1906 a 1914; luego, y hasta 1920, paso a llamarse *Archivos de Ciencias de la Educación*.

<sup>205</sup> Caillat, J. (1908). “Las escuelas mixtas en los Estados Unidos”. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Sección Pedagógica. p. 423.

recíproca que algún día hagan posible su benéfica colaboración en la familia y en el Estado. **La escuela mixta entendida de este modo, sería un elemento importante para resolver de un modo humano la cuestión moral y la cuestión de la mujer, el problema del matrimonio y el problema obrero.**<sup>206</sup>

De este modo, las voces femeninas como estas dan cuenta de la importancia de la coeducación como modalidad en pos de una sociedad más igualitaria y menos injusta. Hacia 1910 la coeducación fue uno de los tópicos propuestos en el Congreso Femenino Internacional celebrado en Buenos Aires. En ese evento, crucial para el feminismo local y regional, la coeducación hizo coincidir a posiciones políticamente diferentes como las socialistas y las anarquistas. Un punto de coincidencia que articulaba la demanda de mayor acceso de las niñas y mujeres al sistema educativo formal, como también la necesidad social de igualdad entre los sexos, tanto dentro del orden familiar como del escolar. Buena parte de la defensa de la modalidad coeducativa tuvo que ver con este punto: que la escolarización de niños y niñas no sea separada, pues en la familia no se separaba a los hijos e hijas de un mismo seno familiar. Este argumento se hizo sentir en el Congreso, por ejemplo, en la posición de la educacionista y directora de escuelas normales Francisca Jacques. En su intervención titulada “Coeducación de los sexos”, Jacques definía a la coeducación como natural y moral, por un lado, y por otro como social. La primera acepción era justamente la que sostenía que no era natural separar a los hijos e hijas al interior de la familia, ya que la misma era un conjunto mixto de sexos, hijas y madres e hijos y padres. Paralelamente, la coeducación resultaba ser de carácter eminentemente “social”, en la medida en que para Jacques, la sociedad en su conjunto es un organismo conformado por partes y funciones complementarias. De allí que viera como problemático que la instrucción separara las partes según el sexo.<sup>207</sup>

### **3.3.1 Raquel Camaña y la educación sexual como derecho colectivo**

Otra de las figuras del debate pedagógico sobre la coeducación y sus relaciones con la educación sexual fue, sin duda, la maestra normalista Raquel Camaña.<sup>208</sup> Junto con Paulina Luisi de Uruguay, fueron las primeras mujeres socialistas y feministas en el Río de la Plata en introducir la importancia de la educación sexual

---

<sup>206</sup> Ayarragaray, J. (1909), Op. Cit. p. 74.

<sup>207</sup> Ibidem. p. 142.

<sup>208</sup> Camaña nació en la ciudad de Buenos Aires en 1883 y falleció en 1915. Su formación se dio en el auge del normalismo, en la escuela de Lenguas Vivas y en la Escuela Normal Nro. 1 de La Plata con Mary O. Graham. En la esfera pública, tuvo una destacada actuación en el Primer Congreso Femenino del Comité Pro-Sufragio Femenino realizado en 1907. Southwell, M. (2015) En “Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX”, en *Revista Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Vol. 16, Nº 2, pp. 109-124.

en sus medios locales,<sup>209</sup> al tiempo que fueron las primeras en postular la eugenesia en el continente latinoamericano como una herramienta eficaz en pos del mejoramiento de la raza.<sup>210</sup> Nos detenemos en su pensamiento porque ella fue una de las mayores defensoras de la expansión de “la educación e instrucción sexual”, en el marco de los debates sobre la coeducación. Su presencia y aportes la vuelven un capítulo fundamental de la historia de la educación en la Argentina. Podemos considerarla la pedagoga primera exponente en la defensa y lucha a favor de la educación sexual.

Defensora sin temores de un tema que en esos años se encontraba más bien silenciado o tratado con mucho recato, como luego se verá. Así, la educación sexual no sería una asignatura más, sino que era una de las bases para alcanzar “la educación integral y humana” que tanto añoraba Camaña desde sus escritos. Según la lectura de Myriam Southwell, la inclusión de la educación sexual era una verdadera novedad para el debate educacional de inicios del siglo pasado, y por el fuerte sesgo moral, no se había permitido hasta ese momento la consideración de la sexualidad en tanto tal, ya que se encontraba muy unida a la perspectiva biológica de la época, a sus prescripciones higienistas y derivada en la consolidación de la raza.<sup>211</sup>

En 1910 defendió su tesis “La cuestión sexual”, un trabajo que le valdría un gran reconocimiento científico. En ese mismo año fue relatora oficial sobre educación sexual en el marco del desarrollo del Congreso de Medicina e Higiene del Centenario Argentino. Su presencia en el debate de la época sobre la condición de la infancia, la importancia de la higiene y la herencia, como así también de la educación de la sexualidad, la llevó a participar en los intercambios internacionales en congresos sobre higiene, salud y pedagogía, realizados en París, Bélgica y Madrid.

Quizás el evento más importante en el que participó fue el Congreso Internacional de Higiene Escolar de París, celebrado en 1910 del 2 al 7 de agosto, luego que el Comité de Higiene nacional presidido por Julio Méndez la designara como representante oficial argentina. Camaña pidió una sesión plenaria especial

---

<sup>209</sup> Luisi reconoce a su par argentina, ambas enarboladas en sus medios como en los debates europeos sobre la educación sexual. “Tratáse de un tema sumamente delicado del que me cupo ser la iniciadora en el Uruguay y, junto con Raquel Camaña en la Argentina. Ya en 1916, en el Primer Congreso Americano del Niño, reunido en Buenos Aires, presentaba yo una tesis sobre este asunto tan escabroso como necesario; mas no desde el punto filosófico e idealista de mi lamentada amiga Camaña, sino desde aquél de las realizaciones prácticas. Eran los tiempos heroicos para las nuevas ideas; tanto que veíanse con mal concepto, siquiera mentar el asunto, que, por otra parte se había tratado por primera vez en el Congreso Internacional de Higiene Escolar de París en 1910. Había concurrido a él mi amiga Camaña”. Luisi, P. (1950) *Pedagogía y conducta sexual*. Montevideo: El Siglo Ilustrado. p. 269.

<sup>210</sup> Lavrin, A. (2005), Op. Cit.

<sup>211</sup> Southwell, M. (2015) “Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX”, en Revista Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Vol. 16, N° 2, pp.109-124.

para el tratamiento de la instrucción sexual, que le fue concedida, y que contó con una asistencia de cerca de 2000 personas. Ese pedido tuvo que ver con una intervención anterior realizada por el médico francés Chotzen sobre ese mismo tema, en la que expuso la importancia del derecho de los padres sobre esa educación y en no declararla como un asunto de Estado, aspectos que estaban en las antípodas de la convicción de Camaña. Otros asistentes propusieron que el tema quede inconcluso y sea retomado tres años después, en la celebración del IV Congreso Internacional de Higiene Escolar en Búffalo, al tiempo que otros como Gustavo Lanson objetaron que se trataba de un tema que podría “herir prejuicios morales y religiosos”. Sin embargo Camaña logró convencer a todo el congreso, siendo su posición aceptada: la “enseñanza sexual” concebida como un derecho, como un deber obligatorio de parte del Estado y como una necesidad colectiva. Las argumentaciones de Camaña contra esas posturas fueron que se estaba ante un “prejuicio religioso del pecado”, que era un absurdo considerar “órganos y funciones vergonzosos”. Sin embargo sí aceptaba que la educación sexual debía tener una base religiosa como veremos luego.

Según Luisi, ese congreso fue crucial ya que a partir de ahí se colocó en la agenda académico-política de los médicos escolares la temática de la enseñanza sexual. Aunque, al mismo tiempo, algunos médicos argentinos asistentes en París, como Genaro Sixto, Director del Cuerpo Médico Escolar, afirmarían que el tema expuesto por Camaña era “demasiado escabroso”.<sup>212</sup> Gracias a lograr una gran aceptación en París, incluso por parte del presidente del congreso, el Dr. Malapert, fue convocada a Bélgica, al Congreso de Pedagogía e Higiene para exponer las mismas ideas; lo que también le valió ser invitada a dictar conferencias en Madrid gracias al Dr. Tolosa Latour.<sup>213</sup>

Sus intervenciones públicas para insistir sobre la importancia de la educación sexual fueron notables. Su tesis de 1910 fue valorada por la entonces Sociedad de Higiene Pública, al recomendar, luego de su aprobación, la inclusión de instrucción sexual en la asignatura de Higiene y Ciencia de la educación, y dentro de los programas tanto de colegios nacionales, liceos, escuelas normales, como así también en los institutos superiores de los profesorados, en las facultades de Filosofía y Letras y en las facultades de la Universidad Nacional de La Plata. Al mismo tiempo, gracias a su intervención como relatora oficial del tema “Educación sexual” en el Congreso de Medicina e Higiene del Centenario Argentino, el Dr. Súnico hizo la moción para que su tesis fuera publicada en todos los periódicos del país y repartida en todas las escuelas dependientes del Ministerio de Instrucción Pública.<sup>214</sup> También el 31 de octubre de 1910 se aprobaron por unanimidad las conclusiones de la tesis de Camaña en la Sociedad de Higiene Pública, y al mismo tiempo se exhortó a que en los programas de Higiene y Ciencia de la Educación se

---

<sup>212</sup> Luisi, P. (1950), Op. Cit. pp. 269-270.

<sup>213</sup> Camaña, R. (1910) “El prejuicio del profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras”. Derecho, Historia y Letras. Tomo 37, año 1910, pp. 576-577, 585.

<sup>214</sup> Ibidem.

incluya la “educación e instrucción sexual” como contenido en los programas de estudio en los colegios nacionales, los liceos, escuela normales e institutos superiores de profesorado.

El 3 septiembre de 1911 Camaña dicta su conferencia “La educación sexual”. La misma fue defendida frente a la Sociedad Científica Argentina y patrocinada por la Liga para los Derechos de la Mujer y del Niño. En esa exposición esboza sus principales argumentos de defensa en torno a la educación sexual, que consideraba que “(...) Lo que le interesa es el hijo”;<sup>215</sup> por tanto del “amor materno”,

(...) depende la conservación de la especie (...) A la mujer-madre le corresponde el tomar como suyos los intereses de la raza. Pero dónde y quiénes preparan a la mujer-madre? La maternidad es un tema vedado en la familia, es tema vedado en la escuela, es tema vedado en la sociedad **¡Y decir que es el porvenir de la raza lo que está en juego en esa ignorancia materna, en esa falta, para ambos sexos, de educación y de instrucción sexual!**<sup>216</sup>

Según Camaña, “la principal tarea reservada” en aquel tiempo al padre y al maestro es la de “educar e instruir sexualmente a la nuevas generaciones”. En esa educación se debía incluir el “(...) instinto procreador, el más poderoso de los instintos, aquel que hasta hoy no ha salido de la animalidad, en el radio de la moral científica por medio de una educación apropiada”.<sup>217</sup>

Camaña entendía a la educación sexual como una educación higiénica que dome el instinto, pero además, articulaba a ella problemáticas sociales más generales que padecían las clases populares, en especial las mujeres obreras (malas condiciones ambientales en los hogares, insalubridad en las fábricas, enfermedades como la sífilis, la tuberculosis, el tabaquismo y el alcoholismo). Las malas condiciones de vida eran para Camaña el ambiente y el “trabajo exagerado” que luego impactaría negativamente en el desarrollo de los hijos de esas “mujeres-madres”. Que las mujeres dominen saberes de la puericultura y evitar el nacimiento de seres “no aptos”, que conozcan los derechos y necesidades de los niños, todo ello se incluía en su propuesta de educación sexual. Un tipo de educación proyectiva –inclusive en términos políticos, al incluir otros derechos en torno al cuidado y a lo colectivo–, una instrucción para el mejoramiento de la raza, que competía tanto a la familia como a la escuela, colocándolo ya como un tema público. “La educación sexual debe comenzarse desde que se enseña a vivir, iniciación religiosa –religiosidad humana– que incumbe a la familia, base de la iniciación científica que corresponde a la Escuela (...) Para que sea eficaz,

---

<sup>215</sup> Camaña, R. (1912) “La educación Sexual”. Talleres Gráficos Riachuelo. Buenos Aires. p. 3.

<sup>216</sup> Ibidem. p. 4

<sup>217</sup> Ibid.

moralmente provechosa, debe basarse en la coeducación. Será obligatoria, pública y colectiva”.<sup>218</sup>

Así, la educación sexual era, en su proyección, más amplia que la mera impartición de puericultura, estirpicultura, o el dictado de cursos de “Higiene integral” para maestros y estudiantes de los colegios nacionales, escuelas normales e institutos de profesorado superior, como ya también lo había sugerido.<sup>219</sup>

Camaña imaginaba una educación y una instrucción sexual que equivalían a una educación moral y disciplinar más amplia, con base religiosa pero con perspectiva científica. En su propuesta más institucional para las escuelas y colegios del sistema educativo, la educación sexual iniciaría desde la escuela Primaria y llegaría hasta la Universidad y los Estudios Superiores de magisterio. En los primeros grados elementales propone que en Ciencias Naturales se estudie: “(...) **la ley de la vida, de la fecundación, del desarrollo, del amor en la reproducción de las plantas, en las clasificaciones científicas que casi todas se basan en los órganos de reproducción; en las metamorfosis de los insectos; en las costumbres de las abejas, de las hormigas**”.<sup>220</sup> También en Historia, sugería la enseñanza de “la historia de la familia a través de la humanidad”.<sup>221</sup> Seguramente la importancia que le atribuía a las Ciencias Naturales en relación a la formación en educación sexual se debía a la influencia, que la misma Camaña reconoció haber tenido, de parte de Mary O. Graham en la Escuela Normal donde se había formado como maestra normalista. Asumía que “Con ella no había misterios hipócritas: Todo era religiosamente natural”.<sup>222</sup>

Asimismo, como analizó Marcela Nari, el contenido escolar “reproducción humana” en las primeras décadas del siglo XX se enseñaba a través de la descripción de las flores, asociando los estambres a los órganos sexuales masculinos y el pistilo al ovario, y se explicaba el misterio de la gestación de la vida con ejemplos de animales como peces y aves, y algún mamífero para justificar la lactancia.<sup>223</sup> Todo esto, según Nari, tuvo que ver con que, para la educación de las niñas y las jóvenes, el conocimiento del cuerpo, a pesar de ser justificado científicamente, chocaba fuertemente con los valores, los sentimientos y actitudes tradicionales muy extendidos. Abundaron, por ello, las metáforas tomadas del reino vegetal y el reino animal. Veremos más adelante que esta analogía entre

---

<sup>218</sup> Ibid. pp. 19 y 20.

<sup>219</sup> Ibid. p. 19.

<sup>220</sup> Ibid.

<sup>221</sup> Ibid. p. 20.

<sup>222</sup> Recordaba que: “Miss Mary O. Graham dirigía la enseñanza de Ciencias Naturales porque creía a la biología única capaz de desarrollar en la juventud la idea de la belleza, de la vida, de la verdad en eterna formación; de abrir la imaginación infantil al amor y al respeto ante la vida llámesla flor, hierba ó gusano; de hacer sentir al neófito el peso de la responsabilidad de transmitir la vida; de inculcarle la moral física que hace un deber conservar la salud en las mejores condiciones de higiene corporal y psíquica.” Camaña, R. (1910), Op. Cit. p. 581.

<sup>223</sup> Nari, M. p. 146

reproducción humana y reproducción vegetal será parte de las propuestas de crianza de médicos en la década del 30. (En particular revisaremos las explicaciones de Luciano del Carril sobre la propuesta de enseñar educación sexual a niñas/os con metáforas de la fauna y la flora).

Retomando, para Camaña “el momento de especializar esa instrucción” era en la enseñanza secundaria y universitaria, con una rama del curso de Higiene Integral. La educación primaria y universitaria en educación sexual, según Camaña, debían ser bajo la modalidad coeducativa, hasta llegado el nivel secundario, ya que en ese nivel es donde se “bifurca la educación e instrucción sexual, haciendo un llamado a la poderosa inteligencia práctica del hombre”.

Allí propone para los jóvenes “(...) los mejores medios para suprimir los llamados “males venéreos”; la prostitución y su derivado, la sifilización de la raza humana”.<sup>224</sup>

Esta división se volvía necesaria, ya que los “alumnos experimentan ya la urgencia de verse científicamente orientados como ‘hombres’ y como ‘mujeres’”.<sup>225</sup> A la mujer se le enseñaría a “saber amar a sus hijos” y recibiría lecciones teóricas y prácticas de puericultura, recibiría consejos de higiene individual y social referentes a los órganos y funciones sexuales, al embarazo, a las enfermedades venéreas.<sup>226</sup> Para la universidad, aspiraba a que por ejemplo en la facultad de medicina se dicten conferencias de “vulgarización higiénico-científica sobre la cuestión sexual”, mientras que Derecho y Filosofía podían divulgar nociones en torno a la formación de la familia, la moral sexual, la responsabilidad paterna, constitución legal del matrimonio, divorcio, patria potestad, hasta “el derecho que asiste a la mujer para exigir una moral equivalente para ambos sexos y el deber que tiene que llenar para conquistar ese derecho: ser madre en toda ocasión de la vida”.<sup>227</sup>

En su libro *Pedagogía social*, publicado luego de su muerte en 1916, Camaña dedica un número considerable de líneas a describir y demarcar la importancia de la educación sexual y de la coeducación, y amplía en buena medida algunas ideas ya trazadas en su conferencia de 1911. La educadora normalista propone tres ideales que la escuela naciente argentina debía alcanzar: la Escuela única, la coeducación y la educación e instrucción sexual; todo ello para engendrar la “escuela-hogar”: “hogar de niños protegiéndose y amándose mutuamente”.<sup>228</sup> Camaña bosqueja un tipo de escuela popular, única, del Estado y laica; una escuela abierta para el ingreso de pobres y ricos, una escuela que “tenderá [a] hacer converger las ciencias, las letras, la moral, el arte y la religión humana **hacia la educación e instrucción sexual**”.<sup>229</sup>

---

<sup>224</sup> Ibid. p. 22.

<sup>225</sup> Ibid. p. 23.

<sup>226</sup> Ibid.

<sup>227</sup> Ibid.

<sup>228</sup> Camaña, R. (1916) *Pedagogía Social*. La Cultura Argentina. Buenos Aires. p. 104.

<sup>229</sup> Ibidem. p. 105.

Para la autora “La coeducación sexual es un capítulo de la coeducación integral. Parcialmente instituida, por amorosos que sean los cuidados dedicados a la coeducación sexual, los resultados no arribarán sino a conclusiones parciales, discordantes y contraproducentes, en la mayoría de los casos. La solución a que aspira es esencialmente humana. Y nada tan difícil de manejar como los más delicados resortes”.<sup>230</sup> Define la coeducación como un “sistema que consiste en reunir en la misma escuela y en la misma aula a varones y mujeres para darles una educación e instrucción equivalentes”.<sup>231</sup>

Camaña hace referencia a uno de los interrogantes típicos que despertaba la coeducación entre directores, maestros y pedagogos, y que tenía que ver con que si era conveniente que esta modalidad fuera idéntica para ambos sexos en todo momento y en todos los casos y niveles escolares, incluido el secundario y la universidad. Con respecto a esto señala:

Equivalente, sentamos al definirla. **Nada impide separar los varones de las mujeres o dar, en un mismo salón, trabajo apropiado a cada sexo.** Siendo un hecho que por razones de herencia, de medio ambiente y de educación, que serán fáciles pero lentamente descartadas en adelante, el hombre ha llegado a un desarrollo intelectual incuestionablemente superior, **¿no hay peligro evidente en someter al varón y a la mujer a un mismo sistema educativo que exigirá de ambos el mismo esfuerzo?** Aparentemente la razón es de peso: No así [*sic*] si nos remitimos a la experiencia. Todo el que ha estudiado en Facultades, por ejemplo de régimen mixto, comprobará que, en igualdad de circunstancias, la mujer aprende con mayor facilidad que el hombre y da exámenes más brillantes. ¿Contradicen estos hechos la teoría sentada al principio de la actual inferioridad femenina? Si de cerca observamos las causas, veremos que, lejos de ello, la confirman. Los organismos inferiores se desarrollan [en] menor tiempo que los superiores; así el grado de evolución conquistado está en relación con el mayor o menor tiempo de maduración?<sup>232</sup>

Seguidamente, disconforme con lo que su propia experiencia la ha visto ver en las escuelas unisexuales, propone que en las Escuelas Primarias, ya desde el primer grado, se acepte la inscripción tanto a niños como a niñas en una misma proporción. Este es un punto clave para Camaña, ya que propone que ambos públicos en convivencia conformen una suerte de equilibrio, incluso en las instituciones de educación superior como las universidades.

**Para el niño reclamamos la coeducación social, sexual y humanamente integral** proponiendo como medios prácticos la escuela infantil única –hasta los 10 años– la implementación progresiva y equilibrada de la **coeducación basada en la educación e instrucción sexual** y la transformación de la

---

<sup>230</sup> Ibid. p. 109.

<sup>231</sup> Ibid. p. 109.

<sup>232</sup> Ibid. p. 110.

antihumana escuela actual en un hogar de niños y para niños (...).<sup>233</sup>

En suma, el rasgo más notable y distintivo del lugar de Camaña es que intentó, de forma pionera en la Argentina, instalar y difundir sus ideas en torno a la importancia pedagógica y médica de educación sexual como un verdadero problema público, como un derecho colectivo y una responsabilidad de Estado. Al mismo tiempo, ideó un programa curricular posible sobre bases religiosas, científicas y pedagógicas.

### 3.4 Anarquismo: coeducación sexual y cambio social

Señalábamos al inicio del apartado que también el anarquismo de inicios del siglo XX se había ocupado de la educación sexual y de la coeducación. Como ya se ha referenciado,<sup>234</sup> estos puntos problemáticos del movimiento libertario se centraron fundamentalmente en la lucha contra la opresión femenina tanto en relación al Estado, a la institución del matrimonio y al sometimiento laboral. En pos de una igualdad de relaciones entre hombre y mujeres, los anarquistas denunciaban la doble moral sexual burguesa que no hacía más que reforzar la opresión de la mujer tanto dentro como fuera del ámbito familiar. La crítica a la institución del matrimonio generaría los postulados de “libertad amorosa”.<sup>235</sup>

Otro punto referido a la situación de la mujer unida al de la sexualidad era la problemática con respecto a la prostitución. Veían en esta práctica una situación de desigualdad, de falta de educación y falta de oportunidades. Lo mismo sostendrán para la problemática de las enfermedades venéreas, en donde la educación sexual sería una posible alternativa, como un “agente preventivo”. Así lo expresa en 1931 Fedor Nazarov, “(...) verdadero agente preventivo del delito venéreo es una esmerada [y] una sincera educación sexual. Viejos y jóvenes, mujeres y hombres, católicos y ateos, inteligentes y torpes, todos deben gozar de los beneficios de la educación sexual”.<sup>236</sup>

Dentro del programa libertario, la educación se erigió como el principal componente para la liberación individual, como derecho de todas las personas (varones y mujeres) para así llegar a la igualdad en los niveles de instrucción y cultura. El proyecto ácrata tuvo como utopía una reforma social profunda, para el renacimiento de una sociedad sin jerarquías, ni privilegios, libre de la explotación social y económica. Según las tesis de Juan Suriano, el intento de monopolizar la

---

<sup>233</sup> Ibid. pp. 119 y 120.

<sup>234</sup> Belucci, M. (1990). Anarquismo, sexualidad y emancipación. Argentina alrededor del 900. *Revista Nueva Sociedad*, n° 109, septiembre-octubre, pp. 148-157; Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres*. Contrapunto; Barrancos, D. (2007). Contrapuntos entre sexualidad y reproducción. En Torrado, S. (comp.). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. Buenos Aires: Edhasa.

<sup>235</sup> Belucci, M. (1990), Op. Cit.

<sup>236</sup> Fedor, citado por Bellucci, Ibidem. p. 155.

educación que era ejercida por el Estado tenía que ver, por un lado, con que este tendía a reproducir las desigualdades sociales con la mantención de los grupos dominantes en el poder y, con ello, la explotación de las clases obreras y trabajadoras; y por otro, con que el Estado difundía en sus escuelas oficiales una educación patriótica y nacionalista, construyendo así ficticias opciones políticas.<sup>237</sup> Si en los ideales para una nueva sociedad, aun entre las diferencias de los mismos anarquistas, se destacan el ateísmo, el antiestatalismo, el anticlericalismo, sus ideales pedagógicos se fundaban en una educación racionalista y científica donde debía reinar, en pos de la igualdad, el sistema de la coeducación sexual y de clases.

El tipo de educación mixta que formulaba esta alternativa pedagógica<sup>238</sup> se mantenía, sin embargo, bajo las diferencias entre asignaturas distintas para varones y mujeres, como ha notado Dora Barrancos. Esta autora revisa una de estas experiencias en la ciudad de Mar del Plata, de la que leemos en una nota periodística de 1907: “La **enseñanza será mixta**, se sigue el propósito de preparar una humanidad verdaderamente fraternal **sin distinción de clases ni de sexo**. (...) en la escuela funcionará para las niñas un turno de labores femeniles, y a los niños se les enseñara agricultura y se les hará trabajar la tierra (...)”.<sup>239</sup> Esto, al igual que en otras posiciones ya analizadas, era típico del clima de época: una igualdad en la pretendida educación mixta, que refería más a la inclusión de niñas y mujeres que a una misma educación para ambos grupos.

Las reclamas por la educación sexual no se reducirían solo a los mismos fines que proponían los grupos médicos de este tiempo. Los anarquistas fueron los únicos escritores políticos de la época en celebrar el placer.<sup>240</sup>

Como señalaba un anarquista, “Se hace indispensable una educación sexual amplia que permita por el perfecto conocimiento de la verdad, el ejercicio libre, sereno y tranquilo de la más bella y potente de nuestras fuerzas creadoras”.<sup>241</sup> Las demandas de educación sexual en los librepensadores estaban asociadas, por un lado, a la denuncia de la prostitución, por ser esta una situación producto de la desigualdad social y la falta de educación. Por otro lado, la educación sexual estaría ligada a la educación de las mujeres, a favor de sus propias vidas y de la buena educación a sus hijos.

Uno de los pedagogos y escritores anarquistas más destacados fue el santafesino Julio Barcos. Barcos tuvo una participación muy activa en los debates políticos y pedagógicos de su tiempo, teniendo una obra escrita muy prolífica. Fue fundador de la Liga de Educación Racionalista y director de la revista *La escuela popular*

---

<sup>237</sup> Suriano, J. (2004). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*. Manantiales: Buenos Aires.

<sup>238</sup> Nos referimos a esta categoría siguiendo la definición aportada por Adriana Puiggrós, para denominar a las experiencias que alteran, replantean o trastocan el modelo educativo dominante en algunos de sus componentes, sean estos educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías o técnicas (Puiggrós, 1994).

<sup>239</sup> *La Protesta*, 1907, citado en Barrancos, D. (1990) p. 124 (el destacado es nuestro).

<sup>240</sup> Lavrin, (2005), Op. Cit.

<sup>241</sup> Martín Fernández, 1940, citado por Ledezma Prietto, N. (2012), p. 90.

(1913-1915). En 1911 fundó la Liga Nacional de Maestros, primera iniciativa nacional del gremialismo docente. Hasta la década del 20 participó activamente de los grupos libertarios, pero luego de la década siguiente se alinearía al radicalismo, aunque sin perder su espíritu ácrata.<sup>242</sup>

Nos interesa su figura, ya que fue un gran defensor de la educación de las mujeres y precursor de la noción de la construcción social del sexo. Barcos es considerado por varios autores y autoras uno de los pilares ácratas del feminismo moderno.<sup>243</sup> Entre sus ideas defendió la educación sexual en la misma línea del feminismo de su tiempo, en pos de la búsqueda de una misma moral para ambos sexos. En línea con las ideas anarquistas proclamaba la coeducación social y sexual en las escuelas libertarias. Para Arata, Julio Barcos denunciaba las diversas formas de explotación que se llevaban a cabo en nombre de los privilegios del capitalismo, en nombre de los privilegios del sexo fuerte y en nombre de los privilegios de los mayores. Estas formas de opresión encarnaban en el pensamiento de Barcos tres conflictos sociales: “la lucha de clases, la lucha entre sexos y la débil resistencia que oponen los niños ante la tiranía que los adultos ejercen sobre ellos. Finalmente, para cada uno de los tres, había una respuesta: el sindicalismo, la libertad sexual y la reforma educativa”.<sup>244</sup> A este respecto Barcos señalaba en su obra de 1921, *Como el Estado educa a su hijo*:

Se ha manoseado mucho el argumento de que este ablandamiento moral del carácter ciudadano, en las filas del magisterio, es debido al alto porcentaje de mujeres que ejercen la profesión. Las autoridades escolares dan pábulo a esa creencia cuando declaran que las mujeres son preferibles dentro del magisterio porque son más *dóciles* y más *conservadoras* que los varones. Tiene, fatalmente, que afeminarse un pueblo educado por mujeres, se ha dicho. Y yo sostengo que peor que eso es un pueblo educado por eunucos. No echemos la culpa a las mujeres, cuya mentalidad es el coeficiente de la de los varones, pero cuya moralidad suele ser superior a la de estos.<sup>245</sup>

Y agrega: “La inteligencia y el carácter no tienen sexos. Para cada casquivana hay un estúpido y para cada cortesana, un palaciego. Pero en honor de las mujeres debemos consignar que a ellas les ha tocado desempeñar un papel descollante en el campo de la educación durante lo que va del siglo”.<sup>246</sup>

---

<sup>242</sup> Ledesma Prietto, N. (2012) Apuntes sobre la eugenesia y la libertad sexual en el discurso de dos médicos anarquistas. Argentina, 1930-1940. Revista *Nomadías*, noviembre, n° 16, pp. 75-97.

<sup>243</sup> Rama, C. (1990). *El anarquismo en América Latina*. Biblioteca Ayacucho. Buenos Aires. Caracas; Ledesma Prietto, N. (2012), Op. Cit.; Arata, N. (2013) Presentación. Julio R. Barcos. Derivas de un pedagogo intempestivo. pp. 13-64. En: Barcos, J. R. *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Gonnnet: UNIPE.

<sup>244</sup> Arata, N. (2013), Op.Cit., p. 48.

<sup>245</sup> Barcos, J. R. (2013 [1921]) *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Gonnnet: UNIPE. pp. 212-213.

<sup>246</sup> *Ibidem*. p. 214.

#### 4. Entre la fiscalización de los sexos, la confusión de los géneros y el erotismo

Parte de los debates ideológicos que se dieron a fines del XIX y principios del XX, en la creación y fundación del sistema educativo, tuvieron que ver con la idea de igualdad dentro de la escuela. Para este entonces, la concepción de igualación e inclusión escolar estaban ligadas a las operaciones de la homogeneización institucional.<sup>247</sup> Sin embargo, menos evidente resultaba el ideal igualador de la escuela en relación con la educación de los varones y de las mujeres. Esto se hace visible en algunos discursos emitidos a favor o en contra a propósito del debate si mujeres y varones debían educarse todos juntos en una misma institución, y en caso que así lo fuera, si debían recibir o no los mismos contenidos y compartir los mismos programas de estudios y las mismas asignaturas escolares. La cuestión última giraba en torno a la instrucción de los roles de los género y al problema del despertar sexual de los adolescentes.

Así, como apunta Tin, la **educación mixta** se presentó al mismo tiempo para más de un pedagogo en un problema, ya que la misma formación otorgada a varones y mujeres podría invisibilizar qué era lo particularmente femenino y qué era lo específicamente masculino. Esta educación (diferenciada) entre varones y mujeres también correspondía a un interés por la educación de la (hetero) sexualidad:

(...) estas diferenciaciones pedagógicas tenían como objetivo reinstaurar cierta diferenciación (sexual) en medio de la escolaridad mixta (heterosexual). Se trataba de lograr que la escolaridad mixta (de los sexos) no desembocara en la confusión (de los géneros)<sup>248</sup>

##### 4.1 Carlos Vergara: la coeducación como igualdad para la juventud

Uno de los defensores de la educación mixta fue el pedagogo y maestro **Carlos Vergara**, quien había sido desde 1887 hasta 1890 director de la Escuela Normal Mixta del distrito bonaerense de Mercedes y deja en expresa su defensa en un artículo titulado “Escuela para ambos sexos” publicado su *Nuevo mundo moral* de 1913 (2011) un libro de compilación sobre sus ideas pedagógicas y políticas. Ubicado entre los pensadores y maestros normalistas radicalizados según Puiggrós, y coherente con sus principios políticos sobre la defensa del

---

<sup>247</sup> Así lo señalan Dussel y Southwell: “La pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación. Porque la igualación –a la vez que generaba corrimientos para igualar– construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general”. Southwell, M. & Dussel, I. (2004) “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en Revista *El monitor de la Educación*, Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires.

<sup>248</sup> Ibid. p. 200.

otorgamiento a la mujer sobre su derecho de elegir y de ser elegida en igualdad de condiciones.<sup>249</sup>

Vergara no sólo confiaba en las escuelas de ambos sexos sino que veía a la coeducación como una necesidad que debía desarrollarse en todas las escuelas del país bajo la convicción que “las escuelas normales mixtas son las mejores del país” y entonces los Colegios nacionales mixtos que se estaban formando serían “inmediatamente los mejores”.<sup>250</sup>

De forma más contundente, articula su defensa a ésta modalidad al considerarla un medio civilizador y de cultura: “Si no saben esto los educacionistas, si ignoran que la coeducación de los sexos es uno de los medios civilizadores y de cultura más poderosos que existen, nada de importancia pueden hacer ni saber”.<sup>251</sup> Siguiendo los ideales de una escuela popular y mixta que Sarmiento había fundado, Vergara enfatiza continua su argumento a partir de considerar la importancia para la formación de los jóvenes:

La acción común de jóvenes y niñas en una tarea digna ennoblece a los dos sexos y los impulsa a mirarse con respeto y simpatía (...) Tenemos datos gravísimos de lo que ha pasado y pasa desde muchos años en escuelas de un solo sexo, y es necesario ser ciego del todo sobre cuestiones de educación para no ver que esos males tan grandes desaparecerían en el acto con los sentimientos que se despiertan en la mujer al ser tratada con atención y respeto sincero por los jóvenes, a la vez que en estos con la sociedad de las señoritas a quienes reconocen tan buenas dotes mentales como en ellos mismos y a veces mejores.<sup>252</sup>

#### 4.2 Víctor Mercante: la coeducación y sus límites sexuales

Otro defensor de la modalidad coeducativa fue el pedagogo y psicólogo **Víctor Mercante**. Al basarse en sus experiencias como alumno y director de escuelas mixtas durante varios años, su posición de defensa presenta algunos considerables reparos, marca unos límites al propio modo de significar la coeducación, con una idea de educación igual “sin límites”. El tiempo escolar lo considera como “un período en que los sexos deben conocerse, tratarse, fiscalizarse, contenerse, habituarse, librarse de imágenes perturbadoras (...)”. De hecho, y contra los argumentos que asumen una promiscua erotización de los adolescentes, remarca:

---

<sup>249</sup> Terigi, F. y Arata, N. (2011) “Presentación. Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia”. En: Vergara, C. (2011) *Pedagogía y revolución: escritos escogidos* [1913]. UNIPE. La Plata.

<sup>250</sup> “Tomar severas disposiciones para que todas las escuelas y colegios fiscales de la nación sean mixtos sería uno de los pasos más fecundos para la enseñanza argentina y fácilmente se conseguiría en favor de la empresa el concurso público. Pero parece desconocerse por completo actualmente la importancia capital de la idea”. Vergara, C. (2011) *Pedagogía y revolución: escritos escogidos* [1913]. UNIPE. La Plata. p. 125.

<sup>251</sup> Ibidem. p. 126.

<sup>252</sup> Ibidem., pp. 124-125.

“Difícil es, en un establecimiento de enseñanza, que dos corazones se encuentren y lleguen a amarse; mucho menos a prendarse por una de esas pasiones que atropellan, como en el teatro, todo (...) La regla es que esto no sucede. De lo dicho se deduce que no es Cupido príncipe de las escuelas mixtas”.<sup>253</sup>

Contra las posiciones que alertaban sobre la indisciplina que podía generar la vida escolar conjunta de varones y mujeres adolescentes, su experiencia lo hacía desconfiar de esto.<sup>254</sup> Generar esta socialización saludable entre ambos sexos, de conocimiento y respeto mutuo y del aprendizaje de la propia vigilancia en el trato, es la función básica de la organización pedagógica coeducativa, sobre todo (en consonancia con el autor), teniendo en cuenta lo que ocurre en la escuela en que educan solo a uno de los sexos, en donde es más riesgosa la socialización de los adolescentes: uno de los posibles “riesgos” que tienen las escuelas que educan un solo sexo es la posibilidad de las despertar pasiones homosexuales. En la coeducación, afirma, “Ciertamente, existen simpatías, pero humanas, no homosexuales o *fiamescas* como las que por desgracia suelen notarse en las escuelas de un solo sexo”.<sup>255</sup>

Vale destacar que el concepto de ‘emoción *fiamesca*’ utilizada por Mercante es, siguiendo a Inés Dussel, una expresión propia de esa época. La autora rastrea esta expresión en un texto posterior al de Mercante, *Ambición y angustia de los adolescentes*, del pedagogo argentino Aníbal Ponce. En este texto publicado por primera vez en 1936, Ponce hace referencia a “los afectos equívocos” en la adolescencia y “(...) que los psicoanalistas no vacilan en clasificar de homosexual, para el cual muchos idiomas tienen palabras especiales: *fiamma* en italiano, *flammes* en francés (...)”.<sup>256</sup>

Retomando, contra los supuestos de esa “confusión de los géneros” que señalábamos con Louis-Georges Tin, Mercante asumía que: “De ninguna manera puede temerse, como lo cree un autor no habituado a estas escuelas, **afeminamiento en los unos, varonilidad en las otras**, por cuanto son resultados no de la función social que realiza una escuela, sino de una promiscuidad mal dirigida, sin incentivos y sin normas, como la de los juegos”.<sup>257</sup>

---

<sup>253</sup> Mercante, V. (2013) *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. [1918] UNIPE. La Plata. pp. 300-301.

<sup>254</sup> Apunta: “nunca tuve que lamentar hechos condenables; por el contrario, conocí mayor disciplina, mayor cultura, mayor respeto, menos desplantes que en las escuelas de un sexo que también he dirigido varios años. Una vigilancia discretísima ha bastado para que la escuela fuera un hogar y todos consagraran sus esfuerzos al éxito de la casa. He observado con verdadera satisfacción ese sentimiento de cariño y responsabilidad en los alumnos, libres de obsesiones enfermizas, que el inexperto supondría en tales casos, pero que felizmente no se producen, porque la familiaridad, el trato casi doméstico, la comunidad de intereses y de aspiraciones, los defectos recíprocos y las recíprocas ayudas (...)” (Ibidem., p. 300)

<sup>255</sup> Op. Cit. p. 301.

<sup>256</sup> Ponce (1947), citado en Dussel, 2013, p. 27.

<sup>257</sup> Ibid. p. 302.

Como se puede notar, si bien se ha erigido como defensor de esta forma de organización pedagógica, su postura pondría ciertos límites, al considerar la existencia de diferencias entre los sexos en la realización de actividades físicas e intelectuales, ya en los inicios de la adolescencia:

De ahí que no convenga una misma dirección didáctica, cuando la enseñanza, menos rutinaria que ahora, advierta el error que comete en contrariar las tendencias o empeñarse en organizar cursos desnivelados en donde los esfuerzos pierden su eficacia (...) La niña, desde muy temprano, disciplina bien ciertas aptitudes como la de la ortografía, la escritura o la lectura; en cambio, tarde el varón; a la inversa ocurre con las aptitudes para juzgar y razonar. No olvidemos, por otra parte, que la educación en una y otro [refiriéndose a la mujer y al varón] **debe satisfacer necesidades distintas, desde luego, morales y manuales** (...).<sup>258</sup>

Por estas razones no se debe considerar en términos generales que toda defensa esgrimida sobre la educación conjunta de los sexos se basaba sobre el principio de considerar iguales estrictamente a los varones y a las mujeres: “no una coeducación intelectual sin límites”.

La postura de Mercante muestra la importancia de la coeducación, entre otras cuestiones, para evitar el *homosexualismo* que se producía en las escuelas de un solo sexo, pero no por considerar que ambos tenían las mismas capacidades y aptitudes. Aun estando todos juntos en una misma institución era posible (y necesario, según su postura) una educación diferenciada, adaptada a las necesidades y capacidades de lo que cada sexo “podía”.

#### **4.3 Rodolfo Senet: la separación escolar de las “diferencias psíquicas” y los “juegos anormales”**

El miedo a que los géneros se confundan también se hace visible en los aportes de la psicología evolutiva y pedagogía normalista de uno de los colegas de Víctor Mercante, que es Rodolfo Senet (1872-1938). Según Ana María Talak, los trabajos sobre psicología infantil y adolescente de ambos, fundaron a la vez este campo de estudio en la Argentina y la “cientificidad” de estos objetos de conocimiento psicológico.<sup>259</sup> Hay en varios de sus escritos psicológicos y pedagógicos también bajo una concepción naturalizadora de la diferencia sexual y sobre todo, una visión “separatista”, en especial en su lectura acerca de los contactos y las distancias

---

<sup>258</sup> Ibid. p. 203. El destacado es nuestro.

<sup>259</sup> Talak, A.M. (2000) Los primeros desarrollos académicos de la psicología en la Argentina. En J. Ríos, R. Ruiz, J. Stagnaro & P. Weissman (Eds.). *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. Historia y Memoria*. Bs. As.: Polemo; Talak, A.M (2008) “Psicología y educación: el conocimiento psicológico del niño en el campo educativo argentino (1900-1930)”. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

entre ambos “sexos” dentro del espacio escolar y familiar. Es notoria la voluntad de diferenciar las actividades de niños y de las niñas hasta en los aspectos lúdicos fundamentando tal distinción a partir de los desarrollos psicosexuales distintos de ambos sexos. Como sintetizan Otrovsky y Moya, para Senet en tanto evolucionista-funcionalista, durante la infancia, al haber menor especialización, las aptitudes intelectuales del niño y de la niña se aproximan, pero a medida que “avanza el desarrollo”, en la pubertad se acentúan los caracteres sexuales desde el punto de vista físico y psíquico quedando la mujer en un lugar secundario.<sup>260</sup>

En *Elementos de Psicología infantil*, un escrito de 1911, señalaba que:

A cada sexo sus juegos. Las diferencias sexuales en los juegos responden a las diferencias psíquicas entre el varón y la mujer. Esta regla, como se dijo, comienza a regir a partir de los cinco años en adelante (...) Desde los cinco años los caracteres psicosexuales comienzan a pronunciarse y el varón y la niña toman orientaciones diferentes de acuerdo con esos caracteres. Los niños en los principios de la segunda infancia, varones y niñas, tiene casi los mismos juegos y es muy frecuente que jueguen juntos; pero hacia mediados de ese período comenzarán a separarse y a escoger cada cual los suyos.<sup>261</sup>

Y preocupado por la mantención de la masculinidad en los varones a partir de las interacciones con juegos o juguetes correspondientes al otro sexo, continua:

Para esa edad no debe violentarse al varón haciéndole tomar participación en los juegos de las niñas, aunque sean sus hermanas; menos aún hacerlo jugar aislado a juegos de niñas y peor aún en la colectividad de niñas. Nada es más desconsolador que ver a los varones jugando a las muñecas o saltando a la cuerda. Otro tanto puede decirse de las niñas que usan juegos propios del varón.<sup>262</sup>

En el capítulo “La táctica escolar” de sus *Apuntes de pedagogía* publicados en 1928, Senet estableció precisiones muy exactas sobre cómo deberían ser los movimientos y la circulación de los alumnos dentro de la arquitectura escolar:

Si la escuela fuera mixta, los varones y las niñas formarían filas separadas, y entrarán separadamente al salón. La clase se divide en dos grupos, uno de los cuáles, el de la derecha o el de la izquierda, es ocupado por las niñas y el otro por los varones (...) Si la escuela fuese mixta, las niñas y los varones no deberán salir al mismo tiempo. En las escuelas que tengan dos puertas de entrada y siempre que la disposición del edificio lo permita, una debe estar

---

<sup>260</sup> Otrovsky, A.E. & Moya, L.A. (2018) ¿Es superior el gaucho a la mujer? Género y etnia en la psicología de Rodolfo Senet (1972-1938), en *Revista de Sociedad Española de Historia de la Psicología*. Vol. 39, (2), pp. 14-20.

<sup>261</sup> Senet, R. (1911) *Elementos de Psicología infantil*, Buenos Aires, Cabaut y Cia. Editores. pp. 354.

<sup>262</sup> *Ibidem*. pp. 354-355.

destinada para la salida de los varones y otra para la de las niñas.

263

Buena parte de su comprensión sobre el desarrollo psicológico infantil y adolescente fue a través de la descripción de periodos etarios, con cortes bastante exactos (cinco años, diez años). De este modo, para Senet la demarcación de las edades era una variable central, un “dato preciso” para determinar “la precosidad o el estancamiento” del crecimiento “normal” o “lo anormal” en el desarrollo evolutivo de las/o niñas. De este modo lo argumenta en *Anomalías y trastornos de la voluntad* de 1921, cuando señalaba que la “evolución” del crecimiento debería atravesar por tres etapas, la nutritiva, el “periodo genésico” que da inicio a la pubertad (a partir de los 10 años en su demarcación etaria) y el periodo “emotivo-intelectual”. Así por ejemplo, “un niño de siete años, por ejemplo, inclinado a la sexualidad, es un caso de precocidad, fuera, pues, de lo normal; a la inversa: un púber, que manifiesta las inclinaciones y tendencias propias de la niñez, es un caso de estacionamiento en la niñez, y no de Inocencia, como vulgarmente se conceptúa”.<sup>264</sup> El “adelanto” de las manifestaciones sexuales resultaban de una “precocidad”, que en su opinión, “(...) con frecuencia, ser avivada por los mismos padres, o por las personas que rodean al niño, por atribuirles novias o novios y por hablarles de estos asuntos - por más inocentemente que se encaren, - en pugna con la edad”.<sup>265</sup>

Retomando su interés por los juegos y por el crecimiento infantil y sobre estas formas de describir el desarrollo, en adelantos o atrasos de determinadas manifestaciones, señala que “la evolución normal de los varones”, aparecen primero “los juegos de carácter innato, obedeciendo a la necesidad del ejercicio muscular”. Por el contrario, “lo anormal” del desarrollo psicológico, puede manifestarse a partir de los “juegos anormales” en la infancia, que son “todos los que se manifiestan fuera de la época, fuera de la edad, y la anormalidad, en estos casos, será por precocidad o por estacionamiento”.<sup>266</sup> De forma concluyente, prescribe: “En la niñez deben considerarse como juegos anormales a todos los que estén en desacuerdo con el período de la evolución en que se encuentre el sujeto”.<sup>267</sup>

Entre estos “juegos” que encontraban como peligrosos dentro del segundo periodo del desarrollo infantil, el *genésico*, están los que son por “precocidad sexual”, como “las escondidas, en los varones, antes de la adolescencia, que, en

---

<sup>263</sup> Senet, R. (1928) “La táctica escolar”. *Apuntes de pedagogía*. 9<sup>na</sup> edición, Cabaut y Cia. Editores. pp. 119-122.

<sup>264</sup> Senet, R. (1921) *Anomalías y trastornos de la voluntad*. Humanidades [La Plata, 1921], 2, pp. 31-80. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1456/pr.1456.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1456/pr.1456.pdf). p. 42

<sup>265</sup> Ibidem.

<sup>266</sup> Ibid.

<sup>267</sup> Ibid. p. 78.

muchos casos, es el pretexto para hacer zafadurías de todo género”.<sup>268</sup> También dentro de este periodo es común:

(...) tendencia genésica de los sujetos, pero **es común también que esta tendencia tome una dirección aberrante; no me refiero a la masturbación, sino a la homosexualidad.** Y aun la he observado en la niñez. Es relativamente frecuente en las escuelas **que los alumnos hablen del puto**, o investiguen quién lo es cuando **entra un alumno nuevo, es lo común que comiencen su pesquisa tocándole las nalgas, para ver si es mansito o no.**<sup>269</sup> (El destacado es nuestro).

La homosexualidad o “pedrastría”, (“tanto “activa como pasiva como aclara) era para Senet, “más teórica que práctica”: “El pederasta, tanto activo como pasivo, lo es más por los comentarios que por los hechos. (...) y hay casos de verdadera pederastia, sobre todo pasiva, en los niños, pues los activos son, como regla casi absoluta, púberes o jóvenes degenerados”.<sup>270</sup> De forma concluyente, prescribe: “En la niñez deben considerarse como juegos anormales a todos los que estén en desacuerdo con el período de la evolución en que se encuentre el sujeto”.<sup>271</sup>

#### **4.4 José Manuel Estrada: la naturaleza de los sexos y su necesaria separación escolar**

Sin embargo, la postura de conformar un sistema educativo coeducativo despertaba sospechas y temores en las visiones pedagógico-políticas más conservadoras en los inicios del siglo XX. Desde las visiones católicas, como ya lo había señalado Mercante, se temía por el peligro de la promiscuidad que podría sobrevenir al juntarse varones y mujeres en el ámbito escolar (como también por fuera de él).<sup>272</sup> Como ejemplo de esta visión encontramos el posicionamiento de José **Manuel Estrada**, líder laico del movimiento católico en las últimas décadas del siglo XIX. En sus *Memorias sobre la educación común en la provincia de Buenos Aires*, texto publicado en 1870 y reeditado luego en los primeros años del siglo XX, realiza un examen sobre el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires a

---

<sup>268</sup> Ibid. p. 43.

<sup>269</sup> Ibid.

<sup>270</sup> Ibid.

<sup>271</sup> Ibid. p. 78.

<sup>272</sup> En un trabajo anterior, indagamos en las ideas de Mercante para explorar en las nociones sobre sexualidad y género que subyacen y atraviesan las definiciones de infancia y adolescencia desarrolladas por el pedagogo. A partir de estudiar la definición de *adolescencia* en su discurso de la *paidología*, destacamos cómo la definición se vuelve un concepto teórico binario, sexualizado y generizado y, en consecuencia, productor de una matriz de deseo y placer cuyo tono predominante ha sido la heteronormatividad. Zemaitis, S.; Scharagrodsky, P. (2020) “De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la *paidología* de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX). En: Baquero, R.; Scharagrodsky P.; Porro, S. *Discursos, practicas e instituciones educativas*. Editorial Prometeo: Buenos Aires.

partir de su breve desempeño de casi un año como Jefe del Departamento General de Escuelas y presidente del Concejo de Instrucción Pública. Parte de observar los argumentos de defensa de las primeras experiencias coeducativas de Estados Unidos y Alemania. Por un lado, retoma el argumento que podemos llamar *disciplinar*, que alega que la coeducación produce la contención de los arrebatos de los varones sobre las mujeres, y viceversa, por la presencia de ambos, y colabora con el establecimiento con un orden y disciplina en las conductas.

En consonancia con esto, esgrime otra razón, que llamará *fraternal*, y que refiere la importancia de un *contacto* diario entre ambos sexos que “quita a las pasiones el carácter quimérico y fantasmático que revisten en el crepúsculo de la virilidad: que por consiguiente son atenuadas, y que todos los niños crecen y llegan a la plenitud de la vida, considerándose como hermanos y hermanas”.<sup>273</sup> Ante ambos postulados se remite a las diferencias “naturales” de los sexos cuando señala que:

(...) no vacilo en afirmar que, no pudiendo dudarse de la **desigualdad normal y genérica de los instintos y la índole moral entre el hombre y la mujer**, no puede aplicárseles los mismos resortes de disciplina, uniformando en la educación agentes que la naturaleza ha hecho diversos sin sublevarse contra esta y otras leyes estables y sagradas (...).<sup>274</sup>

En torno a la socialización de la juventud y sobre los programas educativos “idénticos e indiscernibles” para ambos sexos, también su postura se sostiene y fundamenta a partir de su concepción naturalizadora de las características esenciales y diferenciales entre varones y mujeres.<sup>275</sup>

Si bien va a reconocer que no habrá peligros ni inconvenientes en una coeducación mixta en la instrucción infantil de los primeros años de la escolaridad, al mismo tiempo Estrada revaloriza y defiende el rol de la familia sobre la función social de la socialización entre ambos sexos: “La familia también es sociedad, y basta la escuela de un solo sexo para ensanchar en los niños la simpatía general y las virtudes de tolerancia y benevolencia que adquieren en el hogar (...) Pero las escuelas de coeducación son en cierta manera la sociedad misma: sociedad a la cual entran los niños desprevenidos y sin defensa, expuestos a los arranques

---

<sup>273</sup> Estrada, J.M [(2011) 1870] Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria. p. 121

<sup>274</sup> Ibid. p. 122.

<sup>275</sup> Sobre la primera cuestión argumenta que los colegios especiales de mujeres en los Estados Unidos no han demostrado ser de menor calidad, no producen menores resultados que las escuelas mixtas; esto lo lleva a sostener, por tanto, que no hay razones suficientes para la implementación del sistema mixto. En cuanto a los programas educativos únicos, sin ningún tipo de diferencias para ambos sexos apunta que: “(...) sería necesario demostrar que el destino de las mujeres es idéntico al destino del varón. Esta proposición también sería falsa. La mujer nace para la familia, y sólo excepcionalmente para la vida pública (...)” (Ibid., p. 124).

primitivos de la pasión o a las celadas de los más precoces, afrontando el peligro antes que su razón dirija sus acciones e influyan sobre sus instintos”.<sup>276</sup>

La igualdad en la instrucción no solo debía ser suprimida en pos de instruir a cada sexo en sus roles y funciones futuras, sino que señala también que, al no haber diferencias, “se tiende a asimilar la vida, e imprimir en las mujeres ambiciones masculinas”.<sup>277</sup> Para sintetizar su postura podemos decir que rechaza entonces a la coeducación por considerarla peligrosa, innecesaria y porque los programas educativos comunes e iguales van en contra de “la naturaleza otorgada a ambos sexos”. Esto lo resume en tres premisas:

1º Que ningún inconveniente serio se opone al establecimiento de escuelas mixtas para la instrucción infantil.

2º Que los sexos deben ser separados en las escuelas elementales y superiores.

3º Que por tanto (...) los programas de las escuelas elementales y superiores de varones deben ser modificados para aplicarlos a las escuelas de mujeres, de modo que respondan a las necesidades peculiares del sexo (...).<sup>278</sup>

#### 4.5 Saúl Taborda: la juventud más allá de la moral antierótica

Una postura radicalmente distinta, colocada en las antípodas de algunas de las premisas anteriores, la encontramos en la pedagogía de **Saúl Taborda**. Siendo un pedagogo graduado de la Escuela Normal de Córdoba y del Colegio Nacional de Rosario, Taborda continuó su carrera en la ciudad de La Plata donde se graduó de abogado y logró su Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad del Litoral. En 1921 fue designado como rector del Colegio Nacional de La Plata. Luego continuó sus estudios en Europa, en ciudades como Zurich, Viena y Paris. Su obra pedagógica más relevante fue publicada en 1932, en cuatro tomos bajo el título de *Investigaciones pedagógicas*. En esta obra, Taborda se interesó por recorrer críticamente la historia educacional mundial, como así también las relaciones entre Iglesia y Estado, el nacionalismo, las relaciones entre ciencias naturales y pedagogía, entre historia y pedagogía, sociología y pedagogía y los objetos pedagógicos del conocimiento. Según Myriam Southwell, sus referencias a la Nación, la espiritualidad y el lugar de la participación desafiaron y renovaron el discurso pedagógico de su tiempo, articulándolo con lo político y el reformismo social.<sup>279</sup>

Su pensamiento reformista y renovador en términos políticos y pedagógicos lo llevó a examinar en sus *Investigaciones*, entre una gran variedad de otros temas, el sistema coeducativo y el lugar de lo sexual en la moral y en la juventud. Realizó un

---

<sup>276</sup> Ibidem. p. 123.

<sup>277</sup> Ibid.

<sup>278</sup> Ibid. p. 124.

<sup>279</sup> Southwell, M. (2011) Presentación: Saúl Taborda: jóvenes, comunidad y democratización. En Taborda, S. *Investigaciones pedagógicas* (2011[1932]). UNIPE. La Plata. p. 13.

análisis muy original y renovador (teniendo en cuenta su época), en especial sobre los procesos culturales y los límites morales en la tradición occidental en torno a la comprensión de la sexualidad, el amor y lo erótico.

Uno de los problemas que él notaba en su tiempo era que la cultura occidental había reducido lo erótico a lo sexual, y que se habría quitado “de la carne, toda espiritualidad”. Es por ello que persigue la definición de lo erótico que Diótimas le da a Sócrates en *El banquete*: “es el amor de la generación y de la creación de lo bello según el cuerpo y el espíritu”.<sup>280</sup> Es lo erótico, y no lo sexual, lo que para Taborda “nos ayuda a salir de nosotros mismos para reencontrarnos en los otros, y lo que nos eleva en el pensamiento puro, ha llegado a nuestros días tan empobrecido y manido, que todas las íntimas resonancias que despierta su acepción corriente se polarizan en la provincia sexual”.<sup>281</sup>

Por todo ello, se interesó especialmente por buscar argumentos que superaran las visiones más genitalistas, eugénicas o directamente las centradas en el evite y la abstinencia de los cuerpos. Pretendía la consolidación de una pedagogía que fuera capaz de no solo atender la dimensión sexual de los educandos, sino y sobre todo, que se base en ella para el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto. De este modo, le interesaba, más que el problema del contagio, la ligazón afectiva de las personas, donde el erotismo resultaba ser una noción central. De allí su planteo sobre un pasaje de la moral tradicional (“moral ascética” y “moral burguesa”) a un planteamiento ético. Una verdadera oposición a la moral sexual tradicional de católicos y liberales, y a la represión de la sexualidad.

A diferencia de la mayoría de las posiciones pedagógicas en plena vigencia durante los primeros tramos del siglo XX, como vimos reflejado en los pedagogos anteriores, Taborda critica la tradición positivista y moralista en lo que refiere a la “guerra de los sexos”; desconfía de las separaciones entre varones y mujeres, como así también de la misma institución del matrimonio monogámico, aspectos que resultan atinentes a la reflexión pedagógica:

La realidad argentina ofrece, a este respecto [en relación a la “guerra de los sexos”], a la observación desprevenida, el espectáculo de una grosera escisión sexual; escisión que las transformaciones sociales y económicas ahondan y agudizan a favor de la ausencia de una estimativa que dignifique el amor. Todas las preocupaciones pedagógicas de nuestra ética usual giran en torno a la institución del matrimonio monogámico. Para el católico, lo mismo que para el liberal, la pureza no tiene un fin en sí misma sino que está sancionada en vista y en razón de la unión conyugal. Las funciones corporales que antes de este acontecimiento se reputan pecaminosas, pasan, una vez cumplido, a ser un premio discernido a la torturada abstinencia. Hombres y mujeres sexualmente deseducados, entran, así, al servicio de las leyes civiles. La personalidad es desviada de los valores del eros y,

---

<sup>280</sup> Taborda, S. (2011) [1932] *Investigaciones pedagógicas* UNIPE. La Plata. p. 505.

<sup>281</sup> *Ibidem*.

necesariamente, esta desviación repercute en la vida de la familia. La unión conyugal, que para el asceta es un desahogo del instinto menospreciado y sospechoso, si no pervertido, es, para el cientificista, una función biológica indiferente. Nada de extraño tiene la decadencia de la institución familiar y su evidente insignificancia como institución enseñante.<sup>282</sup>

La familia, en unión conyugal, no era para Taborda el ámbito más adecuado, ni el más natural, para el aprendizaje de lo sexual: "(...) el clima doméstico y el amor de los padres no bastan para corregir la influencia antierótica de la moral que rodea a la institución".<sup>283</sup> Esa influencia "antierótica" tenía que ver con la reducción que, según Taborda, se había producido en torno a considerar lo sexual como una dimensión totalizante (en detrimento del erotismo).

Como se mencionó anteriormente, una de las características del pensamiento sexual moderno fue la asociación sexualidad=procreación de la especie. Sin embargo Taborda, en su cuestionamiento a la monogamia, precisamente, intenta desanudar esta relación tan mentada por la moral ascética: "Idealmente, el ascetismo culmina en el aniquilamiento de los apetitos y las pasiones del hombre (...) Se debe a una conveniencia ocasional la introducción de la procreación como *finis principalis* del matrimonio. En lucha con el espiritualismo de los maniqueos negadores del instinto genésico, San Agustín sacó partido de la inclinación sexual colocando como fin de la unión matrimonial la propagación de la especie y condenando, en nombre de la razón natural, los medios preventivos y la afición al placer que acompaña al acto sexual".<sup>284</sup>

El erotismo, como la actividad sexual, tenía para Taborda finalidades variadas, no restringidas a finalidades natalistas. Se preguntaba entonces hasta dónde era admisible la procreación como fin principal, y sugería: "El fenómeno erótico que, éticamente, carece de significación, según ya se dijo, cúmplase en múltiples modos y condiciones. Esta vida instintiva no encuentra limitaciones sino cuando se la mira por sus consecuencias, esto es, cuando se la considera como un acrecentamiento de la especie y cuando se advierte que ella procede con desenfreno y exceso."<sup>285</sup>

Su examen sobre la coeducación hacia los finales de sus *Investigaciones pedagógicas* lo lleva a preguntarse si esta modalidad de enseñanza y socialización es perjudicial o beneficiosa para la educación de los sexos. Como decíamos, partiendo de una mirada histórica sobre los sistemas educacionales modernos y analizando las posibilidades de la coeducación, esgrimió que, tanto los defensores como los adversarios de esta modalidad, más que preocuparse en términos pedagógicos por los niños y jóvenes, perseguían en realidad "intereses extraescolares". A las posiciones más conservadoras sobre la coeducación (como la de Estrada), sobre todo las que se apoyan en la idea de que el acceso al saber sobre

---

<sup>282</sup> Ibid.

<sup>283</sup> Ibid. p. 506.

<sup>284</sup> Ibid. p. 109.

<sup>285</sup> Ibid.

la sexualidad tendría una consecuencia negativa en el desarrollo de la sexualidad de niños y jóvenes, Taborda critica que: “El argumento en favor de la **coeducación de los sexos** extraído de la experiencia de los hogares ejemplares, acusa toda la falsa posición de la moral vigorante al exaltar el defecto que consiste en el enervamiento de las manifestaciones sexuales de la niñez y la adolescencia”.<sup>286</sup>

Si buena parte de los fundamentos, como lo expone Mercante o Aníbal Ponce, provienen de las propias experiencias pedagógicas u observaciones y conocimiento de casos escolares, para el pedagogo cordobés la contabilización de experiencias sin problemas de esta naturaleza en las instituciones educativas no es razón suficiente para la defensa de la coeducación de los sexos: “(...) no está dicho todavía que la escuela mixta sea su único y adecuado sistema (...) Para decidir sobre el valor de la coeducación no bastan las premoniciones más o menos arbitrarias de pedagogos de rango, ni los datos obtenidos por los tanteos de algunas escuelas mixtas”.<sup>287</sup> Y se pregunta: “¿Cómo es posible apoyar un sistema en los datos suministrados por la experiencia que, desde la terminación de la guerra mundial, han hecho algunos países que, obligados por necesidades puramente económicas, se han visto en el caso de admitir niñas en los colegios de varones?”<sup>288</sup>

En esta línea, advierte que no todas las experiencias educativas que hayan incluido tanto a varones como a mujeres, en el mismo tiempo y espacio escolar, han tenido la voluntad, convicción o fundamento suficiente para tal desarrollo. Ejemplifica, llamando la atención, con que en algunas escuelas de Prusia, luego de la Primera Guerra Mundial, tuvieron que alojar a mujeres en escuelas que funcionaban con un público de varones. Taborda asume que en estos casos “dejan en pie la discusión relativa al valor educativo de la coeducación (...)” y continua: “Los ensayos realizados hasta ahora tienen, sin duda, una relativa importancia para las construcciones buscadas, pero es forzoso reconocer que donde revelan más eficacia es ahí donde se ha procedido y se procede; de acuerdo a una idea”.<sup>289</sup> De este modo, pone bajo sospecha la validez pedagógica que pueden tener los argumentos de la socialización, como los expuestos por Mercante, que dicen que es en la escuela, todos juntos y en la mutua relación, que los muchachos aprenden a tratar correctamente a las jóvenes.

Para Taborda, estas explicaciones de razón económica o de la mera socialización conjunta como el resultado esperado por la educación conjunta, no eran, pues, motivos suficientes para aceptar el valor pedagógico de la modalidad en cuestión. La coeducación era una condición social que conllevaba consecuencias pedagógicas concretas. Ejemplo de ello era el lugar que le atribuía al maestro ante dicha modalidad: “En su expansión de las escuelas mixtas de hoy en más, el educador que quiera mostrarse a la altura de su misión ha de saber moverse con seguridad en este paisaje recién descubierto (...) el maestro debe ser un hombre

---

<sup>286</sup> Ibid. p. 506.

<sup>287</sup> Ibid.

<sup>288</sup> Ibid.

<sup>289</sup> Ibid. p. 507.

iniciado en la pedagogía de los valores: se le va a exigir que sea sexualmente educado, que posea el don de captar las sutiles manifestaciones del eros, de despertarlas y de guiarlas con amoroso cuidado. Es más todavía: se le va a exigir que posea la ciencia de la sexualidad del docendo”.<sup>290</sup> Nuevamente, el eros que Taborda usa para reemplazar el término *sexual* refiere a las vinculaciones amorosas entre las personas, que trasciende, justamente, el plano de las expresiones sexuales.

Finalmente, la falta de evidencias de parte de las investigaciones médicas y psicológicas no lo convenció de que los dos sexos presentasen diferencias tan pronunciadas como para indicar la educación unisexual.

**Biológicamente, los sexos son diferentes.** Esto es lo que nos dicen los hombres de ciencia. Ambos sexos muestran oposiciones irreductibles. Diversas son sus reacciones en los momentos pasionales; diverso el funcionamiento de las células de sus tejidos; diversos los modos del metabolismo (...).<sup>291</sup>

Se remite, para referenciar tales diferencias, al libro *Biología y Feminismo* de Gregorio Marañón,<sup>292</sup> un médico de origen español y contemporáneo a Taborda, que ha tenido una gran influencia en nuestro medio. Sin embargo, se pregunta:

Pero ¿qué significa todo esto frente al expresado concepto de la cultura? **Tales diferencias fijan la actividad de cada sexo sin determinar, por sí mismas, ideales específicos, y sin probar, en modo alguno, que la mujer esté excluida de la vida espiritual.** No creo que se puedan extremar las informaciones biológicas hasta el punto de declarar que las actividades espirituales son inaccesibles a la mujer, o que, como lo dice Marañón, sólo lo sean por excepción. Pero, como quiera que se considere este asunto, lo cierto es que, vistas las cosas desde el espíritu objetivo, **dichas diferencias no deciden en contra de la coeducación de los sexos.** [El destacado es nuestro].<sup>293</sup>

Reconociendo los avances de la psicología infantil en relación con la investigación centrada en las diferencias entre los sexos, Taborda también mantuvo una mirada crítica con estos fundamentos psicológicos, en vistas de ir desenmarañando los argumentos reinantes en su época sobre tales diferencias y sus consecuencias en la organización de escuelas coeducativas. Su mirada crítica tenía que ver con la demarcación etaria que hacía esta disciplina entre la sexualidad de los adultos y la sexualidad juvenil: “Caracteriza a ésta [sexualidad de los adultos] el ser un definido complejo de funciones espirituales y corporales;

---

<sup>290</sup> Ibid. p. 507.

<sup>291</sup> Ibid. p. 508.

<sup>292</sup> Marañón, G. (1920) *Biología y feminismo*. Siglo Médico. Madrid.

<sup>293</sup> Taborda (2011), Op. Cit. p. 508.

caracteriza a aquélla [la sexualidad de los jóvenes] cierta fragmentariedad que se manifiesta en vivencias que no acusan todavía un carácter sexual definido (...).<sup>294</sup>

Sin embargo, en su concepción de lo erótico, e intentando no negativizar a la juventud, admite que "(...) más que una sexualidad tal como resuena en la acepción común del vocablo, existe toda una erótica juvenil cuya significación es muy diferente de la del adulto. Es un mundo cerrado en el que el eros se tiñe de matices que nada tienen de común con los del eros del hombre". Esta posición que podríamos llamar adultocéntrica por parte de la psicología infantil, siguiendo su razonamiento y análisis crítico, es el resultado de la falta de conocimientos sobre el mundo erótico juvenil, "insuficientemente explorado", lo que provocó "(...) la torpe conducta de una pedagogía que se ha empeñado en llenarlo con un inventario de cosas propias de adultos".<sup>295</sup>

Por otro lado, tampoco encontró evidencias o conocimientos suficientes que probasen, de parte de la investigación psicológica, las diferencias entre uno y el otro sexo: "(...) cabe preguntar si la psicología de las primeras edades permite afirmar, a la altura en que se hallan sus investigaciones, la existencia de diversidades psíquicas entre el varón y la mujer, y si, en su caso, ellas son de tal naturaleza que exijan, para la preservación de los caracteres diferenciales, el mantenimiento de la escuela unisexual".<sup>296</sup> Retoma a Édouard Claparède para indicar que habría ciertos intereses (juegos, dibujos) que varían entre ambos sexos, pero en lo que respecta a la "técnica mental", como la memoria, la imaginación o la destreza manual, alega que "faltan pruebas documentales".<sup>297</sup> Finalmente, concluye que "(...) el conocimiento psicológico es insuficiente para determinar qué calidades del sexo son naturales y cuáles deben su origen a factores sociales o a la educación. Los datos de la psicología no contradicen, pues, la coeducación de los sexos". Afirma, incluso, que "(...) concediéndoles que hayan fijado ya diferencias definidas, y que quepa la posibilidad de que se descubran estructuras netamente diferenciales, lejos de obstaculizar, ayudarían a la labor de la escuela mixta".<sup>298</sup>

Hasta acá vemos que Taborda ha estado en contra de las posturas más negativizantes, tanto de la juventud como de la sexualidad, asumiendo también los riesgos de las psicologías infantiles de adultizar lo que es propio en los jóvenes. Observamos además que se erigió como un defensor de la modalidad coeducativa al no haber encontrado mayores argumentos o evidencias que indiquen lo contrario para la tarea y organización educativa. Vale aclarar que de ningún modo niega el lugar de los impulsos en los jóvenes, ni el lugar de lo instintivo. De hecho, a propósito del "instinto sexual", lejos de reprimirlo o sentenciarlo como una

---

<sup>294</sup> Ibidem. p. 509.

<sup>295</sup> Ibid.

<sup>296</sup> Ibid. p. 510.

<sup>297</sup> Ibid.

<sup>298</sup> Ibid.

peligrosidad, postula que el mismo resulta central en materia pedagógica, pues constituye parte de la vida de los jóvenes y, por tanto, de las escuelas:

Las reglas pedagógicas que se pueden formular para tratar este impulso no son susceptibles de constituir cursos determinados. Son reglas de aplicación dúctil, inmediata, diaria, constante, a todos los múltiples casos y circunstancias de la labor educativa. **Pues tan ligada está la sexualidad a todo el proceso educativo que, en realidad, circula, vivo y activo, por todo él, como la sangre por las venas.** No existe una situación de la que el educador no pueda sacar partido eficaz. No entran ellas en una exposición de motivos como ésta; pero necesito decir que el juego, la danza, el trabajo, el deporte, el canto, la excursión y algunas otras actividades incorporadas a las bases propuestas responden, en gran parte, al propósito de **buscar solución a problemas de pedagogía sexual.**<sup>299</sup>

## 5. La educación sexual como necesidad de época: posturas renovadas desde la prensa pedagógica

Las posiciones que repasamos, como las de Camaña o el caso de de Madrid, pueden ser pensadas como intentos de ir contra la moral imperante en la época, en especial acerca de lo que debían o no saber las niñas y estudiantes jóvenes sobre su cuerpo, sus órganos reproductores, etc.

Casi treinta años después que *El monitor de la educación* publicara los artículos que trataban a la educación sexual como “un tema delicado”, desalentando su educación a los niños, en 1930 publicará 2 artículos de otras revistas de educación en los cuales puede leerse un movimiento distinto: una crítica a la escuela por no incluir la educación sexual, ni en la formación de los maestros ni en el currículum. En el artículo “La educación sexual” de Celso López, en la revista *Problemas sociales-pedagógicos* de Quito (Ecuador), se critica que la escuela “ha descuidado” el “problema sexual”, que se ha “despreocupado” por él, por ignorancia del medio o por un malentendido, “por falsa moralidad” o por “recelos y temores infundados”, ante un asunto de “tanta responsabilidad porque se juega la suerte de la raza, el vigor de la juventud, el futuro de la intelectualidad”. Asumiendo que “el niño se ve acometido por la crisis del sexo; [y] muy pronto la niña es presa de los trastornos y convulsiones que caracterizan el delicado paso de niña a mujer”, López argumenta que estos necesitan del “apoyo directo de los padres” y que, al contrario de lo que asumía el artículo de 1905 en esta misma revista, “los padres tienen el errado criterio que al hablar a los hijos de estos asuntos, se les abre las puertas de la corrupción”.<sup>300</sup> Todo esto traía, según López, la consecuencia del “abismo de la

---

<sup>299</sup> Ibid. p. 512.

<sup>300</sup> López, C. (1930) “La educación sexual”. Sección revistas de revistas. *Horizontes*, Año 1, n° 7, abril, Problemas pedagógicos-sociales. Quito. Educador. En: *El Monitor de la Educación Común*, Año 49, n°. 690, p. 485.

degeneración y aún del crimen; porque el crimen es atentar contra la Naturaleza, porque crimen es agotar a vida y las facultades en aras de la ignorancia y desconocimiento de los deberes como hombre y como mujer...”.<sup>301</sup>

Plantea entonces que son tres los factores que pueden ayudar en la “crisis del sexo”: el maestro, los programas y la escuela. El primero, según López, “necesita ilustración y preparación acerca de los múltiples problemas del sexo” y su labor “no se limitará al estrecho límite de las aulas, se extenderá al hogar, a la sociedad, al pueblo en que vive y trabaja”. En los programas curriculares ve como “necesaria y urgente la enseñanza OBLIGATORIA de Higiene Sexual a partir de Quinto grado de la escuela primaria”, además de incluir conferencias a las familias para “aumentar la labor en los hogares”, con bibliografías para los niños seleccionadas para que “no sean de carácter erótico y novelesco”. La escuela, finalmente, necesita “el apoyo del Gobierno, de las demás autoridades, de los padres de familia” para “conseguir una completa higienización de los locales a donde los niños acuden a recibir el baño intelectual” en “baños, campos de juego, jardines escolares, campos de cultivos”.<sup>302</sup> Finaliza con la sentencia “Salvemos al niño para salvar a la RAZA”.<sup>303</sup>

El número siguiente del *Monitor* publicaba otro texto de la médica francesa Germana Montreuil Strauss, editado en Chile y que contenía declaraciones que el *Monitor* consideraba “dignas de ser conocidas por los maestros argentinos”. En este texto Strauss sintetizaba en breves líneas las posiciones polarizadas que venía presentando la educación sexual. Un problema que, en su visión, ya no pertenecía solo a médicos y pedagogos, sino que “necesitaba entrar en el dominio de los padres y madres de familia”.<sup>304</sup>

Sobre el término sostenía que: “Gracias a este interés y a las discusiones que ha levantado, la expresión ‘educación sexual’ que evocaba para el público y aún para la mayor parte de pedagogos algo vago: moral o sentimental, honesto o perverso, toma poco a poco un sentido más definido.”<sup>305</sup> Para Strauss, coexistían en esa época –refiriendo seguramente al contexto europeo– dos tendencias que también hemos observado en el medio argentino. Por un lado, una “opinión que ha sido sobre todo sostenida por los médicos, es la que prevalece, bajo el punto de vista práctico. En efecto, actualmente la única instrucción oficial que se lleva a cabo sobre las cuestiones de generación, es de carácter anti-venéreo”.<sup>306</sup> Por otro lado, la postura de “Otros educadores preocupados esencialmente del desarreglo de las costumbres y sus consecuencias sociales, comprenden la enseñanza sexual, como enseñanza únicamente moralizadora y casi completamente desligada de toda base

---

<sup>301</sup> Ibidem. p. 486.

<sup>302</sup> Ibid.

<sup>303</sup> Ibid. p. 487.

<sup>304</sup> El Monitor de la Educación (1930). “Educación sexual”, n° 691, año XLIX, Julio. p. 512.

<sup>305</sup> Ibidem. p. 513.

<sup>306</sup> Ibid.

científica, apoyada sólo sobre la educación del dominio de sí, sobre el sentido de las responsabilidades morales y familiares”.

Para esta última tendencia, en su opinión “(...) la palabra ‘sexual’ evoca imágenes picarescas, obscenas o pornográficas. Creen que se trata de algo escabroso que se debe excluir de esta educación honesta. (...) tal vez también la defectuosa educación sexual de sus primeros años, las han tornado incapaces de pensar con respeto y serenidad sobre el maravilloso misterio de la generación”. En su análisis, estas interpretaciones sobre la educación sexual contenían, aún para sus partidarios:

(...) una amenaza con tendencias negativas y no constructivas. En lugar de encauzarlas a la descripción y explicación del desarrollo natural de una función fisiológica y de su instinto normal y sano, su objeto esencial **es luchar contra las deformaciones y perversiones**, que se desprenden de esta función y de este instinto y contra las plagas sociales que causan: inmoralidad, o mejor dicho, indisciplina de las costumbres, prostitución y enfermedades venéreas.<sup>307</sup>

Sostenía que la responsabilidad, las polémicas y objeciones contra la implementación de la educación sexual de la juventud tenían que ver con la consideración de las “deformaciones”, “perversiones” y “enfermedades sexuales” que se esgrimían en algunas posiciones, pero que para ella estas eran solo “aspectos secundarios de la educación que se debe considerar”.<sup>308</sup>

Su definición e intención pedagógica para el maestro en este asunto incluía categorías claves de la moral de esa época en relación a la noción de *normalidad* y *familia*: “La vida sexual normal, tal como se presenta en el niño normal y sano, se resume a estas palabras: amor, unión, maternidad, paternidad y familia (...) y es esta comprensión de la vida sexual, natural que el educador debe fortificar, esclarecer y proteger contra las deformaciones y relajamiento de nuestra moral indulgente y de nuestras costumbres fáciles.”<sup>309</sup>

En su definición, la educación sexual

(...) es sencillamente una educación que moral, social y científicamente, prepara y ayuda al adolescente, a vivir amplia y sanamente su vida sexual normal, que es la vida familiar. Con este fin, el niño debe recibir por una parte, una enseñanza gradual e intermitente de los hechos relacionados con la generación y, por otra parte, sometérselo a una sólida formación moral, por un medio de influencias continuas y por la creación de un ambiente favorable. La enseñanza gradual es principalmente científica y comprende el estudio razonado de las **ciencias naturales (biología general, anatomía, fisiología e higiene)** que se dan en las escuelas. (...) Familia y

---

<sup>307</sup> Ibid.

<sup>308</sup> Ibidem.

<sup>309</sup> Ibidem. p. 513.

escuela debe colaborar; dedicarse ambas a educar la voluntad, a desarrollar la fuerza de su carácter, en fin, a ayudar al niño a someter sus instintos e impulsos al juicio de su conciencia y al poder de su voluntad.<sup>310</sup>

En el mismo número, en la sección de Bibliografía, que comentaba libros nacionales e internacionales sobre textos pedagógicos, el *Monitor* publicaba una reseña del libro del político y pedagogo español Domingo Barnes, *La educación de la adolescencia*, de 1930. Entre los comentarios se señala con énfasis que la obra de Barnes, centrada en la psicología del niño, recomendaba que buena parte de la “libertad y la disciplina de la personalidad” de los niños se fundaba en la psicología sexual, a partir de la cual “la educación y enseñanza sexuales” resultaban “importantísimas”.<sup>311</sup> Asimismo, en la misma línea que los autores extranjeros referenciados, según los elogios del *Monitor*, su obra alentaba a:

Que padres y maestros suministren enseñanza y educación sexual al adolescente dentro de un plano de austeridad y sinceridad. Que en estas cuestiones la enseñanza sea objetiva, mucho mejor que revelación individual. Nada de revelación pura ni impura, ni de subrayar y destacar esa enseñanza de las demás enseñanzas, de la fisiología, de la higiene, etc. Por el contrario, proporcionarla aun con mucha más sobriedad. Y, en su caso, mejor que la hipocresía, que las metáforas resbaladizas y que las alusiones indiscretas, el silencio, la abstención.<sup>312</sup>

En otra revista educativa como *La Obra*, encontramos también una valoración positiva en relación con la educación sexual. *La Obra* fue una revista pedagógica creada en 1921 por iniciativa de un grupo de profesores y graduados de la Escuela Normal Mariano Acosta, a través de la cual se difundieron experiencias, ideas y debates del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

Ya en su primer año de vida aparece en la revista un artículo, “Educación sexual en la escuela primaria”,<sup>313</sup> una propuesta pedagógica para quinto y sexto grado. Allí se proponían, entre otros, contenidos como la reproducción de los seres no sensitivos y la reproducción de los seres sensitivos (mamíferos). Pero no se hace mención a la reproducción humana en particular.

En otro contenido propuesto, “Consideraciones de higiene sexual infantil”, se sugiere enseñar: “La pubertad: Es la edad en que los cuáles se desarrollan. (En las plantas, en el momento en que comienza a dar flores). Aparece el **fluido sexual en el púber, y el flujo sanguíneo de la mujer, acompañado de un conjunto de cambios físicos- morales**”.<sup>314</sup> Sobre los “los órganos sexuales” se dice que son “un

---

<sup>310</sup> Ibidem. pp. 514-515.

<sup>311</sup> El Monitor de la Educación (1930). Bibliografías, n° 691, año XLIX, Julio. p. 594.

<sup>312</sup> Ibidem.

<sup>313</sup> La Obra, n° 16, 1921. p. 15.

<sup>314</sup> Ibidem. pp. 17-18.

**don de la Naturaleza**, y no tienen, por esta circunstancia, nada de impuro ni vergonzoso (La impuerza está en nuestros pensamientos o en nuestros actos degradantes”.<sup>315</sup>

En el apartado titulado “Las manos del hombre” se hace referencia, aunque no explícitamente, a la masturbación:

[El hombre] Es el único ser que las posee perfectas. La naturaleza le ha dado de razón y de conciencia para utilizarlas con móviles superiores (...) **Desgraciadamente, ellas pueden ser empleadas para quebrantar y minar la salud de los niños que han perdido su buen sentido moral** (...) La ignorancia ha llevado a algunos niños a **degradar su cuerpo** y a **manchar su espíritu**, cuando **manosean sus órganos reproductores**. Ocultándose para hacerlo (**vicio solitario**) – **como un criminal**– ya implica que su conciencia les recuerda que están realizando una mala acción; y al pasar por encima de ella, se colocan al nivel del más inmundo animal (...) Un cuerpo derrotado y un alma manchada, son el patrimonio de este vicio funesto.<sup>316</sup>

En el artículo de “La educación sexual”, publicado en 1922, el zoólogo y docente de la Escuela Normal Mariano Acosta, Fernando Lahille,<sup>317</sup> critica las pedagogías que habían, en su opinión, establecido esfuerzos en diferenciar los sexos “(...) para discutir sobre el porvenir de las relaciones entre el hombre y la mujer, la educación sexual, etc.”.<sup>318</sup> Para Lahille, educación sexual y coeducación son complementarios, como lo son varón y mujer: “la gran mayoría de los autores han olvidado de sentar la única base que permite aclararlos científicamente”. En su definición,

(...) ambos sexos son iguales en cuanto a sus propiedades fundamentales, consecuencias de un mismo tipo de composición química (...) Sus energías provienen de una misma fuente, son iguales y producen por lo tanto los mismos efectos. (...) Para el biólogo **el hombre y la mujer son seres rigurosamente complementarios**. Pero eso no significa que sean iguales en dos casos (...) Las diferencias morfológicas que **se notan entre los sexos son superficiales, representa simplemente adaptaciones secundarias** (...) A los sexos complementarios hay que educarlos de una misma manera, suministrándoles las mismas enseñanzas integrales de **las leyes de la vida**. Hay que señalar a la juventud el fin

---

<sup>315</sup> Ibid. p. 18.

<sup>316</sup> Ibid.

<sup>317</sup> Zoólogo y botánico de origen francés y nacionalizado argentino, fue fundador del laboratorio de Zoología Aplicada. Profesor en la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, desde 1904 hasta 1930, y profesor en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UBA de 1910 a 1930.

<sup>318</sup> Lahille, F. (1922) “La educación sexual” Revista La Obra, año 2, n° 32, 20 de junio de 1922. p. 6.

verdadero de la existencia para que sus actos tengan **una dirección y un objeto**.<sup>319</sup>

Partiendo de esta igualdad entre los sexos, el autor asume que la educación sexual para futuro de las generaciones venideras no puede quedar reducida a la represión del instinto, sino que deben sumarse conocimientos de fisiología y reproducción:

(...) gracias al desarrollo de la **educación sexual**, gracias a ésta noble preocupación en las condiciones de **actos de procreación**, salvaguardia, y educación de la infancia, la humanidad extiende su **amor las generaciones venideras para que ellas resulten más sanas, más potentes y más felices**. (...) todo lo que atañe a la función sexual reviste una importancia extraordinaria, y los problemas que ella se ligan tienen que ser parte de **los padres, de los educadores y de los gobiernos** (...) <sup>320</sup>

**Para el bien de las generaciones futuras, no basta suprimir toda excitación al vicio**; decomisando imágenes y libros pornográficos y los espectáculos y costumbres inmorales. No basta atrasar el despuntar del instinto sexual por los ejercicios físicos y los deportes, o por el estudio (...) hay que señalar y **precisar las condiciones fisiológicas de la vida y su transmisión; cómo éstos nacen, se desarrollan y cómo se pueden inhibir**. Hay que mostrar, contra los pesimistas impotentes y cobardes, que **los instintos más violentos son susceptibles de ser modificados y perfeccionados por la educación, como lo prueba el amaestramiento de los perros y demás animales**.<sup>321</sup>

En otro artículo, “La educación sexual” de Domingo Graziadio, de 1923, se continuaba con tesis similares. Este autor creía que a los niños se les transmitan **“los conocimientos sobre los órganos y funciones sexuales**, sin que por esto se atente en absoluto sobre su **pudor pudorosamente** desnudo como se puede estar cínicamente impúdico con el cuerpo cubierto con una cebolla”. Esta enseñanza estaba destinada para **“la vida del individuo y de la especie”**, en tanto “relación axiomática”. Sugería que es “aplicable inmediatamente a la **higiene sexual** o privada como más comúnmente se la suele llamar, **aplicación que subsana miles de graves inconvenientes** y contratiempos producidos gracias al deseo de satisfacer una **pasión bastarda**”.<sup>322</sup>

\*\*\*

---

<sup>319</sup> Ibidem. p. 7.

<sup>320</sup> Ibid. p. 8.

<sup>321</sup> Ibid. p. 9.

<sup>322</sup> Graziadio, D. (1923) “La educación sexual”. La Obra, n°59, año 3, tomo 3, agosto 20. pp. 6-7.

Tomando todos estos antecedentes desarrollados en estos últimos dos apartados, se puede asumir que en las primeras tres décadas del siglo XX la educación sexual, como tema de interés pedagógico, se fue instalando entre pujas por sus sentidos y explicitaciones. Parecieran más resistentes las posiciones oficiales o ministeriales, como vimos en el *Monitor*, o en la postura de Bahía y Garro en 1912 con el conflicto desatado por la intención de Samuel Madrid de proponer tímidamente enseñar temas que, considerados “demasiado explícitos para las niñas”, rozaban cierta pornografía. En el debate pedagógico menos oficial y más cercano a expresiones de educadores como el mismo de Madrid, Camaña o los nombres repasados en *La Obra*, o en el *Monitor* más cerca en la década de 1930, apostaban, en cambio, a instalar el debate y la enseñanza concreta de la educación sexual, aunque, desde ya, con los propios reparos de la época que atravesaba a todos estos. En suma, no se podía seguir recluyendo la enseñanza sexual al fuero familiar; se evidencian posiciones que asumieron su necesidad, que ensayaron contenidos posibles de ser enseñados, en aras de generar conductas preventivas para la vida adulta.

En lo que sigue, nos centraremos a otro registros discursivos: el eugenismo médico, movimiento que, como se verá, tuvo como una de sus principales preocupaciones la protección de la raza de las anomalías y “males venéreos”, donde la educación sexual de la juventud, sería una vía fundamental para dicha razón.

## **6. Educación sexual: entre los “males venéreos” y el eugenismo social**

Hacia 1880, cuando el Estado nacional y el sistema de instrucción público estaban en pleno proceso de construcción y de expansión, la sociedad argentina vio transformada su fisonomía debido al crecimiento demográfico y a la urbanización de las grandes ciudades, que en parte fueron producto de la llegada de los densos contingentes inmigratorios europeos. Si para 1895 el censo nacional descubrió un 25 % de inmigrantes, en 1914 esta población llegaba a su doble, con el 30 %; la Argentina pasó de tener 3.995.000 habitantes a 7.885.000 respectivamente.<sup>323</sup> Si bien poblar el suelo argentino era una de los objetivos políticos de esta época y que estaba en el corazón del lema modernista de “Orden y Progreso”, estas transformaciones demográficas traerían serios problemas médicos y sociales que afectarían a gran parte de la población, especialmente a mujeres y a niños de los sectores más desprotegidos. Así, por ejemplo, el “crisol de razas” sufrió repetidas epidemias de cólera y fiebre amarilla entre los años 1867, 1871 y 1886, y ya para el 1900 los países del cono sur tendrían a la tuberculosis y a la mortalidad infantil como las dos principales causas de muerte.<sup>324</sup>

---

<sup>323</sup> Romero, J. L. (2013) *Breve historia de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

<sup>324</sup> Lavrin (2005), Op. Cit. p. 134.

En este marco, *las enfermedades venéreas*,<sup>325</sup> particularmente, conformaron una de las mayores preocupaciones políticas, sanitarias y médicas entre los finales del siglo XIX y principios del XX que se extendería hasta 1950. Además de sus componentes biológicos, resultan ser fenómenos muy complejos en términos políticos sociales y económicos y, como ha señalado Diego Armus, cargan con un repertorio de prácticas y construcciones discursivas y “(...) pueden ser una oportunidad para desarrollar y legitimar políticas públicas, canalizar ansiedades sociales de todo tipo, facilitar y justificar el uso de ciertas tecnologías, descubrir aspectos de las identidades individuales y colectivas, sancionar valores culturales y estructurar la interacción entre enfermos y proveedores de atención a la salud”.<sup>326</sup>

Se sabe que, ya desde las civilizaciones ancestrales, las enfermedades de transmisión sexual, como la sífilis o la gonorrea, fueron objeto de preocupación de las culturas y las sociedades antiguas, siendo representadas en los imaginarios sociales como algo digno de los castigos divinos, y volviéndose así estigmas avergonzantes para los enfermos. La propagación de este tipo de enfermedades ha afectado a grandes masas de poblaciones tanto en Europa, Oriente Medio y en las regiones americanas. Esas dos dolencias, y más tarde junto con el Sida, han sido en el curso de la historia las tres enfermedades que mayor atención han tenido debido a las connotaciones individuales y a las consecuencias sociales. No solo porque han afectado a todos los estratos sociales y personalidades de prestigio en diferentes culturas, sino también porque han llegado a los niveles de epidemia e incluso a ser pandemias en varios momentos de la historia.<sup>327</sup>

Las enfermedades asociadas a las prácticas sexuales, o los “males venéreos”, representaron un problema social y político importante a partir de las cuales tanto el Estado como también organizaciones privadas intentaron dar respuesta. Según Carolina Biernat, se volvió necesario establecer, tanto para políticos, médicos y grupos en la sociedad civil, un sistema sanitario centralizado encargado de la prevención y tratamiento de estas afecciones. Como marca la autora, las enfermedades de transmisión sexual, su investigación y el desarrollo de estrategias preventivas, supuso una pugna por el reconocimiento de médicos expertos especializados, quienes reclamaban el reconocimiento oficial de la venerología y la dermatosifilografía y el acceso a cargos públicos (estatales) en esta materia.<sup>328</sup>

---

<sup>325</sup> El adjetivo *venéreo* tiene su origen en Venus, diosa romana de la belleza, el amor y la fecundidad, que es a su vez la versión latina de la diosa griega del amor Afrodita. Denominadas de este modo, se trata de enfermedades que necesitan del contacto íntimo-sexual para su contagio y propagación. Potenziari Bigelli, J. C. & Potenziari Pradell, S. D. (2008). Historia de las enfermedades venéreas. En Revista *VITAE Academia Biomédica Digital*, n° 35, Abril-Junio.

<sup>326</sup> Armus, D. (2002). La enfermedad en la historiografía de América Latina moderna. En *Asclepio*, Vol. LIV, n°2. p. 42. Recuperado en : <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewFile/140/137>

<sup>327</sup> Potenziari Bigelli, J. C. & Potenziari Pradell, S. D. (2008), Op. Cit.

<sup>328</sup> Biernat, C. (2007) “Médicos, especialistas, políticos y funcionarios en la organización centralizada de la profilaxis de las enfermedades venéreas en la Argentina (1930-1954)”. *Anuario de Estudios Americanos*, 64, 1, ene-jun, pp. 257-288, Sevilla. p. 261.

Todo esto fue bajo la influencia del movimiento político-médico del eugenismo. En la Argentina moderna, siguiendo a Ana María Talak, las ideas y prácticas del eugenismo fueron especialmente preventivas, y durante las décadas de 1920 y 1930 estas ideas apuntaban a la modificación del ambiente y los componentes que se consideraban degenerativos, de allí la necesidad de proteger por ejemplo la procreación, la maternidad y la infancia.<sup>329</sup> La eugenesia fue cobrando aceptación y plasmándose en instituciones propias que fueron conformando un *campo eugenésico* a través de varias organizaciones y sociedades que se ocuparon fuertemente de los problemas asociados a la sexualidad y a los “males venéreos”, formulando posiciones y preceptos desde la profilaxis social, como modo de control social. Así, operó en discursos sociales construyendo sujetos “anormales”, “patológicos”, “desviados” o “peligrosos” (homosexuales, prostitutas), legitimando la sexualidad heterosexual y conyugal como la única forma moralmente legítima.<sup>330</sup>

Como lo han mostrado diferentes estudios,<sup>331</sup> fue también en el plano de la sociedad civil y en instituciones privadas desde donde se incentivaría e impulsaría el desarrollo de una educación sexual contra los males venéreos y la depuración y el mejoramiento de la raza, sin referencias al placer sexual. Como sintetizan Palma y Palma, la educación sexual, en tanto pilar del eugenismo, siempre estuvo referida a la reproducción (o a la no reproducción), a la responsabilidad de las conductas individuales por el bien colectivo, como también al alcoholismo y al cuidado de la embarazada y de la parturienta.<sup>332</sup>

Una primera y breve iniciativa fue impulsada tempranamente en el año 1907 con la creación de la Sociedad Argentina de Profilaxis Sanitaria y Moral, con el

---

<sup>329</sup> Talak, A. M. (2005), *Ibid.*

<sup>330</sup> Salessi, J. (1995) *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*, Biblioteca Estudios Culturales, Rosario; Krmpotic, C. (2008). *Cuerpo joven, penalización y crisis de autoridad*, en: Porzecanski, T. (comp.) *El cuerpo y sus espejos: estudios antropológico-culturales*, Planeta, Buenos Aires; Miranda, M. (2011). *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad argentina*, Biblos. Buenos Aires; Miranda, M. & Vallejo, G. (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo XXI; Miranda, M. & Vallejo G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Siglo XXI, Buenos Aires; Felitti, K. (2009) “Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta”, en *Revista argentina de estudios de juventud*, Vol. 1, n° 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

<sup>331</sup> Biernat, C. (2007) “Médicos, especialistas, políticos y funcionarios en la Organización centralizada de la profilaxis de las enfermedades venéreas en la Argentina (1930-1954)”, en *Anuario de Estudios Americanos*, 64, 1, enero-junio, 257-288, Sevilla; Queirolo, G. (2013) “Género y sexualidad en tiempos de *males venéreos* (Buenos Aires, 1920-1940)”. En *Revista Nomdías*, n° 17, jul, pp. 67-87; Miranda, M. (2005), *Op. Cit.*

<sup>332</sup> Palma, H. A. y Palma, D. (2007) *Eugenesia y ética*. En: Miranda, M. & Vallejo G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, pp. 521-542. Siglo XXI.

objeto de iniciar “un combate activo” contra las enfermedades venéreas.<sup>333</sup> En 1918 se fundó la Sociedad Eugénica Argentina y la Liga Argentina de Profilaxis Social, creada en 1921 por el médico Alfredo Fernández Verano, que desarrolló gran cantidad de acciones vinculadas con la difusión de información sobre enfermedades venéreas y la repartición de elementos de higiene y cuidado personal, al mismo tiempo que promovía consejos y proponía clases de educación sexual diferenciadas para varones y mujeres. Asimismo, solicitó al ministerio de Instrucción Pública “la enseñanza sexual y especialmente la antivenérea, instruyendo a los jóvenes sobre los peligros que acarrear dichas enfermedades y los medios de precaverse de ellas”.<sup>334</sup>

La Liga de Profilaxis difundía para los varones valores morales de prudencia y desconfianza a las “mujeres fáciles” en pos de alentarlos a vivir una sexualidad dentro del marco del matrimonio y de los objetivos reproductivos; para las mujeres, se enseñaba sobre la menstruación y el aparato reproductor, hasta las formas de las vestimentas.<sup>335</sup> Mientras que a los varones se les prescribía la continencia sexual (o bien el uso de un estuche de bolsillo con un preparado farmacológico para aplicarse en los genitales en el caso de haber ingresado al comercio sexual, o un tratamiento médico en caso de contagio) para las mujeres se prescribía la vigilancia de los padres para que evaluaran “las simpatías” de sus hijas, y esto era posible a través del examen del candidato masculino y de su honorabilidad.<sup>336</sup>

La Liga había comprendido que la educación sexual, es decir las campañas contra las enfermedades venéreas y la enseñanza a los más jóvenes a “preservarse de tales afecciones”, tenía una “faz moral”: “la de inculcar en los jóvenes la significación del instinto educando celo para que no caigan en la disolución y el libertinaje”.<sup>337</sup> Las acciones de la Liga cobraron una mayor legitimidad ya que, para 1924, había conseguido que el Ministerio de Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación autorizaran el dictado de conferencias a estudiantes de colegios secundarios, escuelas nacionales de comercio y demás establecimientos de enseñanza secundaria (en especial, en aquellos destinados a la formación del profesorado y del magisterio). En estas clases/conferencias, se proyectaban películas cinematográficas como *Cómo comienza la vida* y *Madres educad vuestras hijas*, proyectadas también en escuelas de los Estados Unidos. La Liga también contaba con una gran producción de films ilustrativos destinados a un público amplio. Entre estas acciones, la Liga ya había publicado y difundido folletos como

---

<sup>333</sup> Miranda, M. (2005) “Matrimonio y procreación en la ortodoxia eugénica argentina”. Cuadernos del CISH, (17-18). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3600/pr.3600.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3600/pr.3600.pdf)

<sup>334</sup> Fernández Verano citado en Miranda, M. (2011) *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Editorial Biblos. Buenos Aires. p. 73.

<sup>335</sup> Felitti, K. (2009), Op. Cit.

<sup>336</sup> Queirolo, G. (2013), Op. Cit.

<sup>337</sup> Boletín del Museo Social Argentino (1924) “La educación sexual de la juventud”. Año XIII, mayo. 2da época. p. 34.

“Los prejuicios sexuales y sus consecuencias”, de Fernández Verano; “Simple conversación familiar para la educación sexual de los jóvenes de quince años”, de Calmett; “A la juventud. Para el porvenir de la raza”, de Pinard; “Preguntas de los pequeños y sus correspondientes respuestas” y “De cómo he instruido a mis hijos sobre las cosas de la maternidad”, de Mme Jeanne Leroy-Allais”.<sup>338</sup>

Desde el Estado, la institución epicentro de estas tensiones y la encargada de la implementación de acciones sanitarias fue el Departamento Nacional de Higiene<sup>339</sup>. Si bien ya desde 1927 el organismo contaba con la Sección de profilaxis de la Lepra, Sífilis y Enfermedades venéreas, no tendría legitimidad y capacidad de injerencia en los niveles provinciales y municipales hasta 1936 con la sanción de la Ley de Profilaxis de Enfermedades Venéreas (12.331), primera normativa nacional que aspiró a desarrollar la enseñanza de la educación sexual en el sistema educativo desde la profilaxis antivenérea, como también a promover desde el sistema de salud la “educación sanitaria”.

Esta ley dio creación legal al Departamento de Higiene y dispuso a funcionar en su órbita el Instituto de Profilaxis, para, entre otras acciones, “Organizar el servicio de asistencia social ejercido por un cuerpo de agentes diplomados en las escuelas del país y que habrían de recibir con este objeto” una enseñanza especializada en venereología”.<sup>340</sup> En su artículo 4º se especifica que este Instituto “propenderá al desarrollo de la educación sexual en todo el país, directamente o por medio de las entidades oficiales o no a quienes corresponda llevar a cabo esta enseñanza”.<sup>341</sup> Al mismo tiempo, habilitó a que en todos los hospitales nacionales, municipales o particulares del país, haya una sección con un médico especialista a cargo, “destinada al tratamiento gratuito de las enfermedades venéreas y a propagar la educación sanitaria”.<sup>342</sup> Otra de las medidas era la obligación de realizar exámenes médicos prenupciales a los varones antes de contraer matrimonio, anulando esa posibilidad en los casos de haber contraído alguna enfermedad venérea.<sup>343</sup> También esta ley prohibió en todo el país el “establecimiento de casas o locales donde se ejerza la prostitución, o se incite a ella”.<sup>344</sup> Al año siguiente, en la reglamentación de esta ley mediante el decreto 102.466/37, se creó el Museo de Venerología, destinado a la educación sexual por medio de la edición y difusión de cartillas con instrucciones antivenéreas.

Los esfuerzos, intentos y reclamos al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por oficializar la educación sexual de parte de los eugenistas, encontraron algunas

---

<sup>338</sup> Boletín (1924), Ibidem.

<sup>339</sup> El organismo estatal que desarrollará iniciativas en esta línea fue el Concejo Nacional de Higiene, creado en 1880, que tendría a su cargo todos los temas referidos a la salud pública hasta 1943, y que luego paso a llamarse Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social.

<sup>340</sup> Argentina. Ley N° 12.331/36. Art. 3, inciso e.

<sup>341</sup> Ibidem. Art. 4.

<sup>342</sup> Ibid. Art. 5.

<sup>343</sup> Ibid. Art.13.

<sup>344</sup> Ibid. Art. 15.

limitaciones en su implementación. Sin embargo, a fines de los años 30, el Departamento Nacional de Higiene logró introducir la educación sexual en los colegios nacionales dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en materias como Biología, Anatomía, Fisiología e Higiene. Por aquellos años también, como sugiere Carolina Biernat, se hicieron notables algunos efectos de la ley de Profilaxis, ya que las cifras proporcionadas por la Sección Dermatovenerológica mostraron una paulatina disminución del contagio venéreo, en especial de la sífilis y la blenorragia.<sup>345</sup>

Paralelamente, las posiciones eugénicas temían por los bajos niveles de fecundidad en el país, el problema del aborto y la anticoncepción. Tal es así que en el I Congreso de Población de 1940, organizado por el Museo Social Argentino y que contó con gran participación de representantes del eugenismo argentino, hubo acuerdo total en reclamar e intentar incluir una “**educación sexual, racional y progresiva**” en relación a las funciones maternas, con el propósito de terminar con las prácticas anticonceptivas y abortivas que acarrearían el descenso de la natalidad en el país.<sup>346</sup>

### 6.1 Quirós y la “pedagogía moral en la educación sexual”

Uno de los defensores e impulsores de la educación sexual, entendida como profilaxis y como estrategia clave dentro del pensamiento eugenésico, fue Carlos Bernaldo Quirós. Habiendo sido consejero de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, vocal y presidente del Tribunal Superior de Justicia, como también juez de crimen, Quirós insistió recurrentemente en varias intervenciones<sup>347</sup> y textos en la importancia de lo que él llamó una “pedagogía moral en la educación sexual”.<sup>348</sup> En su texto *Delincuencia venérea*, de 1934, advertía que uno de los mayores problemas de los países inmigratorios como la Argentina era el educacional, en relación a la propagación de las enfermedades venéreas y al secretismo que imantaba la “función sexual”:

Es imprescindible desterrar el sentido oculto, secreto, misterioso de la función sexual para elevarla a su verdadero rango y señorío, pues no es un vano y simple instrumento de placer físico, como lo

---

<sup>345</sup> Biernat, C. (2007), Op. Cit.

<sup>346</sup> Di Liscia, M. S. (2008) Los bordes y límites de la eugenesia, donde caen las “razas superiores” (Argentina, primera mitad del siglo XX). En: Miranda, M. & Vallejo G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, pp. 377-409. Siglo XXI.

<sup>347</sup> Quirós había participado en diversos eventos, reuniones y conferencias en diferentes sociedades científicas y ligas, tanto en la Argentina como en otros medios regionales, tales como: en la Sociedad Argentina de Profilaxis Sanitaria y Moral en 1907, en el Congreso Médico de Santiago de Chile en 1909, como en el 2do Congreso Americano del Niño en Montevideo en 1919. Tejero Coni, G. (2017) “Historia de una lucha: la Educación Sexual Integral (ESI) y la formación docente”. En: Ana María Bach (2017) *Género y Docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.

<sup>348</sup> Quirós, C. B. (1934) *Delincuencia venérea*. Buenos Aires. p. 19.

han señalado, es escuela de absurdos y parasitismo social, que se llama burdel, conexas con la literatura erótica malsana almidonada y enfermiza, de tanto libro pornográfico, cine, teatro, calle, etc., que han hecho una gran feria de corrupción para la juventud, a despecho de los principios morales de la educación doméstica y pública argentina. El problema sexual y venéreo, como el de la tuberculosis, el del alcoholismo, la miseria, etc., determinan malestares sociales funestos, de profundas repercusiones generales en el campo de la higiene, de la eugenesia y de la economía de la nación, y es indispensable hacer verdadera profilaxis moral desde la escuela, procediendo con criterio técnico, previsor, racional y humano, si se quiere defender al ciudadano, a la Nación y a la especie, puesto que esos grandes males entrañan fatalmente el retroceso, la despoblación y la degeneración de la raza.<sup>349</sup>

Como el resto de sus contemporáneos modernos, Quirós defendía la educación familiar sobre la sexualidad, como condición inicial para una educación sexual de la juventud, que debía, luego, ser seguida por la institución escolar. Según su propuesta, esta debía iniciarse en la pubertad, a partir de los 13 años, “cuando [en el colegial] nacen los impulsos sexuales y la avidez de su conocimiento”.<sup>350</sup> Aspiraba a que las escuelas normales, comerciales, industriales y colegios nacionales, obren “prudentemente” en esta materia, “sin excepción de clase, ni de sexo, con vista a la educación moral y profiláctica de la cuestión sexual”.<sup>351</sup>

Si bien proponía contenidos a ser enseñados como la historia de las enfermedades venéreas, su etiología, sus peligros y consecuencias, su profilaxis y sus respectivos tratamientos, sus balances sobre la incorporación de estos tópicos en las escuelas no eran para nada celebratorios. Aun cuando reconoce que en algunas escuelas se venían incluyendo temas como la tuberculosis y otras enfermedades venéreas, asume al mismo tiempo que esto se dio de forma aislada, existiendo el problema de la “insuficiencia y falta de coordinación en los planes de estudios”, ausencia de un criterio pedagógico y técnico en el cumplimiento y desarrollo por parte de los docentes y “falta de sentido de realidad en esa enseñanza”... Todo ello arrojaba un saldo negativo, como consecuencia, “y bien deplorable” había sido para Quirós la “inutilidad del ‘medio escolar’ para captar y dirigir la voluntad y la inteligencia morales de los púberes y núbiles (...)”.<sup>352</sup> Al comparar esta situación en el medio nacional con otros países como Alemania, Inglaterra, Francia, Bélgica, Austria y Estados Unidos, entre otros, argumentaban que en esas tierras se había creado “(...) un estado ambiental propicio, apuntalado por una legislación muy adelantada y por la educación sexual doméstica (...)”.<sup>353</sup>

---

<sup>349</sup> Ibidem. p. 52.

<sup>350</sup> Ibid.

<sup>351</sup> Ibid.

<sup>352</sup> Ibid. p. 54.

<sup>353</sup> Ibid. p. 55.

La “prudencia” a la cual apelaba Quirós, como criterio de enseñanza de la educación sexual, tenía que ver seguramente con que para él debían “evitarse los detalles escabrosos y fantasmáticos, las descripciones impuras y los ‘misterios’, los ‘secretos’ del conocimiento sexual, porque con ello se predispone falsamente la imaginación sobre el acto sexual, que debe ser noble, puro, eminentemente fisiológico, embellecido por el amor, resulta algo vedado, deshonesto, culpable, y, por consecuencia, sinónimo de inmoral y de pecaminoso”.<sup>354</sup>

Casi 30 años después, en 1960, Quirós escribió sus *Bases y principios para padres e hijos. Ensayo de humanología individual*. Allí, y continuando con su impronta eugenésica, advertía sobre la necesidad de una “educación moral, sexual y social” de tipo “humanista eugenésico integral” para contrarrestar las consecuencias de toda práctica sexual no reproductiva; un tipo de formación moral ambiental en relación con el control de la reproducción de los “sexualmente congestionados”, de los onanistas, de los clientes de la prostitución, de los homosexuales. Como resume Marisa Miranda, en esa publicación Quirós disparó contra los problemas asociados al celibato, al matrimonio, al divorcio, al apareamiento, a la violación, al amor, al libertinaje, a la hiponatalidad, al *birth control*, al adulterio, a los hijos adulterinos y naturales, a las enfermedades venéreas, al lesbianismo, a la inversión sexual, entre muchos otros.<sup>355</sup> Así, “la Eugenia quirosiana se proponía, en definitiva, exaltar la castidad y la continencia sexual, el matrimonio eugénico, la procreación, la familia y el orden (...)”.<sup>356</sup>

Durante el periodo peronista (1946-1955), la elite eugenésica continuó sus intentos por asegurar la inclusión de los principios y objetivos de sus programas en el nivel de las leyes nacionales, procurando, como ha señalado Marisa Miranda, una “eugenización legislativa del país”.<sup>357</sup> Según la indagación realizada por Miranda, en 1949 Quirós y los representantes de la Sociedad Argentina de Eugenesia presentaron cuatro anteproyectos para ser elevados a la Cámara de Diputados de la Nación. Entre ellos se encontraba el anteproyecto de Ley de Educación Sexual eugenésica<sup>358</sup> que aspiraba a sustituir a la Ley de Profilaxis del año 36, derogando el artículo 4 y declarando *obligatoria* la educación sexual en

---

<sup>354</sup> Ibidem. p. 56.

<sup>355</sup> Miranda, M. (2010) “Entre *nature* y *nurture*: homosexualidad, degeneración y peligrosidad en la ortodoxia eugénica argentina (1930-1970)”. En: Miranda, M. y Vallejo, G. *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica*. Siglo XXI. Buenos Aires. pp. 203-223.

<sup>356</sup> Ibidem. pp. 221 y 222.

<sup>357</sup> Miranda, M. (2007) Doxa, eugenesia y derecho en la Argentina de posguerra (1949-1957), en Miranda, M. & Vallejo G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, pp. 97-130 Siglo XXI. Buenos Aires.

<sup>358</sup> Los otros eran: Anteproyecto de Ley de Profilaxis Sanitaria contra las Enfermedades Venéreas y Paravenéreas; Anteproyecto de ley de Certificado Prenupcial, Impedimento de Enfermedad y Causales Nosológicas de Nulidad de Matrimonio y Divorcio; y Anteproyecto de ley de Represión de los Delitos de Contaminación Venérea, Rufianismo, Proxenetismo y Trata de Meretrices y Homosexuales. Miranda, M. (2007). Ibidem. p. 113.

todo el país con fines “eugenésicos integrales” e instituyendo esa enseñanza en el nivel primario, secundario y universitario, en escuelas públicas y privadas, en colonias, en escuelas especiales, normales y nocturnas, como también en liceos, colegios militares, escuelas de policías y de gendarmería, en centros correccionales y carcelarios, en cuarteles militares y bases navales. Se preveía también la inclusión de una ficha biotipológica preescolar para conocer el estado psicosexual de cada niño y así brindar una mejor instrucción sexual eugenésica. Al mismo tiempo, el anteproyecto de ley recomendaba “salvaguardar la familia”, “prevenir una descendencia normal”, “civilizar la libido”, “preparar al joven para su gobierno genético matrimonial ulterior”, entre otros tópicos.<sup>359</sup> Sin embargo, el ministro de Salud Pública de ese entonces, Ramón Carrillo, desestimó el pedido de este y los otros tres anteproyectos, argumentando que la Asociación Argentina de Eugenesia no contaba con los conocimientos suficientes sobre las bases y métodos de la educación sexual eugenésica integral.<sup>360</sup>

Finalmente, la Ley de Profilaxis Social de 1936 fue abolida por decreto de Juan Domingo Perón en 1954, fundamentándose en un supuesto “aumento de la homosexualidad” a partir del cierre de los prostíbulos y en que la prostitución legal permitiría la intromisión del poder público y médico para lograr un mayor control de las prostitutas, procurando con ello disminuir las enfermedades venéreas.

## 6.2 Flores, misterios y dudas infantiles

Recorramos en lo que sigue una voz que, aun en el marco de publicaciones eugenésicas, sostenía una mirada más pedagógica, en particular con una notable sensibilidad por la educación sexual de los niños, a través de discursos producidos para padres. Se trata de otro médico, Luciano Del Carril, que escribió en la revista *Hijo Mío...!*, perteneciente a la Sociedad de Orientación y Educación Sanitaria “Viva Cien Años”.

Esta fue una entidad pionera en la edición de revistas masivas sobre temas de salud, cuestiones familiares, crianza, puericultura, problemáticas psicológicas, etc. Su revista, *Viva Cien Años*, alcanzó una tirada de 30.000 ejemplares y formaba parte de un proyecto editorial de divulgación de saberes vinculados al higienismo y la eugenesia.<sup>361</sup> A partir de abril de 1935 comenzó a editar mensualmente la revista *Hijo mío...!*, que se presentaba como “una revista de los padres para orientar y educar a sus hijos” y que inauguraba un tipo de publicación periódica dedicada a la crianza. La publicación, que salía todos los miércoles, se difundía tanto en la ciudad de Buenos Aires como en el interior del país. Según Cecilia Rustoyburu, “esta

---

<sup>359</sup> Ibid. pp. 117-118.

<sup>360</sup> Ibid.

<sup>361</sup> Rustoyburu, C. (2014) “*Hijo mío...!* Disputas por el sentido en torno de la infancia. Argentina, en la década de 1930”. Ponencia presentada en *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. 29, 30 y 31 de octubre de 2014, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Argentina.

revista ofreció un espacio para la psicología e incorporó temas que quedarían incluidos por mucho tiempo en la agenda de la divulgación psicológica, como la crianza y la formación inicial, la pubertad y la educación sexual”. Además, contó con el auspicio de entidades gubernamentales nacionales y de la región latinoamericana.<sup>362</sup>

Así entonces, desde su publicación primera en 1936 y hasta 1937, en varios números irá apareciendo un conjunto de artículos pertenecientes a la “Serie sobre Educación Sexual”, a cargo de Del Carril. En lo que sigue nos interesa detenernos en su posicionamiento ya que, hasta donde llegan nuestros registros, es uno de los médicos que en los años 30, aun teniendo una impronta eugenésica, no fundamenta la necesidad de la educación sexual a partir de “los males venéreos” sino que se ocupó de organizar una serie de ideas y sugerencias concretas para madres y padres, con una sensibilidad particular sobre la sexualidad infantil y con claras distancias sobre la educación sexual dedicada a las enfermedades venéreas.

Del Carril escribió casi veinte artículos dirigidos a las familias en *Hijo mío..!*, y que se presentaban con títulos muy sugerentes tales como: “Los amores infantiles”, “Las flores facilitan las primeras lecciones”, “¿Sabe su hijo todo lo que debe saber?”, “Sepa abordar esos temas difíciles”. El primer número se titulaba “Despeje Vd. Mismo las incógnitas que la vida ofrece a sus hijos”, donde Del Carril advierte que los escritos de la serie pretendían “echar bases para una posición sana con respecto a la educación sexual”.<sup>363</sup> Allí advierte que “el sexo es completamente perfecto (...) es el cemento que une a los seres en la sociedad. Desgraciadamente, su significado ha sido tergiversado de exprofeso cuando se confunde la sexualidad con la sensualidad”.<sup>364</sup> Una de las mayores motivaciones que encontraba Del Carril para pedir por una educación sexual necesaria y “sana” tenía que ver con dar batalla a aquellas “libros y panfletos” que “tratan de atemorizar al niño o al adulto para llevarlos a el camino de lo correcto. Las enfermedades venéreas están descritas en las formas más espantosas. Los peligros y abusos de las funciones sexuales se detallan antes de explicarles el uso normal y las funciones apropiadas”.

---

<sup>362</sup> La publicación estaba auspiciada, entre otras, por instituciones como La Asociación por los Derechos del Niño, la Asociación Popular Educadora de Liniers, Confederación de Maestros, el Departamento Nacional de Higiene de Colombia, la Dirección General de Deportes de Bolivia, la Dirección General de Sanidad de San Salvador, el Liceo Franco Uruguayo, el Ministerio de Justicia e Instrucción pública de la República Argentina, el Ministerio de Educación y Salud Pública del Brasil, el Ministerio de Salud Pública, trabajo y Previsión Social del Perú. Según Cecilia Rustoyburu (2014), esta revista resulta de interés “para analizar el proceso de medicalización de la infancia porque condensaba discursos heterogéneos anclados en la eugenesia, la psicología, la pedagogía y la medicina” durante los años treinta, contribuyendo a divulgar ideas que permitieron que la pediatría psicosomática se inserte en la cultura popular a partir de la década de 1950.

<sup>363</sup> Del Carril, L. (1936), “Despeje Vd. Mismo las incógnitas que la vida ofrece a sus hijos”. *Hijo Mio..!*, n°1, vol. 1. p. 22.

<sup>364</sup> Ibidem.

Otra crítica estaba dirigida a que algunos libros “(...) recargados de detalles científicos que no sirven para ilustrar al ignorante en estos asuntos”. Y se pregunta al respecto: “¿Por qué los dibujos de los órganos de la reproducción del hombre y la mujer deben ser expuestos con grandes nombres para cada parte pequeña?”<sup>365</sup>

Del Carril se oponía claramente a la enseñanza fisiológica y anatómica, a la enseñanza de los nombres de los cuerpos, sus órganos y aparatos. Se trata de una pedagogía del mutismo, que pretende formar conciencia a partir de las no menciones “inútiles” sobre “detalles”, siendo que se trata de “partes pequeñas” que parecen ser, en su razonamiento, problemáticos aun cuando se trate de la transmisión de contenidos y saberes “científicos”: “La ciencia es sólo ciencia cuando es adecuada, y no es adecuado que el lego se encargue con un montón de detalles que para él no tiene ningún valor y hasta pueden constituir una amenaza, (...) existen fuentes de información que son tan inadecuadas como inútiles”.<sup>366</sup> Al mismo tiempo, criticaba también aquellas publicaciones sobre educación sexual que se dividían por edad y por sexo, y tampoco acordaba con los libros que tratan al sexo como “(...) una materia arbitraria o [que pretenden] enseñarlo como si se estuviera transmitiendo conocimientos aritméticos”.<sup>367</sup>

La postura pedagógica que irían a tener sus artículos fundamentaba la necesidad de una educación sexual que no fuera explícita, que no ahondara en detalles sobre la morfología de los “órganos de la reproducción” de los sexos. El detalle y el nombramiento se volvían así “amenazantes”. Las orientaciones de Del Carril estuvieron dirigidas a introducir a los niños en temas de sexualidad a partir y desde la explicación de la reproducción vegetal, de las plantas y las flores. En su artículo n° 11 de la serie, “Las ‘maravillas’ de la Naturaleza”, argumentaba que “La natural curiosidad infantil ante los misterios de la reproducción se ha de satisfacer en forma clara y hábil, ofreciéndole al mismo tiempo la oportunidad de inculcarles sólidos principios para una futura educación”.<sup>368</sup>

Así graficaba las partes del cuerpo comprometidas en los cambios durante la pubertad:

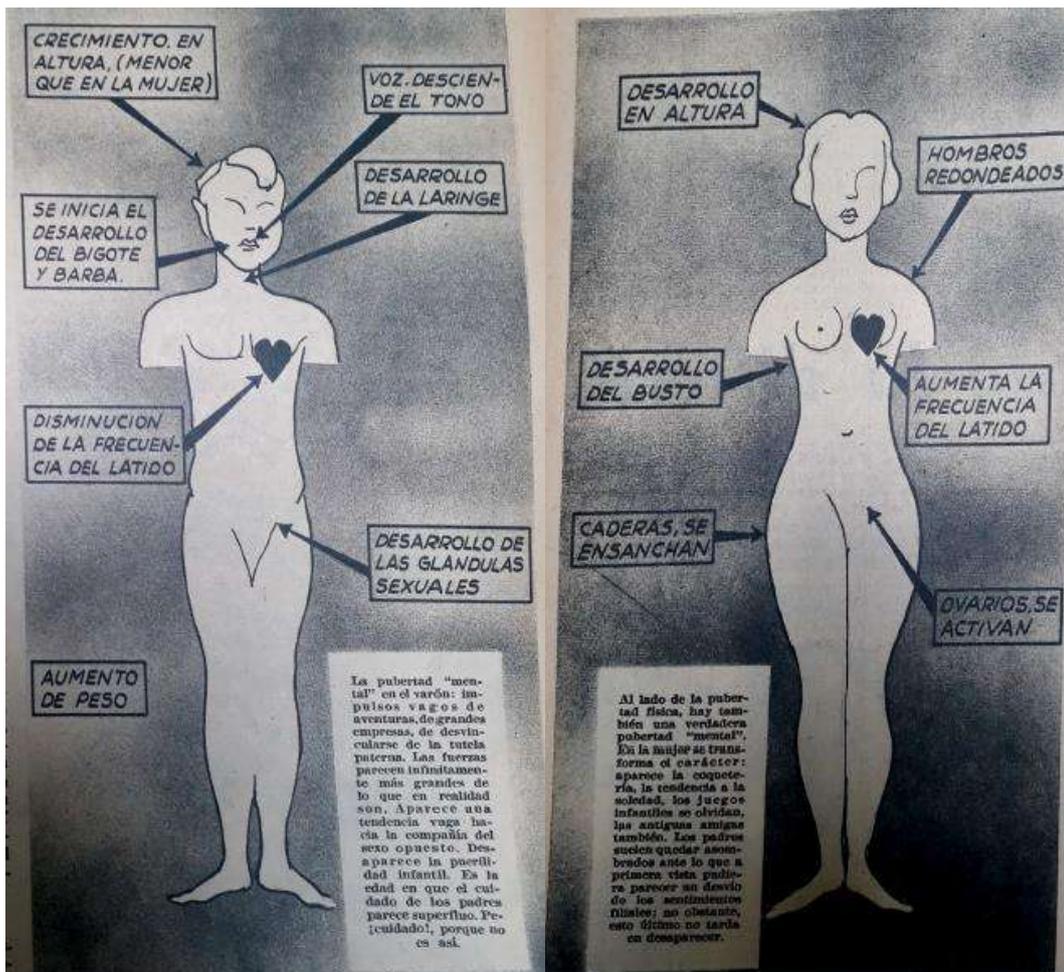
---

<sup>365</sup> Ibid. p. 46.

<sup>366</sup> Ibid. p. 46.

<sup>367</sup> Ibid.

<sup>368</sup> Del Carril, L. (1937) “Las ‘maravillas’ de la Naturaleza”. *Hijo mío...!*, ene, p. 474.



Del Carril, L. (1937). "Un 'segundo nacimiento': la pubertad". *Hijo mío..!*, vol. II, nº4, jul, pp. 222 y 223.

Narrando escenas con una de sus hijas, Lolita, y con su esposa, Del Carril propone que los niños, a partir de sus primeras curiosidades por la reproducción, conozcan nociones elementales de botánica para una "futura educación sexual". "(...) Fué [sic] comprendiendo Lolita cómo las plantas tienen sus amores, cómo se reproducen, el valor de sus órganos reproductores, cómo están protegidos esos órganos por la corola y a veces también por los sépalos del cáliz".<sup>369</sup> O bien, "Plantas, animales de toda especie ofrecen (...motivos preciosos para despejar en las criaturas esa incógnita que es para ellos la reproducción)".<sup>370</sup> Establece así una analogía entre los procesos biológicos de las flores, de los animales y de la reproducción humana, como forma de responder a esa curiosidad por el "misterio" que capta desde temprano la atención de los más pequeños.

<sup>369</sup> Ibidem. p. 581.

<sup>370</sup> Del Carril, L. (1936) "Sea ud quien muestre a sus hijos lo que hoy le sorprende y admira". *Hijo mío..!*, nº1, vol. II, abr, p. 36.

A LOS NIÑOS LES AGRA-  
DA MUCHISIMO EL PRO-  
CESO DE FECUNDACIÓN  
DE LAS PLANTAS Y DE-  
MUESTRAN UN GRAN  
INTERÉS EN QUE SE LES  
SATISFAGA CON RES-  
PUESTAS ATINADAS Y  
LÓGICAS. SIN PERDER LA  
INOCENCIA PROPIA DE  
LA INFANCIA, VAN AD-  
QUIRIENDO UNA SERIE  
DE CONOCIMIENTOS ÚTI-  
LES PARA POSTERIORES  
EXPLICACIONES.

☆ Por el doctor  
Luciano del Carril

IX NOTA DE UNA SERIE SOBRE  
EDUCACION SEXUAL



Del Carril, L. (1936). "Las flores facilitan las primeras lecciones". *Hijo mío...!*, vol. 1, n° 9, dic, p. 581.



**De sorpresa, en sorpresa...**

... y utilizando para ello sencillos ejemplos, se irá instruyendo a los niños en los misterios de la reproducción.

(X nota de una serie sobre educación sexual)

☆ Por el Doctor Luciano del Carril

—Si papito, han hecho un gran agujero en el fondo

:PAPITO, papito!...  
Me llamó con to-

Del Carril, L. (1937). "De sorpresa en sorpresa...", *Hijo mío..!*, ene, p. 653.

En sus artículos Del Carril también advertía a los padres que “El niño buscará ávidamente a su alrededor la solución del enigma que es para él la reproducción y el sexo. Cada mirada, cada gesto lleva como fin, a cierta edad, desentrañar la incógnita. Apresurémonos a mostrarle cuánto de puro y hermoso hay en ello, antes de que personas ignorantes o torpes le creen un concepto erróneo”. El cuándo “develar el misterio de la reproducción” ante “madres horrorizadas por las preguntas de sus hijos” ha sido un tópico recurrente en sus artículos, siempre ligado a los interrogantes infantiles sobre el origen: “Mamita, ¿de dónde vienen los chicos?”.<sup>371</sup>

Del Carril sintetiza aquello que los padres deben recordar:

1° Desde los primeros años el niño tiene derecho a la pregunta sobre asuntos sexuales. 2° Que por igual estará la obligación de contestarles apropiadamente a la edad. 3° Que ese ambiente de verdad los hará más cariñosos y confidentes en sus dudas o ansiedades de saber las cuestiones del sexo. 4° Que la curiosidad infantil debe encauzarse hacia el conocimiento de la verdad. 5° Que esa curiosidad es perfectamente natural y por consiguiente no deben sofocarla ni ahogarla con respuestas bruscas y contraproducentes para la educación integral.<sup>372</sup>

En un artículo, titulado “Creced y multiplicaos”, afirma que “No hay función más trascendental en la vida del hombre que la de su reproducción en una constante prolongación y mejoramiento de la raza”. Una postura pronatalista, para una Argentina que venía descendiendo sus niveles de fecundidad desde finales del XIX. Para Del Carril, el niño “(...) adquirirá incontables posibilidades de herencia desarrollo y vida anímica de una importancia poco subrayada lo suficiente”.<sup>373</sup>

Otra preocupación de del Carril era el conocimiento del funcionamiento de los “órganos de la reproducción”.<sup>374</sup> Así, los padres debían conocer en su opinión “(...) los principios elementales de anatomía y fisiología en virtud de los cuales empieza el milagro de la vida”. Por ello, aun cuando estos no conocieran “los nombres de los órganos de la reproducción”, sí debían conocer “la higiene provisoria o terapéutica”.<sup>375</sup> Sin embargo, también se detuvo a aclarar algunos de los procesos en torno al “misterio de la vida” en relación con las características de los cuerpos:

---

<sup>371</sup> Del Carril, L. (1936) “¿Cuándo develar el misterio?”, *Hijo mio..!*, oct, vol. 1, n° 7. p. 440.

<sup>372</sup> *Ibidem*. p. 440.

<sup>373</sup> Del Carril, L. (1936) “¿Cuándo develar el misterio?”. *Hijo mio..!*, oct, vol. 1, n° 7. p. 440.

<sup>374</sup> Con algunas de las conclusiones que extrae luego de varios números de la serie, enumera: “Primero: la necesidad de presentar lo hermoso que es el sexo en sus manifestaciones de perpetua renovación de la vida de los seres (...) Segundo: seguir los preceptos de una buena higiene mental, debiendo los padres dar explicaciones dosificadas para cada edad, y no permitir que otros lo hagan con finalidades impropias o inconfesables. Tercero: la ineludible responsabilidad de dar las normas de prevención y seguridad en los albores de la crisis, que en algunos muchachos, desgraciadamente, deja huellas muy profundas para males futuros”. Del Carril, L. (1936) “Sea ud quien muestre a sus hijos lo que hoy le sorprende y admira”. *Hijo mio..!*, n°1, vol. II, abr, p. 54.

<sup>375</sup> Del Carril, L. (1936) “Creced y multiplicaos”. *Hijo mio..!*, vol I, n° 3, jun. p. 166.

Parecerá extraño que agrupen los órganos de los dos sexos, pero es que son muy parecidos, pues cada órgano tiene su homólogo en el sexo opuesto, aunque desarrollado diferencialmente (...) Las glándulas sexuales son definidas como las (...) células [que] se transforman en el espermatozoide o células espermáticas, pequeños seres vivientes con largas y finas colitas, merced a cuyo movimiento pueden desplazarse en distintas direcciones en busca de la célula huevo.<sup>376</sup>

Esta idea del espermatozoide como “ser viviente”, con cierta voluntad atribuida, puede ser leída como una continuación de las hipótesis *preformativas*, impulsadas por los científicos europeos en el siglo XVIII. En el marco de los debates sobre la evolución, los inicios de la vida y las posiciones sobre la *generación espontánea*, científicos como el italiano Charles Bonnet sostenían que, en los primeros seres vivos de cada especie, en el interior de los testículos y ovarios se hallaban los individuos preformados de las futuras generaciones. Esta teoría es la de los “individuos en miniatura” contenidos ya en los cuerpos.

El inventor del microscopio, Anton van Leewenhoek, había asegurado “ver” estos “pequeños hombres en miniatura”. Pero estas ideas fueron luego batalladas por los defensores de la teoría de la *epigénesis*, que sostenían que la reproducción era posible, ya no por la presencia de pequeños seres, sino por la unión del espermatozoide y del óvulo. Nos interesa resaltar estas posiciones porque, como se verá en el capítulo donde analizamos el discurso sobre la sexualidad en los manuales escolares en el cierre del siglo XX, vemos en algunos textos una continuación de estas ideas, con mayores especificaciones, pero con una idea que permaneció durante varios siglos: que el ser humano existe a partir del momento de la unión entre el espermatozoide y el óvulo. Y vemos así como esta idea está presente en las explicaciones de Del Carril:

La vida de un nuevo individuo comienza cuándo la célula huevo viviente de la madre es fecundada por la célula espermática viviente del padre (...). Hay muchos que suponen que la vida en el niño comienza cuando siente los movimientos del nuevo vástago. Es común referirse a esos movimientos como al “principio de la vida”. Este fenómeno es, generalmente, observado alrededor de la mitad de la preñez. Sin embargo, el niño está vivo desde la unión del huevo y el esperma.<sup>377</sup>

En los primeros meses de 1938, Del Carril publicó *El problema sexual de los niños*, una compilación de sus artículos escritos para *Hijo mío..!*, aunque con algunas ampliaciones y otros temas abordados. Siguiendo con su intención de “(...) dar una mejor orientación sexual” a los padres, ante las “preguntas difíciles sobre el secreto de la vida”, Del Carril aborda un tipo de educación sexual “dialogada”, como

---

<sup>376</sup> Ibidem. p. 167.

<sup>377</sup> Ibid. p. 185

estrategia que facilitaría la comunicación de sus ideas. El diálogo entre niños y padres que presenta ejemplifica diferentes situaciones donde las preguntas de los niños son tomadas en cuenta por los adultos en dichas escenas. En uno de los diálogos que expone el libro se lee una analogía de frutas con la reproducción y el desarrollo embrionario humanos:

- ¿Has visto, Carlitos, las flores del naranjo?
- Si, las he visto.
- Pues bien, después de darnos el naranjo una hermosa flor, se encierra en ella el fruto. Así también en mi vientre estuvieron tus hermanitos, estuviste tú y ahora tu futuro hermanito, porque será un nuevo fruto del cariño que yo le tengo a papito y a ustedes.
- Mamita, ¿cuándo yo sea grande podré ser padre de un chiquito?
- ¡Cómo no, querido! ¿Sabes lo que necesitas? Ser bueno, y sobre todo criarte sano para que tu hijo también lo sea. (...) <sup>378</sup>

Hacia el final de la publicación, Del Carril establece algunas conclusiones generales. En las mismas se sintetizan sus principales premisas o consejos a los padres. La institución educativa no tiene casi ninguna presencia –ni en este libro ni en los artículos de *Hijo mío..!*– en sus postulados, ya que los mismos, como antes se mencionó, estaban dirigidos a la familia. De sus Conclusiones destacamos las más significativas:

- 1- La juventud actual exige una educación sexual positiva, práctica y razonada. No aceptan el rotundo “no” como una regla de conducta. Es imprescindible dar a nuestros hijos la razón, el porqué y el cómo de todos los asuntos relacionados con la educación sexual, en armonía con la edad y el grado intelectual que posean (...).
- 4- La educación sexual, exquisitamente hermosa, es además indispensable a la civilización, a la cultura, a cada una de las instituciones en las cuales reposa la familia y la nación (...)
- 7- La base de la salud y de las reacciones sexuales reside en una higiene escrupulosa de todas las partes del cuerpo. El niño que aprenda la limpieza y regularidad en las funciones del cuerpo respetará más los propósitos del sistema reproductor que la persona que ha vivido en desaseo y en el abuso.
- 8- Los órganos sexuales no son feos ni pecaminosos: son necesarios y puros.
- 13- La Naturaleza, con sus plantas y animales nos ofrece un laboratorio precioso para las primeras lecciones de educación sexual.
- 14- Los porqués de los chicos son la fuente inagotable de su curiosidad (...)

---

<sup>378</sup> Del Carril, L. (1938) *El problema sexual en los niños*. Orientación integral de la persona humana. Buenos Aires. p. 47.

15- Lo que no les enseñemos nosotros lo aprenderán en la calle, por boca de sus amiguitos, en fuentes impuras. Cómo, por quién y para qué lo aprenden, son cuestiones fundamentales que deben hacer reflexionar a los padres timoratos o que se niegan a dar una buena orientación sexual a sus hijos.

## **7. El despertar sexual bajo sospecha. Continencia, vicios y discursos antimasturbatorios**

La masturbación será uno de los temores modernos, aunque las “campañas antimasturbatorias” datan ya desde el siglo XVII.<sup>379</sup> Thomas Laqueur (2007) señala que hacia el 1700 “Cuando el sexo con uno mismo se volvió una temática de las más serias reflexiones, los jóvenes, y especialmente las mujeres, adquirieron reputación de prototípicos practicantes”.<sup>380</sup> Desde esa fecha la juventud sería un objeto de constante estudio debate y análisis ya que, según muestra la producción historiográfica, los “más jóvenes” desde hace un largo tiempo siempre han representado algún tipo de “peligro” y, con ello, constantes preocupaciones por la *degradación moral* que podían producir en el tejido social el desviado o indisciplinado comportamiento “íntimo”. Médicos, teólogos, filósofos, sacerdotes, legisladores y pedagogos se han ocupado en distintos momentos de describir el periodo de crecimiento de la pubertad y de las consecuencias alrededor del despertar sexual. De este modo, la actividad erótica infantil y juvenil sería señalada en adelante como “pecado”, como “enfermedad”, como “desviación”, como “desgaste de energía”, como “promiscuidad”, y la misma mostraría el interés por gobernar la sexualidad de los más jóvenes<sup>381</sup> por parte de las generaciones adultas desde sus distintas posiciones vinculadas como alianzas (familia, médicos, pedagogos, psicólogos). El “niño masturbador” inventaría una verdad sobre la sexualidad juvenil: que la sexualidad *per se*, es decir, previa a la adultez o al inicio de las relaciones sexuales (en el caso de los varones) o el matrimonio (en el caso de las mujeres) es perjudicial para los jóvenes, quedando inserta en “estructuras sociales y legales que tienen por objeto aislar de los menores el conocimiento y experiencias sexuales”.<sup>382</sup>

---

<sup>379</sup> Foucault, M. (2007) Clase del 22 de enero de 1975. *Los anormales*. Siglo XXI. 4ta reimpresión. Buenos Aires.

<sup>380</sup> Laqueur, Th. (2007) *El sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 21.

<sup>381</sup> Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI; Laqueur, Th. (2007) *El sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Preciado, B. (2008) *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós; Weeks, J. (1999) *Sexualidad*. México: Paidós.

<sup>382</sup> Rubin, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo. En Vance, C. (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Revolución, Madrid. pp. 113-190.

Varios trabajos de la indagación histórica se detuvieron en mostrar algunos aspectos sobre los modos de control de las prácticas sexuales no reproductivas, una suerte de “educación sexual para la continencia”, como lo fueron la represión del onanismo<sup>383</sup> –*coitus interruptus*, masturbación, autoerotismo, según cada caso– en el discurso de la moral católica de principios de siglo XX. Se trata de aportes importantes, donde se demuestra que en el marco de una vinculación cada vez más próxima a los posicionamientos de la eugenesia latina, la Iglesia ha estado en este periodo de tiempo en contra de toda propuesta de oficializar en las escuelas programas de educación sexual, sin por ello tener motivaciones eugénicas, al concebirla como un “medio contraproducente”.<sup>384</sup> En este sentido, se hace evidente la defensa y exhortación de los agentes católicos, y médicos también, sobre la castidad sexual como práctica más segura y legítima.<sup>385</sup>

Médicos como Luciano Del Carril fueron hasta finales de la década del 30 muy combativos con esta práctica. Preocupado por sus consecuencias sobre el desarrollo infantil, en su opinión, la masturbación reunía opiniones divididas entre madres y padres. Por un lado, se encontraban los que afirmaban que el “vicio” era propio “de la edad crítica”, otros la veían como “una necesidad”, y “no pocos ni los que la toleran ni los admiten, sino que tiene para ellos la más dura condensación”.<sup>386</sup>

Su propia voz reflejaba esa última posición. De todos modos, ante las opiniones divididas, según Del Carril, “en lo que se ponen de acuerdo es en lo enormemente extendida que está la práctica de la masturbación (...) entre jóvenes de ambos sexos”. Así, cita “opiniones autorizadas” para indicar que “Las cifras son excesivas si tenemos en cuenta que (...) de 80 a un 90 por ciento de los varones emplean esos procedimientos, y en las mujeres se acercan a un 60 por ciento”, siendo los mismos muy frecuentes entre los once y los veinte años.<sup>387</sup> Consecuentemente, a los padres les sugería que resultaba

---

<sup>383</sup> Según Laqueur la masturbación adquiere sentidos semánticos y preocupaciones políticas diferentes a partir del siglo XVIII. De alguna manera, para Laqueur la historia de la masturbación es parte de la historia de cómo se construyó, fabricó y sustentó el sujeto moralmente autónomo de la modernidad. Sin duda, la pedagogía moderna contribuyó a dicha construcción ficcional. Laqueur, T. (2007), Op. Cit.

<sup>384</sup> O’Lery, M. M. (2007) Aportes acerca de la relación iglesia-eugenesia en Argentina (1930-1940). En Vallejo, G. y Miranda, M. (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de la normalización del individuo y la sociedad*. Siglo XXI. pp. 365-375.

<sup>385</sup> Vallejo, G. y Miranda, M. (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de la normalización del individuo y la sociedad*. Siglo XXI; O’Lery, (2007), Op. Cit.; Palma, H. y Palma, D. (2007) Eugenesia y ética. En Vallejo, G. y Miranda, M. (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de la normalización del individuo y la sociedad*. Siglo XXI, pp. 521-539; Miranda, M. y Vallejo, G. (2014) Iglesia, eugenesia y control de la moral sexual: apuntes para una historia del onanismo (1930-1970). En: Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A., *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

<sup>386</sup> Del Carril, L. (1937) “Un peligro para la pubertad”. *Hijo Mío...!*, set, n°6, vol. II. p. 373.

<sup>387</sup> Ibidem.

(...) muy necesario vigilar al niño en estos años críticos de su pubertad tan decisivos para el futuro. Interviniendo a tiempo pueden evitarse muchos males. Pero es el momento de obrar con serenidad y prudencia, y, ¿por qué no decirlo?, con valentía. Estudiemos a nuestros hijos. El vicio, porque, infortunadamente, esas prácticas comienzan con toda la inocencia de los primeros impulsos sexuales para convertirse en vicios funestos, no tarda en dejar sus huellas reveladoras.<sup>388</sup>

Asimismo, preocupado por la atención del público lector de las familias, Del Carril también listaba una serie de síntomas y las “funestas” consecuencias del vicio: “La palidez del rostro, seres cloróticos, huraños y la preferencia de la soledad, pues el aislamiento les resulta necesario. La falta de voluntad, ese desgano característico de una edad en que la actividad se impone como resultante del desgaste de energías que exige la naturaleza. Miradas desviadas como avergonzado de sí mismo; pérdida de la memoria con el agravante de que si las prácticas continúan pueden producirse amnesias totales y debilitamiento nervioso o hiperestesia”. Entre las consecuencias resalta en especial tres: “1° Cuando desórdenes en los órganos sexuales; 2° Ocasionando serios desarreglos en el sistema nervioso; 3° Modificando psíquicamente las facultades intelectuales, afectivas y morales para proyectarse en el futuro”.<sup>389</sup> También admitía que “el manoseo” se podía deber a “Muchas nerviosidades en los varones” que “obedecen a defectos en el prepucio, tirante o adherente, dando lugar a que las secreciones se acumulen debajo de él, con el consiguiente mal olor y las picazones. En esas condiciones, el niño puede adquirir el pésimo hábito de manosearse los órganos genitales, con las consecuencias deplorables cuando ese hábito prosigue en los años de adulto.”<sup>390</sup>

En términos prácticos, Del Carril sugería “(...) aire, sol, agua, deportes, acostarse temprano”, entre actividades posibles para disipar los posibles deseos masturbatorios. Para ejemplificar relata cómo, en algunos colegios internados, los púberes alumnos tiene actividades desde temprano en la mañana, luego ejercicios gimnásticos, excursiones... todas actividades seguidas “para que no tenga tiempo de pensar mal”.<sup>391</sup> En esos internados, los púberes “(...) llegan al lecho cansados pero sanos física y mentalmente. La holgazanería produce el insomnio y éste favorece en muchos casos a la masturbación”.<sup>392</sup>

La pubertad ha aparecido siempre representada como una etapa de “crisis”, de cambios de experimentación y de descubrimientos de uno mismo con su cuerpo y

---

<sup>388</sup> Ibid. p. 396.

<sup>389</sup> Ibid. p. 398.

<sup>390</sup> Del Carril, L. (1936) “De dónde vienen los chicos?”. *Hijo mío..!*, n°4, vol. II, jul, p. 220.

<sup>391</sup> Del Carril, (1937) “Un peligro para la pubertad”, Op. Cit. p. 398.

<sup>392</sup> Ibidem. p. 398.

con su interioridad. Pero esta “etapa de tránsito” también ha sido vista como un momento de descontrol y tentación o de incapacidad de autocontrol.<sup>393</sup>

No fueron solo la Iglesia católica y el movimiento eugenista latino los que asumieron una posición represiva contra la masturbación adolescente; el tópico se hacía también lugar en las investigaciones pedagógicas. Esta práctica resultaba particularmente peligrosa en las investigaciones paidológicas de Mercante. En sus escritos, el onanismo presentaría una práctica peligrosa para el desarrollo mental y físico y, por tanto, tendría consecuencias en el aprendizaje y en el desarrollo físico, intelectual y moral de los jóvenes aprendices:

(...) el onanismo de los adolescentes es un vicio, confesémoslo, mal estudiado, que nos preocupa desde el punto de vista moral, pero que responde, es innegable, a una función reclamada por órganos en completa madurez (...) los principios morales y sociales que nos gobiernan, evidentemente, no favorecen los fenómenos de la evolución orgánica individual en uno de sus aspectos más trascendentales: el genésico. No obstante, las funciones del cerebro están íntimamente relacionadas con las funciones de los órganos sexuales; de esto depende, en gran parte, su depresión o su poder; tal vez, el rumbo de ciertas actividades (...).<sup>394</sup>

Referencia también un estudio realizado a 600 niños en Ginebra por Auguste Lemaître, desde la psicopatología sexual, quien señala que el onanismo es un hábito que “en el niño deja un sello imborrable de debilitamiento de la personalidad”, que provoca además dificultades en la asimilación de los conocimientos, una depresión en la memoria como así también en la expresión del pensamiento.<sup>395</sup> El onanismo como práctica solitaria que estalla entre los 11 y los 13 años y que desgasta las capacidades intelectuales (memoria, atención, etc.), repercute también en los llamados “órganos de la generación”, según retoma Mercante del fisiólogo y anatomista Henri-Étienne Beaunis, quien señala que estos

---

<sup>393</sup> Dentro de los rituales modernos de la confesión como estrategia del saber moderno para conocer y controlar la sexualidad, Foucault señala que uno de ellos tuvo que ver con lo que él llama *el postulado de la causalidad general y difusa*; esto es, “Al más discreto acontecimiento de la conducta sexual –un accidente o desviación, déficit o exceso– se lo supone capaz de acarrear las consecuencias más variadas a lo largo de toda la existencia; no hay enfermedad o trastorno físico al cual el siglo XIX le haya imaginado por lo menos una parte de la etiología sexual” (Op. Cit., p. 66). Es tan grande el poder atribuido a la actividad sexual de los que confesaban (niños y jóvenes) que todas las manifestaciones de la actividad sexual eran “la causa de todo y de cualquier cosa”, que por ello “Los peligros ilimitados que el sexo conlleva justifican el carácter exhaustivo de la inquisición a la cual es sometido”. Ibidem.

<sup>394</sup> Mercante, V. *La pubertad y sus consecuencias pedagógicas...*, Op. Cit., p. 178.

<sup>395</sup> Ibidem. p.178.

órganos, “y sus anexos”, “repercuten sobre el sistema nervioso y modifican la inteligencia, los sentimientos, los hábitos, el carácter”.<sup>396</sup>

Mercante concluye sin dudar que el onanismo es un “vicio casi habitual” del adolescente, que “repercuta intensamente en sus actividades y que reclama métodos previsoros, como la vida en campaña y una educación sexual”. Por ello sugiere, confesión y consejo, baños fríos todas las mañanas pero también actividades recreativas al aire libre bajo el sol y en contacto con la naturaleza, siguiendo las recomendaciones de estos autores, a los fines de corregir y controlar el “funesto hábito” y “vicioso secreto”. En varios momentos Mercante resalta la importancia de la actividad física, teniendo en cuenta todos los cambios que se manifiestan en el organismo en crecimiento; de allí la propuesta de la actividad física como modo de apaciguar los hábitos y los vicios, además de “mantener las manos ocupadas”.<sup>397</sup>

Otras de las derivaciones indeseadas que se podrían dar dentro del *periodo genésico* que describía Rodolfo Senet, como mencionamos antes, era la “abulia motriz incompleta” que según sus indagaciones en los *Archivos de Psiquiatría y Criminología* publicaba, obedecía a la masturbación, “y es por esa causa por la que abunda tanto en los varones y es excepcional en las niñas”.<sup>398</sup> Senet encontraba que entre los últimos años de las escuelas primarias y en los primeros cursos de la enseñanza secundaria se encontraban, entre otras clasificaciones propuesta por él, los alumnos de una “subcategoría”: los “desparejos”. Se trataba de estudiantes que mantenían una trayectoria “(...) irregular con las tareas escolares y eran quienes padecían un agotamiento físico, o bien, la “categoría de abulia motriz incompleta de la pubertad de origen masturbatorio”<sup>399</sup>, que constaba de características identificables y “bien acentuadas”:

Desde luego el individuo se queja de agotamiento físico crónico, está cansado y no resiste a estar en pie el tiempo que normalmente se puede resistir; además, le es imposible la continuidad en un trabajo físico cualquiera, busca en seguida donde apoyarse, donde sentarse. Las actitudes, tanto de pie como sentado, revelan relajamiento muscular (...) tarda muchísimo más en almacenar energías que en gastarlas.<sup>400</sup>

## 8. Reflexiones finales

En este capítulo se revisaron algunas ideas pedagógicas y también las provenientes del ámbito médico en torno a la **educación sexual** y a los debates acerca de la **coeducación** como modalidad educativa. Desde mediados del siglo

---

<sup>396</sup> Ibid.

<sup>397</sup> Ibid. p. 65.

<sup>398</sup> Senet, R. (1921) Op. Cit. p. 73.

<sup>399</sup> Ibid.

<sup>400</sup> Ibid. p. 74.

XIX, con figuras como las de Sarmiento y Juana Manso, observamos que se ponía en el debate pedagógico los beneficios sociales y las limitaciones sobre la educación de las niñas en relación con la educación de los niños. Manso fue la figura principal que defendió la extensión de la modalidad coeducativa, del mismo modo que lo harían las educadoras de las primeras décadas del siglo XX. Igualmente lo harían otras educadoras como Bertilda Ayarragaray y Julia Caillat a principios de siglo, como también los socialistas y anarquistas. De forma más notable, fue Raquel Camaña quién presentó argumentos sobre la importancia de la coeducación sexual, al mismo tiempo que defendería la importancia central de la educación sexual (incluso ambos términos logran confundirse en sus argumentos), desde una perspectiva eugenésica, pero que bregaba por mejores condiciones de igualdad futura. Camaña, como se vio, fue la primera educadora en insistir sobre considerar como un asunto de Estado y un derecho colectivo a la educación sexual, articulando la importancia de la base científica y religiosa de esta instrucción.

En el capítulo analizamos también algunas posiciones defensoras o detractoras sobre la modalidad de la coeducación. Esto permite observar qué ideas y supuestos se ponían en juego sobre las identidades sexuales en edad escolar y qué modalidades serán las más convenientes para la formación de las mismas. Se perciben ideas relativas tanto a la definición de género (en sus roles y funciones sociales futuros) como así también al lugar del peligro del despertar sexual y al lugar de la disciplina escolar en esa regulación de los vínculos.

En suma, los debates durante los primeros años del siglo XX visibilizaron ciertas concepciones sobre la sexualidad juvenil donde el espacio y la interacción escolar resultaban, o bien una posibilidad de mejorar las condiciones vinculares entre varones y mujeres o, desde las posturas más conservadoras, podrían resultar un peligro en cuanto a que varones y mujeres juntos pudieran confundir los roles y funciones “masculinas” y “femeninas”, naturales de su “propio sexo”. Asimismo, quienes defendían la propagación de las escuelas mixtas veían como peligroso el contacto permanente de un mismo sexo vinculado al miedo moderno del despertar de la homosexualidad. En clave de género, analizamos también el lugar atribuido a la sexualidad y a la construcción hegemónica de los géneros entre las posiciones del positivismo pedagógico como las de Víctor Mercante y Rodolfo Senet. Si bien acordaban en que la coeducación era necesaria, temían que la educación borrara las diferencias entre uno y otro sexo. Por otro lado, el temor compartido era que los ambientes escolares despertaran en los infantes el homosexualismo, *fetiquismo* o emociones *fiamescas*. Un temor por la confusión de los géneros y la posibilidad de una sexualidad no heterosexual fueron algunos de los argumentos que presentó el discurso pedagógico para el desarrollo de la coeducación. Desde el catolicismo, Estrada se oponía con contundencia a la coeducación fundamentando que se debían respetar las diferencias y desigualdades naturales entre los sexos.

De esto concluimos que los discursos acerca de la coeducación como modalidad educativa colaboraron en elaborar un doble movimiento en la construcción pedagógica de la infancia moderna: por un lado una asexualización de la vida

infantil (detener, dominar el impulso sexual) pero, al mismo tiempo, una generización constante sobre los roles de género para el futuro de la vida adulta: para asegurar la reproducción de la especie. *Desexualizar y generizar al mismo tiempo*: demasiado pequeños para la sexualidad pero lo suficientemente desarrollados para cumplir expectativas sobre los roles tradicionales de los géneros hegemónicos.

Como se seguirá viendo en los capítulos siguientes, en los discursos sociales sobre la educación de los sexos, en las propuestas y sugerencias en torno a la educación sexual de niños y jóvenes, la heteronormatividad obligatoria, la complementariedad “natural” entre el cuerpo-varón y el cuerpo-mujer será una fuerte línea de continuidad a lo largo de las propuestas en todo el siglo XX.

Puntualizamos también que ya en la década del 20 notamos algunas posiciones a favor de la enseñanza de la higiene sexual y la explicitación de la necesidad de tomar conocimiento sobre “los procesos biológicos de la vida”. La higiene sexual o “privada” fue la asignatura que, en el pensamiento pedagógico analizado, articularía varias de las preocupaciones en torno a la educación sexual. Así, como significativo vacío vemos que la “educación sexual” comenzó a significarse como un término con diversas y disputadas significaciones, pero en varias posiciones sería una asignatura y un tipo de formación necesaria para niños y jóvenes. Para las/os niñas/os significaría el inicio de una educación de la voluntad, para el aprendizaje del dominio de los “instintos sexuales”.

Quienes defendían la educación sexual, como analizamos tanto en *El Monitor* como en *La Obra*, se oponían –de igual modo en que lo haría Camaña tanto en el medio local como en el europeo– a los argumentos moralistas que sospechaban que la instrucción sexual despertaría de forma anticipada los instintos sexuales en los niños. De ser un “asunto delicado”, una “enseñanza prematura”, las sugerencias educativas de parte de algunas posiciones proponían la enseñanza de la sexualidad a través de la *higiene sexual*, la cual enseñaría sobre los “órganos de la reproducción” y “los misterios de la reproducción”. En algunas propuestas, la enseñanza de “los misterios de la vida” no debía esperar hasta la pubertad, iniciándose desde los primeros años a partir del conocimiento de la reproducción de plantas y animales. Otra tensión fue si se debía incluir o no a “los órganos reproductivos” como contenido, y hasta qué punto era necesaria su enseñanza explícita. **La eufemización de todo lo respectivo a la sexualidad tuvo una intención clara que era precisamente evitar su conocimiento *explícito*.** Esta estrategia discursiva, que consistió en mencionar la sexualidad humana a través de metáforas de la flora, continuó presente en los consejos médicos para las familias en cuanto a la enseñanza de la sexualidad a los hijos en los años 30, como observamos con Del Carril. Por otro lado, la educación sexual se pensó como una forma de evitar las influencias sociales consideradas como peligrosas para los más jóvenes: “la calle”, “el cine”, “las revistas”, la pornografía, la “obscenidad” o las imágenes novelescas o “picarescas”.

La educación sexual también resultó ser clave como estrategia médico-educativa en el movimiento del eugenismo médico durante los años 20 y 30, como una táctica para la preservación de la Nación y la raza. Desde la perspectiva de género, en los discursos y acciones de las iniciativas eugenésicas la educación sexual se fue desarrollando como un tema de preocupación social y política de la mano de la corporación médica bajo las improntas de la profilaxis, el eugenismo social y bajo los preceptos de la (doble) moral tradicional de los sexos. Exponentes del eugenismo como Fernández Verano o Carlos Bernaldo Quirós fueron insistentes en esta estrategia. La expansión de los “males venéreos” colocó a la educación sexual como una necesidad de urgencia en los primeros tramos del siglo XX. De allí los pedidos de la Liga de Profilaxis Social al Ministerio de Instrucción Pública para incluir en escuelas y colegios temas sobre higiene sexual. El hecho más destacable a nivel estatal fue la sanción de la Ley de Profilaxis de Enfermedades Venéreas de 1936, la primera normativa a nivel nacional que se propuso llevar la educación sexual antivenérea a las escuelas de todo el país, abolida posteriormente por el gobierno peronista.

Por último, comprobamos que el onanismo fue la práctica sexual que mayores temores despertaba en pedagogos y médicos. Asociada a la “degeneración moral”, a la “promiscuidad”, al “desgaste de energía” y en todos los casos al “vicio”, la masturbación infantil fue objeto de vigilancia en las recomendaciones de pedagogos como Mercante o médicos como Del Carril. Acerca de este último, como veremos en el capítulo 3, el tipo de texto y el medio en donde escribía del Carril, dirigido a las familias y con escenas supuestamente comunes que incluían preguntas infantiles, etc., será luego un tipo de publicación masiva que se expenderá de forma muy significativa a partir de los años 60: los especialistas en temas de familia, crianza y sexualidad infanto-juvenil ya no escribirán y publicarán para sus círculos especializados sino para las familias y docentes argentinos; allí la educación sexual fue uno de los tópicos centrales que fue suscitando cada vez un mayor interés. Por estos y otros motivos es que haremos notar cómo la educación sexual se volvió un verdadero tema de debate público en estos y otros círculos profesionales.

Antes de ello, en el capítulo que sigue, trazaremos un mapeo muy general por el escenario internacional de mediados de siglo XX, para conocer qué debates, avances e implementaciones en los sistemas educativos europeos y estadounidense sobre educación sexual se estaban realizando. También revisaremos cambios de mirada de la Iglesia católica, en especial en los planteos acerca de la educación sexual y su defensa de que sea tratada como un derecho de las familias; retomamos para ello encíclicas y textos emitidos por el Vaticano desde el Concilio Vaticano II, en los inicios de los años 60.

## **Capítulo II. Mapeos de iniciativas y publicaciones acerca de la educación sexual en Estados Unidos, Europa y -en particular- el Vaticano**

En este capítulo nos interesa recorrer la emergencia del renovado interés en torno a la educación sexual en el contexto internacional de la segunda posguerra (implementación de programas educativos, nuevas visiones conceptuales acerca de la sexualidad) a los fines de mostrar cómo a mediados del siglo XX hay una reconceptualización y un marcado interés de parte de varios países europeos y en los Estados Unidos por considerar a la educación sexual como un tema de vital importancia. En tanto significativo vacío, veremos cómo adopta diversas definiciones. Se observará, entonces, que la educación sexual se fue asumiendo como un problema de interés público en el escenario internacional.

Este mapeo nos dará el contexto general para luego estudiar los desarrollos de la educación sexual en la Argentina a partir de los años 60. De este modo, también se revisarán algunas ediciones que, escritas en otros países fueron traducidas y difundidas en el medio local argentino. En términos conceptuales, en especial tomando el caso de los EE.UU, se observará que las nuevas definiciones sobre la sexualidad y la educación sexual, fueron luego compartidas por los educadores y pioneros de la educación sexual en nuestro país. En la última parte del capítulo, nos detendremos en considerar el cambio de postura que tendría la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II (1962-1963), para mostrar la amplitud que logra tener desde esta revisión social en torno a la incorporación de la educación sexual, ya no pensada como mera “represión del instinto”.

### **1. El desarrollo de la educación sexual en Europa**

En el contexto europeo encontramos a la educación sexual como tema de debate ya desde 1910, cuando se realizó el Congreso Internacional de Higiene en París, evento en cual, como mencionamos en el capítulo anterior, participó Raquel Camaña como representante de la Argentina. En 1922 también fue un tema principal en el Congreso Internacional de Higiene Social, organizado para el

centenario de Pasteur, como también lo fue en el Congreso Internacional de Médicas a fines de los años 20. Según la médica francesa Germana Montreuil Strauss, ya mencionada, la educación sexual había salido en esos años “de los dominios profesionales pedagógicos y médicos para entrar en el dominio de los padres y madres de familia”.<sup>401</sup> Esto puede verse por ejemplo en las asociaciones europeas de Padres de Alumnos, en las asociaciones católicas por el matrimonio cristiano, como así también en las organizaciones juveniles de scoutismo. Sin embargo, como ha estudiado Donzelot, en países como Francia se conocieron iniciativas y campañas de higienización de la sexualidad como parte de un dispositivo de prevención de enfermedades sociales cuando los médicos intentaron hacer una “medicina de estado” y ganarle poder a los curas y a los mimos padres de familia en relación con el control de la sexualidad de los niños. Se darían también las disputas entre neomathusianos –iniciadores de la educación sexual en las sociedades de profilaxis sanitaria y moral– y poblacionistas –quienes impulsaron las consultas prenupciales–. En esas luchas, se disputaba una tipo de educación sexual para “la civilización del instinto sexual” antes de la pubertad para eliminar en el futuro el deseo de prácticas sexuales no reproductivas.<sup>402</sup>

En el continente europeo, ya desde fines del siglo XIX, se conocieron también personalidades, obras y círculos de estudiosos provenientes de la medicina, en donde comenzaron a estudiar la sexualidad humana a partir de “bases científicas”. Allí se conocieron nombres destacables que tematizarían la actividad sexual en vistas a una mejor comprensión de lo que había sido la experiencia represiva de la Edad Media. Uno de ellos fue Sigmund Freud, fundador de la teoría psicoanalítica y de formación neurosiquiatra; construyó su teoría sexual a partir del psicoanálisis, en donde lo sexual tuvo un lugar central en las bases y posterior desarrollo del psiquismo humano. En sus *Tres ensayos sobre teoría sexual* investigó el desarrollo psicosexual advirtiendo algo desconocido e incluso temido para la sociedad de inicios de siglo XX: que la sexualidad como manifestación humana se inicia desde la infancia, que los niños eran seres con placeres, zonas erógenas, excitaciones corporales, autoerotismo, etc. Freud era consciente de la ansiedad y temor que despertaban estas manifestaciones en los adultos, y por ello advertía que:

Los educadores, en la medida en que prestan alguna atención a la sexualidad infantil se conducen como si compartiera nuestras opiniones acerca de la formación de los poderes de defensa morales a expensas de la sexualidad, y como si supieran que la práctica sexual hace ineducable al niño, aunque sin lograr mucho contra ellas. Ahora bien nosotros tenemos fundamento para interesarnos en estos fenómenos temidos por la educación, pues esperamos que ellos nos esclarezcan la conformación originaria de la pulsión sexual.<sup>403</sup>

---

<sup>401</sup> El Monitor de la Educación (1930) “Educación sexual”, n° 691, año XLIX, Julio. p. 511.

<sup>402</sup> Donzelot, J. (2005) *La policía de la familia*. Nueva Visión. Buenos Aires.

<sup>403</sup> Freud, S. (2009) (1905) *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Editorial Verдум. Madrid. p. 47.

En los intentos de no moralizar las conductas infantiles (el término *vicio*, como vimos en el capítulo anterior, era muy utilizado en aquellos que castigaban la masturbación señalándola como “vicio solitario”, “vicio oculto”, “el vicio”), incluso afirmaba que si bien “En el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques [asco, vergüenza, pudor] es obra de la educación, y sin duda ella contribuye en mucho. Pero en realidad este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente, y llegado el caso puede producirse sin ninguna ayuda de la educación (...)”.<sup>404</sup> Aunque sí le dará un lugar a la educación como influencia en la “inversión sexual”, es decir en la homosexualidad. Refiere a la necesidad de “prevención de la inversión”, en “no equivocarse el sexo opuesto”, una tesis que tendrá vigencia como se irá viendo en los próximos capítulos en el psicoanálisis, la pediatría, la sexología de los años sesenta y también en los discursos pedagógicos ministeriales de los años ochenta. Para Freud, “la educación de los varones por personas del sexo masculino parece favorecer la homosexualidad”.<sup>405</sup>

Freud tomó varios de sus conceptos de sus contemporáneos, en especial aquellos dedicados a la temprana sexología. Ejemplo de ello es el grupo de sexólogas/os y estudiosas/os que formaron parte del Grupo de Berlín, de donde saldrían nombres muy destacados en el estudio de la sexualidad y la lucha contra la moral sexual victoriana. Conformado por el dermatólogo alemán y especialista en enfermedades venéreas Iwan Bloch que, como uno de sus fundadores, postuló en 1906 con el término de *Sexualwissenschaft* (sexología) para nombrarla como disciplina de carácter científico. Junto a él, el médico y sexólogo alemán Magnus Hirschfeld (fundador en Berlín del primer Instituto de Sexología en 1933) y los psiquiatras suizos Havelock Ellis y Benedic Augustin Morel. Todos ellos también fueron los teóricos de la modernización sexual en Alemania y del resto de Europa, y fundaron en 1928 la Liga Mundial para la Reforma Sexual sobre Bases Científicas, movimiento académico de entreguerras que contra las ideas hegemónicas y ortodoxas de la medicina y de la psiquiatría de la época, lucharon por la valorización positiva y despatologizadora de la sexualidad –y de la homosexualidad en particular–, como así también por la emancipación de la mujer, por la igualdad de condiciones en relación con los hombres y por la educación sexual de la juventud.<sup>406</sup> Buena parte de la lucha contra las formas represivas de entender la actividad sexual y la despatologización de la homosexualidad por parte de la Liga tuvo que ver con su oposición a *Psychopathia sexualis* (Psicopatía del sexo), publicado en 1886 por el alemán Krafft-Ebing. En esta obra postularía una taxonomía en torno a las conductas sexuales no heteronormativas, considerando a la homosexualidad como perversión y una serie de etiquetas que las volvería

---

<sup>404</sup> Ibidem. p. 46.

<sup>405</sup> Ibidem. p. 87.

<sup>406</sup> Llorca Díaz, A. (1995) La Liga mundial por la reforma sexual sobre bases científicas (1928-1935). Un estudio correlacional. *Sexología*, n° 99.

identidades, o cualquier otra práctica no reproductiva, todas ellas serian definidas bajo el nombre de perversiones del instinto sexual.<sup>407</sup>

Entre los acuerdos de los reformadores sexuales que se oponían a la moral católica y las represiones sobre las libertades sexuales, tal como se concluyó en su segundo congreso en Copenhague en 1929, se reclamaba igualdad de derechos políticos, económicos y sexuales para la mujer, la liberación del matrimonio de la Iglesia y del Estado, control de natalidad como “procreación responsable”, consideración correcta de las variantes intersexuales y de hombres y mujeres homosexuales, prevención de las enfermedades venéreas, códigos penales que penaran los actos que dañasen la libertad sexual y una educación sexual e ilustración sistemáticas.<sup>408</sup> Estos movimientos contra la represión sexual han tenido otros referentes importantes como el psiquiatra y discípulo freudiano Wilhelm Reich. Posicionado desde el marxismo y la teoría psicoanalítica, Reich fue una de las personalidades más destacadas que indicó el aspecto primordial de la sexualidad en el individuo y en la civilización. En 1936 escribió *La sexualidad en el combate cultural*, texto que luego revisó y publicó como *La revolución sexual*. Allí planteó que la dominación del capital tuvo como consecuencia la represión del goce sexual, la moral sexual católica y capitalista instituían la monogamia reproductiva del matrimonio. Gran defensor de la libertad sexual de la juventud, bregó por una educación sexual “favorable para la sexualidad” basada en la medicina y no en la moral represiva, ya que confiaba en que “la educación antisexual del niño” era parte del “orden sexual conservador”.<sup>409</sup>

Como anoticiaba la argentina Dora Russell en el Boletín del Museo Social Argentino, en el tercer Congreso de esta Liga Mundial por la Reforma Sexual celebrado en Viena en 1930, uno de los temas más debatidos fue la censura sobre libros y obras teatrales. Los congresales aquí se opusieron a dichas restricciones legales con un acuerdo común: la abolición de dichas censuras no podían ser tales en tanto “la obscenidad” se definía a partir de aspectos personales.<sup>410</sup> Quienes se oponían a “la libertad de divulgación de temas sexuales” argumentaban que esto traía consecuencias para la infancia. Los defensores de dicha libertad, en cambio, postulaban que “(...) una educación sexual más completa restará a la pornografía su principal encanto, que consiste en el secreto con que se trata el asunto de las personas de respeto”.<sup>411</sup> Vale enfatizar que buena parte de esos debates tenían que ver con el lugar de la represión en la cultura, el lugar del control de los impulsos sexuales.

---

<sup>407</sup> Dorling, E. (2009) *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Nueva Visión. Buenos Aires; Di Segni, S. (2013) *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

<sup>408</sup> Gonzales Carreales, R. (2005) Los médicos y la sexualidad. Una breve revisión histórica. En: Castelo-Branco Flores, C.; del Gándara Martín, J. J.; Puigvert Martínez, A. *Sexualidad humana. Una aproximación integral*. Organización Panamericana de la Salud. p. 159.

<sup>409</sup> Reich, W. (1993) *La revolución sexual*. Planeta-Agostini. Buenos Aires.

<sup>410</sup> Boletín del Museo Social Argentino (1930) sin título, Año XVIII, marzo, n°93. p. 149.

<sup>411</sup> Ibidem. p. 150

Además de aquellos debates, durante la década del 30 comenzaron en algunos países europeos el movimiento de lo que Donzelot llamó el “familiarismo”, un movimiento de consejería e intervención, ya no médico-profiláctica ni de los consejos religiosos, sino nuevos controles sobre las familias europeas de la mano de los psicólogos y psicoanalistas. Desde estos movimientos germinarían las Escuelas para padres en Francia, en 1929, como obra de Mme Vérine, y que tendrían en la Argentina su popularización con Eva Giberti. La educación sexual fue una de las claves en las obras de ese movimiento de psicólogos y psicoanalistas de las familias europeas. Entre los nombres de referencia encontramos a Georges Mauco y a André Berge; este último comenzó a publicar en el periodo de entreguerras varios textos sobre educación sexual que se volverían de alta referencia en Francia y en otros países, entre ellos la Argentina.

Como entendemos siguiendo el análisis de Donzelot, estos movimientos tendrán una primera etapa centrada en los saberes sobre los “niños problema” y los problemas de la crianza, y un segundo periodo dedicado a los consejos conyugales de la vida familiar y sexual de los padres, provenientes sobre todo de las nuevas psicoterapias de los EE.UU e Inglaterra, pero con gran difusión en Francia. Si organizaciones como la Asociación Francesa de Centros de Consejo Conyugal estaba originada por círculos católicos, el movimiento del *birth control* o de la planificación familiar –iniciado en Inglaterra primero y expandido a otros países después– estaba promovido por una gran cantidad de protestantes (algo que también veremos en nuestro país en referencia a unos de los pioneros de experiencias en educación sexual como el pastor Luis Parrilla, participante también de la Asociación Argentina de Planificación Familiar). Según Donzelot, una tercera etapa del familiarismo a partir de los años 60 “opera en torno a la educación sexual” que resultó ser el denominador común en el medio francés de los trastornos vinculados con los desacuerdos conyugales y la inadaptación escolar, siendo así un instrumento para su profilaxis. Fue en esa década que se habilitó la enseñanza de la sexualidad en las escuelas, tarea que estuvo a cargo de los psicoanalistas del movimiento familiarista.

Ahora bien, ¿cuál era el contexto mayor que enmarcaba el interés de estos movimientos e intentos de incluir la educación sexual? Como ha advertido Isabella Cosse, en la experiencia internacional de la posguerra europea, cuando se presume comúnmente que en los años 60 sucedió la “revolución sexual”, ciertamente los cambios de algunos hábitos y comportamientos por fuera de las convenciones tradicionales en torno a la familia, la pareja y la sexualidad, no mostró en principio un cambio ni en las relaciones económicas del capitalismo, ni la emergencia de nuevos principios políticos derivados del optimismo de la nueva moral sexual esperada por los movimientos de la reforma sexual que mencionamos. Siguiendo a esta autora:

(...) el impacto de las transformaciones de los años 60 aparece en toda su envergadura poniéndola en relación con el horizonte de 1980, momento en el cual los modelos y las convenciones

inaugurados en los años 60 y 70 se consolidaron en nuevas pautas de comportamiento expresadas en tendencias demográficas definidas. Así, en Europa entre 1960 y 1980 la proporción de matrimonios se redujo entre el 30 y el 40 % y el divorcio aumentó entre 25 y 35 % (...).<sup>412</sup>

A pesar de esos cambios a gran escala y de la resignificación del comportamiento familiar y social, las investigaciones europeas de mediados de siglo XX, dedicadas al estudio de las fuentes de conocimientos de niños y jóvenes sobre el crecimiento y la vida sexual y sobre la participación de las familias en esa educación sexual, mostraban resultados preocupantes: un generalizado silencio de los padres europeos para con sus hijos acerca de temas sobre sexualidad. En efecto, las investigaciones en Francia notificaban que del 5 al 10 % de los jóvenes iniciaban sus conocimientos sobre sexualidad con sus padres,<sup>413</sup> aun cuando gran cantidad de entidades dedicadas a la pedagogía sexual destinaban más tiempo a la formación de los padres que a la de los jóvenes.<sup>414</sup> Otros estudios señalan un porcentaje mínimamente superior: 10 % de las chicas y 17 % de los varones recibían información sexual de sus entornos familiares.<sup>415</sup> En Dinamarca, los temas sexuales eran identificados como tabú por los estudios por la International Planned Parenthood;<sup>416</sup> en este país solo el 14,8 % de los hijos recibían información sobre sexualidad de sus familias, mientras que el 63 % lo hacían mediante amigos.<sup>417</sup> En Inglaterra se corroboraban las mismas premisas, ya que para fines de los 60 “dos tercios de los chicos y un cuarto de las chicas no han aprendido nada de sus padres acerca del sexo”; por otro lado, los que sí reconocían el apoyo familiar ya habían tenido antes información de otras fuentes como, nuevamente, los amigos en un 62 % de los jóvenes varones y en un 44 % de las jóvenes.<sup>418</sup> De forma rotunda, las sistematizaciones e historizaciones sobre los avances de la educación sexual en los países europeos, como el registro realizado por A. Béarn en 1973, sentenciaban: “El abstencionismo de los padres en este campo específico [de la educación sexual] es universal”.<sup>419</sup>

Repasado el clima general de debate en los primeros tramos del siglo XX europeo, en lo que sigue nos detendremos en algunas referencias de iniciativas

---

<sup>412</sup> Cosse, I. (2008c) Familia, sexualidad y género en los años 60. Pensar los cambios desde la Argentina: desafíos y problemas de investigación. *Temas y debates*, n° 16, pp. 131-149, diciembre. (pp. 132-133).

<sup>413</sup> Chambre, P. (1958) *Les jeunes devant l'éducation sexuelle*. Ed. Neret. Paris. p. 10.

<sup>414</sup> s/a, Comment mieux vivre (Education et sexualité). Une session de'étude en Savoie, Ed. Nouvelles et Impressions, Paris, 1969.

<sup>415</sup> Le Moal, P. (1963) *Una auténtica educación sexual*, Ed. Marfil, Alcoy. p. 162.

<sup>416</sup> IPPF (1967) *Preventive Medicine and Family Planning*. Londres, p. 189.

<sup>417</sup> Hertoft, P. (1969) Investigation into the sexual behaviour of Young men. *Revista Danish Medical Buhlletin*, marzo, vol. 16.

<sup>418</sup> Schofield, M. (1967) *The sexual behaviour of young people*. 3era edición. Longmans. Londres. pp. 93 y 248.

<sup>419</sup> Báen, A. (1973), Op. Cit. p. 25.

oficiales y de organizaciones particulares de planificación familiares o religiosas sobre educación sexual en los países europeos. Como se verá, estas implementaciones se fueron sucediendo a mediados de siglo pasado, extendiéndose hasta la década de 1980 y con implementaciones muy dispares entre un país y otro.

### **1.1 Suecia, país pionero**

Los primeros desarrollos de experiencias en materia de educación sexual en Europa se desarrollaron primeramente en los países escandinavos y en Europa Occidental, entre los años sesentas y ochentas. El país pionero en iniciar la educación sexual en todas las escuelas fue Suecia.

Suecia es reconocida por dar los primeros pasos en implementar programas sobre sexualidad, siendo que desde sus inicios fue la experiencia que despertó interés por sus iniciales desarrollos.<sup>420</sup> En 1933 se creó, en Estocolmo, la Asociación Nacional para la Información Sexual (RFSU).<sup>421</sup> Esta entidad independiente, conformada inicialmente por médicos y especialistas, será un movimiento de gran influencia para la exhortación y el desarrollo de la educación sexual. En su origen esta entidad se propuso luchar contra la moral opresora de la sexualidad, por el desarrollo de programas de educación sexual en todas las escuelas y niveles, como también por la abolición de leyes condenatorias a la contracepción. Apoyaron también el derecho al aborto y a la esterilización. La RFSU se fue convirtiendo en un movimiento popular mucho más amplio, que fue impulsando el desarrollo de la educación sexual tanto en Suecia como también en otros países.<sup>422</sup>

Dentro del sistema educativo oficial, la educación sexual ya había sido introducida en 1942 como una materia voluntaria u optativa según la aprobación de los padres, y algunos años después, en 1954, se transmitió por radio por primera vez una clase de educación sexual. No pudiéndose expandir y desarrollar antes debido a las resistencias de sectores religiosos y conservadores en las provincias,<sup>423</sup> es recién en 1956 que la educación sexual se volvió obligatoria desde las escuelas primarias a través de diferentes normativas. Al año siguiente apareció el primer manual oficial, *Handbook on Sex Instruction in Swedisch school*,<sup>424</sup> que proponía líneas pedagógicas e ideológicas para la implementación de la educación sexual, con un tono moralizante sobre la sexualidad que luego sería revisado por

---

<sup>420</sup> Valabregue, C. (1973), Op. Cit.

<sup>421</sup> Traducción de: *Riksförbundet för Sexuell Upplysning*.

<sup>422</sup> Navarro Abal et. al. (2013).

<sup>423</sup> Valabregue, Ibidem.

<sup>424</sup> National board of Education in Sweden (1968) *Handbook on Sex Instruction in Swedisch school*, 3° edition.

una Comisión oficial que lo consideró “retrógrado y conservador”.<sup>425</sup> Sin embargo para 1968 ya contaba con la tercera edición con las mismas perspectivas. En 1966 se editó otro manual con un tono muy diferente al oficial: *Samspel [Interacción]*, con dos ediciones que superaron las 10.000 copias y fueron muy difundidas en las escuelas, llegando luego a los 100.000 ejemplares. Este es considerado el texto para adolescentes de entre 13 y 16 años más debatido en esa década;<sup>426</sup> a diferencia del texto oficial anterior, este refería a la satisfacción sexual como necesidad, a los modos de realizar la masturbación y abarcaba tanto la sexualidad heterosexual como la homosexual; además, incluyó prácticas como el *petting*, como así también los métodos anticonceptivos.<sup>427</sup>

Desde 1970 se conocieron en toda Suecia centros juveniles que complementaban la educación sexual recibida en la escuela. Esa organización continuó funcionando y alcanzó en 2013 a tener 240 centros en todo su territorio.<sup>428</sup> De forma sintética, puede decirse que la educación sexual en Suecia sostuvo y defendió los principios de: el derecho de cada persona a la realización personal, un modelo ecológico de sexualidad humana, de igualdad bisexual, por una sexualidad pluralista en donde la educación sexual se concibió de forma temprana como obligatoria.<sup>429</sup>

En el suelo sueco, algunas de las opiniones provenientes de la Comisión del Estado sobre la enseñanza de relaciones personales y sexuales no referían a la obligatoriedad de la educación sexual. A pesar de ser pioneros en estas experiencias, y de contar con la Agencia internacional, uno de los debates a fines del 70 tuvo que ver con los valores, o mejor dicho, con los valores que presentaban posiciones diferentes. Por ejemplo, Carl Boethius, miembro de dicha comisión, planteaba que: “En la sociedad existen grupos de personas que tienen diferentes opiniones acerca de algunos asuntos. Tomando en cuenta esta situación, las escuelas pueden tomar partido. En aquellos asuntos en que la sociedad tiene diferentes puntos de vista, la escuela obligatoria no debe hacer propaganda. Debe respetarse a los padres y su derecho de darles a sus hijos su propia opinión en asuntos controversiales”.<sup>430</sup> Sin embargo, la Agencia Internacional contaba con la definición de “Valores para una educación sexual en Suecia”, donde planteaba:

1° Despertar el respecto por el valor inherente a la persona, implica que la misma demanda consideración hacia otras personas y asume la responsabilidad de las consecuencias de sus acciones.

---

<sup>425</sup> Báen, A. (1973) *Método práctico de la educación sexual colectiva*. Fontanella. Barcelona. p. 13.

<sup>426</sup> *Samspel* (1969) RFSU, 2da edición.

<sup>427</sup> Baén (1973), Op. Cit.

<sup>428</sup> European Parliament (2013) *Policies for Sexuality Education in the European Union*. Brussels.

<sup>429</sup> Howard, S. H. (1971) Experimento de Suecia en sexualidad humana y educación sexual. En: *Journal of School Health*. abr; 41 (4), pp. 172-84.

<sup>430</sup> SIDA (1979), citado por Flores Colombino (2007) pp. 34-35.

- 2° Nadie será considerado únicamente como un medio de satisfacer las necesidades e intereses de otro.
- 3° No deben comercializarse las relaciones sexuales y personales.
- 4° Las enfermedades venéreas y su prevención no son sólo problemas médicos sino sociales y su transmisión es una grave falta de consideración a los demás.
- 5° Toda forma de presión mental o coerción física es una violación de la integridad de la otra persona.
- 6° La integridad personal está relacionada con el valor de la vida sexual integrada a una relación personal. Se enfatiza este valor.
- 7° La fidelidad es una demanda que goza de fuerte apoyo de la mayoría.
- 8° La pornografía es una forma de comercialización del sexo.
- 9° La doble moral para hombres y mujeres es incorrecta.
- 10° No debe hacer discriminación racial en el área sexual ni en ninguna otra.<sup>431</sup>
- 11° La discriminación contra homosexuales y otras personas con necesidades sexuales desviadas ha disminuido en las recientes décadas.
- 12° La educación sexual debe promover un reconocimiento cada vez mayor de los derechos sexuales de los minsválidos físicos y mentales, los ancianos institucionalizados y los internados en asilos.<sup>432</sup>

Suecia ha sido también un país de formación para una parte de la generación de planificadores familiares y educadores sexuales latinoamericanos. La Sweden International Development Authority (SIDA. Agencia Sueca para el Desarrollo, nombre que cambió en los 80) comenzó en 1971 a otorgar cursos de perfeccionamiento para las personas provenientes de diferentes países que se dedicaban a la planificación sexual y a la educación sexual. Ese mismo año, la primera argentina en asistir a estos cursos fue Inés Aguerrondo, quien a su vuelta formaría parte de algunas actividades de la Asociación Argentina de Protección Familiar, entidad dependiente de la IPPF.<sup>433</sup>

Otro de los asistentes argentinos a estos cursos fue Luis María Aller Atucha, comunicador social que fue un referente argentino muy renombrado en el ámbito

---

<sup>431</sup> SIDA (1979) Reporte final del tercer Seminario sobre educación sexual y desarrollo social. Marzo-abril. Estocolmo.

<sup>432</sup> SIDA (1979) s/t.

<sup>433</sup> Recuerda Aller Atucha, otro de los becarios argentino de dichos cursos: "Al regreso de Suecia fue muy poco lo que aportó Inés Aguerrondo, que puede considerarse la primera educadora sexual argentina que recibiera capacitación sistemática que si bien estuvo vinculada en algunas actividades con la AAPF, después siguió su carrera como funcionaria del Ministerio de Educación donde llegó a ocupar altísimos cargos. No obstante su formación, no logró hacer notar su presencia en el campo de la educación sexual ni implementó actividad alguna en el ámbito oficial que le tocó actuar durante varios años". Aller Atucha, L. M. (2006) "Educación Sexual en Argentina. La historia que yo viví". Recuperado de: <http://www.educacionsexual.com.ar/biblioteca-online/historia-del-movimiento-sexologico/historias-de-la-educacion-sexual>.

de la planificación familiar nacional e internacional; Aller Atucha contribuyó, como se verá en el próximo capítulo, a postular principios, metodologías y conceptualizaciones en torno a la educación sexual. Luego de difundir las actividades y materiales producidos por la AAPF en algunos países de América Latina, en especial por su famoso documental “Estás creciendo”, Atucha fue becado para asistir a estos cursos dictados en la Universidad de Estocolmo. Según nos atestigua en una entrevista, uno de los materiales recibidos en ese curso fue el libro *El amor en Suecia*, editado en 1970, escrito por Bertil Torekull y con ilustraciones de Lennart Frantzén.

El texto narrativo, con ilustraciones muy vistosas, cuenta “la historia del amor en Suecia” a partir de la historia de una pareja de vikingos. Representando el relato bíblico de Adán y Eva, el libro describe cómo en tiempos anteriores se encontraron estos dos personajes, que hasta el momento permanecían aislados en una eterna noche en las tinieblas.

Cuando el libro menciona al “amor”, en realidad está significando el encuentro sexual y la sexualidad en general, como puede verse en el siguiente pasaje:

Y así, muy amado, es cómo se inundó el amor sueco. Resultó extremadamente fuerte. Pronto, todas las encantadoras rubias suecas y fuertes y guapos vikingos suecos se enamoraron, e incluso los osos polares se volvieron mansos y deambularon amigablemente por las calles. Se extendió como un incendio forestal. El amor penetró en cada rincón de cada corazón...

Penetró en los talleres y en los campos, y en su amor los felices suecos produjeron más y más, como lo harán las personas cuando aman, hasta que finalmente lograron, casi, el nivel más alto de vida en el mundo.

De hecho, el amor se volvió tan importante para los suecos, según dicen, que inventaron la neutralidad y dejaron que todas las demás personas pelearan, si así lo deseaban, para que ellos mismos tuvieran más tiempo para amar.

A medida que la nueva idea se arraigó, uno podía ver cómo el habitante comenzó a abandonarse a la naturaleza, a los animales y al campo. Desafortunadamente, el sistema de tráfico sucumbió al amor sueco y se confundió (primero condujeron a la izquierda, luego a la derecha y luego a Suecia se le llama con frecuencia la tierra del Medio Camino). El amor se extendió en el tiempo (incluso) a los campos más importantes del esfuerzo humano, como la alimentación. El *smörgåsbord* sueco se convirtió rápidamente en el mayor amor de toda la población, y en el pecado y el interés por el fenómeno. El amor fue analizado en gran detalle, y muchos fueron elegidos profesores de su experiencia en el tema. Los empresarios se alegraron de ver el amor por las exportaciones. En poco tiempo, todo el país se llenó de observadores extranjeros sinceros, y un periodista de los cuatro rincones de la tierra envió a casa la triste noticia de este

incomparable amor sueco y sus fuertes vikingos para vivir su extraordinaria vida como siempre lo habían hecho.<sup>434</sup>

---

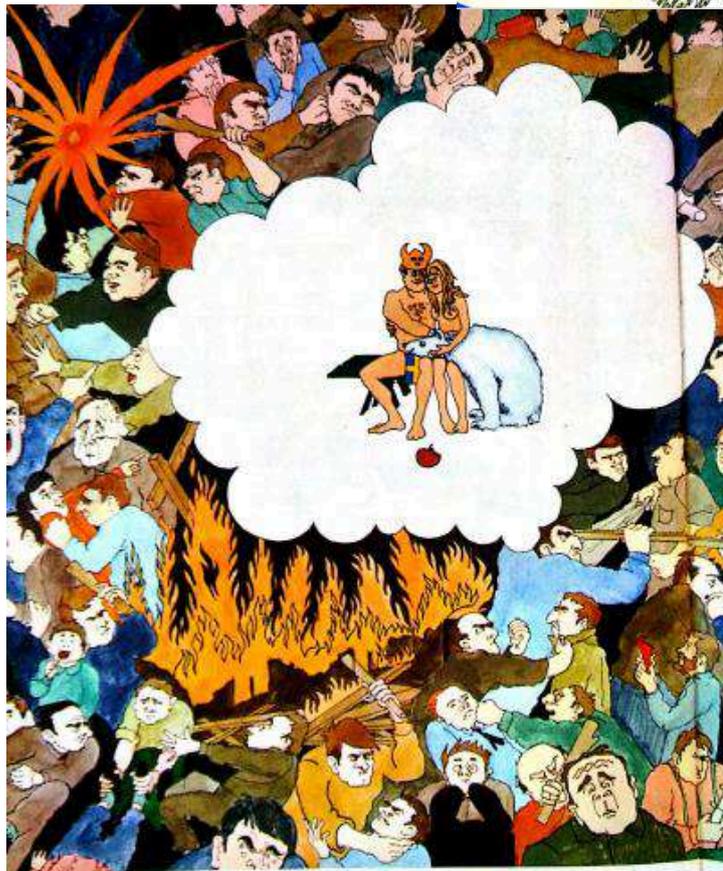
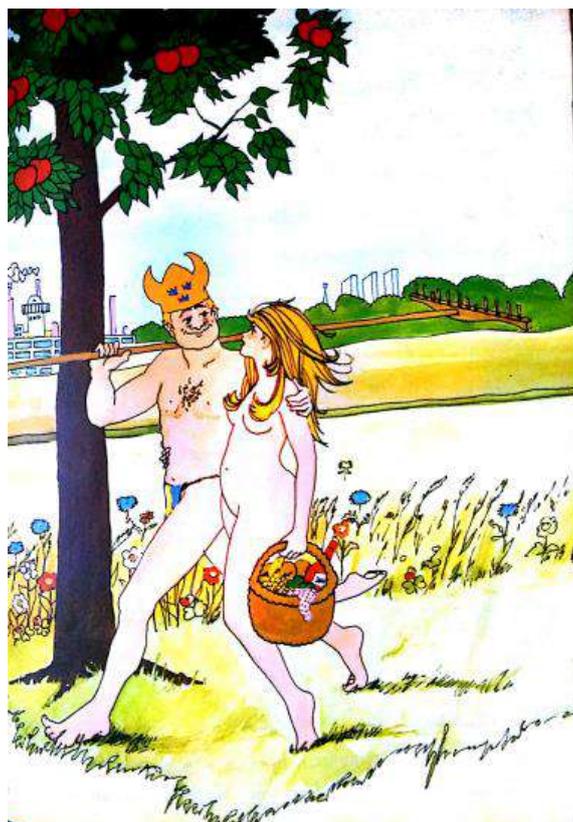
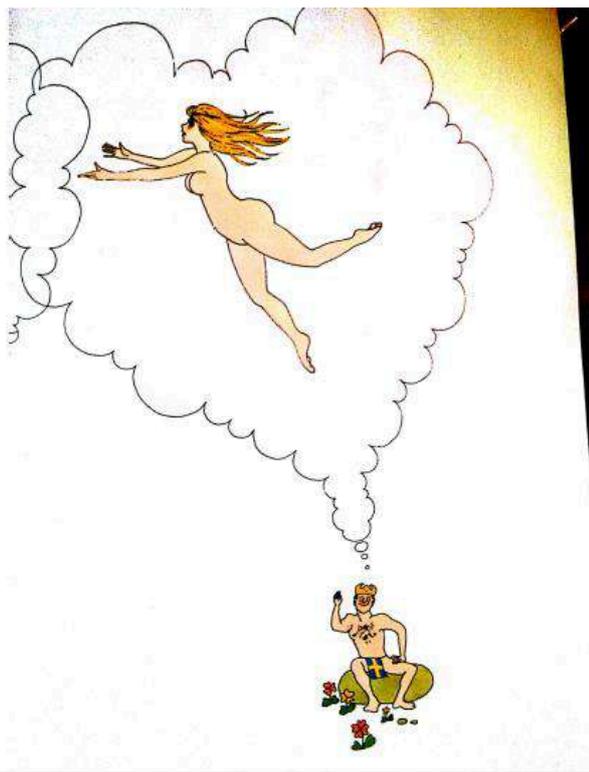
<sup>434</sup> Frantzen, L. & Torekull, B. (1970) *Love in Sweden. Background and reality*. The Swedish Institute. Stokholm. (Traducción propia, s/p).



# LOVE IN SWEDEN

*Background and reality*

Frantzen, L. & Torekull, B. (1970) *Love in Sweden. Background and reality*. The Swedish Institute. Stockholm.



In fact, love became so important to the Swedes—so they say—that they invented neutrality, and left it to

Aunque en este material, con el cual se formaban los becarios de los distintos países, pueden notarse concepciones de tendencia creacionista religiosa, ciertamente la SIDA tenía objetivos más amplios para la educación sexual que se implementaba en este país. Para 1979, se postulaban como objetivos de la educación sexual:

1. Integrar la sexualidad a la personalidad: esta integración debe estar de acuerdo con la verdadera dimensión de la sexualidad, como algo natural, parte de nuestra vida diaria y nuestra personalidad.
2. Fomentar y facilitar el disfrute sexual: debe ser fuente de placer. No sólo en el coito sino en el hecho de ser hombres y mujeres.
3. Guiar al individuo hacia la autonomía y hacia la elección libre y bien formada de su comportamiento sexual, con entera conciencia de las responsabilidades.<sup>435</sup>

## 1.2 Educación sexual como educación familiar en los países europeos

Otros países implementaron propuestas, programas y materiales de lectura homologando la “educación sexual” a discursos y prácticas ligadas a la planificación y vida familiar. Inclusive, la educación sexual se impartía en varios países dentro de asignaturas escolares como “Educación y de la vida familiar”, (República Checa), “Educación sobre la vida” (Eslovaquia y Turquía), “Preparación para el matrimonio y la vida familiar” (Polonia) o bien “Desarrollo social y personal” (Portugal).<sup>436</sup> En varios de estos países el desarrollo de estas iniciativas comenzó durante la década de 1960.

Por ejemplo, **Portugal**, por su parte en 1960, a través de directrices formulados por la Iglesia Católica que enseñaban cuestiones de sexualidad en las escuelas públicas en el marco de la educación moral, incorpora contenidos como el amor, el matrimonio, la familia. En el año 1984, en el contexto del debate nacional por el aborto, se dicta la ley 3/84 que asume al Estado como el garante de la obligatoriedad de la educación sexual como un “derecho básico educativo”, proponiendo contenidos como anatomía, fisiología, genética de la sexualidad humana; en esta ley se hace también referencia a la formación de los docentes en esta materia para que “sean capaces de responder a las necesidades de los jóvenes”.<sup>437</sup> **Polonia** a partir de 1966 incluyó la educación sexual en los programas

---

<sup>435</sup> Flores Colombino, A. (2007 [1989]) *Educación sexual*. A&M Ediciones: Montevideo. p. 32

<sup>436</sup> Navarro Abal, Torrico Linares y López López. (2009) *Revista Sexología y Sociedad*. vol.15, n° 41. pp. 24-30. Recuperado de: <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/387/430> p.25.

<sup>437</sup> Navarro Abal, Torrico Linares y López López, Op. Cit.; European Parliament (2013), Op. Cit.

escolares de algunas provincias, y ya para 1973 se creó la asignatura “Preparación para la vida familiar”, que fue incluida en 1500 escuelas secundarias hasta 1980.

En **Alemania** la educación sexual se dispuso legalmente en el año 1968 en todos los Estados Federados, impulsada por las directrices pedagógicas que se había dispuesto para todas las escuelas de Berlín en 1962, aunque luego su desarrollo fue dispar entre sus regiones. Mientras que en 1977 el Tribunal Constitucional dictó orientaciones para la enseñanza de la sexualidad en la región occidental, en la Alemania del Este no era legalmente implementada, aunque sí fue incluida en programas como Educación para la Vida Familiar. Al mismo tiempo, hubo iniciativas religiosas que establecieron sus centros de educación sexual como la Comunidad de Trabajo Alemana para el Consejo de Juventud y el Matrimonio (1964), las Comunidades Católicas de Educadores de Baviera (1966) y la Comunidad de Trabajo para la Formación Católica de la Familia de Bonn (1968).<sup>438</sup> Pasada la reunificación, es a mediados de 1990 cuando se sancionó la Ley de Embarazo y Ayuda Familiar (SFHÄndG), normativa que volvió obligatorio el desarrollo de programas de educación sexual en las escuelas.<sup>439</sup>

También en países como la ex **Yugoslavia** han tenido iniciativas vinculadas a la planificación familiar como forma de educación sexual. En 1969 la Asamblea Federal declaró oficialmente que la educación sexual y la planificación familiar debían estar unidas. De allí en más, con una periodicidad de tres o cinco años, se organizaban comisiones especiales conformadas por funcionarios de la Salud, la Seguridad Social y de la Instrucción Pública para examinar los avances en educación sexual en las escuelas dictada en áreas como biología, fisiología, psicología y sociología entre otras. En este país también se editaron varios manuales y se organizaron emisiones televisivas y en diversos medios audiovisuales para dar a conocer temas sobre educación sexual. En las escuelas yugoslavas también se dictaron durante más de una década, desde inicios de los 60, cursos y conversaciones con estudiantes y padres titulados “Escuela para padres” o “Preparación para la vida”.<sup>440</sup>

En la década del 70 otros países continuaron con la tendencia de la región al implementar y desarrollar iniciativas afines. En **Dinamarca**, en agosto de 1970, la educación sexual se vuelve obligatoria. Antes, desde 1958, esta materia era solo recomendada pero no exigida por el gobierno; se utilizó durante muchos años el manual *Sex Education in primary and secondary school in Denmark*, de perspectiva similar al Manual sueco de corte moralista. En **Luxemburgo**, donde la educación sexual se volvió obligatoria para estudiantes de 13 a 19 años a partir del plan oficial de estudio de 1973 para el nivel secundario. En 1989 se publicó el mismo plan con bases para la educación sexual para las escuelas primarias.<sup>441</sup>

---

<sup>438</sup> Báen, A. (1973), Op. Cit. p. 15

<sup>439</sup> European Parliament (2013), Op. Cit.

<sup>440</sup> Báen, A. (1973), Op. Cit. p. 15.

<sup>441</sup> European Parliament (2013), Op. Cit.

En **Francia** se lanzó una circular ministerial en el año 1973 que establecía como obligatoria la educación sexual, desde contenidos de Biología para los alumnos de entre 11 y 13 años hasta contenidos sobre métodos anticonceptivos para edades más avanzadas, dejando a cada institución educativa la iniciativa de ampliar los contenidos impartidos.<sup>442</sup> Incluso unos años antes, en 1967, se autorizaba por primera vez la enseñanza de temas sobre sexualidad en el sistema escolar, bajo la aprobación o solicitud de las administraciones de cada escuela o bien como iniciativas de alguna asociación de padres. En la práctica, varias de las personas encargadas de realizar esta enseñanza a demanda provenían del Grupo de Estudio e Investigación sobre la Educación y la Sexualidad –dependiente de la Escuela para Padres, antes mencionada–, una parte del movimiento del *Planning familiar* y algunos psicoanalistas que fundarían luego el Instituto de Formación, de Investigación y de Estudios sobre la Sexualidad. También participaron en escuelas la Asociación Francesa de Centros de Consejeros Conyugales –antes referida.<sup>443</sup>

**Eslovaquia** tuvo sus desarrollos en esta área desde 1979 a partir de una entidad independiente del Ministerio de Educación eslovaco. Se trataba de la Asociación de Planificación Familiar de Checoslovaquia (CSPRVR) que tuvo a su cargo las directrices en el ámbito de la educación sexual en las escuelas y a partir de 1987 la educación sexual se incluyó en algunas asignaturas.<sup>444</sup>

Países como **Holanda** contemplaron en sus sistemas educativos ejes de trabajo que incluyen las “relaciones sociales”, donde se ubica la educación sexual, salud mental y afectiva, la vida familiar e intimidad sexual. Desde fines de la década de 1980 se implementó el Programa *Long Live Love* (Amor de larga vida), que apuntó a dar a los adolescentes los recursos para tomar sus propias decisiones acerca de salud y sexualidad.

La emergencia del SIDA en los años 80 fue el contexto que habilitó a otros países a incluir temas de sexualidad de forma oficial en sus sistemas educativos. En **Bélgica**, por medio de un decreto ministerial de 1984, se estableció el dictado de educación sexual, que articuló dos preocupaciones en ese país: la discusión por el aborto en 1970 y posteriormente la ya mencionada crisis del SIDA. La perspectiva fue desde los derechos sexuales y reproductivos y con un enfoque integral vinculado a los aspectos afectivos y emocionales de la sexualidad.<sup>445</sup> En **España**, la educación sexual fue concebida como una necesidad de salud pública hacia 1981 promoviendo contenidos sobre educación sexual, tanto para el nivel primario como secundario, y contenidos sobre la prevención del SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, sobre todo por la preocupación suscitada respecto de los

---

<sup>442</sup> Ibidem.

<sup>443</sup> Donzelot, J. (2005), Op. Cit., p. 181.

<sup>444</sup> European Parliament (2013), Op. Cit.

<sup>445</sup> Ibid.

embarazos adolescentes, junto con campañas dirigidas tanto al espacio escolar como al doméstico.<sup>446</sup>

Entre la década de 1960 y 1990, algunos países europeos no han contado con la implementación oficial en sus sistemas escolares en torno a programas, acciones o políticas de salud ni educativas para las escuelas ni la formación docente, como ocurría con otros estados como acabamos de repasar. Tal es el caso de **Italia**, que a fines de los 60 contó con algunas tentativas por implementar en las escuelas planes de educación sexual, aunque debido a la tradición católica de este país las mismas no lograron concretarse oficialmente. Hubo pedidos expresos desde el Ministerio de Salud Pública italiano al Ministerio de Instrucción Pública en 1967, solicitando programas escolares de educación sexual como también cursos de formación en esa área para los maestros, asistentes sociales y sanitarios. Incluso, ese mismo año, desde el Senado Italiano, desde la Comisión de Salud, se invitó a los ministros de salud y de instrucción pública a acordar un texto posible para dar inicio al año siguiente e iniciar con programas de formación. Sin embargo, ninguno de los pedidos anteriores logró sus frutos. Como especifica Catherine Valabregue, esta falta de implementación práctica no impidió que profesores, médicos y ginecólogos realicen en escuelas cursos para padres y estudiantes en distintas ciudades como Milán, Bérgamo, Pavía, Lecco, Sicilia y Narsale.<sup>447</sup>

**Inglaterra** es otro ejemplo, ya que tampoco contó con desarrollo en la educación formal aun cuando se reconocen varias iniciativas y publicaciones sobre el tema de la mano de entidades particulares. En 1943, el Ministerio de Educación inglés publicó el folleto *Sex Education in Schools and youth organisations*, recomendando la necesidad de cursos de educación sexual para maestros y dirigentes juveniles. Este material colocó firmemente la autoridad para enseñar educación sexual en manos de escuelas y maestros individuales.<sup>448</sup> Veinte años más tarde, el mismo Ministerio vuelve a sugerir una educación sexual en su informe *Half our future*, donde exhorta a “una positiva y de ayuda para los jóvenes desde los aspectos biológicos, morales, sociales y personales”,<sup>449</sup> recomendada a ser impartida en las escuelas por parte de docentes casados. Debido a la falta de iniciativas formales, varios reportes e informes fueron advirtiendo la necesidad de una educación sexual escolar con ayuda de las familias como: el Plowden Report, *Children and their Primary Schools* (1967); el Central and Scottish Services Concil,

---

<sup>446</sup> Vázquez García, F. & Moreno Mengibar, A. (1996) Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del Estado de Bienestar. *Revista de Educación*, pp. 67-94, n°309. Para una historia más amplia de la educación sexual en la España, véase: Seoane Cegarra, J.B (2015) “Pedagogía del cuerpo y educación sexual en la España contemporánea”, en *Revista Itinerario Educativo*, año XXIX, N° 66, pp. 347-377, Junio-Diciembre.

<sup>447</sup> Valabregue, C. (1973), Op. Cit.

<sup>448</sup> Simpson, E. (2020) Sex education: looking to the past to inform the present. En: History of Education Society Blog, Jun 7. Recuperado de: <https://historyofeducation.org.uk/sex-education-looking-to-the-past-to-inform-the-present-2/> [última consulta: 6-6-19]

<sup>449</sup> Báen, A. (1973), Op. Cit. p. 18.

*Health Education* (1964); la Gloucestershire Assosiation on Family Life, *Sex Education in Schools* (1967); y el Raport de Lancashire (1966), entre otros. Al igual que en la situación italiana, varias organizaciones católicas se interesaron en la educación sexual realizando sus propias propuestas e iniciativas, tales como *Sex Education in schools* de la Iglesia Anglicana en 1964 y el Consejo Británico de Iglesias con su informe *Sex and morality*.<sup>450</sup> Según Valabregue, en los inicios de los 70, en algunas regiones del sur de **Inglaterra, Gales y Escocia**, las autoridades de gobierno locales recurrían a médicos u organismos especializados para realizar campañas de educación sexual en las escuelas, como el Health Education Council, el Marriage Guidance Council o la Asociación de Panificación Familiar inglesa. Al mismo tiempo, se desarrollaron en la televisión y radio británicas varios programas educativos para familias e hijos, producidos por la BBC Schools Broadcasting Council, como por ejemplo “Emisiones escolares y educación sexual en las escuelas primarias” que fueron transmitidos en varias escuelas del Reino Unido, llegando a 250.000 niños. También la cadena privada Grampian Television transmitió en 1968 siete programas semanalmente, destinados a niños de 10 a 13 años y titulados “Vivir y crecer”; en 1970 emitieron otra serie llamada “Sobre la vida sexual”.<sup>451</sup>

Finalmente, vale mencionar que, en el año 2013, el Parlamento de la Unión Europea presentó un informe titulado *Policies for Sexuality Education in the European Union*. Allí se indagó sobre la pertinencia y la calidad de los programas de educación sexual en los 24 países partes. Se sintetiza que, para ese año, la educación sexual es obligatoria por ley en casi todos los países de la Unión Europea. Por su parte, los países nórdicos como Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, y los de Benelux como Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, junto con Alemania y Francia, son los países que presentan la más alta calidad de la educación sexual; la región Oriental y de Europa del Sur, por otra parte, tienen una educación sexual deficiente o inexistente. En otro grupo de países la educación sexual no es abordada; tal es el caso de Rusia, Irlanda, Grecia, Rumania e Italia.<sup>452</sup>

## **2. Estados Unidos**

En 1960 se produjo un giro en el interés por la inclusión de contenidos e información referidos a sexualidad y la salud reproductiva en el país del norte. De forma muy marcada en esta década se fueron editando una gran cantidad de publicaciones en torno a la educación sexual, tanto aquellas que exhortaban su implementación en los programas curriculares como publicaciones que presentaban una oposición abierta a esto. Al seguir un mapeo bibliográfico

---

<sup>450</sup> Ibidem. p. 19.

<sup>451</sup> Valabregue, C. (1973), Op. Cit. pp. 166-167.

<sup>452</sup> European Parliament (2013), Op. Cit.

realizado por el Departamento de Investigación de la Asociación de maestros de California en 1970, *Sex Education. A survey of the problem*,<sup>453</sup> se puede tener una mirada amplia sobre los tópicos y publicaciones de educación sexual en todo el país a lo largo del tiempo. Según lo relevado, es notorio el aumento de publicaciones en ese país que se interesan por este tema a partir de la década del 60.

Así, por ejemplo, al observar las publicaciones que abordaron pedagógicamente la implementación de programas de educación sexual, puede verificarse que varias de ellas sugerían la conformación de comités específicos para la elaboración de recomendaciones sobre temas de sexualidad en las escuelas, la inclusión en los mismos a maestros, administradores de las escuelas, representantes de la comunidad y estudiantes, ya que en dichas publicaciones se afirmaba que esto traería mejores resultados.<sup>454</sup> Hacemos notar que estas publicaciones se encontraban en su mayoría en revistas y publicaciones de asociaciones del ámbito de la salud y de la educación sanitaria. Por otro lado, también en esta década otros varios artículos señalaban la importancia de la formación y capacitación docente para su abordaje sobre la educación sexual. No se encuentra en este rastreo la especificación de asignaturas particulares sino que se habla de "programas" específicos separados de las áreas curriculares disciplinares.

Algunos artículos señalaban que "el factor más importante del éxito de cualquier el programa de educación sexual bien podría depender de aquellos que

---

<sup>453</sup> Dusseau, J. et al. (1970) *Sex education. A survey of the problem*. California Teachers Association, Burlingame. Dept. of Research: San Fernando Valley.

<sup>454</sup> Anaheim Union School District, "Family Life and Sex Education Course of Study," Third Revision, (June, 1966); Adams, John B., "Sex Education - A Sensible Approach," *Journal of School Health*, 37 (May, 1967), 222-225; Force, Elizabeth S., "The Role of the School in Family-Life Education," *Journal of Marriage and the Family*, 26 (February, 1964), 99-101; Frary, Ruth A., "Sex Education and the Schools: A Physician's View-point," *California School Health*, 3 (January, 1967), 10-15; Herman, William W., "Required Health and Family Life Education in the Schools," *Journal of the American Medical Association*, 198(November 14, 1966), 749-752; Hose, Rita M., "The Inter-Agency--"Interdisciplinary Approach to Family Life Education," *California School Health*, 3 (January, 1967), 25-30; Kirkendall, Lester A., and Helen M. Cox, "Starting A Sex Education Program," *Children*, (July-August, 1967), 73-86; Lubas, Ken, "Revisions Proposed in Simi Valley Schools' Sex Education Program," *Los Angeles Times*, (October 21, 1969); Luckey, Eleanore B., "Helping Children Grow Up Sexually," *Children*, (September, 1967), 43-49; Minnesota State School Board, "Viewpoint: State Board Endorses Sex Education", *Minnesota Journal of Education*, 47 (February, 1967), 44-45; Phlegar, Fred, "Fathers and Sons Learn About Sex," *Journal of School Health*, 33 (February, 1963), 77-79; Poulsen, Helen S., and Hose, "Family Life Education-War Clouds on the Horizons," (Reprint), *Family Life Education*, Oakland Public School District, (March, 1966), 47-49; Schoels, Doris R., "Sex Education, Family Living and Human Relations-An integrative Program that Grows With Youth," *Journal of School Health*, 38 (March, 1968), 129-139; Wetherill, G. C. M.D., "Who is Responsible for Sex Education," *Journal of School Health*, 29 (December, 1959), 361-364.

son responsables de enseñar el programa".<sup>455</sup> Otros tantos asumían la importancia de la capacitación para mantener la actualización de temas y técnicas de enseñanza.<sup>456</sup> Entre los temas y contenidos de la enseñanza que según esta publicación se hicieron presentes entre las publicaciones que abordaban la educación sexual, se presentan como "controversiales" tópicos como: moralidad, sobrepoblación, control de la natalidad, aborto, esterilización, ilegitimidad, divorcio y nuevo matrimonio, comportamientos sexuales prematrimoniales, posmatrimoniales y extramatrimoniales, masturbación, homosexualidad, enfermedad venéreas, técnicas sexuales, diagramación de partes sexuales de la anatomía, anécdotas humorísticas sofisticadas.<sup>457</sup> También dentro de los temas de debate se encontraban los interrogantes sobre si los maestros debían o no presentar sus propias opiniones sobre los temas de educación sexual que enseñaban, o bien, si las clases debían mezclarse o separarse según el sexo de los estudiantes.<sup>458</sup>

A pesar de esa multiplicidad de documentos y producciones educativas y sanitarias que colaborarían con la defensa y la producción de conocimientos y orientaciones pedagógicas en pos de la educación sexual curricular, existieron también varios grupos que históricamente se habían pronunciado en contra de la educación sexual, defendiendo el derecho de cada familiar a impartir esta educación. Por ejemplo, formada en 1943, se encontraba la Asociación de médicos y cirujanos estadounidenses (grupo con sede en Chicago) que se proponía "combatir la medicina socializada". También se conocen otros grupos como el CHIDEC [Comité para detener el adoctrinamiento y la desmoralización en la educación] o el MOTOREDE [Movimiento para restaurar la decencia], patrocinado por la Sociedad John Birch. Otros grupos opositores provenían de la organización

---

<sup>455</sup> Lofthus, Alsus D., "Launch Community Program," *Minnesota Journal of Education*, 47 (December, 1966), 22-23; Minnesota State School Board, "Viewpoint: State Board Endorses Sex Education," *Minnesota Journal of Education*, 47 (February, 1967), 44-45; Phlegar, Fred, "Fathers and Sons Learn About Sex," *Journal of School Health*, 33 (February, 1963), 77-79; Starr, Helen Marie, "If You Have Students, You Have Sex Education," *Minnesota Journal of Education*, 47 (December, 1966), 19-21; Wetherill, G. C. M. D., "Who is Responsible for Sex Education," *Journal of School Health*, 29 (December, 1959), 361-364.

<sup>456</sup> Adams, John B., "Sex Education - A Sensible Approach," *Journal of School Health*, 37 (May, 1967), 222-225; Anaheim Union School District, "Family Life and Sex Education Course of Study," Third Revision, (June, 1966); Herman, William W., "Required Health and Family Life Education in the Schools," *Journal of the American Medical Association*, 198 (November 14, 1966), 749-752; Hose, Rita M., "The Inter-Agency--"Interdisciplinary Approach to Family Life Education," *California School Health*, 3 (January, 1967), 25-30; Luckey, Eleanore B., "Helping Children Grow Up Sexually," *Children*, (September, 1967), 43-49; Mulholland, Walter E., "Sex or Social Education," *The Clearing House*, 41 (February, 1967), 332-333; Schoels, Doris R., "Sex Education, Family Living and Human Relations- An integrative Program that Grows With Youth," *Journal of School Health*, 38 (March, 1968), 129-139.

<sup>457</sup> Dusseau, J. et al. (1970), Op. Cit. p. 29.

<sup>458</sup> Ibidem.

de familias, como MOMS [Madres para la educación parroquial ortodoxa] del estado de Arizona, PAUSE [Padres contra la educación sexual no autorizada] de New Jersey, POPE [Padres para la educación parroquial ortodoxa], POSSE [Padres opuestos a la educación sexual y de la sensibilidad] del Comité de Ciudadanos del Condado de Morris, Nueva Jersey.<sup>459</sup>

Sin embargo, se reconoce al mismo tiempo una suma importante de asociaciones de diverso tipo que presentaban apoyos públicos al desarrollo de la implementación de programas de educación sexual, como también de la educación sexual familiar para 1970. Se encontraban entre ellas asociaciones e instituciones de la salud pública y asociaciones médicas de distintas especialidades, como la Asociación Americana de Salud, Educación Física y Recreación, el Colegio Americano de Obstetras y Ginecólogos, la Asociación Médica Estadounidense, la Asociación Estadounidense de Salud Pública, la Asociación Estadounidense de Salud Escolar, la Asociación social estadounidense de Salud, la Sociedad de Ayuda a Niños, la Clínica de Orientación Infantil y el Instituto Bellefaire para Niños con Problemas Emocionales. Otros apoyos provenían de los sectores religiosos católicos como la Organización Juvenil Católica, el Consejo Nacional de Iglesias y el Consejo Nacional de Iglesias de Cristo en los Estados Unidos de América. Del ámbito educativo presentaban apoyo el Congreso Nacional de Padres y Maestros, la Asociación Nacional de Educación, la Asamblea Nacional de Estudiantes y la Asociación Nacional de Escuelas Independientes.<sup>460</sup>

Pese a dichas iniciativas, y en concordancia con la situación europea, a mediados de la década de 1960 John Hagton había comparado estadísticas desde 1915 a 1965 acerca del conocimiento de los jóvenes estadounidenses en educación sexual, y demostró que el grupo de pares en todo esos años habían sido las principales referencias sobre información sobre sexualidad, debido, al mismo tiempo o como causa, a los bajos índices de transmisión en las familias.<sup>461</sup> Esto se debía, según Debesse, a que “el destete familiar” dificultaba la labor de los padres haciendo más fácil el diálogo sobre estos temas con agentes ajenos al plano familiar como los docentes.<sup>462</sup>

## 2.1 La experiencia del SIECUS

Debido a este estado de situación, que preocupaba a los interesados civiles y familias en la educación sexual de los jóvenes, es que se formó otra organización civil de gran influencia en los aportes y debates de esta época, el conocido Sex Information and Education Council of the United States (SIECUS) [Consejo de Información y Educación Sexual de los Estado Unidos]. Esta fue una iniciativa

---

<sup>459</sup> Ibid.

<sup>460</sup> Ibidem. p. 20.

<sup>461</sup> Hagton, J. (1965) Sexuality and sexual learning in the child. Revista *Psychyatry*, aug, n°3, vol. 28.

<sup>462</sup> Debesse, citado en Kirkendall y D. Caldewood (1966) Sex education, 1969 version, Revista *Illinois Education*, oct, n°2, vol.29.

voluntaria sin fines de lucro, creada en 1968, que aglutinó a gran cantidad de especialistas de diversos ámbitos (médicos clínicos, psiquiatras, sociólogos, antropólogos, obstetras, educadores sanitarios, terapeutas y asesores matrimoniales), con varias publicaciones a través de las cuales buscaba promover el intercambio de información acerca del comportamiento sexual, el desarrollo humano y la vida reproductiva, como también alentaba la promoción de la educación en otros aspectos.

En una de sus primeras publicaciones, SIECUS abogaba por una redefinición de conceptos claves tales como la separación entre sexo, sexualidad y género. Su postura consideraba que la sexualidad debía entenderse como una actividad que no estaba solo reducida a la reproducción biológica. Del mismo modo, más que referirse a la *educación sexual*, preferían el término *educación de la sexualidad*. En una de sus primeras publicaciones, la médica Mary Calderone, directora de SIECUS, argumentaba que "(...) debemos empezar a sustituir la frase 'educación sexual' con su connotación claramente centrada en el género o en lo genital, por la frase 'educación de la sexualidad', cuya orientación es más netamente conductual".<sup>463</sup> Esta diferenciación, según Calderone:

(...) nos permite contemplar la integridad del hombre o de la mujer u la forma en que los procesos educaciones totales del vivir y el aprender se pueden acomodar de modo tal que favorezcan el desarrollo de dicha integridad en una atmósfera de realización trascendente que armonice con las necesidades del individuo y con las de su sociedad contemporánea.<sup>464</sup>

Ediciones de SIECUS como *La nueva sexualidad* (original en inglés en 1970 y llegada a la Argentina en 1971) repasarían una importante variedad de temas muy debatidos entre especialistas y académicos en relación a las transformaciones de la sexualidad en ese tiempo. Encontramos, así, una reconceptualización de los aspectos educativos en torno a la sexualidad, pero también el abordaje de investigaciones acerca de los roles de género, de las conductas, prácticas y valores sexuales, las nuevas reglas de la moralidad, el problema infantil de la masturbación, la homosexualidad, los dilemas de los valores en la ciencia sexológica, entre varios otros.

Para 1971, SIECUS, proponía como objetivos:

- Suministrar al individuo un conocimiento adecuado de sus propios procesos de maduración física, mental y emocional en el contexto del sexo.
- Eliminar temores y ansiedades relacionados con el desarrollo y ajuste sexuales del individuo.

---

<sup>463</sup> Calderone, M. (1971) Introducción. En: SIECUS. *La nueva sexualidad*. 1era edición. Buenos Aires. p. 13.

<sup>464</sup> Ibidem.

- Fomentar actitudes objetivas y comprensivas respecto de todas las diversas manifestaciones del sexo, en el individuo y en quienes lo rodean.
- Proporcionar al individuo conocimientos acerca de su relación con los miembros de ambos sexos y ayudarlo a entender sus obligaciones y responsabilidades para con los demás.
- Enseñar a valorar la segura satisfacción que las sanas relaciones humanas pueden producir en el individuo y en la vida familiar.
- Demostrar que es necesario contar con los valores morales que proporcionan bases racionales para la toma de decisiones.
- Impartir suficientes conocimientos acerca de los usos incorrectos y aberraciones del sexo para que el individuo pueda protegerse de ser usado y de las lesiones a su salud física y mental.
- Inducir a trabajar por la construcción de una sociedad libre de males como la prostitución, los nacimientos ilegítimos, las leyes sexuales arcaicas, los temores irracionales al sexo y la explotación sexual.
- Estimular la comprensión y el acondicionamiento necesario para que cada individuo pueda utilizar su sexualidad eficaz y creativamente en diversos roles; por ejemplo, como cónyuge como padre, como miembro de la comunidad y como ciudadano.<sup>465</sup>

Más tarde, en 1990, SIECUS creó el Grupo Nacional de Desarrollo de Estándares (*National Guidelines Task Force*), un grupo de expertos que implementaron un marco de referencia para que las comunidades locales pudiesen evaluar o proponer programas curriculares para la inclusión de contenidos referidos a la sexualidad. Por esos años SIECUS conformó la Coalición Nacional para Apoyar la Educación Sexual, que actualmente tiene 140 organizaciones miembro, entre las cuales están algunas nombradas antes como la Asociación Médica Estadounidense, la Asociación Estadounidense de Salud Pública, la Asociación Estadounidense de Psiquiatría y la Asociación Estadounidense de Psicología, entre otras.<sup>466</sup> Sin embargo, ya desde el mismo momento de creación del Consejo de Información, la inclusión de contenidos referidos a la sexualidad en las escuelas fue uno de los temores de los grupos conservadores.

Con la idea de que la circulación de información y materiales sobre la sexualidad incitarían y provocarían conductas promiscuas en los estudiantes – niños y jóvenes–, o quizás por las nuevas redefiniciones por las que luchaba, fue

---

<sup>465</sup> SIECUS (1971). *La educación sexual*. En: SIECUS, *La nueva sexualidad*. pp. 137-151. Granica: Buenos Aires.

<sup>466</sup> Knowles, J. (2012) “La educación sexual en los Estados Unidos”. Planned Parenthood Federation of America. Recuperado de: [http://www.plannedparenthood.org/files/1513/9978/2553/Sex\\_Ed\\_in\\_U\\_S\\_Spanish.pdf](http://www.plannedparenthood.org/files/1513/9978/2553/Sex_Ed_in_U_S_Spanish.pdf) [última consulta: 4-2-2019]

este Consejo un punto de ataque para la prohibición del desarrollo curricular. Para el año 1969 la Nueva Derecha y los grupos conservadores harían circular libros y panfletos difamatorios contra el desarrollo de esta iniciativa, boicoteando el desarrollo de la educación sexual con títulos como “El jaleo de la educación sexual: la pornografía en las escuelas y el SIECUS: corruptor de los jóvenes”, o “Los niños de Pavlov (Podrían ser los suyos)”, tratándolos como un “complot comunista para destruir la familia y debilitar la voluntad nacional”, e incluso acusando a la UNESCO de estar aliada con el SIECUS con el objetivo de “eliminar los tabúes religiosos, promover la aceptación de relaciones sexuales anormales, degradar las normas morales absolutas y destruir la cohesión racial”.<sup>467</sup> El lugar que se le atribuía a la SIECUS fue tal que en 1969 se formó un grupo de 350 médicos, bajo el nombre de SECOP [Consejo de Información y Educación Sexual de Médicos].<sup>468</sup> Sin embargo, esas posiciones ignoraban que, como lo demostraban encuestas y estudios realizados a padres y madres de familias durante los años 70, había una aceptación y acuerdo muy grande por parte de las familias en la inclusión de educación sexual en el currículum escolar. Por ejemplo, un estudio realizado en 1974, mostraba que un 82 por ciento de los padres estaba a favor de esta inclusión de la educación sexual en las escuelas.<sup>469</sup>

Estos grupos ultraconservadores eran los mismos que se oponían y luchaban contra la homosexualidad, el aborto y las relaciones prematrimoniales. Tal es así que, en la década del 1980, por sus iniciativas, no solo se había reducido la inversión presupuestaria en los programas de planificación familiar, sino que también se produjo una reducción en los desarrollos de iniciativas en la educación sexual, como así también durante estos años, con leyes y disposiciones, se obstaculizó el acceso a anticonceptivos para los jóvenes.<sup>470</sup> Pero la acción más cabal de la política conservadora respecto a estos temas se vio plasmada en la sanción, en el Congreso de los EE.UU., de la Ley de vida familiar del adolescente (AFLA, *Adolescent Family Life Act*) o la llamada “ley de castidad”. Esta ley financiaba acciones como el Programa para la Vida Familiar de los Adolescentes, o el más conocido “*Teen Chastity Program*” (Programa para la Castidad Adolescente), que se proponían educar en sexualidad a partir del aliento a la abstinencia sexual y, siguiendo a Jon Knowles, tenían como objetivo “fomentar la autodisciplina y otros enfoques prudentes para el sexo adolescente”.<sup>471</sup> La promoción de la abstinencia sexual seguía siendo financiada hacia el año 1996, cuando el Congreso aprobó una disposición para un nuevo programa de seguridad social bajo el supuesto de que la promoción de la abstinencia tendría beneficios

---

<sup>467</sup> Rubin, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, Carole S. (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Ed. Revolución, Madrid. pp. 113-190.

<sup>468</sup> Dusseau, J. et al. (1970), Op Cit.

<sup>469</sup> Szirom, T. (1988) *teaching Gender? Sex Education y estereotipos sexuales*. Routledge Library Editions. New York.

<sup>470</sup> Ibidem.

<sup>471</sup> Ibidem. p. 6.

sociales, psicológicos y de salud. Durante el gobierno de Georges W. Bush el monto total recaudado de impuestos estatales y federales destinado a estos programas de abstinencia fue de más de 1.75 mil millones de dólares.<sup>472</sup>

## **2.2. El comportamiento sexual y la identidad de género como objetos de estudio**

Los EE.UU., y también los países europeos, han sido cuna de personalidades científicas cruciales en el estudio científico de la sexualidad humana. El saber sexológico, particularmente, se ha ido constituyendo en el ámbito internacional, un campo de una cada vez mayor conformación experta y de una mayor legitimidad institucional y social con el correr del siglo XX. Como un movimiento de grupos de médicos (psiquiatras, psicólogos, psicoanalistas, ginecólogos, pediatras), en general especializados en temas de sexualidad, tiene ya un desarrollo desde el siglo XIX. Por su parte, la sexología europea moderna resultó un producto discursivo en el marco de la moderna *scientia sexualis*. Pero los modos de concebir a la sexualidad como un objeto de estudio no eran para nada unánimes. Se puede distinguir, al menos, una generación de científicos y estudiosos en una perspectiva claramente patologizante y degenerativa sobre las conductas sexuales y de la producción de sentidos y veredictos en torno a esas prácticas sexuales “contra natura”. Pero también han existido otras miradas más amplias y positivas en relación a la sexualidad y a las prácticas y conductas sexuales no reproductivas.

Buena parte de esta renovación comienza a gestarse en el campo sexológico estadounidense durante los años cuarenta, y la figura clave en esta historia ha sido el zoólogo Alfred Kinsey. El famoso *Informe Kinsey* es el nombre conocido popularmente de dos investigaciones: *La conducta sexual del varón* de 1948, y *La conducta sexual de la mujer* de 1953. El informe es el resultado de una encuesta aplicada a 24.000 personas, en la que se las interrogó sobre sus prácticas sexuales íntimas con el propósito de conocer estadísticamente qué prácticas y tipo de sexualidad tenía la sociedad norteamericana luego de la Segunda Guerra.<sup>473</sup> Como recuerda la sexóloga argentina Mirta Granero, “hasta las investigaciones de Kinsey no había estadísticas confiables de frecuencias de masturbación, de coitos, de relaciones homosexuales, ni de problemáticas asociadas al ejercicio de la sexualidad humana y la genitalidad”.<sup>474</sup> Así, por primera vez, una investigación cuantitativa daba a conocer las actividades sexuales de distintos grupos sociales (casados/as, solteros/as, religiosas, sacerdotes, campesinos, etc.), sobre prácticas tales como la masturbación, la infidelidad, la frecuencias de las relaciones coitales, las prácticas homosexuales, las relaciones sexuales con animales, entre otros.<sup>475</sup> El

---

<sup>472</sup> SIECUS (2006), citado por Knowles, Op. Cit.

<sup>473</sup> Granero, M. (2015) Sexología basada en la evidencia: historia y actualización. Revista Costarricense De Psicología, 33(2), 179-197. Recuperado a partir de <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/34>.

<sup>474</sup> Ibidem.

<sup>475</sup> Ibid.

Informe produjo gran repercusión en medios académicos y en la prensa norteamericana, en especial por los datos en torno a la frecuencia de las prácticas homosexuales y por la actividad sexual de las mujeres casadas.

En 1966, el matrimonio William Masters y Virginia Johnson publicó un libro que seguiría visibilizando la amplitud de la sexualidad pero desde el punto de vista de la fisiología y la anatomía: la famosa *Respuesta sexual humana*. En esta investigación, iniciada en 1954, llevada a cabo en el Departamento de Ginecología y Obstetricia de la Escuela de Medicina de la Universidad de Washington, y posteriormente con el financiamiento de la *Reproductive Biology Research Foundation*, concluyeron con tesis también muy novedosas para esa época, como la que decía que tanto hombres como mujeres tienen la misma capacidad de respuesta sexual y que el deseo sexual no desaparece con la menstruación, embarazo o menopausia, y también que la masturbación tenía beneficios fisiológicos y psicológicos. A diferencia de las ideas freudianas, asumieron que no existía un solo tipo de orgasmo.<sup>476</sup> Por el contrario, fueron los impulsores en concebir el acto sexual a partir de ciclos o fases fisiológicas en la estimulación sexual: excitación-meseta-orgasmo-resolución.<sup>477</sup> Asimismo, con esta y otras publicaciones previas y ulteriores, realizaron experimentaciones pioneras en el campo de la sexología, postulando diferentes terapias y técnicas sexuales diversas a los fines de analizar y sistematizar aspectos del comportamiento fisiológico ante la respuesta sexual, al tiempo que diseñaron y exploraron técnicas conductuales para el tratamiento de las disfunciones sexuales.

Retomamos el aporte de estos dos sexólogos/os norteamericanos porque, ya en el Prefacio de *Respuesta*, apelan a una investigación científica para un mejoramiento de “la educación del sexo”. Masters y Johnson coincidían allí con las opiniones de médicos antecesores, como Dickinson y Golden, en que había un gran desconocimiento científico sobre “estadísticas fisiológicas con datos exactos y normales”, para “ofrecer una prolija y breve literatura para contar con un estándar de instrucción correcto para la educación del sexo”.<sup>478</sup> Asimismo, acordaban con Golden, quien asumía que “La divulgación de información sexual efectuada por gente no idónea ha resultado lucrativa en grado sumo. La atracción de la pornografía sirve para destacar la tremenda necesidad de detalles sexuales del tipo más básico”.<sup>479</sup> El matrimonio científico escribió esa publicación, como admiten, para contribuir a las resistencias de varias escuelas de medicina de los EE.UU. en impartir la enseñanza de la fisiología sexual. Reconocen a la antes citada Calderone y a la labor de SIECUS por haber proporcionado “(...) un aporte positivo a la

---

<sup>476</sup> Vera-Gamboa, L. (1998) Historia de la sexualidad. Revista *Biomédica*, n° 9, pp. 116-121.

<sup>477</sup> Masters, W. & Johnson, V. (1967) *Respuesta sexual humana*. Editorial Intermédica. Buenos Aires.

<sup>478</sup> *Ibidem*. p. VII.

<sup>479</sup> *Ibidem*.

creciente demanda de que la medicina acepte su responsabilidad de enseñar a todos, jóvenes y viejos”.<sup>480</sup>

Al tiempo que la medicina sexológica estadounidense avanzaba en conocer la variabilidad, las conductas y tendencias de las prácticas sexuales y sus reacciones fisiológicas y anatómicas, otro grupo de investigadores de las disciplinas psicológicas indagaban el desarrollo y el aprendizaje en los planos de la identidad genérico-sexual, la identificación de los roles de género y los dilemas en torno al sexo biológico-genital.

Psicólogos cognitivistas como Lawrence Kohlberg investigaron, a mediados de los años 60, los procesos por los cuales los niños y niñas aprenden su género, a partir de reconocerse ya como seres sexuados y a través de la constante interacción con los demás. Al igual que Jean Piaget, Kohlberg sostenía que el descubrimiento del propio género se daba a través de etapas (etapa de género-etiquetado, género estabilizado y consistencia de género).<sup>481</sup> Albert Bandura, desde la Universidad de Stanford, fue quien impulsó la teoría del aprendizaje social en su estudio con niños. En 1965 presentó un artículo en el *Journal of Personality and social psychology*, donde asumía que la identidad de género es adquirido, siendo la familia la que ocupa el rol primario en el proceso de construcción de la identidades genéricas de los hijos.<sup>482</sup> Sin embargo, también durante los 60 emergieron otras hipótesis con respecto al comportamiento o aprendizaje de la dimensión del género en el desarrollo infantil. Desde las perspectivas biológicas, otros investigadores norteamericanos como John Bowlby, al estudiar a bebés y niños, señalaron las diferencias entre niños y niñas en la opción por determinados juguetes, en el comportamiento del sueño y en el desarrollo corporal. De este modo, Bowlby asumió que “la identidad de género” se desarrolla a partir de factores biológicos, y no interactivos con el medio.<sup>483</sup>

Entre estas discusiones en torno al comportamiento genérico sexual de las personas, fueron centrales dos personalidades que tendrían gran influencia en las posteriores teorías de género y de la sexualidad. Nos referimos a Robert Stoller y a John Money. Stoller es conocido por ser el primer médico que introdujo la noción de *identidad de género, identidad sexual*, estudiando el nacimiento y crecimiento de bebés intersexuales. Stoller insistió en diferenciar *sexo biológico y género*;<sup>484</sup>

---

<sup>480</sup> Ibid. p. VIII.

<sup>481</sup> Kohlberg, L. (1966) A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. En: Maccoby, E. *The development of sex differences*. Stanford University Press; Kohlberg, L. & Ullian, D. Z. (1974) Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. En Friedman, R. C., et al. (eds.) *Sex differences in behavior*, Nueva York.

<sup>482</sup> Bandura, A. (1965) Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and social psychology*, vol. 1, n° 6. pp. 589-595.

<sup>483</sup> Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss*. Vol. 1. Harmondsworth, Penguin.

<sup>484</sup> Stoller, R. (1964) A Contribution to the Study of Gender Identity, *Journal of the American Medical Association*, n° 45; Stoller, R. (1968) *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*, Science House, Nueva York; Stoller, R.

crearía así una hipótesis que luego sería ampliamente difundida en torno a la “adecuación” de la anatomía de los genitales externos y la identidad de género que, de coincidir en la identificación, produciría “una identidad de género central intacta, una conciencia fundamental de ser hombre en hombres y de ser mujer en mujeres”.<sup>485</sup> Por su lado, Money propuso por primera vez el concepto de *género* en 1955, con la intención de referir al *gender role* (rol de género) para describir la asignación social de comportamientos asignados que recibían varones y mujeres, desde el área de psiquiatría infanto-juvenil del hospital John Hopkins de Nueva York. Utilizó originalmente el concepto de *género* por primera vez en su tesis de doctorado de 1947, y lo desarrolló más tarde para hablar de la posibilidad de modificar hormonal y quirúrgicamente el sexo de los niños intersexuales nacidos con órganos genitales que la medicina considera indeterminados. Para Money, el término *género* designa a la vez el “sexo fisiológico” y la posibilidad de usar la tecnología para modificar el cuerpo según un ideal regulador preexistente de lo que un cuerpo humano es.<sup>486</sup>

Finalmente, como un dato relevante más para mencionar sobre la intervención y estudio de las sexualidades en los EE.UU., no podemos omitir que en 1973 la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), tras debates sobre el tema, retiró *homosexualidad* del Manual de Diagnóstico de los trastornos mentales (DSM). Esta eliminación conllevó a retirar las sugerencias de “terapias” para la “cura” de la considerada enfermedad, aunque sí continuaron algunos de esos intentos. Sin embargo, durante los ochentas la OMS seguía considerando a la homosexualidad como una enfermedad, o trastorno de tipo mental, hasta 1990 donde la excluye de la Clasificación Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud.

### 3. Traducciones y ediciones extranjeras en la Argentina

Paralelamente a la preocupación geopolítica sobre las poblaciones, y en un contexto de debate sobre qué hacer con la educación sexual de los jóvenes europeos, es por estas décadas que las editoriales de libros de países como EE.UU., Francia y Alemania publican y traducen libros de médicos, psiquiatras y psicólogos educacionales que, en su mayoría, estaban dirigidos a padres, pediatras y educadores, desarrollan fundamentos, programas y contenidos sobre educación sexual destinada a los niños y adolescentes.

En 1953 se traduce al español la publicación francesa de *L'éducation sexuelle chez l'enfant (La educación sexual de la infancia)* de André Berge, y se reedita cuatro veces hasta 1963. Este y otros aportes de Berge sobre sexualidad infantil y educación familiar desde el psicoanálisis constituyeron verdaderas obras de

---

(1968). A Further Contribution to the Study of Gender Identity, en: *International Journal of Psycho-Analysis*, 49.

<sup>485</sup> Stoller, R. (1964) A contribution to the study of gender identity. *The International Journal of Psycho-analysis*, 31 mar, n°45, pp. 220-226.

<sup>486</sup> Preciado, B. (2011) *Manifiesto contrasexual*. Anagrama. Buenos Aires.

referencia en Francia y en otros países, incluyendo a nuestro país, y sirvieron de modelo para todas las obras en Francia que proliferaron más tarde sobre esos temas.<sup>487</sup> En 1958, desde Alemania, en la Universidad de Viena, R. Allers publica *Pedagogía Sexual y relaciones humanas*. En 1972 se imprime la primera edición en español del extenso *Education for sexuality. Essays in feminist education* de J. J. Burt y L. B. Meeks desde EE.UU, que se reeditará luego hasta cuatro veces.

En la Argentina, editoriales como Paidós y Hormé han traducido y editado publicaciones norteamericanas y europeas. Allí se referencian publicaciones específicas sobre educación sexual como: *Educación sexual infantil* (1962) de Sten Hegeler, *Educación sexual para adolescentes* (1975) de Eric Johnson, *Educación sexual para preadolescentes* (1973) de Lester F. Beck, *Familia y sexualidad* (1965) de David P. Ausubel y otros, y *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria* (1973) de Holger Kilander. En 1975 se traduce al español el famoso libro *What's happening to me? (¿Qué me está pasando? Un eficaz instrumento de ayuda para los padres y educadores)* de Peter Myle.<sup>488</sup>

¿Cómo se definía la educación sexual en estas publicaciones y qué temas se abordaban en las extranjeras? *Educación sexual para preadolescentes* fue la traducción en español de *Human Growth*, publicado en 1948, un texto que llegaría a su cuarta edición en la Argentina en 1973. Se trataba del resultado de una amplia encuesta realizada a madres y padres estadounidenses sobre aspectos de la sexualidad de los jóvenes, realizada por el autor en la Universidad de Oregon. El psicólogo infantil Beck también produjo un documental fílmico con el mismo nombre, difundido por escuelas, centros de salud y cinematecas norteamericanas y canadienses. El libro en cuestión estaba destinado al público adolescente y se proponía informar acerca de los cambios corporales en el crecimiento y acerca del proceso de la reproducción. El autor aclara que el material se ciñe “al desarrollo del cuerpo normal”, y que no describe “los cambios sociales o emocionales, o los problemas éticos o morales que debe enfrentar el niño al hacerse hombre”.<sup>489</sup> Asume, asimismo, que el libro no pretende brindar “una solución completa al problema de la educación sexual. Solo se refiere a una parte del mismo”.<sup>490</sup> Con un lenguaje descriptivo simple, el texto explica los cambios hormonales del varón y la mujer, el papel de las glándulas sexuales, los cambios físicos y las diferencias entre uno y otro cuerpo, la menstruación y la “polución nocturna”. Sin mencionar la dimensión del placer, mantiene una visión de los usos y posibilidades del cuerpo, siempre dentro de la finalidad reproductiva, y asume el matrimonio como momento final del encuentro de las personas de sexo opuesto: “Los esposos gozan al compartir ideas y sentimientos. Este acercamiento y comprensión culminan en el acto sexual por medio del cual el marido y la mujer llegan a ser padres (...) La

---

<sup>487</sup> Donzelot, J. (2008) *La policía de las familias*. Nueva Visión. p. 176.

<sup>488</sup> En 1984 se edita en la Argentina por Grijalbo. En 1990 llegará a su octava reedición.

<sup>489</sup> Beck, L. F. (1973) *Educación sexual para preadolescentes*. 3era edición. Hormé: Buenos Aires. p. 11.

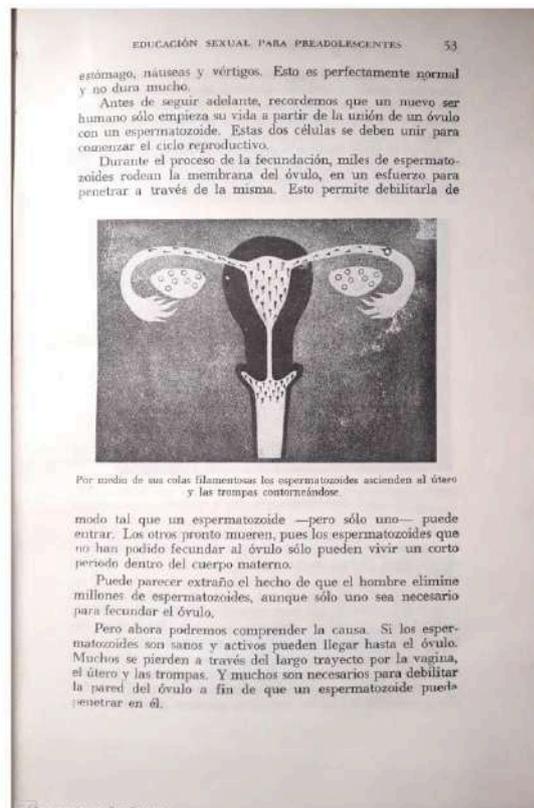
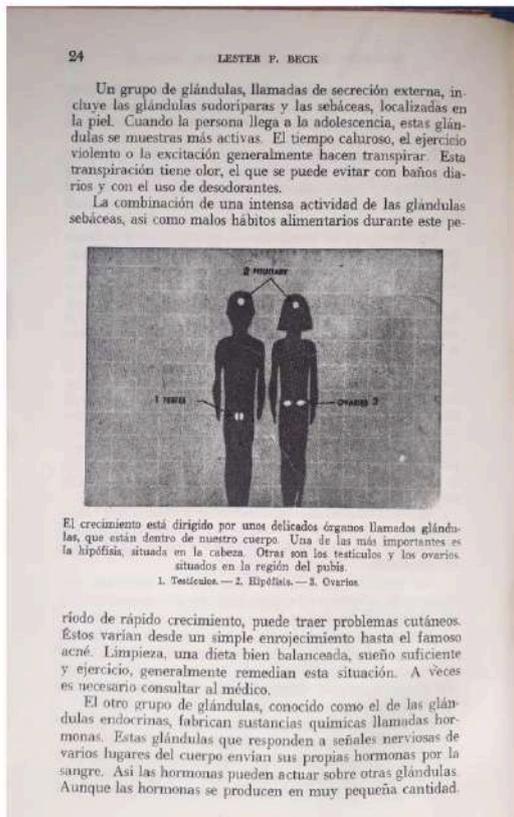
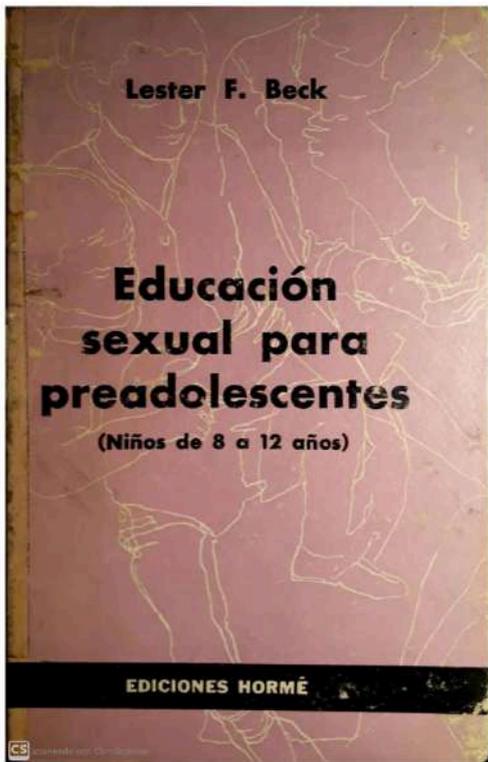
<sup>490</sup> Ibidem. p. 12.

sensación de amor y excitación aumenta hasta llegar al punto culminante”.<sup>491</sup> La reproducción sexual se presenta dentro del apartado “Preliminares de la paternidad”, el nacimiento como un “milagro”.

---

<sup>491</sup> Ibidem. pp. 51-52.

Beck, L. F. (1973) *Educación sexual para preadolescentes*. 3era edición. Hormé: Buenos Aires.



Teniendo como título original en inglés *Peter and Caroline*, el libro infantil *Educación sexual infantil. Pequeña guía ilustrada*, de Sten Hegeler, fue una publicación que tuvo varias ediciones en la Argentina (1962, 1966, 1969 y 1970). Publicitado como “el mejor recurso de educación sexual producido por la psicología educativa de nuestro siglo en todos los idiomas”, este texto, según los editores, “brinda la solución equilibrada e inteligente: facilitarle a la madre el modo de transmitirle a su hijo una información sexual exacta, serena y cálida a través de un cuento infantil veraz, realista, simple, claro ameno e ilustrado”.<sup>492</sup> El texto narra breves diálogos entre una madre y su hijo Pedro, y se acompaña con ilustraciones sencillas, que representan los dibujos que esta mamá hacía para su hijo con la intención de responderle las diferentes preguntas que este hacía. En los diálogos se puede leer:

¿Por qué Carolina es una nena?

Bien Pedro, dijo la mamá, ahora te enseñaré.

Y entonces ella le dibujó un nene desnudo, sin ropa.

La mamá de Pedro dijo señalando el dibujo: Tú eres así, y así son los nenitos. Tienes esa cosita del tamaño de un dedo para orinar.

Carolina y todas las nenitas son así. Y la mamá de Pedro dibujó a Carolina desnuda, sin ropa.

Mamá, dijo Pedro, ¿por qué yo tengo esa cosita y las nenas tienen un agujerito?

Sin eso no se vería la diferencia entre un niño y una niña Pedro, dijo la mamá.

Y luego Pedro volvió corriendo a jugar porque estaba llegando la hora de dormir.<sup>493</sup>

Como se lee, si bien los diálogos abordan las “preguntas infantiles”, las respuestas ofrecidas por la madre evitan nombrar los órganos genitales. Más adelante en el texto sí se nombra el pene, el óvulo y el espermatozoide cuando la madre le explica como él se fue formando “dentro de la barriga de mamá”. Hay una combinación de otros eufemismos para referir a las zonas corporales genitales: “Y entonces saliste por la abertura que tienen las niñas”,<sup>494</sup> “En la abertura hay dos agujeros, uno pequeño para orinar y otro más grande por el cual salen los bebés”,<sup>495</sup> “Papi lo tenía en la pequeña bolsita que cuelga detrás de la cosa con la que se orina, y que las personas más grandes llaman pene”,<sup>496</sup> “ese lugar especial en mi vientre”.<sup>497</sup>

---

<sup>492</sup> Hegeler, S. (1970) *Educación sexual infantil. Pequeña guía ilustrada*. 4ta edición. Hormé. Buenos Aires. Contratapa.

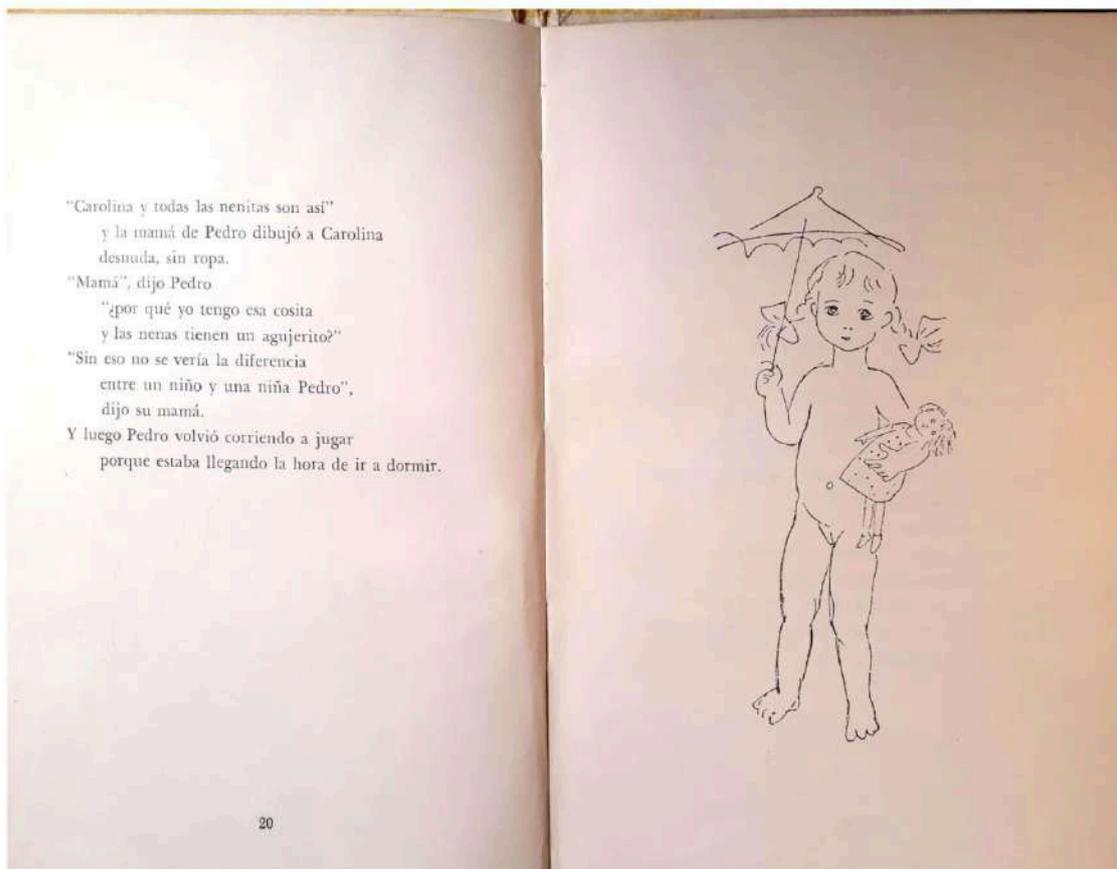
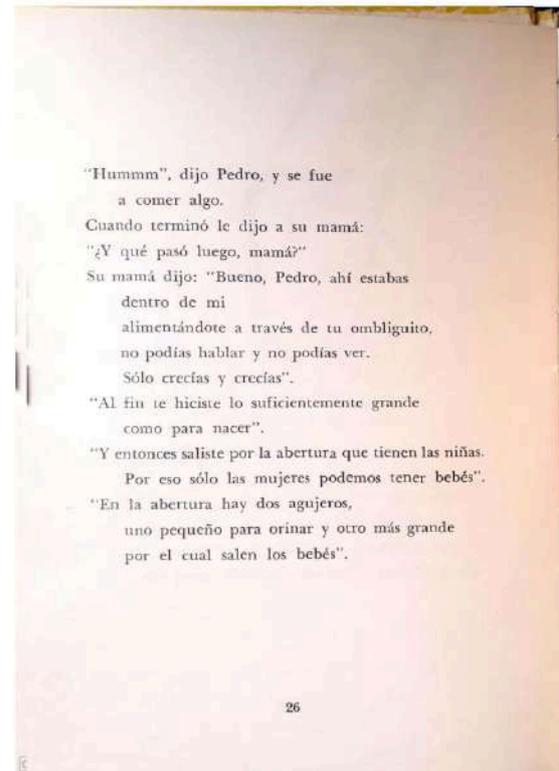
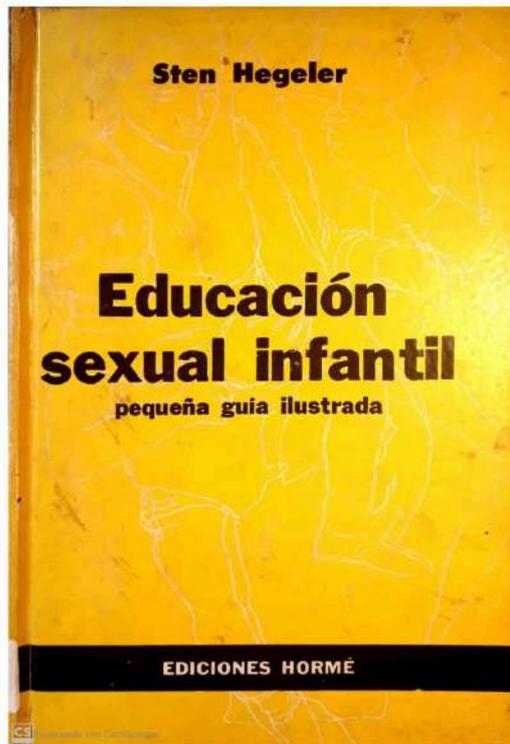
<sup>493</sup> Ibidem. pp. 16, 18 y 20.

<sup>494</sup> Ibid. p. 26.

<sup>495</sup> Ibid.

<sup>496</sup> Ibid. p. 36.

<sup>497</sup> Ibid. p. 38.



Hegeler, S. (1970) *Educación sexual infantil. Pequeña guía ilustrada*. 4ta edición. Hormé. Buenos Aires.

Un libro mucho más extenso que los anteriores, también proveniente de los EE.UU., fue el de la psicóloga Dorothy Walters Baruch, editado en la Argentina en 1969 por Hormé, *Nuevos métodos de la educación sexual*. Su título en original fue *New ways in sex Education*,<sup>498</sup> editado 10 años antes de llegado a nuestro país. El texto presenta una perspectiva notoriamente amplia sobre la sexualidad y sobre el lugar de la educación sexual a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Fundamentado desde las premisas más básicas de la teoría psicoanalítica, brega por un tipo de educación sexual que tenga como objetivo “(...) encontrar satisfacciones enteramente vigorosas y corpóreas a través de una comunicación cálida y madura, compartida con seguridad y plenamente feliz. El FIN y la META de la educación sexual es desarrollar nuestra Máxima Capacidad de Amar”.<sup>499</sup> Propone un “ABC de la educación sexual”, a través de los cuales “el niño llega a tener un conocimiento del sexo”.<sup>500</sup>

Este ABC, en tanto “elementos de absoluta importancia”, se compone de tres conceptos: Contactos, Sensibilidad corporal y Conceptos. Partiendo de que “el sentimiento sexual se inicia con el nacimiento”, la autora recorre los postulados esenciales del psicoanálisis al sostener que la educación sexual, entendida en esos términos, es un medio posible para atenuar de algún modo los padecimientos sexuales en la vida adulta y la futura vida en pareja: “El niño que puede ser ABIERTO CON SUS PADRES ACERCA DE SUS DESEOS es capaz de ser más tarde abierto en su pareja”.<sup>501</sup> Apela a una “sinceridad por parte de los adultos”, más que en la educación técnica o científica sobre aspectos sexuales. De allí que, para ella, la educación sexual sea mucho más que la “información sexual”. El libro está dirigido fundamentalmente a las familias y va sugiriendo diferentes situaciones de preguntas o hipótesis infantiles y cómo pueden ser abordadas por los padres. También aborda las inquietudes y los intereses de los adolescentes durante las etapas de crecimiento juvenil. El libro finaliza con posibles respuestas ante las curiosidades y fantasías infantiles: aspectos que desde su mirada son centrales a atender por parte de los adultos. A diferencia de las ediciones que antes mencionamos, en este caso los dibujos presentados son bastante más realistas, ya que este libro presenta imágenes que recomienda sean miradas por los niños con las explicaciones necesarias de los padres.

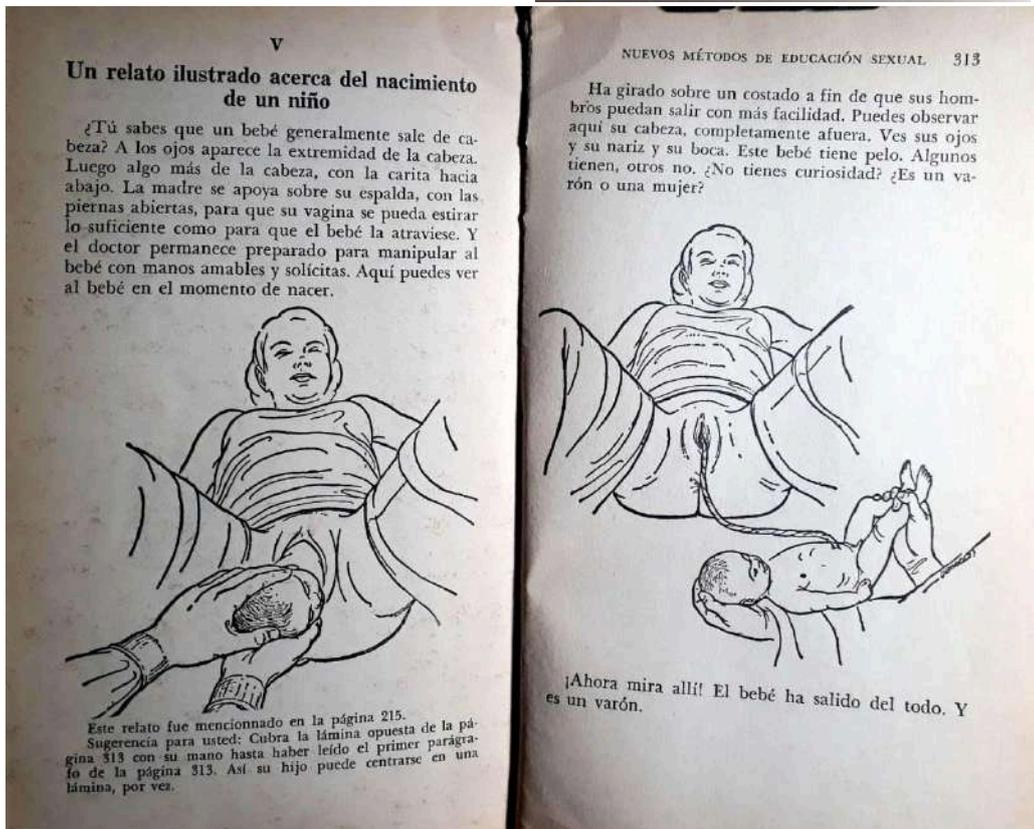
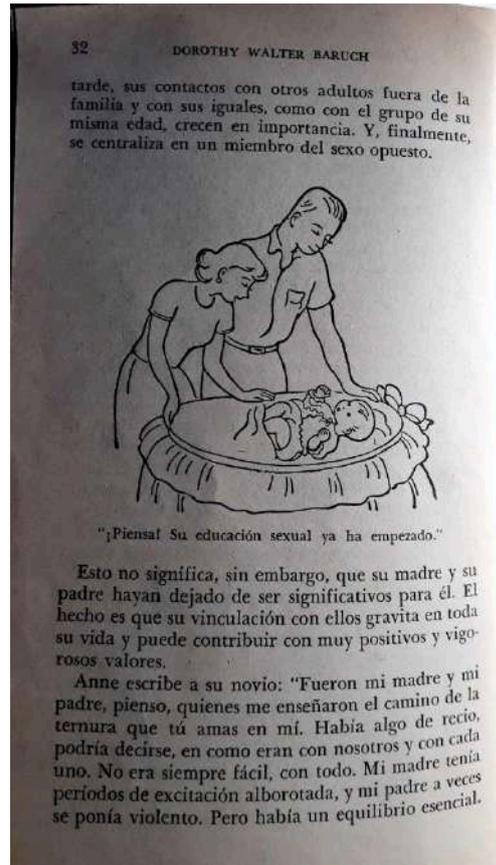
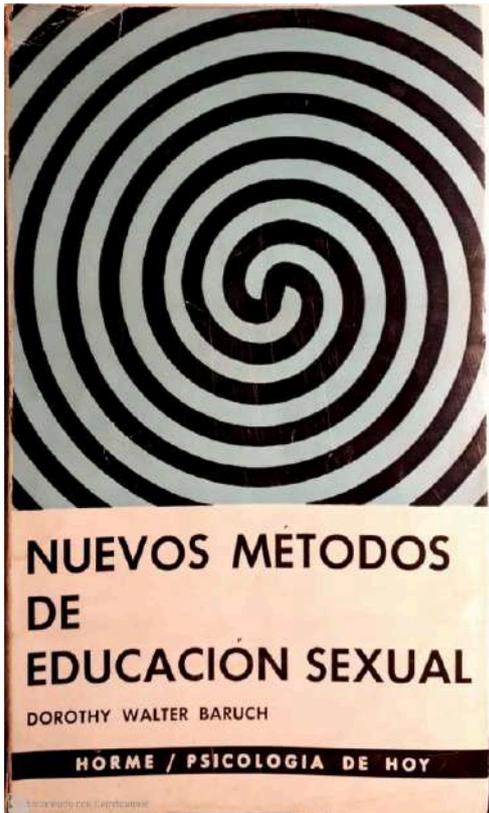
---

<sup>498</sup> Baruch, D. W. (1959) *New Ways in Sex Education*, New York, McGrawHill.

<sup>499</sup> Baruch, D. W. (1969) *Nuevos métodos de educación sexual*. Hormé. Buenos Aires. p. 27.

<sup>500</sup> Ibidem.

<sup>501</sup> Ibid. p. 123.



Baruch, D. W. (1969) *Nuevos métodos de educación sexual*. Hormé. Buenos Aires.

*¿Qué me está pasando?* fue una publicación escrita por Peter Mayle, destinada a adolescentes, aun cuando se presentaba como “un eficaz instrumento de ayuda para los padres y educadores”. Publicado en EE.UU. en 1975, y editado en Argentina varias veces, para 1984 llegó a tener su octava edición por la editorial Grijalbo. Por sus textos y sus dibujos, el libro recorre los cambios en la maduración corporal durante la adolescencia. Los textos que acompañan las imágenes avanzan describiendo esos cambios a partir de una visión naturalizada sobre el pasaje de la infancia a la juventud. Esta última se describe como “una etapa difícil” y la razón de dichos cambios se explica del siguiente modo: “La razón principal de estos cambios es muy sencilla. La naturaleza te transforma de niño en adulto para que puedas encontrar una pareja y así reproducir la especie humana. En otras palabras, para que puedas tener hijos. El instinto de reproducción es común a todos los seres vivos, desde las pulgas hasta los elefantes”.<sup>502</sup> La naturalización de la pubertad se conecta con la naturalización teleológica de la sexualidad reproductiva, colocada en el mismo nivel que los animales (instinto).

En el apartado “Guía para chicas”, se aclara que “De 8 a 10 años: Salvo que sea una chica precoz, la pubertad aún no ha empezado. No tienes pechos ni vello púbico, y la mayoría de las chicas de esta edad no sienten ningún interés especial por los chicos”.<sup>503</sup> En cambio en el periodo “De 15 a 16 años. En este momento tu vida emocional estará seguramente en plena ebullición. Sin ninguna duda los chicos han pasado a ser tu principal centro de interés. Probablemente aumentará también la confianza en tu misma”.<sup>504</sup> En la “Guía para los chicos”, se menciona que entre los 13 y 14 años aparece, entre otros cambios, “la primera polución nocturna”, y de los 17 a los 18 se especifica: “Tu anterior interés por las chicas puede centrarse ahora en una de ellas en particular. Desde el punto de vista físico, eres ya un hombre totalmente desarrollado”.<sup>505</sup> Más adelante, el texto se dirige a las chicas con la pregunta “¿Por qué me salen esos bultos en el pecho?”, y responde: “(...) mucho antes de que empieces a tener hijos descubrirás que los pechos te ayudan a tener un buen aspecto. A los chicos y a los hombres les gustan mucho, y eso está bien. Si tienes un aspecto diferente al de los hombres y resultas atractiva para ellos es en parte gracias a tus pechos”.<sup>506</sup> La heteronormatividad resulta ser el eje que organiza buena parte de la descripción de estos cambios. Más adelante, a propósito de la masturbación, se señala que es practicada tanto por hombres como por mujeres y que “no tiene efectos negativos ni hace daño a nadie”; se la define como: “una manera de tener una descarga sexual sin necesidad de aparearse físicamente con un miembro del sexo opuesto (es decir lo que se llama hacer el amor) (...) Normalmente, todo empieza porque cada vez piensas

---

<sup>502</sup> Mayle, P. (1984) *¿Qué me está pasando? Un eficaz instrumento de ayuda para los padres y educadores*. 8va edición. Grijalbo. Buenos Aires. p. 8.

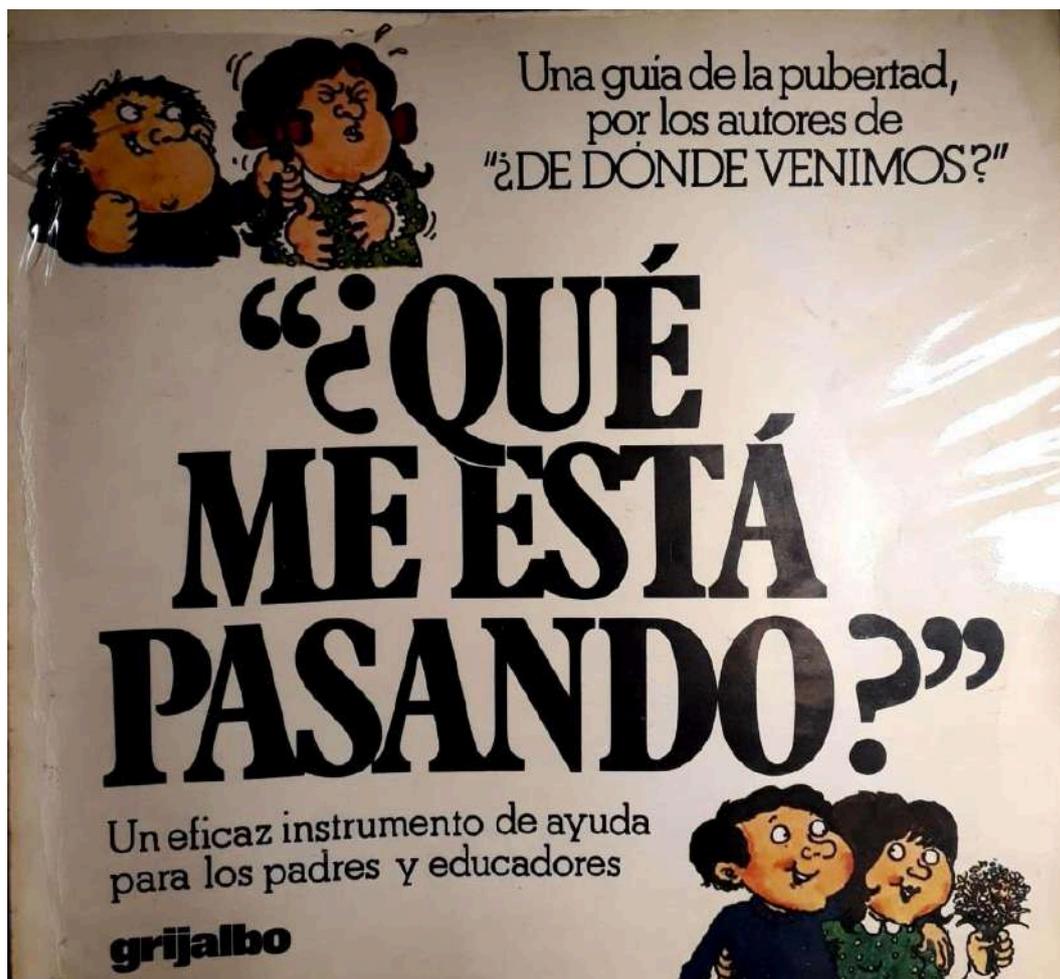
<sup>503</sup> Ibidem. p. 12

<sup>504</sup> Ibid.

<sup>505</sup> Ibid. p. 14.

<sup>506</sup> Ibid. p. 22.

más en las personas del sexo opuesto”.<sup>507</sup> En referencia a la “polución nocturna”, se explicaba que “(...) en primer lugar, durante la noche tienes una erección que a menudo es producida por un sueño especialmente agradable. Quizás estés soñando con una chica que conoces o con una fotografía que has visto en cualquier revista”.<sup>508</sup> Se sigue insistiendo en la complementariedad sexual opuesta por ejemplo ante la pregunta “¿Por qué me sale vello?”, y se afirma: “Sean cual sean su color y su espesor, a menudo el vello púbico puede resultar atractivo para el sexo opuesto”.<sup>509</sup>

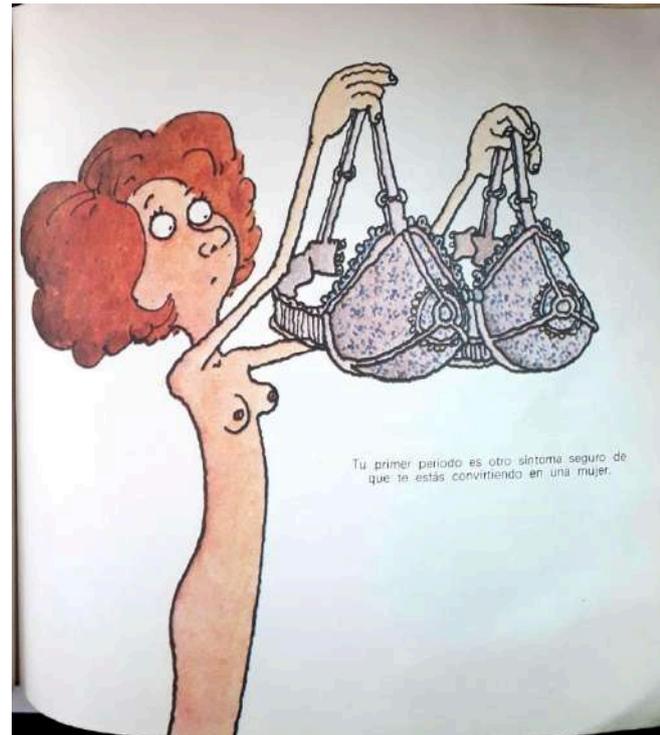
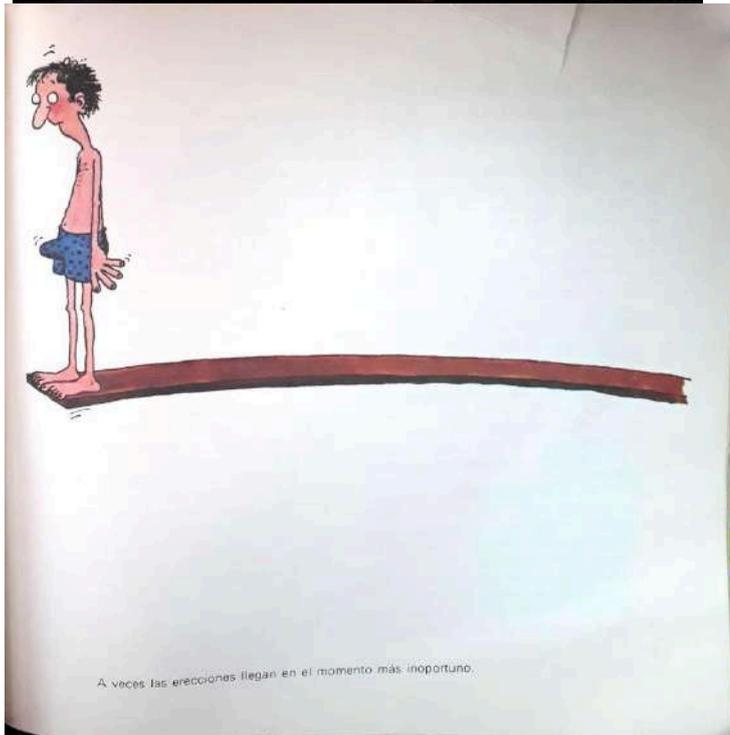
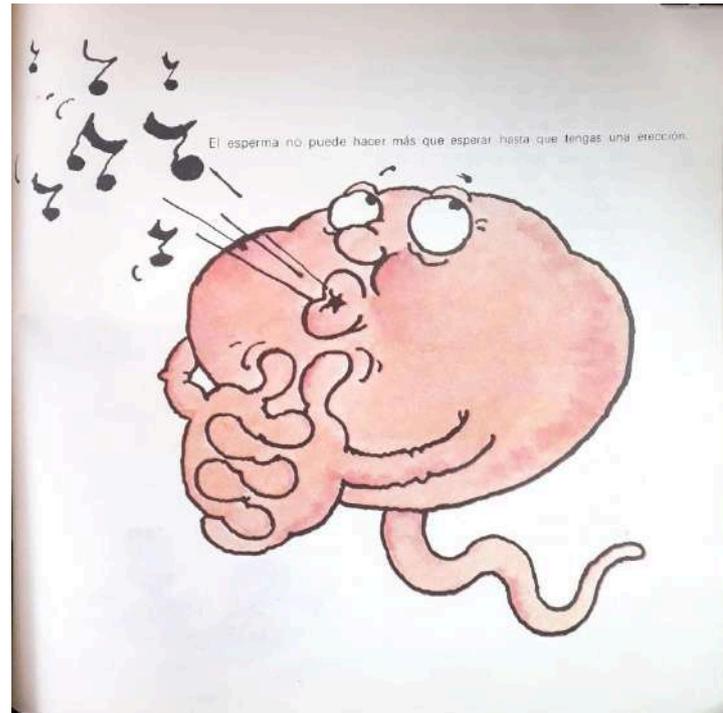
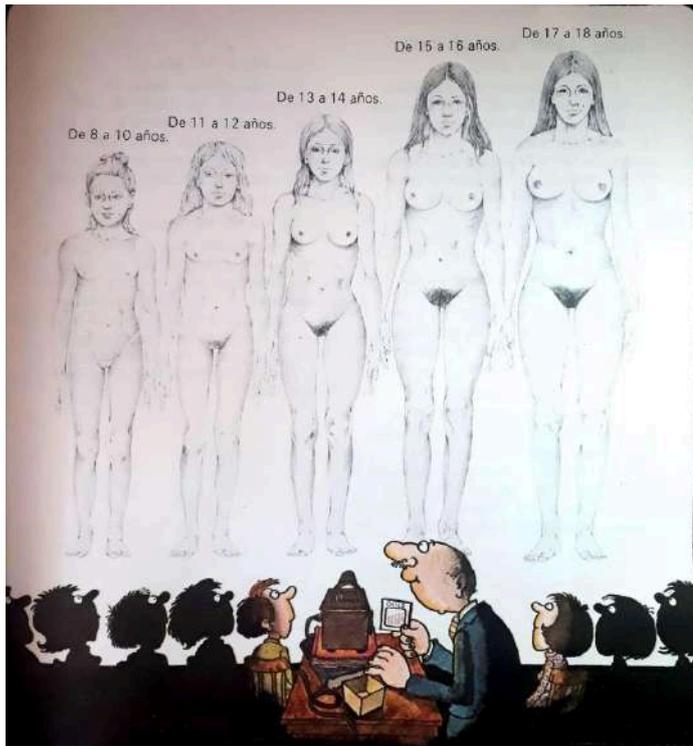


Mayle, P. (1984) *¿Qué me está pasando? Un eficaz instrumento de ayuda para los padres y educadores*. 8va edición. Grijalbo. Buenos Aires.

<sup>507</sup> Ibid. p. 40.

<sup>508</sup> Ibid. p. 43.

<sup>509</sup> Ibid. p. 41.



El mapeo por las experiencias internacionales en relación a la educación sexual, su legislación y avance como materia escolar muestra que ha sido en buena medida un área obligatoria, impulsada incluso en países de tradición católica como Italia o Polonia. Al tiempo que las naciones europeas accionaban por programas de educación sexual, los psicólogos y pediatras infantiles publicaban libros destinados a las familias sobre conocimientos que consideraban básicos para tener en cuenta en relación a la crianza de la sexualidad infantil y adolescente.

En el apartado que sigue, continuaremos analizando el contexto internacional, pero en este caso para centrarnos en la posición de la iglesia católica en torno a la educación sexual. Veremos cómo hay un cambio en el registro semántico a partir del II Concilio Vaticano en los 60. Esto último nos dará una perspectiva para conocer luego las posiciones pedagógicas defendidas por el catolicismo argentino sobre “la educación para el amor”, como así también comprender mejor el sentido histórico de la lucha conservadora contra la perspectiva de género y ciertas objeciones a la educación sexual a mediados de los años 90, en el marco de las reformas educativas.

#### **4. La educación sexual en los textos del Vaticano: del control del instinto a la “educación sexual integral”**

El lugar de la Iglesia Católica en la historia de la educación sexual es primordial en tanto se ha tratado de un discurso que fue adquiriendo significativo poder dentro de las intervenciones en estamentos claves del Estado hacia finales del siglo pasado.<sup>510</sup> Aunque, desde ya, esta relación no es nueva. Varios trabajos se detuvieron en mostrar algunos aspectos sobre los modos de control de las prácticas sexuales no reproductivas, una suerte de “educación sexual para la continencia” como lo fueron la represión del onanismo (*coitus interruptus*, masturbación, autoerotismo) en el discurso de la moral católica de principios del siglo XX.

##### **4.1 ¿Se enseña a ser vicioso evitando los latigazos del vicio! La educación sexual en la encíclica *Divini Illius Magistri* (1929)**

Para diciembre de 1929, la Iglesia católica dio a conocer la encíclica *Divini Illius Magistri*, escrita por el papa Pío XI, que sentó algunos principios la Formación Cristiana de la Juventud. En este documento, Pío XI establece los principios generales de la educación, indica los errores de la pedagogía moderna y desarrolla las condiciones básicas de la formación cristiana de la juventud. En el ámbito católico este documento se volvió desde entonces la *Carta Magna de la Educación*.

En esta *Carta*, la educación compete, en primer lugar, a la familia y a la Iglesia, y luego al Estado. También refiere al derecho de la Iglesia de fundar y sostener instituciones propias (como las escuelas privadas), y también a mantener “la

---

<sup>510</sup> Esquivel, J. C. (2013), Op. Cit.

vigilancia sobre toda institución educacional, pública o privada”.<sup>511</sup> En relación a los Derechos de familia, establece que esta es la educadora natural del niño, y que su educación se encuentra antes que la del Estado: “El niño recibe la existencia de los padres no del Estado”.<sup>512</sup> Por otro lado, la misión del Estado, según la encíclica, es “no obligar a la familias a enviar a sus hijos a las escuelas oficiales que fuesen contrarias a los dictados de la conciencia, o simplemente a las legítimas preferencias paternas”.<sup>513</sup>

En relación con las pedagogías y sistemas educativos modernos, se opone tanto a la coeducación como a la educación sexual. Sobre la primera, indica que se encuentra “llena de riesgos” y que no tiene en cuenta la diferente formación que exigen uno y otro sexo:

Igualmente erróneo y pernicioso para la educación cristiana es el método de la coeducación, cuyo fundamento consiste, según muchos de sus defensores, en un naturalismo negador del pecado original y, según la mayoría de ellos, en una deplorable confusión de ideas, que identifica la legítima convivencia humana con una promiscuidad e igualdad de sexos totalmente niveladora. **El Creador ha establecido la convivencia perfecta de los dos sexos solamente dentro de la unidad del matrimonio legítimo, y sólo gradualmente y por separado en la familia y en la sociedad.** Además, la naturaleza humana, que diversifica a los dos sexos en su organismo, inclinaciones y aptitudes respectivas, no presenta dato alguno que justifique la promiscuidad y mucho menos la identidad completa en la educación de los dos sexos. **Los sexos, según los admirables designios del Creador, están destinados a completarse recíprocamente y constituir una unidad idónea en la familia y en la sociedad, precisamente por su diversidad corporal y espiritual, la cual por esta misma razón debe ser respetada en la formación educativa; más aún, debe ser fomentada con la necesaria distinción y correspondiente separación,** proporcionada a las varias edades y circunstancias. Estos principios han de ser aplicados, según las normas de la prudencia cristiana y según las condiciones de tiempo y lugar, no sólo en todas las escuelas, particularmente en el período más delicado y decisivo para la vida, que es el de la adolescencia, sino también en los ejercicios gimnásticos y deportivos, cuidando particularmente de la modestia cristiana en la juventud femenina, de la que gravemente desdice toda exhibición pública.<sup>514</sup>

Como señalamos, en esta encíclica Pio XI también expresaba el temor y desacuerdo por la expansión del término *educación sexual*; entendido este como

---

<sup>511</sup> Mesones, G. (1965) *Historia de la pedagogía II. Desde el siglo XVII hasta la actualidad*. Editorial Luis Vives: Zaragoza. p. 409.

<sup>512</sup> Ibidem.

<sup>513</sup> Ibid.

<sup>514</sup> Pio XI (1929). De aquí en más los destacados en negritas son nuestros.

objeto exterior de los ámbitos de la moral y la castidad (nuevamente no se menciona el término *sexual* o *sexualidad*, cuando es a estas dimensiones y prácticas a las cuales alude):

Peligroso en sumo grado es, además, ese naturalismo que en nuestros días invade el campo educativo en **una materia tan delicada** como es la moral y la castidad. Está muy difundido actualmente el error de quienes, con una peligrosa pretensión e indecorosa terminología, fomentan **la llamada educación sexual**, pensando falsamente que podrán inmunizar a los jóvenes contra los **peligros de la carne** con medios puramente naturales y sin ayuda religiosa alguna; acudiendo para ello a una temeraria, indiscriminada e incluso pública **iniciación e instrucción preventiva en materia sexual**, y, lo que es peor todavía, **exponiéndolos prematuramente a las ocasiones, para acostumarlos, como ellos dicen, y para curtir su espíritu contra los peligros de la pubertad.**<sup>515</sup>

Grave error el de estos hombres, porque no reconocen la nativa fragilidad de la naturaleza humana ni la ley de que habla el Apóstol, contraria a la ley del espíritu (cf. *Rom 7,23*), y porque olvidan una gran lección de la experiencia diaria, esto es, que en la juventud, más que en otra edad cualquiera, **los pecados contra la castidad** son efecto no tanto de la **ignorancia intelectual** cuanto de la debilidad de una voluntad expuesta a las ocasiones y no sostenida por los medios de la gracia divina.<sup>516</sup>

En el discurso se significa a la educación sexual como un tipo de saber que trae consigo cierta peligrosidad de despertar los pecados. En este razonamiento, el hecho de hacer circular el discurso sobre la sexualidad es ya un modo de instalar ciertos temas y es ya entrar en el orden de la tentación de ese pecado. Los mismos consejos o las respuestas de los adultos a los interrogantes más jóvenes son peligrosos, porque traen aquello que la iglesia quiere evitar que es el placer sexual. Si, llegado algún caso, en esta “materia tan delicada” alguien necesitara algún tipo de instrucción, Pio XI sugiere las palabras de Antoniano que, entre otras cosas, señala que:

Es tan grande nuestra miseria y nuestra inclinación al pecado, que muchas veces los mismos consejos que se dan para remedio del pecado constituyen una ocasión y un estímulo para cometer este pecado. Es, por tanto, de suma importancia que, cuando un padre prudente habla a su hijo de **esta materia tan resbaladiza**, esté muy sobre aviso y no descienda a detallar particularmente los diversos medios de que se sirve **esta hidra infernal** para envenenar una parte tan grande del mundo, a fin de evitar que, en lugar de **apagar este fuego, lo excite y lo reavive imprudentemente en el pecho sencillo y tierno del niño.**

---

<sup>515</sup> Pio XI, (1929).

<sup>516</sup> Ibid.

Generalmente hablando, en la educación de los niños bastará usar los remedios que al mismo tiempo **fomentan la virtud de la castidad e impiden la entrada del vicio** [el destacado es nuestro].<sup>517</sup>

Apagar el fuego y acercar a los niños a una vida virtuosa bajo el fomento de la castidad refería nuevamente, sin decirlo explícitamente, al combate de la Iglesia católica contra el onanismo, como una de las prácticas desviadas de la inocencia infantil. Miranda y Vallejos sostienen que hay un vínculo muy estrecho entre el movimiento del eugenismo latino y los postulados del catolicismo argentino. Los autores, leyendo a defensores de la prohibición y control del onanismo, en tanto práctica sexual no reproductiva y antipoblacionista, refieren a una “educación sexual eugénica” o a una “educación sexual para la continencia”; una educación sexual que, según los mismos autores, resultaba ser un eufemismo de lo que se pretendía realmente instituir: una represión de las pulsiones.<sup>518</sup>

De igual modo, María de las Mercedes O’Lery especifica que, aun cuando el catolicismo argentino se ha opuesto a las iniciativas del eugenismo para instaurar la educación sexual en las escuelas argentinas, mantenía premisas igualmente eugénicas.<sup>519</sup> Por un lado, el catolicismo nacional veía con preocupación la educación sexual de los más pequeños por ser un “medio contraproducente”, y por otro lado, se mantuvo el argumento de que esta educación le correspondía a la familia. Para poner un ejemplo: al presentarse el proyecto de Ley de Profilaxis Antivenérea en 1935 en la cámara de Diputados, desde la revista católica *Criterio* se desalentaba esta iniciativa así:

Esta **educación sexual en las escuelas secundarias tiene a nuestro juicio serios inconvenientes**, si no es dada de forma individual y por educadores especialmente preparados. De otro modo puede resultar **imprudente y hasta contraproducente**. Los propósitos eugénicos de sus propugnadores fracasan porque **despiertan sentimientos y estimulan la pasión y el apetito**, si no se procede con discreción. (...) Es menester educar la voluntad y el carácter para mantener al hombre dentro del orden moral y del orden biológico.

(...) Enseñarle que **la continencia es el único recurso eficaz de profilaxis** y que esa es la conclusión de la ciencia. Que la función sea tiene por objeto la **perpetuación de la especie y no satisfacción del apetito** y todo lo que sea desviarlo de su finalidad, es ir en contra la naturaleza.

(...) La educación sexual es, primero y ante todo, función del hogar. Es a los padres de familia, a quienes está encomendada, por Derecho natural, la educación sexual de los hijos y son ellos los

---

<sup>517</sup> Ibidem.

<sup>518</sup> Miranda y Vallejos (2014), Op. Cit. p. 266

<sup>519</sup> O’Lery, M. M. (2007) Aportes acerca de la relación iglesia-eugenesis en Argentina (1930-1940). En: Miranda, M. & Vallejo G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Siglo XXI, Buenos Aires.

encargados de esa educación sexual. No debe dejarse a niño desde de cierta edad, en la ignorancia de esas materias, pero sería imprudencia grave confiarla a la escuela primaria, como si fuera un capítulo de las ciencias naturales (...).<sup>520</sup>

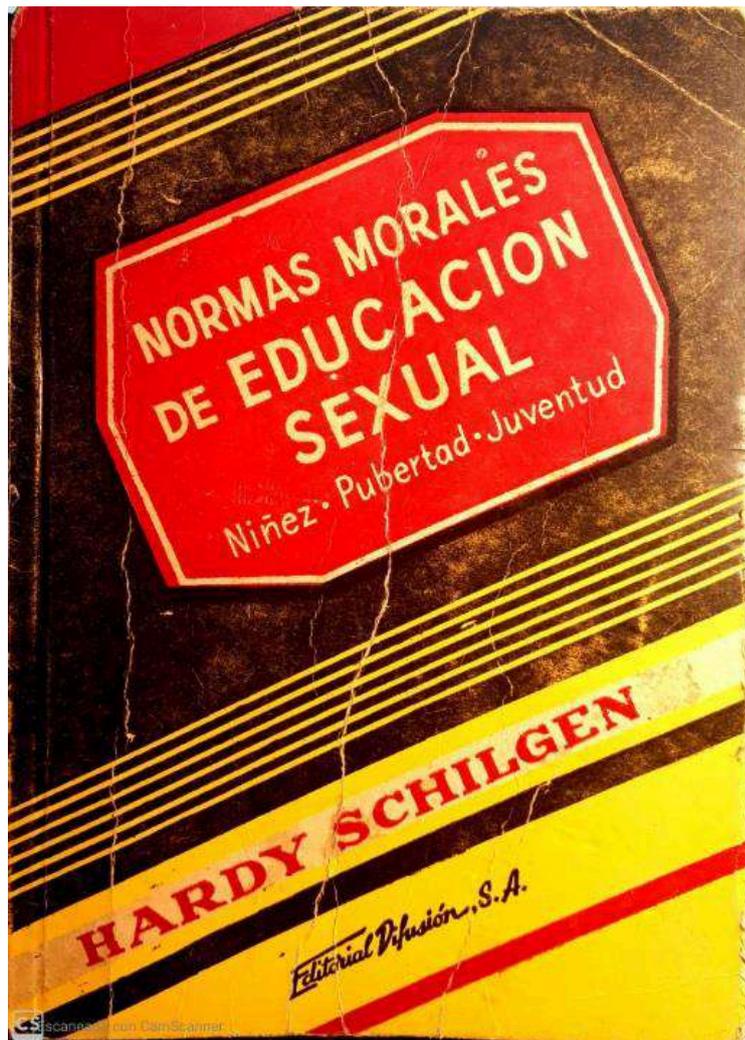
Buena parte de estas ideas fueron pedagogizadas por editoriales católicas argentinas ya desde la década de 1940. Editoriales como Difusión tradujeron y publicaron varios libros de autores extranjeros que escribían, en forma de consejos y guías, acerca de la educación sexual para niños, jóvenes y parejas jóvenes en momentos prenupciales. Como se señala en las ediciones de la colección “Amor y Moral”, se trataba de títulos “Para mayores”, publicaciones de muy bajo costo que iban desde 0,60 centavos hasta \$ 2,50. Algunos de estos títulos fueron: *Normas morales de la educación sexual*, de Hardy Schilgen (1946), *Guía Matrimonial* de C. Van Agt, *La educación sexual (para padres y educadores)* de Alvaro Negromonte, *En vísperas del Matrimonio* del Monseñor Dubourg (obispo de Marsella), *La educación de la castidad (silabario para padres y educadores)* de U.R. Isondú, *Educación de la pureza de preparación de los jóvenes al matrimonio* y *Educación de la pureza y preparación de los jóvenes al matrimonio*, del Dr. H. Abrand, y *¿Tiene el amor todos sus derechos? ¿Puede ser un pecado?* de Roland Gosselin.

El libro *Normas morales de la educación sexual*, por ejemplo, de Schilgen, sacerdote jesuita alemán, escrito en 1921 en su lengua original, resultaba ser un texto que refería a “Las nociones de la pureza”, sobre aspectos de la “iniciación” de la vida en la pubertad, y advertía con tono alarmante sobre “los peligros” y la “situación crítica” que se presentaba en los jóvenes en el momento del desarrollo psicosexual.

---

<sup>520</sup> Cafferata, J. (1935) “Sobre la educación sexual, profilaxis antivenérea y certificado prenupcial”. Revista *Criterio*, año VIII, n° 403, Buenos Aires, pp. 281-283. Citado en O’Lerey, M. M. (2007), Op. Cit.

La “educación para la pureza” era el eje central de su planteo. Exhorta a los padres a ser responsables de una “educación eficaz de la pureza”. Advertía que el cine, el teatro, las modas y los bailes eran ocasiones de encuentro de ambos sexos, y de allí que esos ámbitos se presentaban como peligrosos, en la medida que la educación sexual preparaba la “iniciación” de los jóvenes para la vida matrimonial. Señalaba, además, que no se debía olvidar que el instinto sexual es una dotación otorgada por Dios que debía ser guiada en pos de una “educación para la pureza”. Aspiraba a una “educación sexual”, no solo basada “para comunicar ciencia”, sino para “crear la justa mentalidad y orientación del espíritu”.<sup>521</sup>



**Schilgen, H. (1946) *Normas morales de la educación sexual*. Difusión: Buenos Aires.**

Aunque especificaba que la iniciación sobre lo sexual debía ser “clara y suficientemente explícita” –no tanto con un criterio etario sino de necesidad–, desaconsejaba la “descripción detallada de los órganos y fenómenos sexuales”, ya

---

<sup>521</sup> Schilgen, H. (1946) *Normas morales de la educación sexual*. Difusión: Buenos Aires. p. 117.

que esta enseñanza era “superflua y aún puede ser nociva”.<sup>522</sup> Sobre la evitación a nombrar los órganos sexuales y el mecanismo corporal de la reproducción, señalaba que: “El fenómeno fisiológico de la fecundación común al hombre y a los animales, considerado bajo su aspecto puramente material, aparece poco digno al corazón noble del joven, y más aún al delicado sentimiento de la joven”.<sup>523</sup>

#### 4.2 Educación sexual católica para la castidad y el silencio

La educación sexual para la abstinencia, para evitar la masturbación, implicaba en la letra del catolicismo un tipo de poder sobre sí mismo, un tipo de autocontrol de los propios deseos o tendencias al “vicio”. Esto puede verse de forma más patente en las palabras expresadas por el Papa Pio XII en 1953, a propósito de su discurso de cierre del V Congreso Internacional de Psicoterapia y de Psicología Clínica celebrado en Roma. En su voluntad de dar una “normas directivas” a los conferencistas y asistentes presentes –psicólogos y psicoanalistas católicos–, advierte sobre los métodos utilizados por psicólogos para el análisis y la terapia en “los casos de aberración en el campo sexual”,<sup>524</sup> refiriéndose a la iniciación sexual de los jóvenes (que denomina “iniciación completa”) “que nada quiere callar ni dejar en la oscuridad”. Su exposición redundante y trae nuevamente el peligro del acceso al saber, en este caso por parte del profesional psicológico:

¿No hay aquí, tal vez, una **supervaloración perniciosa del saber**? Existe, además, una educación sexual eficaz, que con seguridad total enseña en el sosiego y de manera objetiva lo que el joven debe saber para regirse a sí mismo y tratar con lo que le rodea. De otra parte, se ha de insistir particularmente, en la educación sexual como en toda educación, en el dominio de sí mismo y en la formación religiosa.<sup>525</sup>

El conocimiento de la confesión, el saber que allí emergería, y el propio método psicoanalítico de hacer aparecer lo reprimido o inconsciente, es el punto conflictivo por el riesgo moral que esto implicaba. No aceptaba que fuera lícita la “evocación a la conciencia de todas las representaciones, emociones, experiencias sexuales que dormían en la memoria y en el inconsciente, y que se las hace reales así en el psiquismo”.<sup>526</sup> Poner en palabras la confesión de los propios impulsos o deseos sexuales del “instinto” es, en esta tesis, ya un modo de darle un estatuto real de existencia al propio deseo sexual: “¿quién se arriesgará a pretender que este procedimiento no lleva consigo ningún peligro moral, ya sea inmediato, ya

---

<sup>522</sup> Ibidem. p. 19.

<sup>523</sup> Ibidem. p. 120.

<sup>524</sup> Pio, XII (1953) “Discurso del Santo Padre Pio XII a los participantes en el V Congreso Internacional de psicoterapia y psicología clínica”, disponible en: [http://w2.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1953/documents/hf\\_p-xii\\_spe\\_19530413\\_psicoterapia.html#\\_ednref\\*](http://w2.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1953/documents/hf_p-xii_spe_19530413_psicoterapia.html#_ednref*), s/p.

<sup>525</sup> Ibidem. s/p

<sup>526</sup> Ibidem. s/p

mediato, en tanto que, aun cuando se sostenga la necesidad terapéutica de una exploración sin límites, semejante necesidad no está, por lo demás, probada?”

Reconoce entonces un riesgo en la práctica psicoanalítica en torno al saber sobre sí mismo y sobre la propia sexualidad, esto es, el develamiento de los “secretos del subconsciente”, una práctica que “el psicoanálisis pone en peligro”. El propio método del psicoanálisis, en su postura, podría provocar, paradójicamente, conflictos psíquicos:

No está del todo excluido el que un hecho o unos conocimientos secretos y replegados en el subconsciente provoquen serios conflictos psíquicos. Si el psicoanálisis descubre la causa de tal perturbación, él querrá, según su principio, evocar totalmente ese inconsciente para hacerlo consciente y suprimir el obstáculo. Pero hay secretos que es absolutamente necesario callar, incluso al médico, aun a pesar de graves inconvenientes personales. El secreto de la confesión no permite ser revelado; se excluye, igualmente, el que el secreto profesional sea comunicado a otro, incluso al médico. Dígase lo mismo de otros secretos. Se apela al principio: *Ex causa proportionate gravi licet uni viro prudenti et secreti tenaci secretum manifestare*. El principio es exacto, dentro de restringidos límites, para algunas clases de secretos. No conviene utilizarlo sin discreción en la práctica psicoanalítica.<sup>527</sup>

Este tipo de directrices y orientaciones papales fueron retomadas por algunos lectores católicos en la Argentina, tras la búsqueda de fundamentos de la educación sexual para el país. Tal es el caso de la lectura y análisis minuciosos que realiza *in extenso* el padre Enrique B. Pita, fundador del Instituto Superior de Filosofía de Buenos Aires y rector del Colegio Máximo en la localidad de San Miguel, para la lectura local de la Encíclica anteriormente referenciada de Pio XI. En su artículo “La educación sexual y la encíclica de Pio XI sobre la cristiana educación de la juventud”, en la revista del Patronato Nacional de Menores,<sup>528</sup> Pita advierte que “el problema de la educación sexual”, como “tema de tanta trascendencia, ha llevado a la redacción de dicho texto, ya que el mismo término puede dar lugar a lamentables confusiones”. Reconoce que la Iglesia siempre se ha ocupado “del instinto sexual en el niño y en el joven” como “objeto de educación”.

---

<sup>527</sup> Ibidem.

<sup>528</sup> El Patronato Nacional de Menores (Ministerio de Justicia e Instrucción pública) fue creado con ese nombre en 1931 por un decreto de Uriburu (aunque sus antecedentes provengan desde 1915, naciendo como una Comisión Honoraria de Superintendencia, que luego en 1924 Alvear remonta para que dirigiera el Instituto Tutelar de menores). Entre sus funciones estaban el control y administración de los establecimientos destinados a los “menores”, gestión de los establecimientos particulares de los niños huérfanos o abandonados. Nievas, R. (s/a) “Breve historia de la protección al niño argentino” en *El monitor de la educación*, s/n. s/f. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar>. Última consulta: 30/12/2017.

Y reconoce que la misma Iglesia ha denominado este tipo de educación como “educación de la castidad”.

En nuestros días educación sexual significa algo muy determinado, que conviene definamos con toda precisión y que **de ninguna manera es la mera educación del instinto sexual**. Por educación sexual se entiende hoy día sobre la anatomía y fisiología de los órganos sexuales, al par que sobre las enfermedades venéreas, sus preservativos y remedios. Una tal iniciación, erigida como método de la educación del instinto sexual, ha sido repudiada solemnemente por el Papa XI (...).<sup>529</sup>

Siguiendo la exposición papal que más arriba citamos, leemos cómo advierte sobre dicha definición, sobre cómo se la entiende como “un error” y que con “graves palabras lamenta la infiltración de la pedagogía moderna”. Destaca además que en dicha definición no se acepta la instrucción si no está orientada a la “preservación del pecado y no convertirse en un incentivo al mismo [*sic*] es menester se ajuste a determinadas normas”. Pita continua el argumento expuesto por Pio XI para enfatizar sobre que la instrucción de la educación sexual en torno a la enseñanza de los aspectos fisiológicos de los órganos sexuales, ya que “los partidarios de la educación sexual pretenden ser una **mera** instrucción, **prácticamente** significa en el hombre caído un incentivo al pecado”<sup>530</sup> (el resaltado en negrita es original del texto). Allí también refiere a un tipo de educación sexual, que la denomina como “instrucción particular” o “enseñanza individual en tiempo oportuno”, orientado a que esta educación es diferente en cada joven según sus experiencias particulares, oponiéndose a un tipo de “enseñanza colectiva”.

Esto último es particularmente interesante ya que puede ser pensado como un artilugio discursivo para aludir, sin explicitarlo, contra la enseñanza escolar, en tanto forma colectiva de educación. Los ejemplos que arroja son jóvenes de los cuarteles o los universitarios, que se encuentran “con frecuentes y taimados incentivos al vicio” “si no saben dominar el instinto”.<sup>531</sup>

Si se interpela a un tipo de educación individualizada es, por otro lado, una connotación destinada a mantenerla al interior de la familia. Aún más, esta individualización llega hasta el interior del hogar cuando determina que “el instructor nato es el padre para los hijos y la madre para las hijas”,<sup>532</sup> y agrega que “el Estado no tiene que arrogarse un derecho que no necesita ser suplido fuera del recinto del sagrado del hogar”.

De esta forma refuerza una directriz que el discurso religioso sostuvo y seguirá sosteniendo hasta bien avanzado el siglo XX, que es que la “instrucción sexual”, el tratamiento de “las curiosidades fisiológicas” del niño, pertenecen al ámbito

---

<sup>529</sup> Ibid. p. 44.

<sup>530</sup> Ibid. p. 45.

<sup>531</sup> Ibid.

<sup>532</sup> Ibid. p. 47.

privado y no de los poderes públicos. Es en esta misma línea Pita reconoce el tipo de educación sexual que se venía desarrollando en ese momento de la mano de las acciones eugenésicas contra los males venéreos. Y es justamente a ese tipo de educación a la que se opone, siguiendo los argumentos religiosos. De allí que el texto dispute sentidos contrarios al de la profilaxis social:

Tanto más cuanto que la profilaxis venérea que los partidarios de la educación sexual propagan con tanta profusión de grabados, plásticos y películas, no está orientada a la preservación del vicio, sino a evadir las lacras con que la naturaleza estigmatiza a los que quebrantan sus leyes. Una iniciación sexual desorienta para siempre el sano criterio del niño, del adolescente y aun del **adulto**. ¡Se enseña a ser vicioso evitando los latigazos del vicio!<sup>533</sup> (las palabras en negritas son de texto original).

Al mismo tiempo, y en consonancia con lo expuesto por el papa Pio XII frente a los psicólogos y psicoanalistas en 1953, se opone a las tesis de Rousseau y Freud sobre la naturaleza del niño; entiende que en ambas (la bondad natural del niño y los impulsos sexuales de la naturaleza infantil como fuerzas vitales) si el educador quiere evitar las desviaciones “no ha de enseñar la reprensión del instinto, sino sacarlo brutalmente a flor de conciencia desde los primeros años de la niñez, para que el instinto siga su curso natural de su actividad espontánea y consciente”.<sup>534</sup>

#### **4.3 Concilio Vaticano II (1962-1963)**

Debemos mencionar entonces que el interés de los grupos y sectores religiosos católicos por los asuntos de la formación sexual de los niños y los jóvenes, y de la vida conyugal –como un modo de encause de los impulsos sexuales de la carne– no es nuevo desde ya, pero cobra un renovado interés a partir de la década del 60 cuando en el Concilio Vaticano II (1962-1963), convocado por el papa Juan XXIII en 1959, se pronuncia por primera vez su conformidad sobre su enseñanza en las instituciones escolares y los ámbitos escolares.

El amor conyugal, la familia y la educación de los hijos fueron significantes pilares en el interior del Concilio. La definición de la familia es la de una pareja de conyuges heterosexual, unión base o celular de la sociedad en la cual las prácticas sexuales solo están permitidas en el marco de la institución del matrimonio y con fines reproductivos.

Las grandes transformaciones de mediados del siglo pasado hicieron emerger y dar visibilidad a una serie de mutaciones en las formas de organización de las relaciones socioafectivas. Precisamente, ante la transformación de los modelos tradicionales de la unidad doméstica (familias no conyugales) y de prácticas

---

<sup>533</sup> Ibid. p. 46

<sup>534</sup> Ibid.

sexuales visibles ya por fuera del matrimonio, de la casa, e incluso de una relación estable y monógama, es que el Concilio expone su preocupación:

Sin embargo, la dignidad de esta institución [de la pareja conyugal] no brilla en todas partes con el mismo esplendor, puesto que está oscurecida por la poligamia, la epidemia del divorcio, el llamado amor libre y otras deformaciones; es más, el amor matrimonial queda frecuentemente profanado por el egoísmo, el hedonismo y los usos ilícitos contra la generación. Por otra parte, la actual situación económica, social-psicológica y civil son el origen de fuertes perturbaciones para la familia. En determinadas regiones del universo, finalmente, se observan con preocupación los problemas nacidos del incremento demográfico. Todo lo cual suscita angustia en las conciencias.<sup>535</sup>

De este modo, las prácticas y uniones sexuales son despreciadas al ser asociadas al desorden sexual. La expresión “contra la generación”, moraliza, jerarquiza y excluye a las prácticas que se encontraban por fuera de la “misión procreadora”. Volveremos sobre la caracterización del modelo de “educación sexual moralista” que se desprende de este tipo de concepciones, que han encontrado en el Concilio una base de fundamentos y directrices de conceptualización.

En la declaración *Gravissimum Educationis* (Sobre la educación cristiana) se explicita que,

(...) Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable de una educación, que responda al propio fin, al propio carácter; al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias, y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz. Mas la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las varias sociedades, de las que el hombre es miembro y de cuyas responsabilidades deberá tomar parte una vez llegado a la madurez.

Hay que ayudar, pues, a los niños y a los adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma. **Hay que iniciarlos, conforme**

---

<sup>535</sup> Vaticano (1965) *Gaudium et spe*.

## avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual.<sup>536</sup>

De este modo, como refiere Esquivel, este documento, de cita recurrente en las publicaciones del Episcopado argentino, marcó cierto distanciamiento con la posición inicial sostenida por Pío XI. Por primera vez, la Iglesia católica expresaba su conformidad con la incorporación de la temática en los ámbitos escolares.<sup>537</sup> De allí en adelante, la emisión y circulación de los pronunciamientos sobre la sexualidad se harían cada vez más frecuentes, llegando al año 2000 con una atención inusitada.<sup>538</sup>

Expresada en el marco de una “educación para el amor”, y conformándose desde una perspectiva “integral”, la educación sexual propuesta por la Iglesia Católica exige no solo el saber científico-técnico sobre las cuestiones de la genitalidad y la reproducción, sino también en la educación de valores en la unión de la pareja heterosexual, la trascendencia y la religiosidad familiar, enfatizando la defensa inalienable del derecho de la familia y de la libertad de enseñanza como principios fundamentales de la educación sexual, siendo estas premisas recurrentes en sus discurso.<sup>539</sup> Así, alienta al pedido de permiso a los padres por parte de la institución escolar a la hora de impartir temas sobre la sexualidad humana o en la definición de sus contenidos. Esto último se vincula con la tentativa histórica de la Iglesia de impedir o reducir la intervención del Estado en un ámbito considerado exclusivamente como propio de la educación familiar.

En el contexto del aumento demográfico y del inicio y circulación de la píldora anticonceptiva, en 1968 el Papa comunicaba la Encíclica *Humanae Vitae*, en la cual dejaría expreso el rechazo de la Iglesia católica a todo método de control de la natalidad, reactualizando su insistencia en la abstinencia sexual como la única práctica legitimada. Según la Encíclica, las “vías ilícitas para la regulación de nacimientos” eran “la interrupción directa del proceso generador ya iniciado, y sobre todo el aborto directamente querido y procurado, aunque sea por razones terapéuticas”.<sup>540</sup> Excluye, asimismo, los métodos de esterilización directa (perpetua o temporal, tanto del hombre como de la mujer), como “toda acción que, o en previsión del acto conyugal, o en su realización, o en el desarrollo de sus consecuencias naturales, se proponga, como fin o como medio, hacer imposible la procreación”.<sup>541</sup>

---

<sup>536</sup> Vaticano *Gravissimum Educationis*. Consultado en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat\\_ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat_ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html). [última consulta: 23-9-2017]

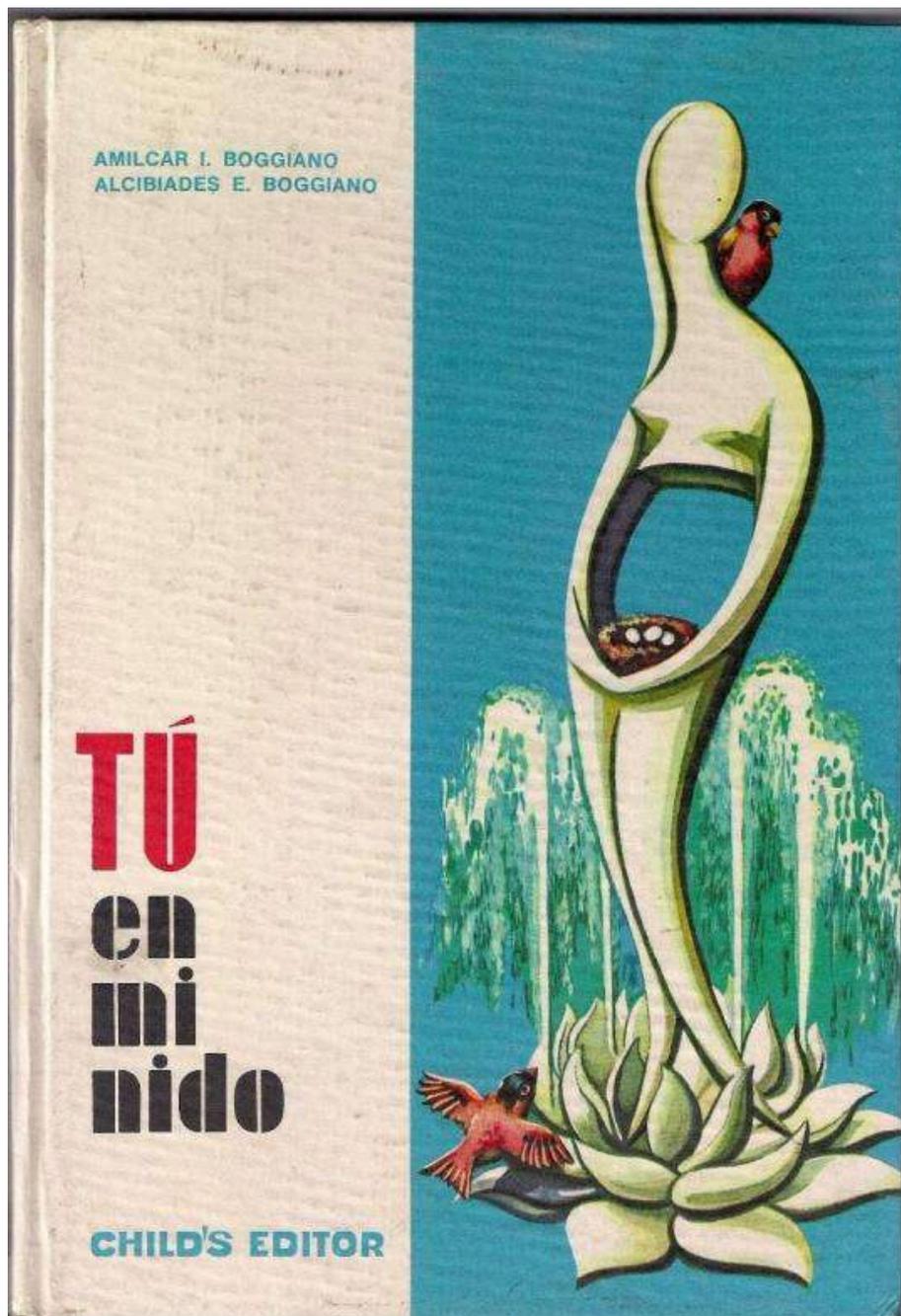
<sup>537</sup> Esquivel, J. C. (2013) Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Cultura y religión*. N°7; vol.1; 6, pp. 140-163. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/3046>

<sup>538</sup> Ibidem.

<sup>539</sup> Esquivel, J. C. (2013b) *Cuestión de educación - sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

<sup>540</sup> Vaticano. 1968. Carta Encíclica *Humanae Vitae* de Pablo VI. s/p.

<sup>541</sup> Ibidem.



**I. Boggiano Amílcar y A.E. Boggiano (1968) *Tú en mi nido*.**

Como sabemos a partir de Karina Felitti, editoriales católicas como Guadalupe y Paulinas tradujeron, entre 1960 y 1970, algunos títulos significativos y produjeron otros que avalaban las ideas en torno a la castidad, la naturalidad del ser hombre y ser mujer, y una oposición a la regulación de los nacimientos. Algunos de esos títulos fueron: *Para padres*, de Carlos A. Rey (1963 [1962]), *Para padres educadores* de Gagern, Friedrich (1971), *Amarse en cuerpo y alma* de John Billings (1978), *Sexo y adolescencia* de Bruno Richlowsky (1970); *Función sexual* de Manuel Bello (1963), *Tú en mi nido* de Ignacio Boggiano Amílcar y Alcibiades E.

Boggiano (1968).<sup>542</sup> En cuanto a la implementación de la educación sexual en las escuelas religiosas, según Isabella Cosse, en 1973 el Movimiento Familiar Cristiano elaboró una propuesta para incorporar la “educación para el amor” al currículum de las escuelas católicas, pero a pesar de que la iniciativa defendía la castidad y el esencialismo del género, produjo recelo por parte de importantes sectores eclesiales.<sup>543</sup>

Más adelante, volveremos sobre estas posiciones vaticanas para revisar la postura sostenida por el pontificado de Juan Pablo II sobre la sexualidad, la formación a la juventud, y sobre cómo esta posición fue la defendida luego durante los años 80 y 90 por la cúpula del catolicismo argentino en el marco de los debates pedagógicos sobre la inclusión de la educación sexual y la perspectiva de género. Como iremos viendo, cuanto más al cierre del siglo XX nos acercamos, mayores son los intereses e intentos por dominar la educación sexual, tornándose en un significativo cada vez más disputado.

## **5. Reflexiones finales**

Según lo visto en este capítulo, podemos afirmar, de forma muy sintética, que entre los libertarios europeos que añoraban la libertad sexual como parte de la revolución social, hasta la organización del psicoanálisis para padres, los inicios de los primeros programas en educación sexual entre 1960 a 1980 por parte de los sistemas educativos europeos, pasando por los movimientos a favor y en contra de la educación sexual de los EE. UU. a mediados de siglo XX, sin duda la educación de la sexualidad de niños y jóvenes ha ocupado un lugar destacado en los debates entre especialistas, educadores y en el marco de las políticas educativas.

Es de destacar que no se han encontrado publicaciones dedicadas especialmente al colectivo de maestros, sino más bien textos e imágenes pensados para el trabajo pedagógico en las familias. Argentina, como otros países de la región, fue una periferia receptiva de esos materiales obteniendo varias reediciones e impresiones. Una literatura sobre sexualidad, escrita pero no dedicada a expertos sino a públicos mucho más amplios, incluyendo los infantiles y adolescentes. Todo esto colabora a pensar que la educación sexual con diversos significados se ha ido instalando con mayor fuerza a mediados de siglo, según la revisión realizada, un tema de internacionalización acuciante, seguramente como un modo de respuesta ante sociedades que estaban viviendo grandes cambios en sus costumbres culturales, familias y sociales. Por todo eso, concluimos que, lejos de ser una problematización exclusiva de la Argentina, la educación sexual fue configurando internacionalmente como un campo de saberes, especialistas e intereses muy diversos y buena parte de esos avances y producciones editoriales formaron parte también de un número no despreciable de familias y docentes.

---

<sup>542</sup> Felitti, K. (2009), Op. Cit.

<sup>543</sup> Cosse (2010), Op. Cit. p. 45

Como ya se indicó en el capítulo anterior, en el marco de una vinculación cada vez más próxima a los posicionamientos de la eugenesia latina, la Iglesia ha estado históricamente en contra de toda propuesta de oficializar en las escuelas programas de educación sexual, al concebirla como un “medio contraproducente”. En este sentido, se hace evidente la defensa y exhortación de los agentes católicos y médicos también, sobre la castidad sexual como práctica más segura y legítima. Sin embargo, hicimos notar el cambio de postura de las cúpulas del catolicismo en relación a la educación sexual con lo que habilitó el Concilio Vaticano II en los inicios de los años 60. Se presentó la necesidad de la enseñanza sexual, ya no pensada como mera represión de los instintos, pero la siguió considerando como algo del fuero privado de las familias y de la comunidad confesional. No obstante, y como se verá más adelante, esto habilitó a que las instituciones confesionales privadas realizaran experiencias concretas. La letra del Concilio fue crucial también para la considerable apertura que tuvo la Iglesia católica local, donde órganos como el Consejo Nacional de Educación Católica impulsaría y dictaría en algunas de sus escuelas cursos sobre “educación sexual”. Así, es un hecho central en la historia de la educación sexual contemporánea, ya que en el terreno de la sexualidad, la reproducción, los asuntos sobre el matrimonio, los géneros, etc., son fuertes campos de lucha simbólica donde la iglesia ha tenido fuertes resistencias. Lo mismo hará con la educación sexual y la inclusión del término y perspectiva de género en el currículum nacional durante los 90.

Mapeadas las posiciones y perspectivas de la educación sexual en la Argentina moderna, como en el debate internacional en algunos países y en la cúpula de Iglesia católica mediados de siglo XX, en el próximo capítulo iniciaremos el recorrido por una serie de agentes e instituciones pioneras y especializadas con el tiempo en el muy diverso y multidisciplinar campo de la educación sexual, como una necesidad que también comenzaría a hacerse visible en nuestro país ya desde fines de la década del 50.

### **Capítulo III. Educación sexual para las familias argentinas. Los aportes de Eva Giberti y Florencio Escardó**

En este y en el próximo capítulo, nos proponemos explorar y conocer cuáles fueron las orientaciones, fundamentos, necesidades y preocupaciones de la educación sexual que han surgido desde los discursos de los expertos. A mitad del siglo XX, parte de la renovación de los paradigmas científicos en torno a la sexualidad comenzaban a situarla como un tema de orden más público, menos vergonzante como tema de debate y desprendido de la reproducción. En lo que sigue sostenemos que el significante *educación sexual* fue una noción que logró articular diferentes agentes sociales que aquí consideraremos como los “expertos”, pioneros o referencias de suma autoridad en sus disciplinas y actividades profesionales.

En ese sentido, repasaremos así algunas instituciones, iniciativas y personalidades que se han ido forjando en lo que podríamos llamar una “primera generación de educadores sexuales” que tendían hacia una perspectiva renovada en relación a las eugénicas asociaciones entre sexualidad y peligrosidad venérea. Tomaremos para el análisis las figuras de la reconocida psicoanalista Eva Giberti, el sexólogo y pediatra Florencio Escardó, los planificadores familiares y educadores sexuales Aller Atucha, Jorge Pailles y los educadores sexuales provenientes de la formación religiosa como Luis Parrilla y Orlando Martín. Nos proponemos demostrar en este capítulo y en el próximo cómo se comenzó a conformar en la Argentina de los 60 un “campo experto de la educación sexual”; campo de relaciones constituido por una serie de personalidades y profesionales procedentes de diversos campos, algunos con mayor o menor reconocimiento social y científico, hacia la década del sesenta, como ser médicos, sexólogos y educadores sexuales en formación, psiquiatras y psicoanalistas. Esta formación de cierto campo experto no fue un invento nacional, ni local. Se trató del resultado de una red de intercambios, conexiones y producciones diversas que fueron colocando a la educación sexual de la infancia, y sobre todo de la juventud, en una demanda central entre debates poblacionales, sexológicos, de la anticoncepción, etc.

Nos interesan estas figuras porque se iniciaron como *pioneras/os* en la divulgación masiva, y por fuera de los círculos expertos o académicos, de la educación sexual en nuestro país, a partir de sus intervenciones en consultas clínicas, cátedras, libros que han tenidos hasta octavas ediciones, publicaciones en diferentes medios (académicos y masivos), aunque diferentes en grado y extensión según cada caso. En términos metodológicos, la lectura de estas producciones expertas se organizará en torno a las siguientes categorías de análisis: definición de la sexualidad; b) definición, alcances y límites de la educación sexual; c) el lugar atribuido a la educación familiar, a la escuela y a los docentes; d) las propuestas, orientaciones o proyectos y e) la definición de la sexualidad infantil y adolescente.

A propósito de la idea de “pioneras/os”, llama particularmente la atención que, durante el proceso de escritura y composición de la tesis, eran recurrentes desde el inicio expresiones, afirmaciones y autoproclamas de la investidura de “pioneros” y “pioneras”. Silvana Darré también observa esta autoatribución en personalidades de determinadas generaciones de expertos e intelectuales uruguayos. Desde el análisis del discurso, vale observar que asignar a una experiencia y/o escrituras de temáticas diversas sobre la educación sexual como las realizadas originaria y originalmente, atribuye un *efecto de autoridad*, de aquello que se conoce profundamente por la experiencia vivida, o bien una autoridad devenida al haberse animado a “ir a contracorriente”. Esto no solo se formula en varios de los testimonios recogidos a través de las entrevistas, sino que su mención (en diversos géneros discursivos como libros científicos, reediciones y reimpressiones de obras y tomos escritos para padres y maestros muy vendidos). El lugar de precursores, que atribuye legitimidad a su autora/or –en varios casos por el trabajo realizado desde la clínica o encuentros con sexólogos o educadores sexuales, como planificadores familiares–encabeza o tiene un lugar principal en tapas, contratapas y solapas de libros, en introducciones, prólogos y en las breves descripciones de las biografías que presentaban a la autora/or. De este modo, estas referencias han ocupado posiciones de prestigio y autoridad sobre los discursos en el *campo intelectual de la educación sexual*, en el marco de una educación familiar más amplia como se verá.

Esta noción de *campo intelectual* es deudora de la sociología de Pierre Bourdieu, y en la investigación educativa ha servido para definir al campo intelectual de la educación, en referencia a las agencias (instituciones, grupos sociales, universidades, entidades privadas, organizaciones no gubernamentales) y agentes profesionales que son productores de discursos que, en el marco de luchas entre grupos y agentes intelectuales pertenecientes a una capa heterogénea y de relativa vinculación con los poderes estatales, pugnan por el control en el proceso de producción del discurso especializado en educación.<sup>544</sup> En el próximo capítulo

---

<sup>544</sup> Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (2007) *Educación, conocimiento y política. (Argentina 1983-2003)*. FLACSO-Manantial. Buenos Aires.

seguiremos desplegando esta idea en articulación al concepto de *red y saber experto*.

Desde nuestra perspectiva de análisis y lecturas, encontramos que las figuras mencionadas comparten algunos puntos de convergencia en relación a su posicionamiento sobre la educación sexual, aun con sus diferencias, como se irá repasando, podemos notar que:

- En todos los casos se trata de profesionales que, en el momento de sus producciones escritas e intervenciones públicas, ya tenían contacto con docentes en el dictado de talleres, cursos de capacitación, reuniones en grupo, etc.
- Los enfoques de la educación sexual que promovieron durante sus trayectorias profesionales basaron sus fundamentos en la *educación sexual de las familias o de los padres*. Aunque, en algunos casos, encontramos también que produjeron materiales para el público infantil.
- Ciertamente avanzan en el movimiento de *transformación sobre las nuevas nociones que sobre la sexualidad*, el placer, el goce y el deseo de los años sesentas y setentas, renovando las visiones más tradicionales sobre la sexualidad y su enseñanza (ya no la consideran como un saber privado que solo debe transmitir la familia, apelan a la importancia del ámbito escolar para su educación sistemática, proponen formas de poner en palabras y sin vergüenzas los temas sobre la vida íntima y de pareja). Todo esto sin problematizar desde ya las raíces heteronormativas, la noción de *familia normal*, etc.
- Las producciones escritas, más que estar dirigidas a un público académico, técnico o puramente especializado en sexología y medicina, estuvieron ligadas a las publicaciones de libros pensados para grandes públicos, cuya lectura pudiera ser comprendida por las familias y por docentes interesados en el abordaje de “los temas difíciles” en sus medios familiares y escolares.
- Por último, se trata de obras escritas que estuvieron atentas a los cambios y transformaciones que se estaban experimentando en la moral tradicional y las costumbres argentinas en relación a las esferas de la familia nuclear, las nuevas relaciones de noviazgos, la aparición de la píldora anticonceptiva, el inicio de las relaciones prematrimoniales. Sus escritos, sin dudas, fueron intentos de leer cambios en los hábitos y las costumbres en aras de pensar un tipo de formación sexual para las generaciones de mitad y cierre del siglo XX.

En este capítulo iniciamos este recorrido, entonces, explorando los aportes de dos figuras que han sido emblemáticas en la historia de la educación sexual argentina: Eva Giberti y Florencio Escardó. En un contexto de cambios culturales, de divulgación de la sexualidad como tema de interés de grupos no especializados y la revisión de nuevas formas de crianza a las/os niños y jóvenes de mediados de siglo XX, es que fue posible el inicio de la problematización de la educación sexual *para las familias* de parte de ambos intelectuales.

## 1. Una época de cambios. La educación sexual como tema de debate público y divulgación masiva

Luego de la segunda Guerra Mundial se da una redefinición muy pronunciada en los modos en que las sociedades comienzan a experimentar las relaciones de familia, el amor, la sexualidad y la vida reproductiva. Se trató, entre otros, de cambios en la moral familiar y sexual tradicional occidental: en lo que se denominó como el inicio de la “crisis de la familia nuclear”. La norma de la domesticidad se hacía evidente cuando otorgaba menos derechos a los hijos nacidos en estas otras relaciones o uniones. Así, la prototípica, es decir, la aceptable “familia argentina” se conformó por estar dentro de la institución del matrimonio y por las relaciones de consanguinidad, y esta fue aquella que entraba en los estudios censales o en las aproximaciones estadísticas, dejando afuera todo el resto de formas familiares que existían (mujeres que vivían solas o con sus hijos, hijos viviendo con su madre y su pareja, hogares monoparentales o unipersonales, hogares no-conyugales, hogares con jefatura femenina, etc.).<sup>545</sup> Para Elisabeth Jelin, esta “crisis de la familia” se vinculó con cambios estructurales, como fueron: la gradual eliminación de su rol como unidad productiva, debido a las transformaciones en la estructura productiva; los procesos de creciente individuación y autonomía de jóvenes y mujeres que debilitaban el poder patriarcal; la inestabilidad temporal de la estructura familiar tradicional; el espacio para la expresión de opciones individuales alternativas y, finalmente, la separación entre sexualidad y procreación, que llevó a una diversidad de formas de expresión de la sexualidad fuera del contexto familiar y a transformaciones en los patrones de formación de las familias.<sup>546</sup>

Estos movimientos, sin duda, se articularon a otros cambios vinculares y estructurales, como las resignificaciones sobre los modos de experimentar el amor, los modos de conformar la pareja y el lugar del erotismo en estas dimensiones. Para Eva Illouz, por ejemplo, las *elecciones amorosas* también se transformaron, a mediados de siglo, como parte de las mutaciones en la vida socioafectiva, las formas de concebir la sexualidad en pareja y la politización de la sexualidad, como la proclama por los derechos sexuales y reproductivos. Retomando a Karl Polanyi, la autora sintetiza estas transformaciones en planos, de los cuales nos interesan mencionar al menos dos. Por un lado, la tendencia que fue cada vez más difundida de considerar a la *pareja sexual y romántica simultáneamente en términos psicológicos y sexuales*, de modo que en última instancia quedaría sujeta a lo segundo. Por otro lado, el surgimiento del *campo sexual en tanto la sexualidad* en sí misma comenzó a desempeñar una función cada vez más importante en la competencia entre actores dentro del mercado matrimonial.<sup>547</sup> Al mismo tiempo

---

<sup>545</sup> Torrado, S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

<sup>546</sup> Jelin, E. (2016) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

<sup>547</sup> Illouz, E. (2012) *¿Por qué duele el amor?* Katz Editores. Madrid.

esta especificación y resignificación de la sexualidad en la pareja, y el aspecto estético como algo sobresaliente como parte de la emergente cultura de masas y expansión de los medios de consumo, se vincula con el consumismo y la legitimación normativa de la sexualidad por parte de los paradigmas culturales de la psicología y del feminismo.<sup>548</sup> En el argumento de Illouz, esta “gran transformación” de segunda posguerra se entiende dentro del aumento del consumo en el marco del sistema capitalista; estas maquinarias son muy eficaces “en la tarea de sexualizar las relaciones y los cuerpos; normas y prohibiciones tradicionales en materia sexual porque se basa en la autoridad y la legitimidad de los especialistas provenientes del psicoanálisis y la psicología”.<sup>549</sup> De allí la importancia de revisar en el siguiente capítulo los discursos de los especialistas y “expertos” que fueron logrando gran popularidad, en especial en las capas medias con posibilidades de consumo.

Lo cierto es que, desde la década de 1960, se evidencian transformaciones en la liberación de la sexualidad femenina con la llegada de la píldora anticonceptiva, los cambios en la organización de relaciones afectivas entre varones y mujeres jóvenes (e incluso de la cohabitación por fuera del matrimonio), la conformación de unidades domésticas por fuera del matrimonio conyugal y, por tanto, con la salida a la luz de las relaciones sexuales prematrimoniales.

La hipótesis de Valeria Manzano es que los jóvenes, en tanto grupo social en emergencia, desempeñaron un papel decisivo en la definición de la política, la cultura y la sexualidad. La expresión “poner el cuerpo” adquirió significados múltiples para explicar cómo ese proceso que experimentó la juventud argentina estuvo “al servicio de una profunda renovación de modas que reformularon las nociones y prácticas del erotismo, así como los debates sobre los límites y los significados del sexo y la autoridad”.<sup>550</sup> La historiadora también marca nuevas prácticas de las jóvenes de los 60 que, vinculadas a la libertad sexual y doméstica, pusieron en tela de juicio los principios patriarcales de la domesticidad familiar y los roles impuestos a las mujeres jóvenes. Para Manzano, las jóvenes fueron protagonistas de un cambio que marcó el inicio de una nueva cultura sexual: la visibilización y aceptación del sexo prematrimonial.

Ya para la década de 1960 son visibles algunos cambios en el plano de las reglas de comportamiento sexual que normaban la vida íntima y pública de las relaciones de noviazgo, el cortejo, las amistades –sobre todo de la población juvenil–, como así también en los acuerdos prematrimoniales y conyugales, además de la oportunidad de planificación familiar a partir de una decisión libre de la concepción con la comercialización y difusión de la píldora anticonceptiva. Cambios que se vincularían, según Cosse, con un relajamiento y una modificación

---

<sup>548</sup> Ibid. p. 62

<sup>549</sup> Ibid. p. 67

<sup>550</sup> Manzano, V. (2017) *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. p. 303.

“discreta” de la moral sexual familiar tradicional.<sup>551</sup> Cosse señala además que ya desde los años 50 comenzaron a resignificarse los comportamientos y las conductas entre las generaciones más jóvenes al abrirse dinámicas de sociabilidad que marcan, entre otras cosas, una distancia en la vigilancia de la propia familia, producida en parte por el proceso de masificación de la escuela secundaria.<sup>552</sup>

En esta línea, Manzano señala también que el incremento de las prácticas de ocio y de consumo cultural colocaron a las generaciones más jóvenes como los principales consumidores culturales, y con ello se produjo un proceso de “juvenilización de la cultura de masas”. Los jóvenes que formaban parte de la “nueva ola” de los 60, estos jóvenes modernos de clase media, pudieron entrar en los circuitos del consumo y del intercambio social y también generaron preocupación y sospecha: con el advenimiento de esta cultura de masas no faltaron ni miedos ni temores sobre las nuevas conductas y los nuevos comportamientos de las generaciones más jóvenes, el pánico moral radicaba en el desorden de la sociedad y el miedo por la pérdida de las tradiciones nacionales.<sup>553</sup> Por ejemplo el “rock”, como marca distintiva de esta época, “inicialmente provocó preocupaciones sobre los peligros de una sexualidad juvenil abierta y de las posibles actitudes desafiantes que generaría en los y las jóvenes”.<sup>554</sup> No es casual que sea en estos años de modernización cultural, de nuevas formas de relación vincular y de nuevos comportamientos y prácticas sociales más allá de la voluntad familiar, que comienza el debate público por la sexualidad juvenil.<sup>555</sup>

Ya para 1966, el ensayista argentino Julio Mafud mapeaba la situación de los hábitos, cambios, problemas y peligros sexuales de la Argentina de los sesentas en su conocido ensayo *La revolución sexual argentina*. Allí, Mafud leía con atención estos cambios en la sexualidad juvenil y, a propósito de los cambios señalados más arriba por Eva Illouz, en Mafud vemos reflatar la idea de que la sexualidad juvenil es estética y al mismo tiempo está mediada por los medios técnicos y gráficos de comunicación que estaban en plena masificación: “Las nuevas parejas de jóvenes se abrazan y se besan dentro del *tipo preestablecido por la imagen proyectada*. Ya el beso, el abrazo, los temas sexuales, dejaron de ser extraños en la vida argentina”.<sup>556</sup> Esto quería decir que la visibilidad de la sexualidad ya estaba instalada, en buena medida porque “los medios la trajeron”.<sup>557</sup> También para Mafud, la sexualidad “de ahora” combinaba en su lectura “el viejo y nuevo coito”. En especial, hace notar un

---

<sup>551</sup> Ibidem.

<sup>552</sup> Ibid.

<sup>553</sup> Manzano, V. (2010) Ha llegado la “nueva ola”: música consumo y juventud en la Argentina, 1956-1966. En: Cosse, I.; Felitti, K. y Manzano, V. *Los 60’ de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires. Prometo Libros. p. 26.

<sup>554</sup> Ibidem.

<sup>555</sup> Cosse, I.; Felitti, K. y Manzano, V. (2010) *Los 60’ de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires.

<sup>556</sup> Mafud, J. (1966) *La revolución sexual argentina*. Buenos Aires. AmericaLee. p. 65.

<sup>557</sup> Ibidem.

desplazamiento en “la intervención de los órganos gustativos y olfativos” en las relaciones sexuales, como así también reconoce nuevas técnicas sexuales utilizadas por las parejas jóvenes (como la “felatio”, el “soixanteneuf” y el “cunilingus”).<sup>558</sup> Por ello, para Mafud, en los cambios en la forma de la intimidad sexual versaban en la “incorporación de todo el cuerpo en el campo del sexo”.

En este sentido, el inicio sexual juvenil llamaba la atención de algunas revistas de esta época. Por ejemplo la revista *Confirmado*, que en 1965, aunque asume que no hay encuestas sobre sexualidad significativas, publicaba que se sabía que “hasta los 15 años, el 80 % de las mujeres y el 40 % de los hombres no han iniciado su vida sexual. Entre los 17 y los 20 años esta cifra prácticamente se invierte: 80 % los hombres y 70 % de las mujeres han perdido su virginidad”.<sup>559</sup> Es por ello que Mafud también advertía sobre “los viejos principios de la virginidad y de castidad” y que “la Argentina de hoy no encuentra muchos argumentos para negarse si no desea la relación”.<sup>560</sup> Otro aspecto que permite ver el libro de Mafud, que mezcla prosa ensayística con sistematización de entrevistas a jóvenes de ambos sexos, es la desorientación en la información sexual y las primeras experiencias sexuales terroríficas o dolorosas, producto de la falta de educación sexual.

Por otro lado, entre estos cambios, no se habían identificado modificaciones a nivel demográfico o poblacional, como por ejemplo aumento de tasas de natalidad. Hacia las décadas de 1950 y 1960, más que la sobrepoblación, como ocurría en otras regiones tercermundistas, en la Argentina la problemática eran los bajos niveles fecundidad, y fue por ello que se abstuvo de generar masivas políticas estatales y programas vinculados a la planificación familiar y la educación sexual.<sup>561</sup> Según Karina Felitti, el clima político de la reafirmación de valores morales católicos y con perspectivas pronatalistas (es decir en contra del control de la fecundidad), impuestos por los gobiernos seguidos durante la llamada Revolución Argentina, lejos de proponer una planificación política de largo alcance, dejaron los debates en torno a la educación sexual en manos de la opinión pública y especializada como la psicología, la medicina,<sup>562</sup> la planificación familiar y la sexología. De allí que en este trabajo exploremos las posiciones, obras, artículos e intervenciones de agentes de esos campos.

---

<sup>558</sup> Ibid. p. 87

<sup>559</sup> Revista *Confirmado*, 19 de agosto de 1965. Citada en Mafud, J. (1966), Op. Cit.

<sup>560</sup> Ibidem. p. 117.

<sup>561</sup> Las dinámicas demográficas de Argentina presentaban rasgos distintos que no se condecían con los países de la “explosión demográfica”. Durante los primeros treinta años del siglo XX, debido a las olas inmigratorias, el incremento poblacional tuvo subas y descensos muy pronunciados, pero luego de la década de 1930 la inmigración disminuyó notablemente, con lo cual no solo descendió la tasa de crecimiento de la población del país sino que se redujo la diferencia entre el crecimiento total y el crecimiento vegetativo (UNFPA, 70).

<sup>562</sup> Felitti, K. (2009) Regulación de la natalidad en la historia argentina reciente (1960-1987): Discursos y experiencias. Tesis de doctorado. UBA; Wainerman, C.; Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires. Manantial-UNFPA.

Por otro lado, desde los años sesentas, es marcada la producción editorial de libros de divulgación escritos por los “especialistas” y cuerpos técnicos de expertos de organismos de planificación familiar e investigación sexológica. Estas obras se relacionaban con temas de la educación familiar y la adolescencia (modos de crianza, sugerencias para abordar las “preguntas difíciles”, explicaciones y respuestas con un lenguaje accesible para grandes públicos), y en algunos casos eran publicadas por editoriales de distribución masiva. La educación sexual de los más jóvenes, incluso, en una época de fuertes cambios culturales y hábitos sociosexuales, se fue volviendo tema de interés cada vez mayor en revistas educativas (*dossiers*, columnas, entrevistas a “especialistas” en la materia).<sup>563</sup> Como sintetiza Catalina Trebisacce, “hacia la década del sesenta y del setenta, la pregunta por la sexualidad no se encontraba circunscripta a las asociaciones de especialistas” (esto lo veremos en el próximo capítulo) “psicoanalistas o médicos sexólogos, sino que formaba parte de un clima de época, forjado, a partir de la reescritura que de estos discursos se hacía en revistas, diarios, libros de divulgación (...)”.<sup>564</sup>

Así, entre los cambios de los hábitos culturales en las dinámicas de las familias y con el avance de esta legitimidad social de los “nuevos profesionales del sexo”, la educación sexual se fue convirtiendo en un tema de debate público, y sobre todo gracias a que se fue volviendo un tema de interés para los medios de comunicación.<sup>565</sup> Para 1970, aun cuando la educación sexual comenzaba a ocupar columnas de opinión de expertos y de demandas públicas para su implementación en el sistema educativo, como en algunos periódicos locales<sup>566</sup> (tendencia

---

<sup>563</sup> Plotkin, M. (2003) *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires; Trebisacce, C. (2015) Discursos científicos sobre la sexualidad femenina y la respuesta de las feministas y los varones homosexuales en la década del sesenta en Argentina. En *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, n° 20, ago, pp. 49-71; Cosse, I. (2006) Cultura y sexualidad en la Argentina de los '60: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional. En *Revista Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 17, n° 1, pp. 39-60; Cosse, I. (2010) *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires. Siglo XXI; Manzano, V (2017) *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica; Ojeda, C. (2020) “Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar en los años 1976-1983 a través de su revista *Contribuciones*”. En: Baquero, R.; Scharagrodsky, P. y Porro, S. *Discursos, prácticas e instituciones educativa*. Buenos Aires. Prometeo. pp. 133-160.

<sup>564</sup> Trebisacce, C. (2015) Discursos científicos sobre la sexualidad femenina y la respuesta de las feministas y los varones homosexuales en la década del sesenta en Argentina. En *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, n° 20, ago, pp. 49-71 y p. 54.

<sup>565</sup> Cosse, I. (2010) *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires. Siglo XXI.

<sup>566</sup> Diario *El mundo provincial*, 26 de junio de 1970, p. 8. La columna, firmada por María Rosa Clérici, es una intervención que advierte sobre los nuevos cambios en las conductas y los conocimientos de los jóvenes con respecto a la sexualidad, pero que tal libertad puede traer el hecho de “hablar con total ignorancia o con escasos conocimientos de los problemas concernientes a la sexualidad. Y este es el gran dilema de nuestra sociedad”. Observando las experiencias europeas, especifica que de estas se

discursiva en medios masivos de comunicación que luego, en los años 80 y 90, se volverán más frecuentes) y en revistas *femeninas* como *Claudia*, *Para Ti*, *Vosotras*, *Nocturno*, en el marco de la política de selección y destrucción de textos y contenidos escolares para su circulación, los gobiernos dictatoriales habían creado comités y grupos de lectura especiales para la evaluación de diferentes publicaciones destinadas a las escuelas, pero también al público en general.

A modo de hipótesis, podemos sostener que, desde los 60, los discursos psiconalíticos, sexológicos, y también los de la planificación familiar, ya no enfatizarán tanto los sentidos higiénicos y eugenésicos que analizamos en los inicios del siglo XX. Observamos allí una discontinuidad: construye el significativo “*educación sexual*” como una formación familiar para reforzar en niños y adolescentes una sexualidad heterosexual, con vías a consolidar una pareja estable y con capacidad reproductiva, y en el marco del matrimonio, como también para asegurar la “correcta” identificación de su sexo/genitalidad con sus roles sociales de género. El discurso renovado y “modernizante” de Giberti y Escardó para las familias sobre cómo educar a sus hijos en su sexualidad no llegó a cuestionar las normatividades sexuales que operaban en las morales sexuales de mitad del siglo XX.

No estamos pidiendo un anacronismo de reclamo sobre lo que otras personas no hicieron en relación con nuestras miradas del presente. Simplemente hacemos notar que las propuestas que iremos leyendo sobre educación sexual, desde 1960 hasta los inicios del siglo XXI, han colaborado muy activamente en afianzar ciertas identificaciones genérico-sexuales esperables, y colocaron a la vez como riesgosos, no deseados o “analizables”, psicoanalítica y psiquiátricamente, a los deseos por fuera de la heteronormatividad.

## **2. Eva Giberti y la educación sexual antiautoritaria para las familias argentinas**

En el contexto anteriormente descrito, también acontecieron novedades y cambios en el campo de la educación infantil, las familias y nuevos saberes con

---

han destacado tres factores: “1) que los jóvenes piden información sobre nociones de biología y del proceso de la reproducción, 2) la información no debe limitarse a una definición anatómica, sino que pretenden algo más: una educación que tienda a facilitar una integración de desarrollo del ser humano en todos sus aspectos; y 3) ellos desean Apoyo de una autoridad firme y comprensiva al mismo tiempo”. En el Diario *La Capital*, se informa sobre un curso en “temas de educación sexual”, brindado por el servicio de Ginecología del Hospital ‘Marcelino Freyre’. Destinado a médicos con menos de 10 años de graduación y estudiantes de medicina. Sobre los contenidos del mismo se puntea: “(...)definiciones, relaciones con la medicina preventiva, respuesta sexual, pareja, familia, antropología, aspectos socioculturales, papeles masculinos y femeninos, pornografía, prostitución, enfermedades venéreas, aborto, variaciones y disfunciones sexuales, terapia, prevención, asesorías, consejería, etcétera. El curso será dictado por profesionales médicos, psicólogos, sacerdotes y sociólogos (...)” *La Capital*, 5 de mayo de 1978.

renovadas perspectivas. A partir de los 60 la conformación del campo de los saberes “psi” (psicología, psicoanálisis, psicopedagogía, psicología genética, con sus diferentes vertientes escuelas y enfoques) resignificó en la Argentina las maneras en que se habían “estudiado” las/os niñas/os. La inquietud por los vínculos intergeneracionales signa las décadas de 1960 y 1970, que para Sandra Carli no significaron tanto un conflicto de generaciones sino una “crisis de generaciones”.<sup>567</sup> Como ha explorado en profundidad esta autora, a partir de los 60 se evidencian articulaciones entre pedagogía, sistema educativo, psicoanálisis e infancias que emergieron con nuevas miradas más atentas a lo infantil que a lo escolar, como también con visiones antiautoritarias sobre los vínculos familiares, en una familia que estaba atravesando grandes cambios. Esto significó un desplazamiento de las miradas centradas en la enseñanza hacia la subjetividad y los aprendizajes infantiles.<sup>568</sup> En ese entonces, el mundo infantil pasaría a ser estudiado en clave de desarrollo por fuera de las situaciones de aprendizaje (como lo había estudiado históricamente la *paidología* de inicios de siglo XX). De este modo, las/os niñas/os pasaron de ser objeto a ser sujetos de cuidado.<sup>569</sup>

Entre estos lazos novedosos, cambios en las formas de mirar a las/os niñas/os y sus experiencias y familias, críticas a las tradiciones autoritarias escolares y familias, es que emergen y tienen acogida los aportes de Giberti y Escardó con su *psicoanálisis de divulgación*.<sup>570</sup> Dicho de forma somera, para el psicoanálisis –en su clínica y su teorización–, la etapa infantil es una instancia subjetiva y subjetivante, donde en el lazos con la familia el “sujeto-niño” es visto como efecto del lenguaje, inscripto en el orden simbólico de la cultura. El psicoanálisis centrará en dicho marco su mirada al desarrollo de la sexualidad infantil, considerando a las/os niñas/os como sujetos deseantes. Aquí, la sexualidad excede la maduración biológica y su desarrollo desde el nacimiento se ejerce de múltiples maneras. Al igual que otros profesionales dedicados a la infancia por fuera de la escuela, como fue el pediatra Arnaldo Rascovsky, tanto Giberti como Escardó propugnaron “una ruptura con el modelo médico higienista rígido que organizó el sistema educativo argentino y cuyas lógicas se derramaron sobre la sociedad. Si bien ponen el acento en el cuidado de la salud, lo hacen habilitando las dudas y las voces de los niños y niñas”.<sup>571</sup> En el caso de la infancia, para estos años ya se consideraba que la sexualidad se encontraba presente en las conductas infantiles desde el mismo momento del nacimiento, y que esta se hallaba vinculada con la personalidad y la

---

<sup>567</sup> Carli, S. (2019) Infancia. En: Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. *Conceptos claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires. UNIPE.

<sup>568</sup> Ibidem.

<sup>569</sup> Carli, S. (2003b) “Infancia psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas de debate en educación. 1955-1983” En: Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires. Galerna; Fernández Pais, M. (2015) Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, nº 9. p. 10.

<sup>570</sup> Ibidem.

<sup>571</sup> Fernández Pais, M. (2015), Op. Cit.

identidad de los niños y debía ser abordada mediante la verdad, franqueza y responsabilidad por parte de los padres. Así, la curiosidad y el deseo sexual eran “normales, naturales y sanos”.<sup>572</sup>

En la escena local argentina, como indagó Mariano Plotkin, el psicoanálisis tuvo un lugar muy importante en el discurso público porque “estaba disponible en el mercado de ideas”. Esto tuvo que ver con la llegada del saber psicoanalítico a otros públicos, que a través de medios gráficos, radiales y televisivos, y por parte de los “divulgadores activos”, logró llegar a amplios sectores de la sociedad.<sup>573</sup> En otro nivel, las condiciones culturales que propiciaron entonces la difusión del psicoanálisis fueron, siguiendo a Hugo Vezzetti, la “crisis de la posición tradicional de la mujer, la ‘psicologización’ de las prácticas de la crianza y la formación del carácter y, más en general, de las funciones educativas de la familia”.<sup>574</sup>

Eva Giberti fue una de las principales difusoras de las ideas psicoanalíticas, entre las cuales la educación sexual ocupó, como veremos, un lugar importante. Por su tono claro y nada chocante para las ideas de la época, propuso una nueva mirada sobre la crianza y la sexualidad de las/os niñas/os. Continuando con lo postulado por Plotkin, “el logro de los divulgadores puede ser explicado por la combinación exitosa que realizaron entre lo tradicional y lo moderno en una sociedad que estaba tensionada por dos culturas”.<sup>575</sup> Sus aportes tuvieron que ver con la innovación conceptual y clínica sobre los temas de la educación de la sexualidad en la infancia y las relaciones entre padres e hijos; temas abordados desde el psicoanálisis que la misma Giberti se propondría popularizar. Sus intervenciones públicas fueron muy diversas; iban desde el ámbito universitario en la cátedra de Pediatría del Hospital de Niños, pasando por charlas con docentes y estudiantes en escuelas estatales y privadas, en parroquias, de forma masiva en diarios y revistas de alto consumo popular, hasta intervenciones televisivas y radiales.

La educación sexual fue en Giberti una de sus primeras preocupaciones profesionales en el ámbito de la salud. Como joven Asistente Social (su primera formación de base) Giberti miraba con preocupación los vínculos entre padres e hijos en sus primeras experiencias en el Hospital de Niños de Buenos Aires, donde:

(...) veía claramente el déficit de la instrucción y de la educación sexual de los padres respecto de los chicos. Entonces yo empiezo a trabajar en la década del cincuenta y pico, ya no me acuerdo en escuela para padres, con la carga que traía de la vida hospitalaria de lo que veía en el hospital. El efecto de lo que veía en el Hospital es lo que a mí me despierta la necesidad de escribir. Más mis propios recuerdos, yo fui educada como educaban a las señoritas

---

<sup>572</sup> Cosse, I. (2010), Op. Cit.

<sup>573</sup> Plotkin, M. (2003), Op. Cit. p. 187.

<sup>574</sup> Vezzetti, H. (1999) Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas (Tomo 3). En Devoto, F. & Madero, M. (eds.) *Historia de la vida privada en la Argentina*. Vols. 1-3. Buenos Aires: Taurus.

<sup>575</sup> Ibidem.

de aquella época, en el silencio más absoluto. De esa misma manera yo ingreso en el feminismo, pero por una razón de lucha contra el autoritarismo, *Escuela para Padres* es una lucha permanente contra el autoritarismo familiar y de allí pasa al autoritarismo del varón sobre la mujer, es decir es el mismo fenómeno... es el mismo fenómeno visceral originalmente, ni si quiera intelectual.<sup>576</sup>

Cuando ya tenía renombre como la psicóloga de las familias de clase media, Giberti era recurrentemente convocada por escuelas privadas, en particular por las escuelas judías, como nos comenta en una entrevista, “con tema de educación sexual, particularmente”:

(...) Escuelas judías que se decían a sí mismas que tenían un pensamiento de vanguardia, entonces como yo era una figura que consideraban de vanguardia, me invitaban a dar clases a los padres con estos temas referidos a la sexualidad.<sup>577</sup>

Recuerda que podía hablar libremente con los padres en estas escuelas, aunque con reparos en dos temas particulares. Por un lado, la circuncisión: “(...) en alguna oportunidad, en una escuela judía toqué el tema y me pidieron que nunca más lo volviera a tocar porque se armaban unos despelotes espantosos, porque era cuestionar cosas fundamentales, mejor dicho un algo fundamental en esa cultura”. Otro tema eran “los baños rituales de la mujer judía”, que le pedían que no aborde; sin embargo, “(...) en alguna que otra escapada sí podía opinar como realmente la sociedad de la mujer... es decir, como una especie de bajada de línea en cuanto a género, de las que me permitía hacer... me permitía hacer muchas bajadas de línea con el tema género, sin saber todavía que se iba a tarar el tema género más adelante, en la década del 60 del tema género no se hablaba (...)”.<sup>578</sup>

Pero sus intervenciones se fueron dirigiendo a públicos mucho más amplios. Su perspectiva y difusión de ideas fue impulsando un nuevo enfoque sobre los modos de crianza, interés perseguido también por otros pioneros en el tema como Arminda Aberastury, Telma Reca, Arnaldo Rascovsky y Mauricio Knobel.<sup>579</sup> Una de sus iniciativas fundamentales que le darían gran popularidad entre los públicos masivos de las familias de clase media fue la creación en 1956 de la *Escuela para padres*, formando parte de la Federación Internacional de Escuelas para Padres y Educadores de Sèvres, Francia.<sup>580</sup>

---

<sup>576</sup> Entrevista a Eva Giberti. 25 de noviembre de 2017, Buenos Aires.

<sup>577</sup> Ibidem.

<sup>578</sup> Ibidem.

<sup>579</sup> Cosse, I. (2009) Progenitores y adolescentes en la encrucijada de los cambios de los años sesenta. La mirada de Eva Giberti. *Revista Escuela de Historia*, (7), pp. 233-266.

<sup>580</sup> La expresión *escuela* es deudora del desarrollo psicoanalítico en las sociedades europeas en donde, como una de las estrategias de la educación sexual de los más jóvenes, se constituyó por la alianza entre las familias y el psicoanálisis hacia la década de 1930, lo que Jacques Donzelot denominó “familiarismo”. Donzelot, J. (2008) *La policía de las familias*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Esta experiencia de charlas, consultas y asistencia a madres y padres sobre la crianza de los hijos fue desarrollada en el mismo Hospital de niños, donde Giberti comenzó a interesarse por esas relaciones. También, fue escribiendo publicaciones periódicas en revistas como *Para Ti*, *Mamina*, *Nuestros hijos*, *Claudia*, *Vosotras*, *Histonium*, *Damas y damitas* y *Creaciones* (en esta última escribiría con el seudónimo de Virginia Larco), con columnas destinadas a padres y madres, y una emisión de tres veces por semana en el diario *La Razón*,<sup>581</sup> que vendía 500.000 ejemplares por día:<sup>582</sup>

(...) yo empiezo a escribir sobre fenómenos de sexualidad y niñez en la década del 50, en *Escuela para padres*. Es decir, los temas fundamentales, los temas que hoy día habría que utilizar en la escuela acerca de cómo llega el hermanito, de qué tenemos que hablar con los chicos, de cómo está hecho el cuerpo humano y demás, era en el 50 y pico, que eran los artículos del diario de *Escuela para Padres*, que los padres leían así en ómnibus cuando volvían a sus casa cuando leían *La Razón*. Ese fue el primer movimiento de educación sexual del cual sí me siento responsable porque realmente lo hacía... pionera pionera.<sup>583</sup>

Al cumplirse 10 años de la experiencia de Escuela para padres, Giberti exponía en las 4tas Jornadas Latinoamericanas de Sexología en Chile, donde recomendaba sus “técnicas de educación sexual” a los fines de “capacitar a los padres”, siguiendo la “ayuda de un especialista”, ya que advertía que “nuestra comunidad reclama permanentemente cursos y clases de educación sexual”.<sup>584</sup> Sugería así, además del trabajo en grupos con madres y padres, conferencias a cargo de un “profesional suficientemente conocido” por el auditorio, como también “un ciclo de clases” en clubes, escuelas, empresas, instituciones laicas y religiosas (todos ejemplos de su propia experiencia), pero no de forma única y aislada porque podría resultar una confusión para los asistentes. También se refirió a la difusión de la educación sexual en medios escritos (diarios y revistas, porque eran textos que perdurarían en las casas y podrían ser aprovechados por los padres para charlar con sus hijos) pero redactados en “un lenguaje discreto y reproduciendo el hablar cotidiano, preferiblemente de manera coloquial”. Sobre la televisión opinaba que “es uno de los caminos más recomendables y eficaces ejercitados hasta el momento”. Aunque con una advertencia: “la educación sexual es tarea de la familia (...) Puede y debe hablarse de educación sexual, pero no sustituir a los padres desde el televisor”.<sup>585</sup>

---

<sup>581</sup> Cosse, I. (2009), Op. Cit.

<sup>582</sup> Giberti, E. y Escardó, F. (1966) “Resultado de algunas experiencias realizadas en Escuela para Padres de Argentina”. Ficha de cátedra de Pediatría. Hospital de Niños de Buenos Aires. p.1.

<sup>583</sup> Entrevista con Eva Giberti, Op. Cit.

<sup>584</sup> Giberti, E. (1968) “Técnicas para la educación sexual de la comunidad. 10 años de experiencia en la República argentina”. Apunte personal de Giberti: “Contribución para las 4tas Jornadas Latinoamericanas de Sexología. Chile. 1968”.

<sup>585</sup> Ibidem. p. 7.

La misma Giberti había practicado esta técnica reiteradas veces a través de diferentes formatos como el teleteatro, microprogramas, diálogos y dramatizaciones.

Sin embargo, la divulgación de sus ideas abiertas y desprejuiciadas sobre la sexualidad infantil y el proceso de acompañamiento por parte de las familias en el mismo, no fue de aceptación total. Por una parte, fue intensamente criticada por sus pares psicólogos y psicoanalistas por “vulgarizar y traicionar” los “secretos del psicoanálisis”. Los médicos pediatras cuestionaban esta experiencia ya que “la comunidad de padres estaba mucho más informada que algunos profesionales” en relación a las dudas concretas de cómo criar a los hijos, más allá de las dolencias físicas: “Mientras los médicos querían demostrar que nada ni nadie puede reemplazar al pediatra, las madres señalaban los beneficios de la formación psicológica (lo cual dejaban al descubierto una carencia profesional entre la mayoría de los médicos asistentes, que si asistían al curso era justamente para informarse)”.<sup>586</sup> Al mismo tiempo, una parte de sus lectoras mujeres no especializadas muchas veces no toleraron sus ideas y se escandalizaban por el modo en que Giberti proponía ciertas prácticas de enseñanza sexual en el interior de los hogares argentinos:

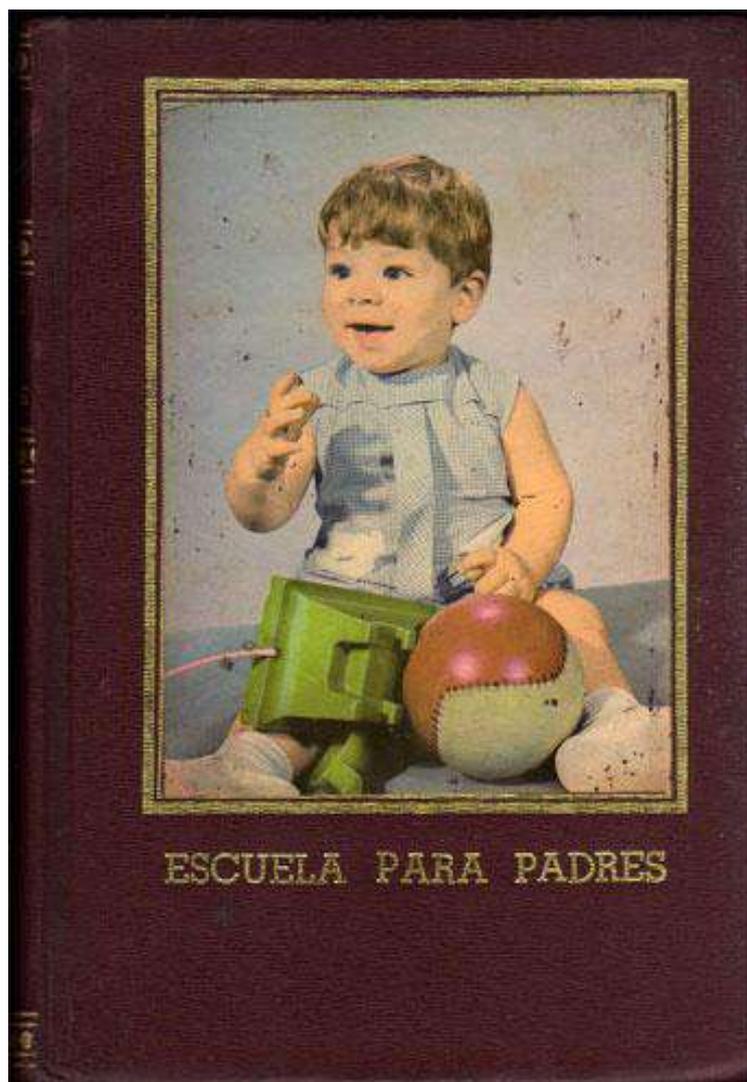
(...) hice una colección sobre educación sexual muy larga, muy criticada por las lectoras de *Para Ti*, porque eran dos páginas ilustradas, muy bien ilustradas, por un dibujante que no me acuerdo quién era, pero estaba muy bien hecho, realmente desde que la niña es niña chiquita qué decirle, cómo decirle acerca de cuerpo, cómo explicarle que va a tener algo que se llama la menarca, cómo enseñarle a mirarse los genitales; claro, yo enseñaba a sentarse y a ponerse un espejito ... eso para las lectoras de *Para Ti* era una cosa escandalosa. Pero me bancaba la editorial Atlántida, cosa que hasta el día hoy no entenderé cómo, cómo, cómo me bancaba y además había una foto mía donde yo estaba jovencísima y preciosa y además con esa foto yo decía cosas terribles.

Esa década del 60 fue un período de gran popularización de sus ideas, de producción de sus principales obras más reconocidas, al tiempo de ser momentos marcados por la censura. Para 1962 estas experiencias quedarían plasmadas en la publicación de *Escuela para padres* constituida por tres volúmenes (alcanzando las 30 ediciones con una suma total de 150 mil ejemplares vendidos, convirtiéndola en un éxito editorial<sup>587</sup>) y en 1965 *Adolescencia y Educación sexual* (con 16 ediciones).

---

<sup>586</sup> Giberti, E. y Escardó, F. (1966), Op. Cit. p. 2.

<sup>587</sup> Plotnik, M. (2003), Op. Cit.



Giberti, E. *Escuela para padres*. Tomo I. 1.<sup>a</sup> edición (1961[1969]). Ediciones Libra.

Giberti difundió parte de sus ideas junto con su esposo de entonces, el médico pediatra y luego sexólogo, Florencio Escardó, otra personalidad destacada, considerada pionera en el campo de la educación sexual.<sup>588</sup> Ambos serán recurrentemente contratados para dar cursos sobre sexualidad, familia y niñez desde diferentes organizaciones privadas.<sup>589</sup> El matrimonio lograría una gran popularidad a partir de sus participaciones en medios masivos como la radio y la televisión. En este último medio, por ejemplo, realizaron 8 ediciones del programa “Tribunal de Mayores”, en la televisión pública, donde se trataban “todos temas de sexualidad”; esta, según Giberti, “fue una serie que tuvo su importancia, como meter el tema a las 11 de la noche en las familias”. En ese espacio, hablaban públicamente de temas como la prostitución, la masturbación o las relaciones

---

<sup>588</sup> Gogna, M.; Jones, D., Ibarlucía, I. (2011) *Sexualidad, ciencia y profesión en América Latina: el campo de la Sexología en la Argentina*, CEPESC, Coleção Documentos nº 9, Rio de Janeiro.

<sup>589</sup> Entrevista con Eva Giberti, Op. Cit.

prematrimoniales. Estas emisiones se dieron durante el periodo presidencial de Juan Carlos Onganía, marcado por la fuerte censura y el autoritarismo, un contexto que terminó afectando dichas intervenciones por las presiones que recibían de parte del interventor del canal, a partir de las cuales se decidió no continuar con el ciclo.<sup>590</sup>

Alcira Orsini, psicóloga que trabajó con Giberti y Florencio Escardó, quien sería luego, en los 80, una de las impulsoras de iniciar algunas experiencias piloto en la provincia de Buenos Aires, recuerda que:

Yo por ejemplo ya en los años 60 estudiaba con Eva Giberti. Ellos –aludiendo también a Florencio Escardó– tenían una “Escuela para padres”, que fue la primer cosa televisiva...yo creo que es un rastro de lo que tuvo que ver la educación sexual (...). Cuando trabajamos con Escardó en el Hospital de Niños de Buenos Aires, en realidad teníamos que trabajar mucho con padres, sobre cómo informarles a los chicos cosas mínimas de cómo nace un bebé; porque en los 60 una de las tareas, si hacías tareas con padres y en hospitales públicos, bueno y en el consultorio también, la idea era convencer a los padres que había que decirles y hablarles a los chicos de la sexualidad normal, entonces recurríamos a cómo crecían los pollitos y romper el huevo y ese tipo de cosas.<sup>591</sup>

En efecto, en las obras de Giberti, y en las de Escardó como veremos luego, la preocupación central en torno a lo sexual era el silencio y la negación, cuando el problema de la sexualidad se hacía evidente en un siglo y una sociedad en donde el tema parecía inevitable. Muy atenta a los cambios que en la década de los 60 estaban ocurriendo, en su texto de tres tomos *Adolescencia y educación sexual*, – una compilación extensa de sus notas publicadas en el diario *La Razón* y las revistas *Nuestros hijos*, *Vosotras*, *Todo*, *Femirama* y *Para Ti*– sentenciaba:

La actitud de los padres del siglo XX frente a la problemática sexual de sus hijos adolescentes repite esquemas de la época

---

<sup>590</sup> Al respecto, Giberti nos cuenta la situación concreta que la hizo decidir no continuar con el programa: “(...) el interventor, que era aún coronel, tenía en la lista de todos los programas que iban a salir al aire y tenía por supuesto la lista de los programas de los que íbamos a decir en esa semana, en ese espacio. Yo no me acuerdo cuál de los dos programas fue, pero creo recordar que fue el de las Relaciones prematrimoniales. (...) me acuerdo que estábamos acá en esta casa y apareció un llamado de Alejandro Romay [productor televisivo argentino] y Alejandro Romay que era el director del canal, de Canal 9, que estaba cenando en lo que era hoy en día en una cena de un grupo de empresarios, se levantó de la mesa para llamar y decirme: ‘Eva está cenando en la misma mesa que yo el Coronel Perengano y me está preguntando qué van a hablar Uds. con las relaciones prematrimoniales’, y yo le dije ‘que íbamos a contar que la gente... que algunos sí otros no pero en realidad esto existe’. ‘Por favor no vayan a decir que es normal, porque ya me está preguntando el Coronel que entonces si vamos a dar carta abierta patente de corso para que la gente se acueste justo antes de casarse’. Dije, ‘No, mirá, decile que yo ni le voy a preguntar a Escardó, desde ya decile que no vamos hacer el programa’; y no lo hicimos el programa. Censura, censura pura y absoluta”. Entrevista a Eva Giberti, Op. Cit.

<sup>591</sup> Entrevista con Alcira Orsini. Agosto de 2017. La Plata.

victoriana: prejuicios, ignorancia, indiferencia y, lo más grave, una clara tendencia a considerar pervertida o malsana toda conversación que se refiera a la vida sexual. Los resultados están a la vista: los terapeutas, los especialistas en terapia psicológica, analistas, médicos, psiquiatras, reciben cada vez más a adolescentes conflictuales, claramente referidos a problemas sexuales que pudieron ser evitados con una sana información y con una posición respetuosa y moderna frente al tema (...) Es demasiado claro que el siglo se impone e impone sus costumbres, su estilo de vida y que los adolescentes, les guste o no a sus padres, se adaptan a ese ritmo.<sup>592</sup>

Alertaba sobre “los estímulos sexuales que les llegan desde el exterior [a los adolescentes], desde la publicidad, la literatura, el cinematógrafo”, quedando así “absolutamente desamparados, sin más ayuda que la de un amigo mayor, una revista pornográfica o cualquier malintencionado”.<sup>593</sup>

Particularmente, para el abordaje de la educación sexual en la escuela, en tanto “un tema tan zarandeado”, no debía tratarse como un “contenido aislado, cercenado del resto de la vida”.<sup>594</sup> Para los maestros, sugería, “la educación sexual no significa, exclusivamente fisiología y anatomía; no se trata de explicar cuáles son las diferencias y semejanzas corporales entre un hombre y una mujer, sino de dotar de información y educación en tono afectivo y moral que lleva implícita cualquier experiencia sexual”.<sup>595</sup> Al mismo tiempo le preocupaba la formación de los maestros sobre estos temas ya que, ante las preguntas de los alumnos, podían “proyect[ar] en la clase sus puntos de vistas personales y respetables, pero no necesariamente científicos”. De allí que esperaba que esta formación para maestros se encuentre en las manos de “los expertos”, para saber “cómo y cuándo actuar, y además orientar a cada padre acerca de la mejor manera de hablar con sus hijos”.<sup>596</sup>

Por otro lado, y al igual que otras posiciones de esta época, Giberti pensaba la función de la educación sexual en relación a asegurar “una preparación para asumir posteriormente sus funciones genitales”.<sup>597</sup> Asumiendo que “se nace hombre o mujer”, explica que existe una

(...) clasificación social del sexo. Se es hombre o mujer desde la primera definición social que se aprende en la familia. **No se trata de poseer órganos genitales femeninos o masculinos** solamente, sino de acompañarlos con determinados comportamientos socialmente definidos: hay conducta para hombres y para mujeres. Y la sociedad sanciona verbalmente, por

---

<sup>592</sup> Giberti, E. (1969) *Adolescencia y educación sexual*. Tomo III. Buenos Aires. Roberto O. Antonio S.A.C.I Editores. p. 557.

<sup>593</sup> Ibidem.

<sup>594</sup> Ibid. p. 609.

<sup>595</sup> Ibid.

<sup>596</sup> Ibid. pp. 610-611.

<sup>597</sup> Ibid. p. 561.

medio de la crítica o de la burla, aquellos que actúan de maneras que no coinciden con su **ubicación sexual** (...) existe una actitud psíquica, un tender hacia determinadas formas de conducta, según sea hombre o mujer: a un varón se lo autoriza para expresar mucha mayor agresión que una nena ('porque es un varón'). Y en la nena se fomentan aquellos juegos que le permiten expresarse maternalmente (...) Si en la infancia fue posible adquirir una correcta idea acerca de los sexos, **si se logró comprender el lugar que ocupa cada uno**, es más fácil poner en juego la genitalidad.<sup>598</sup>

En sus publicaciones, Giberti les hablaba a madres y padres advirtiendo la importancia de que dejen atrás "la ignorancia, el miedo, el prejuicio y la desdicha", una necesidad de "no continuar evitando el tema y las palabras tabúes, tal como lo hacen quienes, además de saber poco y mal, confunden pureza con ignorancia, discreción con mentira y recato con gazmoñería".<sup>599</sup> En su visión: "La educación sexual es una parte de la educación del ser humano; constituye un sector importante de su formación total y debe encararse con naturalidad, veracidad y ternura; nada positivo conseguiremos mintiendo a los niños y adoptando la posición inversa, la de la información fría y mecánica de procesos cargados de emotividad".<sup>600</sup> Esta educación debería iniciarse desde los primeros años de vida con los contactos familiares primarios, y no "esperar hasta que el hijo tenga 14 años o la niña 12 para llamarlos y hablarles, con aire cómplice sobre los futuros cambios fisiológicos".<sup>601</sup>

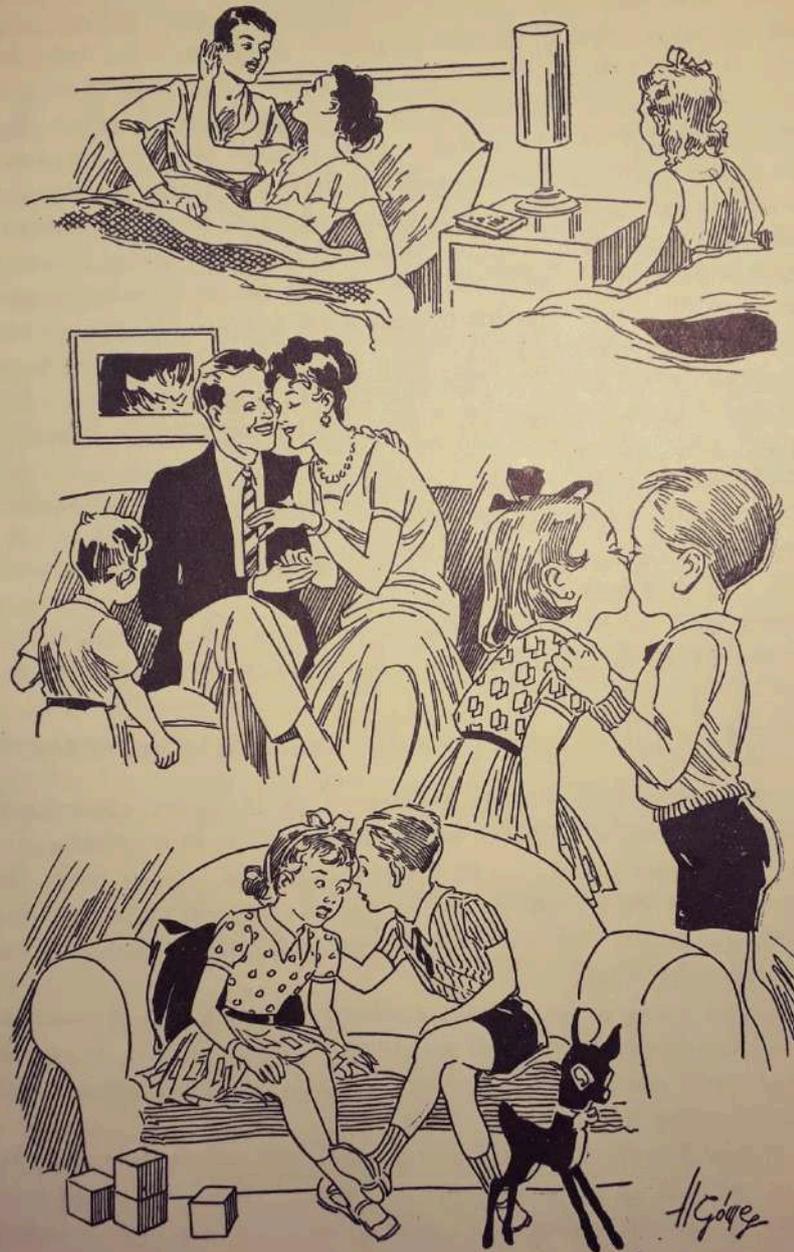
---

<sup>598</sup> Ibid.

<sup>599</sup> Giberti, E. (1969) *Adolescencia y educación sexual*, Op. Cit. p. 53.

<sup>600</sup> Giberti, E. (1969) *Escuela para padres*. Tomo II, 12va edición. Buenos Aires. Ecese. p. 53.

<sup>601</sup> Ibidem.



...cuando sorprende escenas que no son vividas para él, lo menos que  
puede hacer es repetirlas...



En tal sentido, se sorprendía de la cantidad de madres y padres “desesperados” que, tanto en su consultorio en el Hospital donde funcionaba la Escuela, como en sus charlas y conferencias, se acercaban “descolocados”, “buscando las palabras, enrojeciendo, tartamudeando, avergonzándose por el hijo”, sorprendidos por las “porquerías” que hacían sus hijos con otros niños en relación con los contactos corporales. De allí su convencimiento de que los padres, lejos de evitar los retos y castigos, debían “explicarles natural y limpiamente las diferencias entre los sexos”, siendo este un “deber ineludible de los padres el ser los primeros en guiar al hijo en el terreno sexual. Es también deber no castigar al niño que sea encontrado compartiendo juegos sexuales con otros, o a solas, porque el real peligro está, no en el hecho en sí, sino en la incompreensión familiar y el halo de culpabilidad con el cual se lo sanciona”.<sup>602</sup> Lo mismo ocurría con las cartas que recibía en la Escuela, ya que la educación sexual era “(...) uno de los temas más solicitados y que mayor cantidad de consultas merece”.<sup>603</sup> Ante las preguntas infantiles acerca del embarazo de la madre o de la maestra, sugería también evitar las míticas explicaciones del viaje de la cigüeña a París, la respuesta “Cuando sean grande lo aprenderás...”, o en otras situaciones expresiones tales como “¡Sácate la mano de ahí!”, “¡Esto no se toca!”, “Los nenes lindos no se tocan”, “¿No te da vergüenza?”, “¡Siempre toqueteándote!” “¡Te voy a cortar las manos otra vez que te vea!”.<sup>604</sup>

Aspectos similares sugería para la entrada en la adolescencia, etapa en la cual se daban “los conflictos más profundos”. Incentivaba a no reprimir “los primeros amores”, ni los sentimientos de los primeros afectos, ya que consideraba esta represión como parte de la creencia de la “exclusividad de ellos [los adultos], y se equivocan (...)”.<sup>605</sup> Promovía el respeto sobre la naciente intimidad de los púberes “que recata celosamente y que merece todos los respetos porque es un sentimiento exclusivo del ser humano”.<sup>606</sup>

### **3. Ni plantas ni abejas. Florencio Escardó y la educación sexológica para la familia**

La figura del pediatra y médico Florencio Escardó<sup>607</sup>, ocupa un lugar clave de la historia de la educación sexual de los años sesentas y en las décadas siguientes. Al

---

<sup>602</sup> Ibid.

<sup>603</sup> Ibid. pp. 54 y 55.

<sup>604</sup> Ibid. p. 64.

<sup>605</sup> Ibid. pp. 224 y 225

<sup>606</sup> Ibid. p. 230.

<sup>607</sup> Nació en la provincia de Mendoza el 13 de agosto de 1904. Se recibió de médico en 1929 por la UBA. Trabajó como pediatra durante 45 años en el Hospital de Niños “Dr. Ricardo Gutierrez”, institución que también dirigió. En 1956 fue designado Profesor Titular de la Cátedra de Pediatría II durante 13 años. En 1958 ocupó el cargo de Decano de la Facultad de Medicina de la UBA y también fue Vicerrector de la UBA en 1957. Desde 1989 hasta su muerte fue el Presidente de la Sociedad Argentina de Escritores.

igual que los planteos de Giberti, Escardó creía que era clave la popularización de ideas sobre sexología en la sociedad de los padres, ya que según su planteo, estos eran los primeros y más primordiales educadores sexuales. Según varios testimonios de figuras claves en la historia de la educación sexual, Escardó es recordado como el médico pionero en este terreno.<sup>608</sup> Podemos afirmar que Escardó fue uno de los especialistas que más se ha preocupado por insistir y reclamar una educación sexual formal en las escuelas. Su trayectoria muestra que ha participado en varios talleres, conferencias e intercambios con docentes del sistema educativo, pero también con estudiantes y profesores universitarios de diversas carreras, cuando contenidos de fisiología y anatomía sexual eran, según su opinión, un faltante en los planes de estudios universitarios.

Escardó tenía una preocupación muy marcada porque se incluyera la educación sexual en el sistema educativo, algo que consideraba necesario y que queda en evidencia en su permanente contacto con la comunidad educativa de las escuelas. La participación de Escardó como especialista nos interesa además porque ha estado en diálogo e intercambio con los agentes del sistema educativo. Ejemplo de ello fue su participación en 1960 como coordinador de las jornadas sobre Sexología, destinadas a visitantes pedagógicos y profesores del nivel secundario, organizadas por la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires en Chapalmalal y por el Departamento de Extensión Cultural de la UBA en Mar del Plata, respectivamente. También tuvo su intervención ante el Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1986, con un informe sobre la importancia de la implementación de la educación sexual ya desde el nivel primario, ante la Honorable Comisión organizadora del congreso (volveremos sobre su aporte en este evento en el siguiente capítulo, ya que fue una de las pocas voces que alzó la bandera en defensa de la educación sexual formal). Por su alta participación en eventos y medios públicos que versaban sobre temas sexológicos, Escardó fue uno de los profesionales vigilados por la policía de la provincia de Buenos Aires. En 1959, por ejemplo, cuando ocupada el lugar de vicerrector de la Universidad Nacional de Buenos Aires, fue registrado un informe con sus movimientos y actividades en una Jornada sobre extensión universitaria en Gral. Pueyrredón

---

Durante los años treinta escribió en revistas como *Mundo Argentino*, en la sección "Para las madres". En los sesentas participó del programa televisivo *Volver a vivir*, emitido por Canal 7 con una audición de alto rating. Algunas de sus principales obras escritas fueron: *Neurología Infantil*, *La Pediatría*, *Medicina del hombre*, *Moral para médicos*, *Carta abierta a los pacientes*, *Anatomía de la familia*, *Sexología de la familia*, *Manual de puericultura*, *Los alimentos del niño pequeño*, *Abandonismo y hospitalismo* y *Los derechos del niño*. Murió en Buenos Aires, a los 88 años, el 31 de agosto de 1992. Diamant, A. (2006) "Florencio Escardó: La psicología –y las otras psicologías– y la lucha contra múltiples prejuicios". Anuario de Investigaciones, vol. XIV, pp.123-133, Universidad de Buenos Aires; Archivos Argentinos de Pediatría (2002) "Editorial. Un recuerdo para Florencio Escardó", 100 (4). Recuperado de: [https://www.sap.org.ar/docs/archivos/2002/arch02\\_4/273.pdf](https://www.sap.org.ar/docs/archivos/2002/arch02_4/273.pdf) [última consulta: 5-9-18].

<sup>608</sup> Entrevista personal a Jorge Pailles (2017) y entrevista a Alcira Orsini (2018).

(Pcia. de Buenos Aires), espacios en los que Escardó recibía consultas de los jóvenes estudiantes y las familias sobre sexualidad y crianza. En esta ocasión relevada por el servicio de inteligencia, dictó una charla sobre “Psicología Familiar” y “Problemas sexuales de los hijos”, con una concurrencia de cincuenta personas por reunión.<sup>609</sup> Entre los aportes realizados por Escardó, se reconocen, entre otros, la lucha y el triunfo en las discusiones en torno a la coeducación, y su pelea contra las modalidades de colegios “monosexuales” y a favor del acceso del público femenino a lugares hasta ese momento restringidos. Gracias a su figura cuando ocupó el cargo de Vicerrector de la UBA, logró que en 1959 las mujeres, tantos estudiantes como docentes mujeres, pudieran ingresar en el colegio Nacional Buenos Aires y el Carlos Pellegrini.<sup>610</sup> Introdujo además cambios importantes en la cultura de la práctica pediátrica, como hacer que las madres puedan ingresar con sus hijos a la consulta; una lucha que según recordó llevó más de treinta años en provocar efectos.<sup>611</sup> Del mismo modo, se opuso a que en las cátedras universitarias se enseñaran contenidos en torno a la sexología de forma separada entre varones y mujeres.

Su libro *Sexología de la familia*, publicado por primera vez en 1961,<sup>612</sup> es el libro en donde se ocupó profusamente del tratamiento de la educación sexual. *Sexología* tuvo una alta y masiva recepción: agotó su primera edición en los primeros cinco meses y llegando a su tercera edición en 1964 había vendido 23.000 ejemplares. El texto fue producto de más de treinta años de trayectoria profesional como pediatra y de advertir en sus consultas que, según su experiencia, ni la pediatría ni la formación en fisiología de los estudiantes de medicina contaban con una formación en conocimientos y educación sexuales. Su preocupación e incentivo a escribir ese libro también se fundamentaba en el hecho de que reconocía que en el sistema educativo oficial “(...) la situación es aún más grave (...)” ya que en los programas de la educación secundaria “(...) se omite lisa y llanamente la enunciación de anatomía sexual y se considera vitanda en la Capital la coeducación de los sexos que se norma en todo el resto del territorio de la República.”<sup>613</sup>

---

<sup>609</sup> CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1959, Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 20, Coronel Suárez, p. 2.

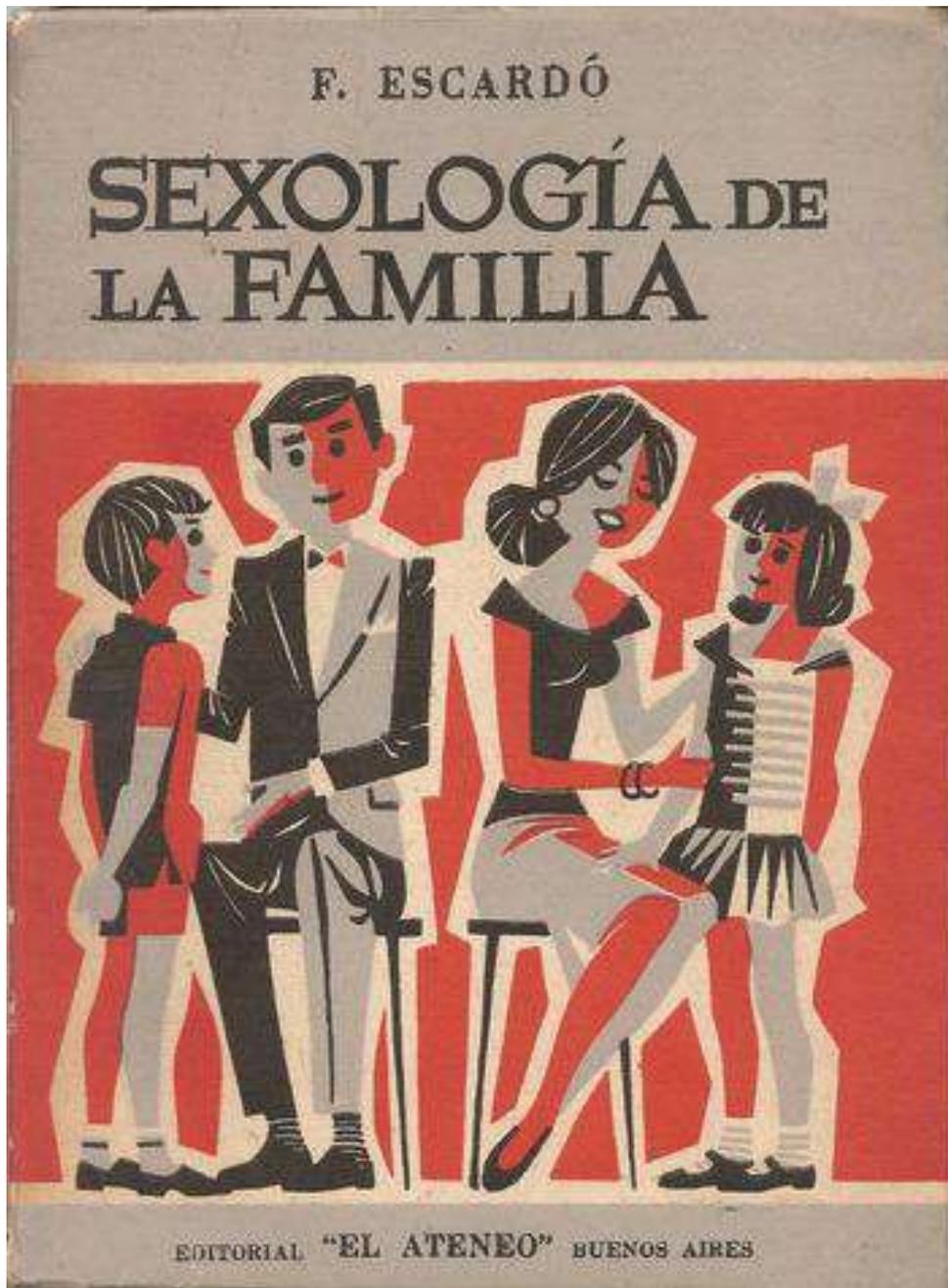
<sup>610</sup> Escardó, F. (1993) Entrevista a Florencio Escardó. Programa Volver a enseñar II. Videoteca. UBA Psicología. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ElpM5wq6Mps>. En esta entrevista, Escardó recuerda que había sido criticado por permitir el acceso de las mujeres a dichos colegios, y argumentaba que “(...) porque los colegios de la Universidad son monosexuales, absurdo, no? Y usted no sabe la lucha que tuve para... el mundo es bisexual entonces el colegio tiene que ser bisexual. Eso es educación. Eso es enseñanza”.

<sup>611</sup> Ibidem. 1993.

<sup>612</sup> Escardó, F. ([1961]-1964) *Sexología de la familia*. Tercera edición, El Ateneo: Buenos Aires.

<sup>613</sup> Ibidem. p. 12.

Escardó, F. (1961) *Sexología de la familia*. Buenos Aires. Ateneo.



En *Sexología*, Escardó ponía el foco en que el problema que representaba la educación sexual para la mitad del siglo XX era la educación que habían recibido “las generaciones actuales personificadas en los encargados de impartir educación sexual”. Según su postura, estos “son fruto de una educación victoriana majestuosamente hipócrita, en la que a la importante diferenciación de los atributos y expresiones externos y superficiales de la masculinidad y la feminidad, se añadió una represión violenta y sistemática de los aspectos genitales de dicha

sexualidad y una condenación indignada de las trascendencias no legales de la genitalidad”<sup>614</sup>. Escardó acusaba a la introducción de la moral en la educación ya que por esta intromisión, “(...) se tiñó de culpas, misterio y agravio toda instrucción, es por ello que ante las inquisiciones más naturales y lógicas de un niño los adultos se sienten automáticamente incómodos y violentos (...)”.<sup>615</sup> A partir de esto hipotetiza: “El resultado de tal estado de cosas es que para proporcionar a los niños una educación sexual eficaz los adultos deben rehacer toda su propia educación sexual”.<sup>616</sup> Es por todo ello que, al menos en el momento de publicación de *Sexología*, Escardó daba más preponderancia e insistía más en la educación sexual de los adultos que en la de los niños. Como señala Cosse, esta obra tenía “una visión más propia de los años cincuenta que de los sesenta”.<sup>617</sup>

Escardó, a partir de la experiencia en su consultorio pediátrico con padres y madres, en relación al mutismo adulto, es decir “cuando un padre soslaya o evita las preguntas concretas de sus hijos”<sup>618</sup> sobre sexualidad, se deben deducir dos proposiciones básicas. Por un lado, que los adultos “(...) deben admitir en el plano de la igualdad con los jóvenes y con los adolescentes la discusión de los temas sexuales y genitales (...)”; y por otro que, aunque la educación sexual sea valorada como imprescindible para los padres, todo adulto debe tener este tipo de educación, “ya que como toda educación, la sexual resulta tanto de formulaciones concretas como de un clima humano suficientemente cálido e intercomunicativo”.<sup>619</sup>

En la visión de Escardó la familia funcionaba, ante todo, como una “organización sexual”, por ello resultaba primordial la educación sexual de los padres, como responsables de los niños-hijos y en tanto pareja sexuada. Sugiere para ello que “La coeducación sexual de la pareja conyugal, con la plena conciencia de la necesaria y recíproca gratificación en el seno de la ternura cuidadosa, es la más seria profilaxis de la infidelidad”.<sup>620</sup> Aunque era un defensor abierto, como ya mencionamos más arriba, de la coeducación como modalidad pedagógica para la enseñanza de temas sobre sexualidad, Escardó reconoce que:

Corresponde al hombre saber que inicia una nueva realidad sexológica y que es responsable totalmente de la sexualidad y la genitalidad de su mujer (...) el varón debe comprender que la plenitud sexual de su mujer es básica en primer lugar para su equilibrio psico-emocional (...) tiene que ser maestro, guía y conductor de su esposa y ésta es una de sus tareas esenciales en la

---

<sup>614</sup> Ibid. p. 18.

<sup>615</sup> Ibid.

<sup>616</sup> Ibid.

<sup>617</sup> Cosse, I. (2010) *Una revolución discreta. El nuevo paradigma sexual en Buenos Aires (1960-1975)*, *Secuencia*, n°70. p. 122.

<sup>618</sup> Ibidem. p. 18.

<sup>619</sup> Ibid. p. 19.

<sup>620</sup> Escardó, F (1964), *Op. Cit.* p. 27.

que el tiempo empleado le será restituido en equilibrio y felicidad futuros.<sup>621</sup>

Esa organización sexual, que es el seno familiar, es descripta normativamente como heterosexual y reproductiva, y la práctica sexual única a la que refiere en todo el libro es la coital pene-vagina. Aun así, lo renovado de su planteo fue, precisamente, el aporte de la sexología sobre el placer por fuera de las *finalidades reproductivas de la pareja*. De todos modos, su planteo no estaba dirigido a hacer de la “educación sexual” una materia o un tipo de educación particular. Vemos en su enfoque una perspectiva muy cercana al modelo *integralista* de la educación sexual, que veremos más adelante:

De cualquier manera, siendo la educación sexual obligación responsable que toda persona tiene primero consigo mismo, luego para con su pareja posible, probable o actual, después para con todos sus prójimos y por fin y particularmente para con los niños, adolescentes y jóvenes, (...) no se trata de un conocimiento particular especial o diferenciado; la educación sexual sólo puede comprenderse como una parte de la educación total, integrándose a ella de un modo natural en la natural progresión del conocimiento y de la posibilidad de aprendizaje (...).<sup>622</sup>

Y agrega unos capítulos después que “[...] [la educación sexual] ha de ser impartida en el juego cotidiano de condiciones y circunstancias nacidas de la vida misma y jamás en forma de clase formal, de lección aparente o, mucho menos, de admonición moral.”<sup>623</sup>

Con esta sugerencia, pareciera que en esta etapa de pensamiento Escardó no está interesado en el establecimiento de contenidos, orientaciones o fundamentos para la educación sexual escolar, precisamente porque es aquí cuando sostiene que no se trata de unos contenidos que puedan entrar en forma curricular a las instituciones educativas. Aunque esto luego cambiará, como antes mencionamos.

Diálogos y preguntas y respuestas sobre “la higiene genital, el coito, la menstruación, la polución nocturna y la masturbación”,<sup>624</sup> son temas que para Escardó se presentan como inevitables de poner en palabras frente a los interrogantes de los niños, resultando ser estos “[...] tarea específica del

---

<sup>621</sup> Ibidem. p. 27. Más adelante agrega: “El goce sexual unilateral de parte del hombre no puede considerarse como el cumplimiento pleno de la función sino como un modo del autoerotismo y la masturbación. Una lógica reivindicación femenina en materia de asumir responsabilidades, pretende que quepa también a la mujer una parte de la consumación de este juego superior y que, en consecuencia, debe ella también tener un papel activamente coparticipante y que, puede alcanzar el grado de la iniciativa y la dirección si la fórmula psico-sexual de la pareja lo requiere” (Ibidem. p. 28).

<sup>622</sup> Ibidem. p. 23.

<sup>623</sup> Ibid. p. 70.

<sup>624</sup> Ibid.

progenitor del mismo sexo”.<sup>625</sup> (Así, parece que este diálogo esperado entre madre-hija y padre-hijo son las únicas instrucciones que romperían su insistencia por la coeducación como modalidad de enseñanza). Dichos tópicos serán tratados por las familias, siguiendo algunas “reglas” que propone como: “la intimidad” como marco para las preguntas y el diálogo con los niños; “la indelegabilidad” de esta instrucción a los adultos, “la ocasionalidad” –es decir la no postergación o ignorancia sobre lo que los niños quieren saber–, y el “enfrentamiento directo”.<sup>626</sup>

Una discontinuidad en las formas de enseñar la sexualidad a las/os niñas/os a través de la metaforización vegetal y animal es otro aspecto de su *sexología*. Las recomendaciones a las familias sobre el uso de ejemplos del desarrollo y crecimiento de flores y plantas eran relativamente aun contemporáneas a la producción de Escardó (recordemos que Luciano del Carril propuso extensamente este formato). Un ejemplo muy ilustrativo es posterior a la extensa fundamentación que el pediatra y miembro de la Sociedad Argentina de Pediatría<sup>627</sup> Juan Pellerano propone en 1947, incluso cuando comparte las premisas psicoanalíticas sobre la “curiosidad sexual”, entendiéndola como una manifestación propia de la sexualidad infantil, y que de ella dependería “el porvenir psíquico del niño”.<sup>628</sup> Por ello recomendaba una “educación sexual integral y sexual” que despoje “de toda malicia y de todo espíritu pornográfico” a partir de “hablar y referirse a las cosas del sexo con naturalidad”.<sup>629</sup> Sin embargo, su propuesta para atender al “interés del niño” era, nuevamente, la explicación del crecimiento de las plantas: “Hagámosle notar que entre los vegetales, no pocas veces los sexos se hallan separados, como ocurre en los animales y en el hombre; que hay flores masculinas y flores femeninas (...) para cumplir con la ley de continuidad de la especie”, como así también “Para poner en evidencia la belleza del amor conyugal las palomas resultan ser sumamente interesantes”.<sup>630</sup>

La perspectiva de Escardó era diferente. Criticaba la enseñanza tradicional para esa época, ya que señalaba que era “pernicioso” rodear este tema con alusiones a “vegetales, flores, hormigas o abejas”:

(...) para un chico la fecundación de las flores es un fenómeno peculiar y más verá en un pistilo una vagina o un útero, teniendo más bien tendencia a sentir que cuando eso le dicen para responder a lo que ha inquirido se están burlando de él. En el estado actual de nuestra cultura una buena educación sexual no es otra cosa que un sistema razonado de respeto mutuo.<sup>631</sup>

---

<sup>625</sup> Ibid.

<sup>626</sup> Ibid. pp. 70-71.

<sup>627</sup> Sociedad Argentina de Pediatría (1949) “Socios Titulares”. Archivos Argentinos de Pediatría. Año XX, diciembre, tomo XXXII, n°6, p. 507.

<sup>628</sup> Pellerano, J.C. (1947) “Educación sexual. Cómo empezar y cómo realizarla”. *Boletín del Museo Social Argentino*. Mayo-junio, año XXXV. pp. 146-156.

<sup>629</sup> Ibidem. p. 150.

<sup>630</sup> Ibid. pp. 155-156.

<sup>631</sup> Escardó, F. (1964), Op. Cit. p. 71.

Y todas estas reglas, “(...) se amalgaman en una sola: cuando se ilustra a un chico de cualquier edad sobre el sexo se está educando sexualmente a un hombre para hombre y a una mujer para mujer en su máxima dignidad del opuesto.”<sup>632</sup>

### 3.1 Educación sexológica para evitar la homosexualidad

Dos décadas antes de la producción de estas ideas, a mediados de 1940, durante el primer gobierno peronista, se produjeron transformaciones en torno a la noción de *homosexualidad*. Fue en esos momentos que es reconocida una mayor tecnificación psicológica del concepto, al tiempo que se produjo la definición social y la identificación colectiva de los homosexuales en la Argentina.<sup>633</sup> Para Pablo Ben y Omar Acha, esto tuvo que ver con el modo en que “los homosexuales” fueron identificados en ese entonces como una determinada comunidad dentro de un cuadro de diferencias en relación a la idea de familia nuclear: “(...) la nuclearización de la estructura familiar y el vigor de los discursos familiaristas que con sus importantes matices compartían el peronismo, el catolicismo e incluso las izquierdas, permitió identificar lo que excedía el modelo de socialización que se estaba consolidando (...) el hogar compuesto por una pareja heterosexual y un número limitado de hijos permitía identificar mejor al varón sin novia, esposa o concubina, y de hábitos desviados del modelo familiarista”.<sup>634</sup> Es decir que la tendencia de los discursos familiaristas eran anteriores a los 60, marco que permite entender, en parte, la posición de Escardó sobre qué tipo de familia, o qué tipo de educación sexual sería deseable. Las investigaciones y publicaciones psicoanalíticas de los años 60 y 70 incluían diversas menciones sobre el lugar de lo sexual en el desarrollo infantil y en la estructuración del psiquismo adulto. En la *Revista de Psicoanálisis*, publicación de la Asociación Psicoanalítica Argentina, se encuentran varios ejemplos de ello. En especial, los artículos refieren a investigaciones psicoanalíticas en torno a la “identidad sexual”, a las perversiones como la “homosexualidad”, a las relaciones familiares y los procesos psíquicos y sexuales implicados. Varios artículos, conservando la impronta freudiana, trataban casos y estudios clínicos en donde se abordaban las “conductas homosexuales” como “perversiones”.<sup>635</sup> En la combinación de un psicoanálisis centrado en los

---

<sup>632</sup> Ibidem.

<sup>633</sup> Ben, P. y Acha, O. (2005). *Amorales, patoteros, chongos y pitucos. La homosexualidad masculina en el primer peronismo* (Buenos Aires, 1943-1955). *Revista Trabajos y Comunicaciones*, (30-31), pp. 217-260. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11506/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11506/Documento_completo.pdf?sequence=1)

<sup>634</sup> Ibidem. p. 7.

<sup>635</sup> Ramírez, S. (1960). “La relación madre hija y su expresión en el ciclo sexual”, *Revista de Psicoanálisis*, tomo XVII, N°3, jul-sept. Pp. 353-368; Storni, L. (1969). “El estudio psicoanalítico de la eyaculación”. *Revista de Psicoanálisis*, tomo XVI, N°1, ene-mar. pp. 159-180; Garma, Angel (1969). “El desplazamiento de la enfermedad psicomática. De obesidad a jaqueca, a úlcera gástrica y a infarto de miocardio en un homosexual

aspectos sexuales, la sexología de los años 50 y 60 en Argentina, tanto en Escardó como en otros, la homosexualidad podría ser una posibilidad hasta esperable del proceso de maduración sexual, pero esta debía ser superada, ya que de otra manera se volvería una “perversión” o “desviación”. Para ello sería también necesaria la educación sexual. Para ello y para asegurar que exista una correspondencia “natural” entre la genitalidad y los roles y prácticas de género: ligar uno con otro y evitar “confusiones”.

En el caso de Escardó, la heterosexualidad es la orientación sexual deseada y esperable. Su reverso, la homosexualidad, es colocada en su planteo como “problema” que forma parte de la “curiosidad sexual”. Esta es descripta como una anomalía aunque, coherente con su lucha contra las morales tradicionales – sexuales o no–, no tiene un discurso de juzgamiento contra la práctica homosexual. Pese a esto último, y en lo respectivo a la educación sexual de los jóvenes, advierte:

El joven debe saber que la **homosexualidad no es normal** pero que su sospecha actual no le permite juicio moral alguno, ya que su ejercicio pertenece a la vida privada de cada cual, y que no puede condenarse si no trasciende en actos externos.

Ahora bien, que siendo la característica normal la heterosexualidad es francamente no deseable tratar *íntimamente* a un o una homosexual.<sup>636</sup>

Al respecto, Escardó advierte que muchas de las consultas que recibía por parte de las familias era justamente que “(...) sus hijos no se vuelvan homosexuales (...)”.<sup>637</sup> Esto dependía, según su juicio, de si:

(...) desde la primera hora la educación sexual ha sido una educación sexuada y si la curiosidad ha sido, desde el principio, libre, franca y sanamente satisfecha en el hogar y, también, desde la primera hora, **el chico ha sido bien ubicado en su sexo en**

---

manifiesto”. “El estudio psicoanalítico de la eyaculación”. *Revista de Psicoanálisis*, tomo XVI, N°1, ene-mar. pp. 39-66; Rascovsky, Arnaldo (1943). “Consideraciones psicoanalíticas sobre la evolución sexual del niño”. *Revista de Psicoanálisis*, año 1, N°2, oct. pp. 182-228; Bisi, Nora, E.R. (1969). “Sobre la perversión masculina. Importancia de la fantasía inconsciente y las relaciones objetales. Hipótesis sobre la existencia de una posición perversa polimorfa”. *Revista de Psicoanálisis*, tomo XXVI, N°2, abr-junio. pp. 301-370; Aberastury, Arminda (1970). “La importancia de la organización genital en la iniciación del complejo de Edipo temprano”. *Revista de Psicoanálisis*, tomo XXVII, N°1, ene-mar. pp. 301-370; Morgenthaler, Fritz (1970). “Introducción a la mesa redonda sobre trastornos de la identidad masculina y femenina tal como se observan en la práctica psicoanalítica”. *Revista de Psicoanálisis*, tomo XXVII, N°2, abr-jun. pp. 249-260; Buxbaum, Edith. (1970). “Psicología del adolescente (Relatos de mesas redondas de la Asociación Psicoanalítica Americana)”. *Revista de Psicoanálisis*, tomo XXVII, N°3, jul-sep. pp. 249-260. 1973, tomo XXX n°3/4.

<sup>636</sup> Escardó, F. (1963) Op. Cit. p.63. La cursiva es del texto original.

<sup>637</sup> Ibidem. p. 63.

**una familia poseedora del buen esquema sexual (...).**<sup>638</sup> [el destacado es nuestro]

Parte de un buen esquema sexual dentro de la familia, tenía que ver con el “significado diferencial”, por ejemplo de la vestimenta. Vemos aparecer nuevamente lo que Tin ha señalado como el temor pedagógico por la “confusión de los géneros”:

El significado diferencial de la **vestimenta** contribuye mucho a formar en **el niño el crecimiento de su posición sexual**; el pantalón y la falda están condicionados a la facilitación extemporánea de la micción y en la mujer a la subsecuente higienización de la zona uro-genital y tienen, por lo tanto una clara significación genital; la adopción del pantalón para las mujeres representa, sin duda, una protesta sexual más que una gala de coquetería. No quiere esto decir que ello traduzca siempre y fatalmente indecisiones sexuales profundas sino que representa **desviaciones que dentro de la casa alteran el esquema sexual**. Frente a ello están las blusas multicolores y sueltas que algunos hombres han adoptado sin la justificación tropical de su origen.<sup>639</sup> [el destacado es nuestro]

Escardó, indica también que muchos observadores se quejan por la “ola de homosexualidad”, aunque en su opinión estos ignoran sobre la “(...) indiferenciación simbólica que, en el estado actual de las modas, rodea al niño desde pequeño.”<sup>640</sup>

Para asegurar la definición simbólica deseada, insiste en la diferenciación de lo que hoy reconocemos como los roles o estereotipos de género:

Es conveniente que, por lo menos dentro de la casa, las cosas **masculinas y las femeninas sean netamente diferenciadas** y que en ellas vea el chico la diferencialidad y la integración de dos aspectos necesarios y concurrentes del mundo. Esta diferenciación suele indicarse en forma verbal y casi siempre al varón (“Los hombres no lloran”), (“No seas mariquita”), pero cuando ello ocurre ya es tarde; en realidad el esquema sexual del mundo tiene que haber sido absorbido por el niño en sus primerísimos años, no verbalmente sino merced a una visión netamente sexuada del cuadro hogareño; son las primeras situaciones vividas y las iniciales impresiones las que encauzan la actitud sexual del chico y ese encauce es el determinante de su desenvolvimiento ulterior.<sup>641</sup>

---

<sup>638</sup> Ibid.

<sup>639</sup> Ibid. p. 33.

<sup>640</sup> Ibid.

<sup>641</sup> Ibid.

Y sintetiza:

El niño ha de comprender que se le aconsejaba proceder de una u otra manera como un hecho en sí y jamás porque no debe proceder como lo hace el otro sexo; **ser varón no significa ser mujer.** (...) Es necesario que en todo momento cada uno **asuma íntegramente el estatus de su sexo** (...).<sup>642</sup>

A pesar de su insistencia en esta necesaria diferenciación de los “estatus de sexo” en el marco del esquema sexual familiar, como venimos señalando, Escardó fue un defensor de la coeducación en las instituciones educativas:

**Niños y niñas han de crecer y jugar juntos; y asistir al jardín de infantiles y colegios juntos; la separación escolar por sexos traduce una alteración crónica de la visión bisexual del mundo que el chico debe adquirir netamente en su casa.** En los casos en que sólo se tengan hijos de uno u otro sexo, **los padres deben buscar deliberadamente contacto temprano y continuo con los del sexo faltante en la casa.**<sup>643</sup>

Vale mencionar que esta concepción sobre coeducación, como vimos en el capítulo 1, sugiere todo el tiempo cuál es el lugar de lo sexual en la escuela. Evidentemente a mediados del siglo XX esta no era una discusión terminada. La coeducación, de hecho, fue un tópico incluido en algunos textos y diccionarios de los sexólogos de mediados del pasado siglo. Aceptando su plena difusión en la mayoría de los países, aun insisten en la peligrosidad de educar de forma separada a mujeres y varones. Por ejemplo en un *Diccionario de información sexual* francés, escrito en 1970 y con dos ediciones posteriores en la Argentina en 1972 y 1974, se celebra en la definición de “Educación mixta” la expansión de la modalidad argumentando que la segregación de los sexos en escuelas diferenciadas “(...) favorece la homofilia,<sup>644</sup> al menos pasajera (...)” y que “(...) separar a los niños de los dos sexos no es orientarlos hacia la existencia adulta (...)”.<sup>645</sup> Si bien se asume que la escuela mixta se liga al “respeto a la mujer” y a la “(...) promoción femenina (...)”, se teme, al mismo tiempo, por el “debilitamiento de su ‘feminidad’ (...)”. Continúan así en el discurso sexológico buena parte de los supuestos de defensa de la coeducación, al igual que los desarrollados por Víctor Mercante y su negativa a

---

<sup>642</sup> Ibid. p. 34.

<sup>643</sup> Ibid.

<sup>644</sup> En este mismo *Diccionario*, en la entrada “Homofilia (homosexualidad)”, se lee: “La homosexualidad (del griego omos, que quiere decir ‘el mismo’, y no del latín ‘homo’, que significa ‘hombre’) es la atracción entre individuos de igual sexo. Hoy se tiende más a hablar de ‘Homofilia’, para subrayar –ya que no siempre se sabe– que esta atracción muchas veces es no solo sexual, sino también *afectiva*” (el destacado es del original). Bertrand, P.; Lapie, V.; Pelle, J.C. (1974) *Diccionario de información sexual. 200 temas de Sexología Moderna*, Buenos Aires: Editorial Cuarto Mundo. pp. 138-139.

<sup>645</sup> Ibidem. p. 93.

los conventos de niñas y escuelas unisexuales por la posible propagación del *homosexualismo*.

La articulación establecida entre “adolescencia” y “homosexualidad”, es decir, tomar a la homosexualidad como una práctica pasajera en la adolescencia, también era una idea difundida en esta época. En “La juventud y el amor”, un artículo escrito por Alberto Goldin en la Revista de la Universidad Nacional de La Plata en 1971, se mencionaba que “(...) el tumultoso comienzo sexual adolescente suele pasar por juegos o contactos homosexuales, que son rápidamente abandonados en su mayoría y son expresión de factores diversos (...)”.<sup>646</sup> Allí referencia a “identificaciones perturbadoras con los padres (búsqueda de un padre en el varón, fijación a la madre en la mujer)”,<sup>647</sup> y también al miedo de “asumir el propio sexo” y “actitudes exploratorias” como otros factores que explicarían las formas en que un individuo se convierte en homosexual. Y en línea con las definiciones de época concluye que “Sólo una pequeña minoría convierte las prácticas homosexuales adolescentes en auténticas perversiones”.<sup>648</sup>

Hipótesis similares sobre la homosexualidad y la importancia de la educación sexual desde la infancia se encuentran también presentes en otros fundamentos sexológicos. Tal es el caso del Dr. Enrique V. Salerno, médico ginecólogo contemporáneo a Escardó. Salerno fue responsable de la cátedra de Clínica Ginecológica de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA.<sup>649</sup> Salerno compartía varias preocupaciones con Escardó: falta de formación sexológica en los estudiantes universitarios, la importancia de las influencias familiares en la conformación de la sexualidad infantojuvenil y la necesidad de una educación sexual con base psicoanalítica. Tras un curso sobre Ginecología Clínica, dictado en el Hospital Ramos Mejía en los inicios de los setentas, Salerno escribe la primera edición de *Fundamentos de la sexología. Guía para médicos y educadores* en 1967. En esta *Guía* parte de considerar que en sexología debe haber un “cabal conocimiento del significado de masculino y femenino”.<sup>650</sup> Estas categorías tienen una definición naturalizadora de las diferencias genéricas:

Lo masculino es la apetencia psicofísica por la posesión de un objeto del sexo contrario; para llevar a cabo el deseo erótico, el hombre se moviliza, se torna esencialmente activo, así como es activamente móvil la célula sexual masculina.

---

<sup>646</sup> Goldin, A. (1971) La juventud y el amor. En *Revista de la Universidad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. p. 187.

<sup>647</sup> *Ibidem*. p. 187.

<sup>648</sup> *Ibid*.

<sup>649</sup> Salerno también fue miembro titular de la Sociedad Obstetricia y Ginecología de Buenos Aires y miembro fundador de la Sociedad Argentina de Psiquiatría Geriátrica Social.

<sup>650</sup> Salerno, E. (1967) *Fundamentos de la sexología. Guía para médicos y educadores*. Buenos Aires: Biblioteca del hombre contemporáneo. p. 13.

Lo femenino es sentir el halago del requerimiento sexual masculino y la entrega pasiva, así como pasivamente expectante es el óvulo.<sup>651</sup>

Con estas definiciones biologizadas de los roles de género, en el discurso sexológico de estos médicos, la penetración vaginal es la finalidad de todo acto sexual. Las prácticas de goce erótico que no lleguen a esa finalización quedan del lado de las “perversiones sexuales”. La “perversión”, según Salerno, reside “en tomar como fin, para el logro del placer, un procedimiento físico que sólo debería ser un medio fugaz de tránsito de la libido, en el camino hacia la obtención del goce genital final”.<sup>652</sup> También en su categoría de “perversión” figura “el trueque de valores viviendo la fantasía del cambio de sexo, como sucede en la homosexualidad.”<sup>653</sup>

La homosexualidad aparece como latente o manifiesta, tipificando según las prácticas sexuales, categorías con pretensiones identitarias como “el pasivo anal”, “homosexual activo”, “mujer homosexual manifiesta”, “seres desdibujados de su comportamiento”, “invertidos”,<sup>654</sup> “mujer como homosexualidad intensa, latente o manifiesta”,<sup>655</sup> “hombre débil, feminoide, tipo galán de cine”,<sup>656</sup> “mujer dominante”.<sup>657</sup> Preguntándose por las causas de la homosexualidad, Salerno no cree que se trate de un determinismo biológico o endócrino, sino que atribuye al comportamiento homosexual causas de corte ambiental:

Mucho influye en el determinismo de esta perversión, la influencia educativa de los primeros años de vida (...)

La falla endócrina no cuenta en la desviación del sexo, pero la conducción indebida de los atributos vivenciales que corresponden al niño o varón y a la niña o mujer, origina indefectiblemente seres desdibujados en su propio comportamiento, o directamente invertidos.<sup>658</sup>

Las instituciones educativas unisexuales, en este marco, representaban también un lugar a ser atendido a los fines de advertir la posibilidad del desarrollo del comportamiento homosexual:

La psicología profunda, en su investigación racional del inconsciente, ha revelado que las verdaderas fuentes de la homosexualidad, se hallan en el tipo de educación recibida, en el modelo de los padres, el medio ambiente familiar, con sus

---

<sup>651</sup> Ibidem. p. 13.

<sup>652</sup> Ibid p. 79.

<sup>653</sup> Ibid.

<sup>654</sup> Ibid. pp. 79-80.

<sup>655</sup> Ibid. p. 66.

<sup>656</sup> Ibid.

<sup>657</sup> Ibid.

<sup>658</sup> Ibid. p. 80.

seducciones y el factor coadyuvante representado por colegios e internados.<sup>659</sup>

En relación a la educación sexual, Salerno interpela a padres y educadores, ya que estos “(...) deben enfrentarse de una vez, decidida y resueltamente, con la realidad de la vida sexual del ser humano, despojándose de prejuicios y mentiras ancestrales.”<sup>660</sup> Para ello, estima que es la sexología y el psicoanálisis las áreas a partir de las cuales poder fundamentar esta educación: “Para reestructurar la educación sexual de nuestra sociedad, es menester que aquellos se interesen en adquirir un verdadero conocimiento de la sexología, ajustando a la verdad y respaldo por las modernas adquisiciones que brinda la psicología profunda.”<sup>661</sup>

#### 4. Reflexiones finales

Las obras y las intervenciones de figuras como Giberti y Escardó, haciendo foco en sus visiones sobre la educación sexual, como desarrollamos en este capítulo, nos permiten ver algunas rupturas pero también algunas continuidades y permanencias con respecto a la infancia, al lugar de las familias y a la educación sexual que en dicho ámbito debía cumplirse. Sin duda son miradas y posiciones que han interpelado sobre todo los aspectos más autoritarios y violentos sobre los modos de crianza. Cuestionaron a la escuela, sus tradiciones más disciplinarias y su lado antidemocrático en relación con la educación sexual.

Aun con estos elementos novedosos y modernizantes en algún punto, en la lectura de Mariano Plotkin, Giberti no cruzó el umbral de lo aceptable por la moral tradicional –al menos en estos momentos de su trayectoria profesional–. Para Plotkin, sus reflexiones sobre educación sexual “están cargadas de consejos basados en el sentido común (es mejor decir la verdad porque de otro modo los niños pueden recibir de extraños información errónea) pero contienen muy pocos ejemplos concretos acerca de cómo tratar el tema (...) dice bastante poco acerca de cómo explicar la manera en la que llega el bebé al vientre de la madre”.<sup>662</sup> Quizás dar explicaciones o propuestas más didácticas sobre cómo abordar “los temas difíciles” con las/os hijas/os, no estaba dentro de la proyección de Giberti posicionada desde el psicoanálisis y no desde una intervención *pedagógica*. Tal como reflexionaba la propia Giberti sobre el efecto que tuvo *Escuela para padres* y la recepción de sus aportes a las tareas de enseñanza de las maestras: “lo que yo doy no es pedagógico, les doy herramientas para comprender al niños, el caracú del psicoanálisis digerido y digerible (mecanismos de defensa, clínica, autismo, síntomas neuróticos, inhibiciones, represión, etc.). En función de tenerlo como

---

<sup>659</sup> Ibid.

<sup>660</sup> Ibid. p. 125.

<sup>661</sup> Ibid.

<sup>662</sup> Plotkin, M. (2003), Op. Cit. p. 173.

alumno, lo ven como sujeto psicológico”.<sup>663</sup> Por otro lado, ese rasgo que marca Plotkin sobre “recibir información de extraños” va a resultar ser un fundamento recurrente en quienes se dediquen a la educación sexual desde los años 60 en adelante. Todo lo exterior al ámbito familiar ha resultado ser de gran peligro para los temas sexuales.

En un tiempo donde coexisten las transformaciones en los hábitos culturales y de consumo en el nuevo paradigma sexual que se dio entre los cincuenta y setentas, con las dictaduras militares y la proscripción de la oposición, *Escuela para padres* constituyó un germen de las pedagogías antiautoritarias, caracterizadas por el cuestionamiento a la autoridad (en estos casos la que ejercían madres y padres adultos), el reconocimiento de los saberes de los sujetos que ignoran, la democratización en el acceso al conocimiento, como la popularización del psicoanálisis, la inmersión de las mujeres en ámbitos predominantemente masculinos, entre otros. La propuesta de Giberti contuvo un discurso progresista y modernizador que no era revulsivo, considerando que se trataba de una mujer, estudiando y escribiendo sobre temas de sexualidad, crianza y los problemas de la mujer.<sup>664</sup> La educación sexual era una educación de la crianza, superaba los aspectos estrictamente genitales o del desarrollo psicosexual mismo; los aspectos centrales en los que Giberti más insistió fueron la cuestión temporal del aprendizaje temprano, el no castigo ante prácticas o preguntas provenientes de la “natural curiosidad infantil”, y los usos correctos y no eufemizados del lenguaje para la enseñanza de las partes del cuerpo. En el Hospital, la Escuela permanecería en vigencia hasta 1973, debido no solo a una baja en el interés del público sino también por amenazas políticas y, concretamente, por un allanamiento en su sede en el Hospital: “la Escuela para Padres sí, me la cierran, me la cierran de prepo”.<sup>665</sup>

---

<sup>663</sup> Giberti citada en Carli, S. (2003), Op. Cit. p. 241.

<sup>664</sup> Cosse, I. (2008), Op. Cit.; Plotnik, M. (2003), Op. Cit.

<sup>665</sup> Nos cuenta que: “(...) fue un operativo, esa es la palabra justa. Con los chicos, las enfermeras los médicos, todos corriendo apuntando adentro, y bueno ‘¿Dónde está Eva Giberti y dónde está Santucho’. Porque el dato que tenían era que yo lo tenía protegido a Santucho adentro de la Escuela para padres en el hospital de Niños... Santucho era el líder del ERP y por supuesto mi hijo estaba en el ERP y había caído preso por el ERP. Entonces se suponía que Santucho... ¿Qué? ¿De dónde habían sacado si yo tenía ningún contacto con Santucho, por otra parte? Ni lo había visto en mi vida, solamente sabía que existía. Buscando a Santucho adentro de Escuela para Padres. Y se llevaron todos los archivos de Escuelas para padres, las fichas de quienes asistían, la máquina de escribir también se la llevaron, se llevaron todo lo que había... buscando a Santucho. Y después se fueron. Ahora por un milagro de todos los dioses, del Hospital de niños a aquí [su casa] son 10 minutos, no vinieron... yo ese día estaba en mi consultorio que es este [su casa] atendiendo, no me enteré de nada, hasta que me llamaron por teléfono para avisarme que estaba pasando eso en el Hospital de Niños y que por favor me tuviera guardada. Me quedé guardada, me quedé acá. Estuvimos... tuve que guardarme muchas veces, pero no en ese momento fueron a buscarlo a Santucho en el Hospital de Niños, realmente” (Entrevista con Eva Giberti, Op. Cit.).

Otra discontinuidad que podemos situar es que Escardó, sobre todo, insistió con dejar atrás la tradición pedagógico-higienista de enseñar a las/os niñas/os educación sexual a partir de la metaforización de procesos vegetales, de los “misterios de la vida”, o estudiando la germinación de las plantas. De algún modo, esto iba contra la disposición “natural y sana” que debían tener las/os adultas/os para con las/os niñas/os. Así también, conductas peligrosas como la masturbación o la “polución nocturna” eran aceptadas como parte del devenir sexual, y no eran vistas como prácticas perjudiciales para el aprendizaje o el organismo. Desde ya que la sexología no inicia con Escardó en los 60, de hecho hay escritos e instituciones sexológicos. Por ejemplo, en 1953 se fundó el primer Departamento Sexológico del país en la Clínica Urológica del hospital Cosme Argerich. Su fundador José A. Opizzo, médico e Inspector de la Dirección Nacional de Sanidad escolar.<sup>666</sup> Volveremos sobre la propuesta de Opizzo en el próximo capítulo, pero a diferencia de las prácticas clínicas de Escardó, propuso que el Estado controle el comportamiento sexual adolescente para detectar y prevenir las “desviaciones sexuales” a través de una “investigación psicosexual”, un planteo similar a las campañas de profilaxis de los eugenistas.

Si bien Escardó fue un gran defensor de la modalidad coeducativa para los públicos estudiantiles juveniles, no lo hizo apelando al discurso moderno biologicista sobre “las capacidades de los sexos”. Aunque no hemos tenido registro de postular diferencias entre varones y mujeres, sí consideraba que estos debían lograr identificarse con sus propios roles. Como se señaló al inicio, con la emergencia de los saberes *psi* la infancia comenzó a ser estudiada por fuera de las situaciones de aprendizaje o escolares, colocando así a las/os niñas/os como sujetos de experiencias vitales fundamentales para la estructuración psíquica adulta. Allí, la conducción de la sexualidad, la identificación simbólica con la genitalidad y el esperable desarrollo de los “roles de género” parecerían ser líneas de continuidad que de hecho serán permanentes en los discursos de la educación sexual que seguiremos analizando en los siguientes capítulos.

“La máxima dignidad del opuesto” implicaba, por un lado, una posición clara, definible e identificable dentro del “esquema sexual” que le posibilitaba el medio familiar (con ropa, juegos, presencia de madre y padre para evitar “ausentes de sexo”) a identificarse con objetos y roles “propios de su sexo”.

Finalmente, ese esquema lo podemos leer como la identificación normativa del sexo biológico y la identidad/roles de género esperados por la dimensión genital. Así, las familias debían evitar “las desviaciones de casa”, ya que desde allí se entendía la inscripción psíquica que tendría conflictos o tensiones en la resolución sexual adulta, tal como lo expresaba el discurso psicoanalítico y sexológico de Escardó. De allí que “la homosexualidad”, entendida como una “etapa” que en algún momento llega a su fin, no podía ser más que juegos o contactos pasajeros.<sup>667</sup> La

---

<sup>666</sup> Maffía, D. (2014), Op. Cit.

<sup>667</sup> Sobre las respuestas de los grupos de disidencia sexual a los postulados de la sexología y el psicoanálisis, véase: Trebisacce, C. (2015) Discursos científicos sobre la sexualidad

“vida futura en pareja”, la unión “amorosa”, parecía ser el destino doméstico-sexual y el lugar donde el goce se daba por la unión de ambos. Esta idea de “plenitud sexual” no se explica por el alcance del placer sino por contener elementos heteronormativos: solo la pareja heterosexual podía alcanzar la plenitud sexual en el marco de la familia tradicional.

## **Capítulo IV. Demandas, redes y experiencias en el campo de la educación sexual. Las posiciones especialistas y *expertas* de la planificación familiar y la sexología (1960-1988): hacia una “pedagogía de la sexualidad en la sub-región”**

### **1. Apuntes para estudiar las posiciones expertas y redes en el campo de la educación sexual**

Como revisamos en el capítulo anterior, las figuras de Giberti y Escardó instalaron, a través de la divulgación e intervenciones públicas diversas, la problemática de la educación sexual de las/os niñas/os para las familias argentinas. En lo que sigue analizaremos los agentes centrales de diversos campos disciplinares que, por sus ámbitos de desempeño, dedicarán mayor atención al sector juvenil y adulto. De este modo, aun siendo de capítulos diferentes, el lugar que han tenido ambas disciplinas en el marco de la “dimensión masiva y ‘massmediática’ que consiguieron tener a partir del *boom* editorial” y un público ávido de narrativas modernas sobre el sexo.<sup>668</sup>

Sin embargo, sus aportes solo pueden comprenderse si se considera, en forma más amplia, que desde los años 60 (y quizás antes también) fueron varios los profesionales dedicados al debate, al estudio y a la difusión de temas de sexualidad y educación sexual. En este capítulo haremos referencia entonces a dos grandes ámbitos, el campo sexológico y el de la planificación familiar porque, tal como mostraremos, las discusiones, los intercambios y las actividades compartidas, especialmente por la “educación sexual” a nivel regional, se van gestando en los múltiples intercambios, redes y vinculaciones que compartían profesionales de ambas áreas.

Allí, iremos mostrando cómo la educación sexual se posicionó como un problema educativo interpelado por los especialistas o “expertos” provenientes de la planificación familiar y la sexología. ¿Por qué estudiar los agentes y las

---

<sup>668</sup> Trebisacce, C. (2015) Discursos científicos sobre la sexualidad femenina y la respuesta de las feministas y los varones homosexuales en la década del sesenta en Argentina. En *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, n° 20, ago, pp. 49-71. Recuperado de: pp. 52-23.

producciones de asociaciones de anticoncepción y sexológicas? Básicamente, porque según cuentan sus hacedores, los especialistas en este ámbito se vieron bajo la necesidad de empezar a transmitir de otra forma sus consultas informativas. De ahí que encontraran puentes posibles con la reflexión pedagógica sobre la sexualidad. Años después ellos mismos serían los autores de libros y gran cantidad de artículos sobre el tipo de educación sexual que se hacía necesaria según los ojos “especializados”, al mismo tiempo que sus aportes en torno a conceptualizar una educación sexual “integral” fueron lecturas que guiaban buena parte de las propuestas curriculares en la provincia de Buenos Aires, tanto en el ámbito de la Dirección General de Escuelas como en la formación de Asistentes Sociales en la década del 80. Paralelamente, también se hará notar que ellos fueron partícipes de las primeras reuniones regionales que promovieron la educación sexual en América Latina, con intercambios que fueron espacios de formación de estos planificadores familiares devenidos en educadores sexuales.

Consideraremos a las/os participantes de dichos campos como *experta/os*, ya que se trata de un tipo de agentes sociales cuyas intervenciones públicas, enmarcadas en la mayor parte de las veces en organismos de financiamiento internacional, realizaron diagnósticos e intentaron pronosticar la realidad. Al mismo tiempo, fueron actores principales de demandas de educación sexual, teniendo gestos abiertos y públicos de demanda y denuncia al Estado, y a los gobiernos tanto *de facto* como democráticos, por la no implementación de políticas educativas y programas curriculares de educación sexual. Por otro lado, si estos gestos de interpelación fueron posibles es porque las posiciones que vamos a revisar estaban enmarcadas en *saberes expertos*, a partir de los cuales especialistas y profesionales sustentaron sus prácticas, intervenciones, disputas y propuestas educativas. Como ha señalado Bourdieu, un saber de experticia es un saber autorizado socialmente,<sup>669</sup> disputando con otros sectores *la verdad* de aquello que se enuncia y la legitimidad de sus efectos a través de sus declaraciones, prescripciones, (in)visibilización de grupos, sujetos y realidades.<sup>670</sup>

Como sugieren Federico Neiburg y Mariano Plotkin,<sup>671</sup> el término *experto* es bien típico del siglo XX y las/os expertas/os modernos suelen ser las/os técnicos y las/os especialistas que trabajan en y para el Estado, como en las ONG y en organismos internacionales. Exceptuando de forma directa la trayectoria por el

---

<sup>669</sup> Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

<sup>670</sup> Zemaitis, S.; Ojeda, C. (2018) Los expertos interpelan a la educación (sexual). El caso de la Asociación Argentina de Protección Familiar a través de su revista *Contribuciones*. Revista *Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol. 19, N° 2 (2018), pp. 75-90. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/15049/pdf>.

<sup>671</sup> Neiburg, F. & Plotkin, M. (2004) “Intelectuales y expertos: Hacia una sociología sociológica histórica de la producción del conocimiento en la Argentina”, en Neiburg, F. & Plotkin, M. *Intelectuales y expertos. La contusión del conocimiento social en la Argentina*. Paidós, Buenos Aires.

Estado, las figuras que veremos en este capítulo pueden ser teóricamente consideradas en su posición de especialistas como expertas/os en la educación sexual. De hecho, como mencionamos antes, una particularidad que tienen las/os expertas/os que estudiamos en este capítulo es que en su autonomía relativa y sus relaciones tensas (podríamos adelantar) con los gobiernos, se posicionaron como interlocutores autorizados y con numerosas experiencias para establecer demandas.

Siguiendo a estos autores, a diferencia del intelectual de mediados de siglo pasado, que remite a una formación más general y que “puede o no tener universalidad como ámbito principal de acción, la figura del experto evoca especialización y entrenamiento académico”.<sup>672</sup> Como veremos, se fueron especializando los saberes, las técnicas, las propuestas, los aportes conceptuales a lo que podríamos denominar el *campo de la educación sexual* que, como todo campo, tiene dependencias y relaciones relativas con otros campos y disputas, como en nuestro caso de análisis lo son el psicoanálisis, la sexología y la planificación familiar. Entre otras características, los expertos también ofrecen diagnósticos y formulación de soluciones sociales que “solo ellos estarían en condiciones de ofrecer”. Las comunidades profesionales interesadas en temas de sexualidad, reproducción y anticoncepción que estudiaremos, desde sus inicios formularon estado de situación sobre la inexistencia, desde su punto de vista, de programas de educación sexual, tanto en el ámbito de la educación pública formal como en ámbitos no formales. En la relación con la academia, participaron como invitadas/os convocadas/os, pero no muchos de estas comunidades tenían igual desempeño en universidades.

Esto produjo una serie de articulaciones y equivalencias de significado de la “educación sexual” a problemas sociales, sentidos y objetivos específicos en torno a un tipo de educación sexual que debía ser parte de la “modernización cultural” desde mediados de siglo pasado. Así se fue construyendo, con acuerdos y tensiones, disputas y convenciones, un nuevo enfoque: “la educación sexual integral”, un enfoque más alejado de las visiones de la profilaxis social, crítico con el silencio de las familias y escuelas sobre el tema, y que logró colocarse como un modelo modernizante, necesario para la sociedad que se encontraba en momentos de grandes cambios. La noción de *integralidad*, como enfoque o modelo pedagógico-teórico, será un espacio también de disputas, en la medida que significó la articulación de aspectos diferentes según los agentes que lo enunciaban.

Una condición que permitió tal constitución de comunidades, y finalmente de la construcción de identidades colectivas (“los especialistas en educación sexual”, “los planificadores”, los “pioneros”, “los *cresalitos*” –en referencia al CRESALC, como se verá–) fue la interdependencia de las experiencias y producciones locales con

---

<sup>672</sup> Ibidem. p. 15. Aunque los mismos autores advierten sobre no considerar a ambas figuras como puntos extremos, sino como espacios de intersección productiva. Ibidem.

circuitos y redes profesionales y con otras/os expertas/os de otros países interesados por los mismos motivos. A través de encuentros nacionales e internacionales, jornadas de capacitación, múltiples reuniones, hicieron posible la circulación de personas y, con ellas, teorías, experiencias, intereses, etc., al tiempo que esas relaciones institucionales establecían conexiones entre disciplinas y especialidades.<sup>673</sup>

¿Por qué consideramos a la educación sexual, como intentaremos mostrar, como un campo y cómo se vincula esto con las redes de circulación? Como señala Ana Teresa Martínez, hay una relación en el estudio de redes de circulación y la noción bourdeana de *campo*: estudiar un campo intelectual [experto para nuestro caso] es analizar un tipo particular de relación de red, donde el juego de relaciones que constituye el espacio social se ha complejizado lo suficiente como para diferenciar capitales, cosas en juego, reglas, complicidades, jerarquías, tipos de agentes específicos del juego serio de la producción cultural”.<sup>674</sup> Veremos cómo parte del crecimiento del interés por la educación sexual, tuvo que ver con los procesos de institucionalización que atravesaron entidades e instituciones nacionales e internacionales sobre planificación familiar, sexualidad humana, reproducción, etc. Lo que estuvo en juego en el campo de la educación sexual fue la propia definición del significante, sus alcances en propuestas educativas, sus relaciones con las prácticas de consulta por anticoncepción. De este modo, si seguimos con lo planteado por Martínez, un campo no deja de ser un *campo social*, un espacio humano de “indefinidas –no infinitas– diferencias donde las posiciones no están libradas al azar sino que se organizan según configuraciones valorativas más o menos jerarquizadas (hay agentes –individuos, instituciones, grupos– consagrados, consagradores, ignorados...), que se arman en relación/confrontación con otros.”<sup>675</sup>

## **2. Expertas/os y redes por la educación sexual: los inicios en la Argentina y las expansiones en América Latina**

### **2.1 La planificación familiar como educación sexual**

Luego de la Segunda guerra Mundial se inician en el debate internacional discusiones y propuestas por el problema poblacional que estaba experimentando el mundo con la “explosión demográfica”. Pero no en todas las regiones ni en todos los países se trataba de un mismo proceso. Como sugiere Karina Felitti,<sup>676</sup> mientras los países del primer mundo estaban cambiando sus pautas de conducta y se estaban generando mecanismos de regulación demográfica (por ejemplo por los

---

<sup>673</sup> Ibidem. p. 25

<sup>674</sup> Martínez, A. T. (2016) Prólogo. En: Salomón Tarquini, C. y Lanzillotta, M.A (eds.) *Redes intelectuales, itinerarios e identidades regionales en Argentina*. Prohistoria. Rosario. p. 25.

<sup>675</sup> Ibidem. p. 23

<sup>676</sup> Felitti, K. (2012) *La revolución de la píldora*. Buenos Aires. Edhasa.

cambios en las pautas culturales como la prolongación de la soltería, retraso en la edad del matrimonio, postergación del primer parto o el aumento de los divorcios), en los países en desarrollo la situación era otra ya que presentaban un crecimiento demográfico vertiginoso. Esto se convirtió en una preocupación a nivel internacional (la relación centro-periferia, desarrollo-población): el crecimiento poblacional del tercer mundo se convirtió en un problema demográfico y político, y una de las salidas posibles fueron los programas de planificación familiar como estrategias de educación sexual para las altas tasas nacimientos, “El problema no fue tanto el crecimiento de la población sino quiénes eran concretamente los que más se reproducían”.<sup>677</sup> La UNESCO fue una de las primeras organizaciones internacionales en abordar la problemática de las dinámicas poblacionales. Su primer director, Julián Huxley, tenía como preocupación las consecuencias sobre el vertiginoso crecimiento demográfico de los países en desarrollo y el decrecimiento de las tasas de fecundidad en los países desarrollados. Así propuso que el organismo trabajara sobre acciones educativas orientadas a analizar y a comprender las causas y consecuencias de la dinámica poblacional.<sup>678</sup>

A partir de la década de 1950 se dan una serie de encuentros y reuniones científicas y políticas internacionales con especialistas en demografía y áreas afines con el objetivo de analizar el problema demográfico y el tratamiento de propuestas para el control de los nacimientos como modo de control de la población. Desde los años 70, las iniciativas internacionales de la UNESCO, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la FAO llevaron acciones de asesoramiento a los países sobre sus situaciones poblacionales e implementación de programas específicos sobre la “Educación en población”. Estos organismos desarrollaron sus acciones con el financiamiento del organismo de cooperación internacional Fondo de Población de

---

<sup>677</sup> Ibidem.

<sup>678</sup> Falconier de Moyano, M. (1997) “La educación en población y la educación sexual en América Latina” UNESCO, Boletín 1997. Desde la UNESCO, se consideró a la variable del crecimiento demográfico como un factor decisivo en las vías de desarrollo de las sociedades. En su primera conferencia mundial en 1974 en Bucarset (El Cairo), se propuso como estrategia consensuada y de recomendación para los gobiernos la “Educación en población”, para la toma de conciencia sobre cómo los comportamientos demográficos tienen incidencia en la calidad de vida de las personas. Tenía por objetivo “ayudar a comprender la naturaleza, las causas y las repercusiones de los procesos de población en la medida en que ellos influyen en los individuos y en los grupos sociales y son influidos por ellos”. Del consenso de los distintos países se conceptualizó a la educación en población como: “un enfoque educativo integral tendiente a que los educandos adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender y evaluar la situación sociodemográfica y ambiental y sus interrelaciones con la producción y distribución de bienes, con los derechos humanos, con la calidad de vida familiar y social, para contribuir a la toma de decisiones responsables en beneficio de su familia y de la sociedad”. Simonen, M.; Sikes, O.J; Palacios, J. (1990) “La Educación en Población en la acción en pro del desarrollo”. Revista *Perspectivas*, UNESCO, N° 4, Vol. XX.

las Naciones Unidas (UNFPA), a partir de su creación en 1969.<sup>679</sup> Antes, en 1952, como consecuencia de la Tercera Conferencia Internacional sobre Planeamiento Familiar celebrada en Bombay, (India), se crea la Federación Internacional de Planificación Familiar (*Internacional Planned Parenthood Federation*, IPPF o IIPF) que tenía como objetivo el financiamiento y la implementación de programas y políticas sociales y educativas dirigidas a la planificación familiar. Como apuntó Jesica Baez, “Las políticas de población, y particularmente, la posibilidad de planificación familiar como una de las variables centrales en el marco de políticas desarrollistas, cobraron un lugar preponderante en la agenda pública. Bajo esta clave de intervención, la sexualidad es tematizada como problema de los Estados: su “buena” regulación podría colaborar en el “despegue” prometido a los países de la región anclados a condiciones de subdesarrollo.”<sup>680</sup> Argentina sería uno de los países donde esta entidad otorgó financiamiento para el apoyo a iniciativas de planificación familiar por parte de entidades privadas como la Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF).

## 2.2 La Asociación Argentina de Protección Familiar

Esta Asociación, que surge en 1966 como iniciativa particular de prestigiosos médicos de Córdoba y Buenos Aires, tuvo como misión la promoción de la *paternidad responsable* a través de la distribución de anticonceptivos gratuitos o a muy bajo costo. Posteriormente fue extendiendo más sus actividades educativas, como la formación y capacitación en anticoncepción a profesionales de la salud y luego a educadoras/es, padres y madres, jóvenes y adolescentes. Si bien “la asociación se planteaba como una alternativa frente a la ausencia de políticas públicas sobre planificación familiar y educación sexual, sus acciones se insertaban en el ámbito estatal”,<sup>681</sup> de allí que esta entidad sea un capítulo de suma importancia en la historia de la educación sexual en la Argentina. El contexto de su vida institucional fue posible gracias a la ausencia de políticas públicas en planificación familiar y educación sexual, y a las restricciones en el acceso de mujeres a anticonceptivos por parte del Estado, como ha señalado Karina Felitti.<sup>682</sup>

En 1974, el peronismo aprobó el decreto 659, donde se disponía la prohibición de actividades sobre planificación de la natalidad, al tiempo que se ordenaba el

---

<sup>679</sup> Zemaitis, S. (2016) Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

<sup>680</sup> 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*. CLACSO. p. 8.

<sup>681</sup> Felitti, K. (2012), Op. Cit.

<sup>682</sup> Ibidem.

control sobre la comercialización de productos anticonceptivos.<sup>683</sup> Posteriormente, durante la dictadura, en 1977, se aprobó otro decreto que también prohibía las actividades de planificación familiar.<sup>684</sup> Aun con gobiernos militares en contra de la planificación familiar, la AAPF pudo continuar con sus actividades. Ya que las concepciones sobre la familia cristiana, las diferencias de los roles de género, la sexualidad solo dentro de la pareja y en pos de un vínculo matrimonial, ciertamente, no contradecían la moral católica y conservadora que sostuvieron los gobiernos de facto durante la última dictadura militar.

Su sede central se encontraba en la ciudad de Buenos Aires, pero sus servicios también se daban en otros lugares como hospitales, consultorios particulares. Las actividades, debates y diálogos públicos, siempre se insertaron, como mostraremos más adelante, en la esfera estatal. Sus principales referentes como Domingo Olivares, Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles, Graciela Marchettich, Nilda Calandra y posteriormente Luis Parrilla, fueron algunas de las voces más importantes de la AAPF; fueron también agentes importantes en la promoción y producción de una serie de redes, encuentros y construcciones conceptuales, pedagógicas y didácticas de la educación sexual como desde una posición *integral*.

La *educación sexual* fue un elemento que articuló a estos agentes con aquellos que se habían formado en psicoanálisis y psicología cognitivo-conductual, pero también con médicos, autodefinidas/os sexólogos/as, psiquiatras, pediatras, que fundaron instituciones, revistas y publicaciones sobre las cuales se fue conformando el campo de la planificación familiar, la sexualidad humana, la sexología, etc. Asimismo, en sus múltiples discursos, la *educación sexual* también fue articulada por ellas/os mismas/os a problemáticas sociales, en especial las vinculadas a las adolescentes y las/os jóvenes.

---

<sup>683</sup> Se solicitaba en este decreto el pedido de recetas por triplicado para acceder a la compra de pastillas anticonceptivas. Pero el requisito de la receta para las compras en las farmacias nunca llegó a aplicarse sistemáticamente; aunque sí se cerraron unos 60 consultorios de planificación familiar. Llovet, J.J.; Ramos, S. (1986) La planificación familiar en Argentina: salud pública y derechos humanos. *Cuadernos Médico-Sociales*, n°38, pp. 26-38.

<sup>684</sup> Argentina. Decreto 3938/77. Objetivos y políticas propuestos por la Comisión Nacional de Política Demográfica. Entre los cuales se explicita “eliminar las actividades que promuevan el control de la natalidad”.

# Métodos anticonceptivos

## Condón o Preservativo

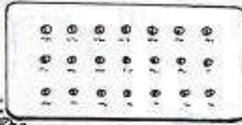
Lo emplea el hombre. Se coloca cubriendo el pene en erección. Evita que el semen se deposite en el interior de la vagina.

## Diafragma



Se lo coloca la mujer en el interior de su vagina. Evita la entrada del semen en el útero. El médico debe indicar el tamaño adecuado.

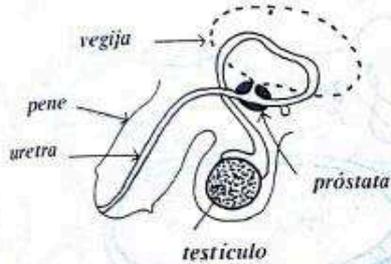
## Píldoras



Las toma la mujer diariamente. Impiden la ovulación. Son muy seguras. Existen muchas clases de píldoras. El médico determina su uso.

Consulta al médico sobre el

### ORGANOS SEXUALES MASCULINOS



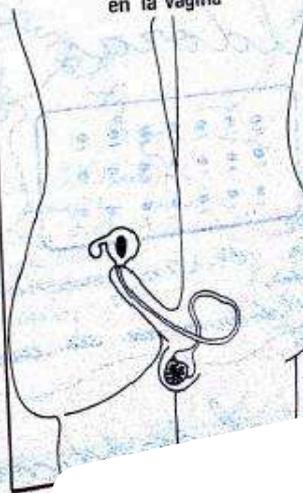
### ORGANOS SEXUALES FEMENINOS



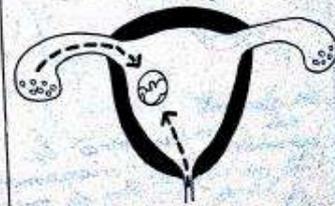
del pene sale el líquido seminal



COITO: el pene en erección es introducido en la vagina



Si el óvulo y el espermatozoide se juntan, la mujer queda embarazada



en la mujer madura un óvulo cada 28 días aproximadamente

Cada pareja debe elegir el anti-conceptivo que más se adecue a sus posibilidades.

# Tener otro hijo...?

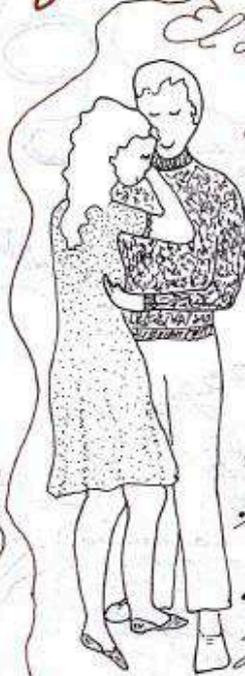
Nadie puede tomar la decisión por vos. Por lo tanto tenés que conocer algunas cosas...

El mejor momento para ser madre



- Después de los 20 años
- Cuando la mujer se siente psíquicamente segura.
- Esperando de 2 a 3 años entre embarazos.

El deseo de tener un hijo debe seris



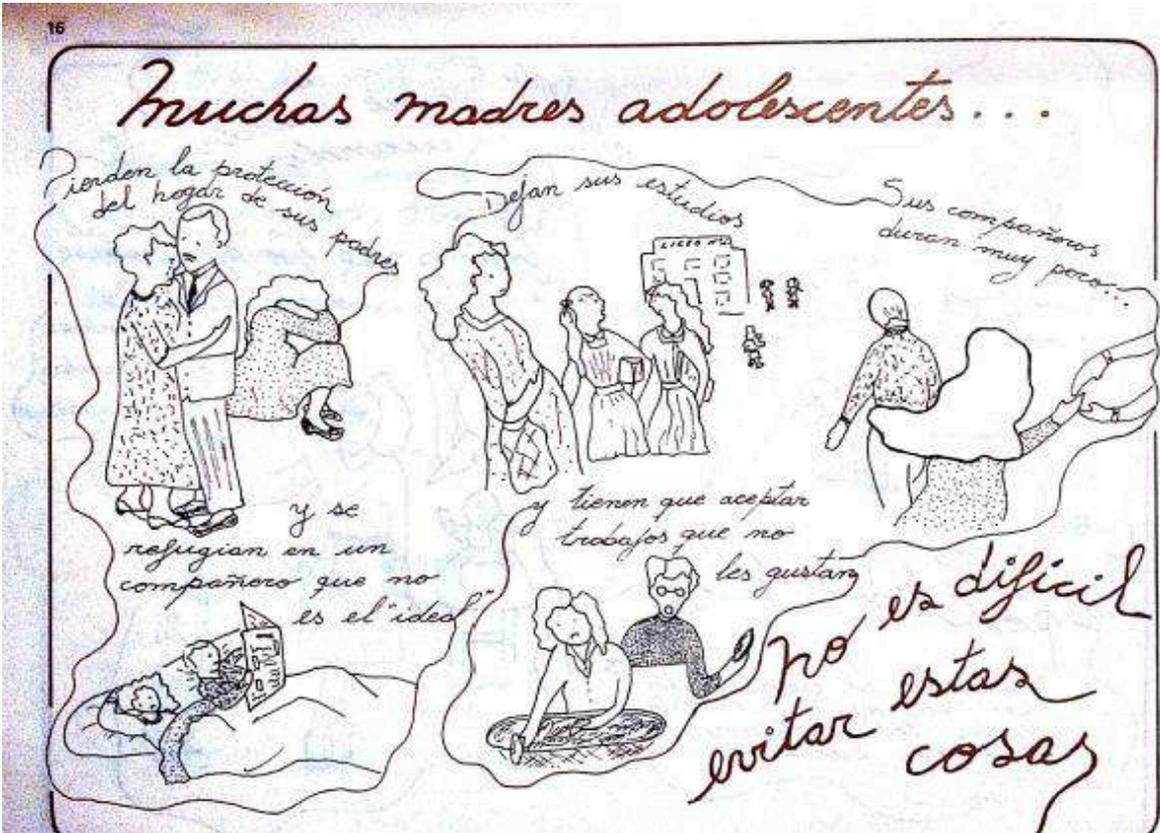
- Producto de una decisión compartida
- Basado en una relación de pareja estable.
- Integrado a las perspectivas del futuro familiar.

# Soy mamá... y eso es lo importante



Folleto destinado a madres adolescentes





Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF). «Educación sexual y anticoncepción». Folleto. 1974.

Las y los profesionales y conductores de la AAPF, alcanzaron a posicionarse, ya para los primeros años de la década del 80, como interlocutores fundamentales, como especialistas con autoridad legitimada, para la formación de diversos profesionales en temas de educación sexual. No solo lograron con sus intervenciones públicas, como mostramos, interpelar al Estado, a las familias y a las escuelas con respecto a la educación sexual, sino que lograron colocarse como educadores sexuales, es decir como profesionales que formaron y capacitaron a otros profesionales y agentes del sistema educativo de diferentes niveles y modalidades. *Demandando educación sexual, pasaron a ser ellos mismos demandados por diversas instituciones educativas.*

Como se puede ver en los trípticos, la idea de sexualidad responde a una visión tradicional, con el centro en la reproducción o en la elección de anticoncepción, una sexualidad siempre vinculada a la pareja o al matrimonio, aun cuando desde la AAPF, y como se puede leer acá también, hay una apelación a la elección libre de la mujer sobre qué método utilizar, pero asegurando siempre la maternidad como “lo importante”.

Ya para 1981 integrantes de la AAPF fueron convocados para dar cursos y talleres en provincias como Santa Fe, Salta, Corrientes, Misiones, Mendoza, Córdoba y Buenos Aires a públicos de escuelas de Servicio Social, supervisores docentes, funcionarios de gobierno, médicos rurales, funcionarios provinciales de los ministerios de Salud, líderes comunitarios, personal de sindicatos obreros y “motivadores” de la planificación familiar en comunidades barriales.

De este modo, la convocatoria desde secretarías y áreas tanto municipales, provinciales como nacionales, como la participación de la entidad en cátedras de no pocas universidades del país, organizaciones comunales-populares, etc., hizo que para fines de 1981 proyectaran que “la problemática de la planificación familiar interesaría a más de 4000 médicos ginecólogos en todo el país, así como más de 1000 establecimientos educacionales sobre el tema de la educación sexual en el currículo”.<sup>685</sup> Todas estas intervenciones e instancias de formación continuarían hasta fines de la década.

---

<sup>685</sup> De forma más concreta, en 1984 la ARESS, el CRESALC y el Instituto Kinsey realizaron varias actividades en Rosario destinadas a “responder a la demanda de escuelas e instituciones en vinculación con Educación Sexual” donde trabajaron sobre técnicas metodológicas. En una tendencia sostenida durante toda la década, como puede corroborarse en las páginas de *Contribuciones*, representantes de estas entidades fueron convocados por gobiernos provinciales y municipales para realizar diferentes acciones de capacitación. Para 1985 fueron convocados de diferentes ciudades, provincias e instituciones. Desde la provincia de Chubut, fueron convocados Olivares, Pailles y Cristina Sánchez para dar un Seminario a agentes de la salud y el sistema educativo sobre “Salud, sexualidad y educación sexual”; en Rio Negro, junto con el Consejo Provincial de Educación se convocó a la AAPF para capacitar a los Orientadores del Plan de Alfabetización Provincial, para la elaboración de cartillas sobre sexualidad como una parte del Programa. La cátedra de Ginecología II de la Facultad de Medicina de la UBA, se encontraba ese mismo año realizando el curso de posgrado “Actualización en Planificación Familiar” al que se sumaron Olivares, Pailles y Barbato con

Por otro lado, la AAPF fue un ámbito de formación inicial de quienes serían destacadas figuras dentro del campo de la planificación familiar, que luego tendrían un mayor interés en la educación sexual en términos más amplios, como se hará notar más adelante. En lo que sigue nos centraremos en explorar tres de estas figuras: Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles, Luis Parrilla y el pastor Orlando Martín. Este último no formó parte de la AAPF pero sí tuvo un lugar importante en la educación sexual, hasta llegar a ser reconocido como especialista en educación sexual por el Ministerio de Justicia y Educación a inicios de los años 90.

### 2.2.1 Una revista para la demanda en educación sexual

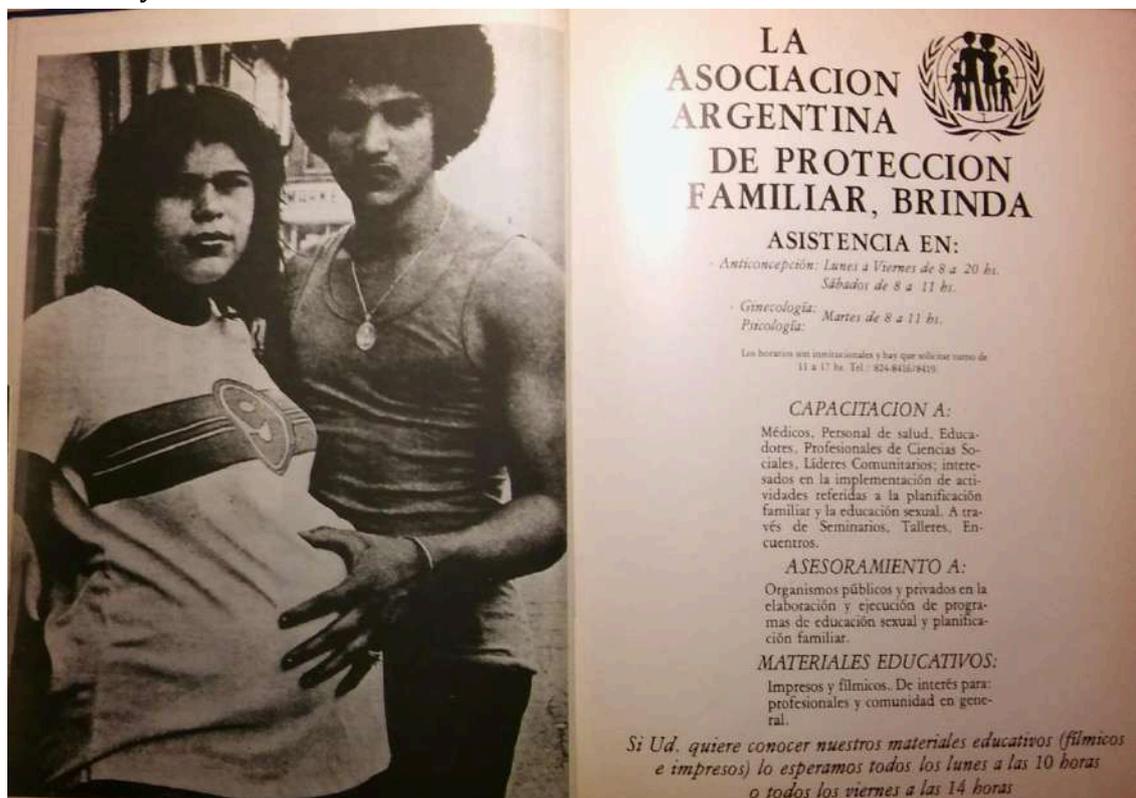
La AAPF fundó la revista *Contribuciones*. Esta fue una publicación trimestral iniciada en 1977, completando los 44 números publicados en 1993.<sup>686</sup> En un trabajo anterior sostuvimos que *Contribuciones* puso en circulación una diversidad de discursos, provenientes de diferentes campos disciplinares como la sexología, la medicina, la planificación familiar y la demografía, entre otros. Esto permite advertir un proceso de interpelación a algunos sujetos identificables como los responsables políticos, sanitarios y educativos, pero también a profesionales de la salud y de la educación, así como a las familias, a desarrollar, aceptar o impulsar prácticas de una cierta educación sexual. A su vez, se alude al reconocimiento y a la identificación por parte de estos sujetos, a las demandas sociales articuladas con el significativo *educación sexual*, ya sea la sobrepoblación, el embarazo adolescente, el aborto, entre varios otros. Podemos leerla como un *gesto* de interpelación de la AAPF al ámbito educativo (Estado, docentes, alumnos, prácticas de enseñanza,

---

disertaciones tituladas “La planificación Familiar en la Argentina”, “Conceptualización sobre sexualidad humana” y “Repercusión de los programas de Planificación Familiar en la salud de la Mujer”, respectivamente. En otro curso de Posgrado, “Psicopatología de la Adolescencia”, de la cátedra de Clínica Psiquiátrica también de la Facultad de Medicina, Pilles dictó un curso sobre “Sexualidad Masculina”. En la sede de la AAPF en la Ciudad de Buenos Aires, se realizó el Seminario Semestral “Educación Sexual en Programas de Educativos Sistemáticas”, a cargo de Cristina Sánchez y dirigido a los miembros de los Gabinetes Escolares. Allí mismo, en Buenos Aires, la Secretaría de Educación de la municipalidad ofreció cursos de capacitación a docentes: “Educación para la vida y educación sexual”, a cargo de María Luisa Lerer en colaboración con el CEAS (Centro de Estudios, Educación y Asistencia en Sexualidad). En otras provincias como en San Luis, Jorge Pailles sería convocado para ofrecer el Seminario “Adolescencia, Salud y Educación Sexual” en la Facultad de Ciencias de la Educación. También fueron solicitados los aportes de la AAPF en la provincia de Entre Ríos, convocados esta vez por la Dirección Departamental de Escuelas y el Hospital 25 de Mayo, para el dictado del seminario “Salud, sexualidad y Educación Sexual”. Actividades de la AAPF. (1985) *Contribuciones*, año 8, No. 28, p. 7, marzo de 1985. pp. 12 y 13.

<sup>686</sup> Dirigida por Jorge Pilles y un equipo no muy numeroso compuesto por Luis María Aller Atucha, Juan Ondetti y María Rossillo, entre otras/os. Su distribución se hizo en los encuentros de capacitación que estaban dirigidos inicialmente a médicos, ginecólogos, obstetras y psicólogos, y a través de los agentes de propaganda médica, junto con otros materiales impresos y audiovisuales.

aunque también la cultura y en tendencia más pedagógica y menos técnica o reducida a la anticoncepción).<sup>687</sup> Vale resaltar que *Contribuciones* no es una publicación *de especialistas para especialistas*. A partir de su formato y diagramación, así como del uso de palabras comunes que captaban la atención de públicos más amplios, podemos notar que fue un tipo de prensa que pretendió superar los propios círculos también especialistas o expertos, buscando llegar a un universo mayor de lectores.

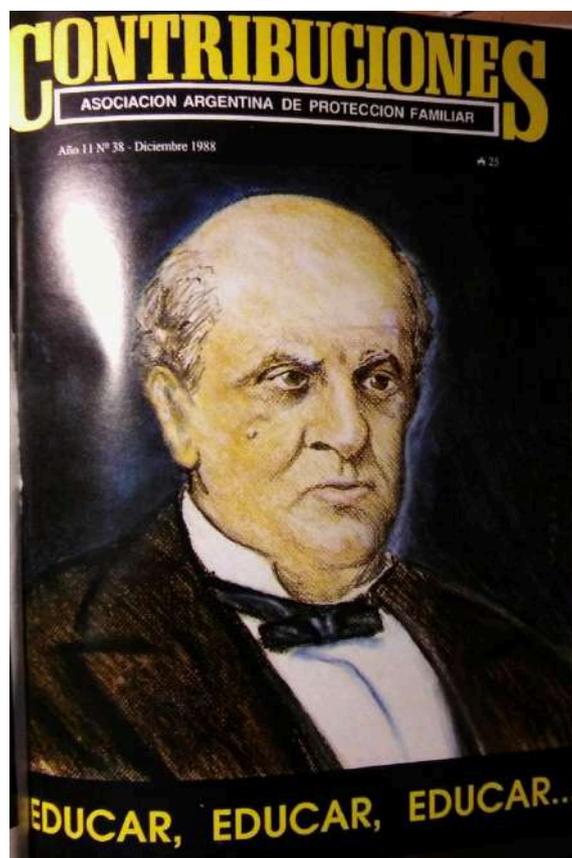


**Revista *Contribuciones*, n° 2, 1979.**

Nos interesa señalar cómo este espacio ha servido de plataforma para demandar públicamente por educación sexual en el sistema educativo, con una mayor insistencia durante el gobierno radical en la vuelta a la democracia. La revista publicaba intervenciones, entrevistas y experiencias educativas sobre educación sexual realizadas en escuelas, sobre todo del nivel secundario, a partir de retomar en diferentes notas y secciones de la revista la voz de docentes y asistentes sociales. Esto muestra las relaciones de la AAPF para con el sistema educativo. Incluso, en la sección final de “Carta de los lectores”, llegaban a la redacción cartas de directivos agradeciendo a la Asociación por haber participado en la escuela con talleres y/o con el envío de materiales textuales y audiovisuales. En un reportaje a una docente de El Bolsón, que había asistido a un curso sobre sexualidad dictado por la AAPF en 1984, señalaba al respecto de la responsabilidad del Ministerio de educación a tomar acciones de mayor contundencia para el desarrollo de la educación sexual en las escuelas: “Aun cuando estoy en absoluto

<sup>687</sup> Zemaitis, S.; Ojeda, C. (2018), Op. Cit.

desacuerdo con las formas autoritarias debe haber un fuerte aval institucional para introducir la educación sexual en las escuelas, pero este aval no sólo deberá referirse a las resoluciones del consejo de educación que dicte la inserción de la educación sexual en el currículum sino que el consejo deberá incentivar la reunión continua de docentes con las familias para reflexionar toda la problemática del niño incluyendo lógicamente la sexualidad”.<sup>688</sup>



*Contribuciones*, Año 11, n° 38, 1988.

---

<sup>688</sup> Entrevista realizada por J.P. a Miriam Hall, docente en El Bolsón durante el seminario realizado “Salud, sexualidad y educación sexual”. En: *Contribuciones*, año 7, No. 24, p.7, abril de 1984.



*Contribuciones*, 1984, Año 7, n° 26.

Domingo Olivares, quien presidía la AAPF para los años 80, muy preocupado por la situación de los abortos<sup>689</sup> o embarazos no intencionados de las mujeres jóvenes, sintetizaba: "(...) responsabilidad, educación sexual y enseñanza de la metodología anticonceptiva, constituyen los fundamentos de la evitación de una Madre soltera. Personas e instituciones de bien público, se disponen a prestar ayuda para aliviar la desgraciada situación creada a la joven madre y su criatura".<sup>690</sup> En otro artículo enfatizaba las posibilidades curriculares que podía tener la educación sexual ya por fuera de las familias, e incluso de la escuela misma: "Considerando su finalidad preventiva la educación sexual, que es educación para el desarrollo de la sexualidad, comprende la enseñanza de la humanización entre los sexos en el interior de las familias y exige un curriculum [sic] especial en escuelas y colegios, para maestros y para Padres [sic] que, además, debe estar incorporado a las enseñanzas de todo tipo: talleres, fábricas, clubes, etc.". <sup>691</sup> Olivares fue un profesional muy reconocido dentro de la planificación familiar, tanto a nivel nacional como internacional. Ginecólogo de formación, ocupó

<sup>689</sup> A mediados de los 80 se estimaba que en la Argentina por año se producían 300.000 abortos. Revista *Vivir*, agosto 1986, citado en Llovet y Ramos (1986), Op. Cit.

<sup>690</sup> Olivares, D. (1984) "Madre soltera. Una verdadera solución: evitar el embarazo". En: *Contribuciones*, año 7, No. 24, p. 9, abril de 1984.

<sup>691</sup> Olivares, D. (1984) "Planificación familiar y sexualidad". En: *Contribuciones*, año 7, No. 25, p. 9, julio de 1984.

la cátedra de Ginecología y Obstetricia en la Facultad de Medicina de la UBA, lugar desde donde formó a varios profesionales del área médica en temas de métodos de anticoncepción y planificación familiar en varios hospitales públicos. También fue presidente de la Sociedad de Obstetricia y Ginecología de Buenos Aires. Además de ser socio fundador de la AAPF, representó a la asociación en diferentes congresos y encuentros regionales y mundiales sobre sexualidad, anticoncepción, derechos reproductivos, etc.

En sus intervenciones desde *Contribuciones* y otros medios, Olivares insistiría con empeño en que, “Concomitante en el área educativa, debe introducirse la educación sexual en los currículos de las escuelas primarias, secundarias y universitarias”.<sup>692</sup> Quizás Domingo Olivares haya sido quien más sistemáticamente ha insistido abiertamente sobre las responsabilidades estatales y gubernamentales, tanto en periodos democráticos como autoritarios. Con un tono muy crítico se ha referido a las “incoherencias” del gobierno:

Los niños, los jóvenes y los adultos argentinos son privados de educación e información sexual y de la necesaria asistencia médica orientadora para una vida sexual sana. (...) pero sabemos también que los sectores más retrógrados de la sociedad Argentina presionan con el fin de mantener las disposiciones de la dictadura militar: prohibición de educación sexual curricular en las escuelas y prohibición de los consultorios de planificación familiar en los hospitales. Su consecuencia es un estado de oscurantismo y coerción de la población que no se corresponde con los propósitos de libertad y de respeto de los derechos humanos del actual gobierno argentino.<sup>693</sup>

Al año siguiente, la crítica continuaba en el mismo tono, pero explicitaba que: “La Iglesia católica ha dado su apoyo político al gobierno democrático a cambio – entre otras cosas– de asegurar el mantenimiento de las disposiciones que se oponen a la educación sexual y la planificación familiar. Por consiguiente el balance general de los dos años del gobierno democrático ha sido negativo para la planificación familiar”.<sup>694</sup> En 1986, por la celebración del 20 aniversario de la AAPF, *Contribuciones* publicó una serie de cartas enviadas a los parlamentarios, donde se advertía sobre cifras y previsiones proyectivas acerca de la situación de los embarazos adolescentes, el aborto, los matrimonios y la planificación familiar, defendiendo los derechos sexuales y, en especial, la “reproducción electiva” y la

---

<sup>692</sup> Olivares, D. (1984) Planificación familiar en Argentina Sus fundamentos. Ponencia presentada en el plenario del día 11 de noviembre que tuvo lugar en el Congreso Nacional. En: *Contribuciones*, año 7, No. 27, p. 4-5, diciembre de 1984.

<sup>693</sup> Olivares, D. (1984) “Al pueblo y al gobierno de la Nación. Los actos de gobierno deben ser coherentes” (Publicado en el Diario *La Nación*). En: *Contribuciones*, año 7, No. 26, p. 9, octubre.

<sup>694</sup> Olivares, D. (1985) “Planificación familiar: Hecho revolucionario” En: *Contribuciones*, Año 8, No. 30, p. 4.

“procreación voluntaria” como un derechos humanos fundamentales.<sup>695</sup> Como veremos en el próximo capítulo, desde *Contribuciones* también se mantuvo una mirada crítica a la organización del Congreso Pedagógico de mediados de los 80 debido a la ausencia de educación sexual tanto en las mesas de debate como en la conformación de la agenda de dicho evento. Sin embargo, pese a evidenciar la ausencia de la educación sexual, como una política y obligación estatal sin desarrollo, también mantenían diálogos con funcionarios que escribían en *Contribuciones*. Es el caso de Mabel Bianco, médica y Directora Nacional de relaciones Internacionales, Coordinadora del Programa Mujer, Salud y Desarrollo en la Secretaria de Salud del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, quien escribió en 1988 sobre la importancia de la educación sexual de la juventud: “no puede ser un mero contenido escolar, sino a través principalmente de la familia, y también de los medios de comunicación, de la prensa y la literatura y todo entorno social, se da esta educación de la función sexual que corresponde a cada sexo”.<sup>696</sup> “(...) Esta educación debe arrancar desde el proceso educacional formal hasta el integral, transmitido por otros canales y medios de formación cultural. La familia es la principal responsable de esta educación y la escuela una colaboradora”.<sup>697</sup>

### 2.2.2 Los aportes de Aller Atucha y Jorge Pailles

Luis María Aller Atucha provenía del área de la Comunicación Social. Comenzó a formar parte de la AAPF en 1970 como Director de Comunicación y Educación. Será uno de los primeros profesionales becarios que reciben capacitación específica en educación sexual en América Latina en el primer curso de Educación Sexual y Desarrollo Sexual coordinado por la Agencia Sueca para el Desarrollo (SIDA) auspiciado por la Facultad de Educación de la Universidad de Estocolmo. A partir de 1972 continúa vinculado al equipo de la AAPF como colaborador externo. Continuó su experiencia de planificación familiar en Brasil durante tres años en BEMFAM.<sup>698</sup> Atucha fue reconocido como un actor fundamental por profesionales de la planificación familiar y también de la sexología, en el armado y las gestiones de diferentes redes, encuentros y materiales: “tiene en su haber el mérito de ser el ‘gran integrador’; sus características personales, su formación, su vinculación con organismos internacionales y su capacidad de tolerancia y flexibilidad”.<sup>699</sup>

---

<sup>695</sup> “Presencia de la AAPF en el Parlamento”. *Contribuciones*, Año 9, p. 4, n° 34, 1986.

<sup>696</sup> Bianco, M. (1988) “Comentarios y reflexiones sobre la sexualidad y la educación sexual en América Latina y el Caribe”. *Contribuciones*, año 11, n° 38, diciembre. p. 3.

<sup>697</sup> *Ibidem*. p. 4.

<sup>698</sup> En una entrevista nos cuenta: “Yo me fui a Brasil a trabajar en BENFAM de Brasil (...) era la institución de planificación familiar brasilera que era la más grande de América Latina, era una institución monstruo con Walter Rodríguez como director y yo me fui a Brasil como Director de Educación del departamento de Educación en Información”. Entrevista a Aller Atucha, Pinamar, 2017.

<sup>699</sup> Aller Atucha, L.M.; Bianco Colmenares, F.J.; Rada Cardenas, D.M. (1994) “Perspectiva histórica de la educación sexual y la sexología clínica en América Latina”, Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual, *VII Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. La Habana, Cuba.

Según nos cuenta en una entrevista, cuando ingresó a la AAPF todavía estaba el gobierno del dictador Juan Carlos Onganía (1966-1970):

- E: ¿Cómo fue posible hacer tareas de planificación familiar durante un gobierno autoritario como el Onganía?
- Y recién se había empezado muy muy tímidamente a trabajar eso, muy íntimamente, con mucho cuidado. Y era un problema fundamentalmente médico [la planificación familiar], eran servicios médicos donde se atendía a las mujeres que querían espaciar sus nacimientos (...) entonces no discutíamos mucho, no había grandes discusiones sobre otros temas, sobre derechos de la mujer (...) esta era una cosa más enfocada a que el dispositivo intrauterino se pone así y que cada dos meses hay que hacer un chequeo, para verlo era un problema más fundamentalmente médico, eran muchos médicos y si vas a ver que en educación sexual en los tiempos eran casi todos médicos.

Por su parte, Jorge Pailles, sociólogo de formación, se vinculó a la Asociación a comienzos de los 70 cuando ingresó, por medio de una entrevista casi al azar, como Director Responsable del área de Capacitación de la AAPF y la dirección de la revista *Contribuciones*, cargo que mantuvo hasta 1986. Recibió formación técnica como Educador de la Sexualidad en el Comité Regional para América Latina y el Caribe (CRESALC) en la ciudad Bogotá.<sup>700</sup> De acuerdo con las fuentes consultadas, Pailles fue coordinador o docente de una gran cantidad de encuentros, y con públicos muy diversos como monjas, curas de diferentes credos, directivos y docentes hasta grupos de adolescentes.

Al igual que Atucha, Pailles recuerda ese mismo contexto cuando inició su actividad en la AAPF, y cómo las iniciativas por impulsar desde la AAPF una perspectiva menos médica y más ligada a la educación sexual encontraron sus resistencias. Esto fue así hasta el punto que provocó una reestructuración en la conformación de la AAPF. Sin embargo un nuevo periodo iniciaba, justo cuando en la Argentina comenzaba la última dictadura cívico-militar:

Cuando yo llegué a la Asociación era médica, estrictamente médica, absolutamente médica (...) Luis Parrilla era asesor cuando yo llegué. Un día me dice tenemos que incluir "educación sexual". Estoy tratando de tener un encuentro con docentes en Bariloche para discutir la problemática de la educación sexual. Y lo hicimos...nos dejó ir sin que el comité lo supiera. Y el gobierno de allá, en Viedma, aceptó. Pero después hubo una crítica de un obispo y no se pudo hacer nada... Entonces llegamos a la Asociación después de esta reunión con docentes...hasta que convencimos a Lola [una de las directoras de la AAPF] de algo... Después de dos meses discutimos con el Comité lo que cada departamento había hecho. Y nos costó muchísimo, muchísimo revertir eso, la mirada más medica que tenía la Asociación. Costó mucho que la Asociación, o sea el

---

<sup>700</sup> Zemaitis y Ojeda (2018), Op. Cit.

Comité, reconociera a la educación sexual como propia del campo de la sexualidad, no? Sí nos apoyaba un médico riojano [Carballo], y otro de Córdoba que también acordaba. Pero el resto no.

A tal punto que a fines del 74 nos echaron, un poco por esto, porque teníamos visiones más amplias sobre la sexualidad, más del lado de las personas y demás y también por razones políticas. Echaron a Lola, a Raúl, a estos médicos. Luis María ya estaba en EE.UU. Ahí nombraron a Olivares como Director Ejecutivo: él era miembro del Comité pero pasó a ser Director de toda la Asociación. Él tenía una buena formación, muy médica pero con algunas ventanas abiertas y un tipo reflexivo y llegó a la conclusión de que se venía a pique, porque los que conocíamos el tema ya no estaban. Él reconoce nuestra vocación que teníamos. Entonces Olivares del 74 al 76, periodo que nosotros no estábamos. Luego Olivares se pelea con el resto, y él hace una nueva asociación ahí mismo, y ahí nos vuelve a llamar: Raúl no quiso volver, Lola ya estaba en educación así que ellos no volvieron. Y en el 76 vía libre y ahí arranca con una segunda etapa de la Asociación.

Es de destacar que la dictadura del 76 no habría intervenido, en principio, en la AAPF. Las resistencias a la planificación familiar encontrarían sus inconvenientes antes, en el periodo anterior:

Los centros que tenía la AAPF se empiezan a cerrar antes de la dictadura, con López Rega. En la dictadura no se metían tanto con nosotros, es decir no fueron terminantes con la problemática...en cambio con los *lopezregistas* ya eran terribles... entre el 73 y el 74 se fueron cerrando los más de 80 centros que tenía la AAPF en todo el país. Los médicos que atendían mujeres que querían informarse o tener las pastillas se iban quedando sin lugar... Barato en Rosario, Gentili Presti en Salta, Mercad Luna en La Rioja... ellos como podían siguieron atendiendo... cuando venía una mujer de algún barrio, así, no le cobraba nada la consulta. En la AAPF los anticonceptivos que se entregaban eran de forma gratuita.

En ese contexto, el testimonio de Aller Atucha acusa también una necesidad de encontrar un lado más educativo a las prácticas que ejercían desde la planificación familiar: “Creo que la educación sexual se fue especializando y profundizando, por la necesidad que teníamos, los que trabajamos en planificación familiar, de mejorar nuestro enfoque educativo”.<sup>701</sup> Luego de estar 3 años en BEMFAM, Atucha asume como director del Departamento de Educación e Información en la IPPF por América Latina y del Caribe, con sede en Nueva York. Recuerda que, mientras ya estaba trabajando en el nuevo puesto:

---

<sup>701</sup> Entrevista a Aller Atucha, Op. Cit.

[en Nueva York] sigo trabajando en planificación familiar, sigo con las píldoras. No obstante, yo ahí escribo un libro, *Sexualidad humana. Una aproximación ideológica y metodológica*,<sup>702</sup> en donde **empezábamos a darnos cuenta los que trabajamos en planificación familiar, que necesitábamos mejorar nuestro lenguaje y metodología educativa.**

---

<sup>702</sup> El texto será publicado en 1991 por la editorial Galerna y contó con tres reediciones durante los 90. Aller Atucha, L.M. (1991) *Pedagogía de la sexualidad humana. Una aproximación ideológica y metodológica*. Galerna: Buenos Aires.

*2a. edición*

Luis María  
ALLER ATUCHA

# PEDAGOGIA DE LA SEXUALIDAD HUMANA

Una aproximación ideológica y metodológica



Editorial Galerna



Escaneado con CamScanner

(...) la educación sexual se fue especializando y profundizando por la **necesidad que teníamos los que trabajábamos en planificación familiar de mejorar nuestro enfoque educativo** (...) poco a poco **parte de la gente que fue se fue formando en**

**educación sexual fue dejando la planificación sexual de lado porque en educación sexual se nos amplió el panorama.**

Ya trabajábamos con gente en edad reproductiva, empezamos a trabajar con otros tipos de gente: empezamos a trabajar con jóvenes, empezamos a trabajar con niños, entonces se abrió y se amplió pero yo creo que venimos todos ante la necesidad de que la gente tomase bien la píldora, que se pusiese bien el preservativo y que si quería hacerse la esterilización definitiva lo hiciera y nosotros pudimos informar, esa fue la necesidad nuestra y de ahí abrimos los campos.

(...) Después de Nueva York me voy a trabajar a Perú ya como director ejecutivo de un programa de educación y planificación sexual y de Perú después me voy a trabajar a El Salvador también en un programa de planificación familiar, **para mí la educación sexual ha estado siempre en todo mezclada.**<sup>703</sup>

En la opinión de Aller Atucha, la edición del libro *Sexualidad Humana y Relaciones Personales*, compilado y editado en Nueva York por la oficina Regional de la IPPF en 1978, fue un hecho muy importante porque “influyó en el desarrollo de la educación sexual en Argentina”. En esta obra, según el mismo Atucha, escribieron “los más importantes educadores de América Latina”.<sup>704</sup> Se trató de una recopilación y edición a cargo de Rafael Ruano Mariño (Costa Rica), que cuenta con una extensión de 340 páginas y con un índice conformado por los aportes de 23 profesionales de Argentina; allí encontramos los aportes de Luis Parrilla, Florencio Escardó y el mismo Aller Atucha. Para este último, este libro fue “una de las publicaciones de mayor publicación y distribución en toda América Latina”, llegando a 50.000 ejemplares repartidos en asociaciones, cursos de formación y capacitación en los países latinoamericanos.<sup>705</sup>

¿Qué conceptos, orientaciones y temas sobre educación sexual se podían leer en esta publicación? En primera instancia, podemos ver una definición más ligada a lo educativo que a la asistencia de planificación familiar. Vale la pena citar en extenso:

**No quisiéramos caer una vez más en la falta alternativa de querer reducir los aspectos relativos a la educación sexual a una sola definición.** El campo de la Educación Sexual es complejo, interrelacionándose dinámicamente con la actividad humana en su totalidad. Por eso consideramos importante dar, antes que una definición, un lineamiento de las dimensiones de la problemática sexual:

---

<sup>703</sup> Entrevista Luis María Aller Atucha. Pinamar, 2017.

<sup>704</sup> Aller Atucha (2006) “La historia que yo viví”. Recuperado de: <http://www.educacionsexual.com.ar/biblioteca-online/historia-del-movimiento-sexologico/historias-de-la-educacion-sexual>. Última consulta: 4/4/2020

<sup>705</sup> Aller Atucha, L.M.; Bianco Colmenares, F.J.; Rada Cardenas, D.M. (1994), Op. Cit.

- La educación sexual atañe al individuo en su condición de sujeto de relación interpersonal, históricamente viviente en un espacio y tiempo determinados;
- La educación sexual atañe al proceso de maduración humana; en cada una de las etapas de su vida el hombre estructura su personalidad en la interrelación dinámica de los aspectos **psicológicos, biológicos y sociales**;
- La educación sexual es parte de la educación general. En tal sentido tiene una decisiva participación en la formación de **hábitos y actitudes maduras**;
- La educación sexual implica entonces:
  - una educación más para el ser que para hacer y tener;
  - una educación para la formación de la **autoconciencia** y la **responsabilidad comunitaria**;
  - una educación para el **desarrollo personal y social**;
  - una educación para el **amor** y la **vida**;
- la educación sexual concebida en términos de educación para la vida, contribuirá a la formación de **personas cualitativamente equilibradas**, ajustadas en sus **relaciones interpersonales** sociales y eróticas, y posibilitará **familias** cuantitativamente equilibradas, destacando así la clara vinculación existente entre educación sexual y **paternidad responsable**.<sup>706</sup>

Al indagar sobre cómo era recibido ese material y los temas sobre sexualidad en los medios médicos y en las personas a las que atendían y brindaban cursos, nos comentaba:

(...) los recibían bien, los recibían bien... eran profesionales que querían incorporar la temática de alguna forma a su trabajo cotidiano se me ocurre, viste que yo daba, esta era mi materia pero tenía un agujero en sexualidad y ese agujero de sexualidad lo podían suplir con los cursos y con los materiales que hacíamos en la AAPF.

E: ¿Ustedes iban a las escuelas o o estas eran las que demandaban?

(...) **nosotros no, la AAPF no iba a las escuelas, venían ellos a nosotros**, teníamos cursos permanentes en la APPF y hablo de los 70, también teníamos cursos permanentes para médicos.

---

<sup>706</sup> IIPF. (1979) "Estrategias para el desarrollo de la educación sexual para América Latina". IIPF. Nueva York. En: Pailles, J. (s/f) "Visión sociológica de la sexualidad matrimonial". Apuntes personales de autor.

(...) para la maestra de grado que venía a un cursillo de 3 días, se incorporaba toda la temática de sexualidad y sabía qué es lo que podía responder frente a una chica que le decía que había tenido relaciones sexuales...

Otras de las misiones que tenían tanto Atucha como Pailles era la de cierta reivindicación de nombrar las relaciones sexuales, no reduciéndolas ya al mandato del matrimonio, una voluntad de extender, de algún modo, la misma noción de *relación sexual*:

(...) es que era un poco el lenguaje que usábamos antes, unas chicas que tenían relaciones sexuales a los 16-17 años era una cosa medio terrible... (...) Vos fijate que había cierta terminología por ejemplo, que hablábamos relaciones sexuales pre matrimoniales, hablar de relación sexual pre matrimonial es partir del supuesto que la relación sexual debe ser exclusivamente matrimonial (...): porque se suponía, pero tenés relaciones sexuales en el matrimonio, pero el matrimonio era para algunos ir al registro civil y a la iglesia a que el cura te bendijese y te dijera sí, ahora sí podés tener relación sexual, porque si bien esto no lo tenemos escrito así, así era...<sup>707</sup>

Un contrapunto en los relatos se hace evidente: sobre la demanda de las escuelas a la Asociación. Pailles comenta que en varios momentos, en que se cansaba del trabajo de la Asociación, se iba a escuelas del conurbano y se presentaba como miembro de la misma para ofrecer “charlas sobre sexualidad” en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.<sup>708</sup> De este modo lograba contactos con directoras interesadas y al tiempo lo llamaban en algunas horas libres para dar charlas a los estudiantes. Según su relato “Hablabo de embarazo adolescente, hablaba de la problemática de roles, de las actitudes...”.

### **2.3 Pastores y teólogos por la educación sexual**

Los públicos a los cuales llegaban eran diversos. Además de acercarse a las escuelas, como producto de sus intercambios en otros países con curas de diferentes puntos, eran convocados para participar de charlas y seminarios con figuras de la Iglesia católica, pastores y monjas que trabajaban en escuelas privadas como docentes, o bien porque eran parte de los “religiosos expertos” en temas de sexualidad. Por ejemplo, en 1979 se realizó en el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) un primer Seminario de Sacerdotes del Cono Sur, para el que se le había solicitado ayuda a la AAPF. El CIAS se encontraba a cargo de uno de sus organizadores, el sacerdote jesuita Enrique Fabbri. Durante dos semanas

---

<sup>707</sup> Entrevista a Aller Atucha, Op. Cit.

<sup>708</sup> Esto se constata también en las Cartas de los lectores que enviaban a *Contribuciones*, la revista de la AAPF.

participaron del encuentro “religiosos expertos en la problemática familiar”<sup>709</sup> de Bolivia, Paraguay, Chile, Brasil, Perú y Uruguay, donde discutieron sobre problemáticas familiares, comportamiento sexual adolescente, regulación de la fertilidad, masturbación y métodos anticonceptivos, entre otros.

Para ese entonces el CETIS se encontraba bajo la dirección de Fabbri, una personalidad conocida dentro de la educación sexual religiosa, aunque no mantuvo posiciones conservadoras. También fue fundador y director del Centro de Estudios Familiares (CEF). Fue conocido en el campo católico como el “profeta de la familia”.<sup>710</sup> Por el contrario, Fabbri se encontraba en reuniones con sexólogas/os, planificaciones familiares y otros profesionales del emergente campo de la sexualidad. Se había formado en Roma y especializado en antropología de la sexualidad, pareja y familias. Fabbri será uno de los nombres de los religiosos con experiencia en educación sexual, que fue posteriormente convocado, entre otros, por el Ministro de Educación Antonio Salonia en 1992, para comenzar un plan de educación sexual para el sistema educativo. Veremos esas relaciones y el curso de esa proyección en el próximo capítulo.

Muy interesado en la formación en sexualidad de quienes participan de la comunidad del CETIS, Fabbri escribía en revistas y algunos libros acerca del lugar de la pastoral en relación con la sexualidad,<sup>711</sup> sobre la adolescencia<sup>712</sup> y la familia y el amor conyugal.<sup>713</sup> Compartía en términos generales las mismas visiones que Aller Atucha, Pailles y Parrilla (quizás era más próximo a este último) sobre la educación sexual, en tanto formación general de la persona, y por ello piensa en una concepción holística de la persona, que considera la integralidad de lo físico con los psíquico, lo afectivo y lo relacional.<sup>714</sup>

Volviendo sobre la organización del evento con los expertos religiosos, la modalidad de la participación de personas externas al ámbito convocado, como lo era Pailles que no era cura, hacía que la modalidad de trabajo tenga ciertas particularidades, una relación de lejanía entre expositores y la audiencia. Uno de los expositores en el Seminario fue Pailles, que disertó sobre la sexualidad en la adolescencia. Pailles recuerda que durante la organización de la reunión en la que él disertaba, en un día de esas dos semanas (reunión, pionera como reunión de religiosos –lo eran en su mayoría– sobre temas de sexualidad), la modalidad fue la siguiente:

---

<sup>709</sup> *Contribuciones* (1979) Noticias. Año 2, n° 6, p. 11.

<sup>710</sup> Ojeda, C. (2020) Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar. En: Baquero, R.; Scharagrodsky, P.; Porro, S. *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Buenos Aires. Prometeo.

<sup>711</sup> Fabbri, E. (1979) “Pastoral de la realidad sexual”. Revista *CIAS*, n°287, oct.

<sup>712</sup> Fabbri, E. (1981) *Adolescencia, tiempo de dudas y esperanzas*. Buenos Aires. Bonum; Fabbri, E. (1991) Jóvenes, consumir o vivir la sexualidad. Revista *Criterio*, n°2077, año 64, septiembre.

<sup>713</sup> Fabbri, E. (1985) *Amor, familia, sexualidad*. Buenos Aires. Latinoamericana Libros.

<sup>714</sup> Fabbri, E. (1991), Op. Cit.

Hicimos el diseño y lo aceptó. Quedamos con Fabbri en eso... fue una semana para tratar el tema de la pareja, ya no del matrimonio y otra semana para hablar de adolescencia. Entraba quien fuera, pero no había diálogo en el expositor y los curas, solo algunas dudas. Luego nosotros nos teníamos que ir afuera y los curas se quedaban discutiendo. Se presentó un cura canadiense que estaba trabajando en la selva brasilera... el tercer día, este cura me invita a entrar. Y lo convenció a Fabbri para que yo entre. No podía opinar ni nada.<sup>715</sup>

Luego, en 1988, Pailles es vuelto a convocar para participar con el sector religioso. Esta vez la invitación llegó de un cura católico que formaba parte de la Asociación Uruguaya de Sexología, con la que estaban organizando un encuentro de profesoras de escuelas privadas de diferentes provincias del país. El encuentro duró tres semanas y asistieron 50 docentes, que en su gran mayoría eran monjas y profesoras de diferentes materias. Sobre el momento de su intervención, Pailles recuerda:

Me presentan, y empecé a hablar, ellas un poco incómodas al principio. Y les pregunto: ¿Cómo mencionarían ustedes lo que realmente hace un varón y una mujer cuando están en una relación de sexo-genitalidad? Y una dijo: “coito”. No, le dije yo... otra dijo, “Hacer el amor”, otras “copular”, “relaciones sexuales”... y una monja de atrás: dijo “coger”. Qué maravilla le digo... me fui a atrás a saludarla. Y ahí empecé a explicar que copular era de los animales. ¿Coito? Es solo la penetración del pene y la vagina... y ¿hacer el amor? “¡Qué horror!” les dije, ¿están de acuerdo con esto que siempre es así? Y relaciones sexuales... y a una le doy mi mano y les dije: esto es una relación sexual... y a partir de eso tuve un encuentro maravilloso. Y hablamos de todo, de aborto, de la homosexualidad, de lesbianismo... las vi con muchas ganas de aprender.

### **2.3.1 Un pastor protestante por la educación sexual: Luis Parrilla**

En los relatos de Pailles y Atucha se enfatiza una figura central para la formación de ellos, la del pastor Luis Parrilla quien también formaba parte de la AAPF y, junto con ellos dos, fue uno de los que insistía sobre la necesidad de la educación sexual en las actividades de la Asociación, como se vio anteriormente en los testimonios. Junto con Escardó, era considerado un pionero de la educación sexual en la Argentina. Según Pailles era calificado por la gente que trabajaba con él como “un tipo sensacional”. Parrilla también sería convocado en los inicios de los años noventa por el Ministerio de Cultura y Educación para formar parte de los

---

<sup>715</sup> Entrevista con Jorge Pailles, Op. Cit.

especialistas escritores de un documento sobre educación de la sexualidad, en tanto representante del pastorado protestante.

Licenciado en Teología, pastor y presidente de la Iglesia Evangélica “Discípulos de Dios”,<sup>716</sup> Parrilla se había hecho cargo de una congregación metodista a partir de 1960 en Villa Mitre, luego de la ida del pastor Allis Sharp. Allí mismo llevó a cabo una experiencia pionera de educación sexual en la escuela primaria “Laura y Henry Fishbach”, a partir de 1964. Cada año la escuela se fue “ampliando con asesoramiento pediátrico, psicológico y educacional, creciendo la congregación hasta llegar a 100 miembros”.<sup>717</sup> En esa institución practicó institucional y pedagógicamente la formalización de la educación sexual durante más de 20 años, iniciando en marzo de 1964. En la misma escuela también funcionó el COVIFAC (Centro de Orientación para la vida familiar y Comunitaria), centro que también colaboraría con la fundación posterior de la AAPF en 1966. Tanto el COVIFAC como la AAPF se apoyaron mutuamente desde sus inicios, teniendo ambas como principal objetivo la formación de familias, estudiantes y profesionales de diferentes áreas –psicólogos, médicos, educadores–, como también interesados de diferentes extracciones religiosas –católicos, judíos y evangélicos–, que según Parrilla tenían una “inquietud compartida”: “una paternidad responsable y con el compromiso de hacer un aporte científico y ético en el área de la sexualidad humana y la planificación familiar”.<sup>718</sup> Desde escritos en revistas especializadas, intervenciones en radio y televisión, cursos de capacitación directa y seminarios organizados a maestros, asistentes sociales y agentes médicos, según Domingo Olivares, presidente de la AAPF a partir de 1976, ambas instituciones lucharon juntas por 20 años para “una educación sexual nueva, adaptada a las nuevas necesidades del mundo contemporáneo (...) para pautar las bases de una salud sexual adecuadas al signo de nuestro tiempo”.<sup>719</sup>

Una primera sistematización sobre las bases pedagógicas y curriculares en torno a la implementación de la educación sexual en la escuela primaria, fue realizada por Parrilla en *Educación sexual. Manual práctico*, de 1970, una publicación conjunta con el médico Eliseo B. Rosenvasser, profesor adjunto de la cátedra de Obstetricia en la UBA y Jefe del Servicio de Obstetricia del Hospital Israelita de la ciudad de Buenos Aires. La publicación recorre una primera parte sobre las bases biológicas de la sexualidad y la reproducción,<sup>720</sup> y una segunda en

---

<sup>716</sup> En nuestro país, la Iglesia Evangélica de los Discípulos tiene su origen desde 1906, participando en obras educativas como el Colegio Ward y en el Seminario Teológico Unido desde 1917.

<sup>717</sup> Staude de Martínez, B. (2016) “Breve Historia de la Iglesia Discípulos de Cristo en Argentina”, sin editar. Citada en DIOMEDE, H. *Breve Historia de la Iglesia Discípulos de Cristo con especial mención de Argentina*. Congregación Unida “El Buen Pastor”.

<sup>718</sup> Parrilla, L. y equipo del COVIFAC (1986) Presentación. En: *Educación sexual. Manual para docentes*. Ediciones La Aurora. Buenos Aires. p. 7.

<sup>719</sup> Olivares, D. (1986) Prólogo. En: Parrilla, L. y equipo del COVIFAC, Op. Cit. p. 14.

<sup>720</sup> “El sexo como factor de diferenciación humana: varón-mujer”, “Anatomofisiología”, “Características sexuales”, “Etapas de maduración”, “El sexo como factor de la

donde se describe un “Programa de educación sexual”. El manual sostiene fuertes ideas normativas sobre la sexualidad y el desarrollo psicosexual. Entre los “peligros” de la adolescencia se refiere a “la difusión de los roles” en relación con las múltiples identificaciones sociales de la identidad sexual. Asume entre ellas que el “cúmulo de situaciones desconocidas aumenta su miedo, a veces centrado en el temor al sexo opuesto”, y de allí explica que esto hace que el adolescente “se detenga en el estado homosexual con el que normalmente se comienza la adolescencia y no pueda pasar a la heterosexualidad”.<sup>721</sup> Como vimos en autores anteriores, esta tesis es típica de estos años.

Paralelamente, la sexualidad marital y reproductiva era la ideal y deseada: “La Naturaleza del hombre incluye tanto el deseo de unidad como el de tener hijos, hecho que es mirado como un deber y un privilegio”. Incluso, se lee el refuerzo de la naturalización del comportamiento sexual en el coito entre el varón y la mujer: “En general el deseo sexual es distinto en el hombre y en la mujer: el primero suele ser más activo y agresivo que en la mujer”.<sup>722</sup> En esta publicación se observa el posicionamiento de la moral protestante, línea religiosa del propio Parrilla, en donde no se siguen las mismas normas y deberes morales de la abstinencia sexual como en el catolicismo ortodoxo. En un apartado donde repasan las diferentes interpretaciones sobre la sexualidad en diferentes religiones, Parrilla expone esta postura y afirma, partiendo de la sentencia del Génesis “¡Sed fecundos!”: “El matrimonio permite la realización de esa bendición al dar lugar a la expresión sexual (...) El sexo no es un elemento meramente accidental y temporal, sino que está orientado a lograr esa unidad, esa pertenencia, y el vínculo en el cual se realiza esa atracción sexual es el amor”.<sup>723</sup>

El protestantismo acepta los métodos de regulación de la natalidad, y de allí que se refieran a los fines de la educación sexual como la “paternidad responsable”, la capacidad de la pareja a decidir la cantidad y el espaciamiento de los hijos.<sup>724</sup> Se presenta también todo un apartado sobre la historia y la situación actual de ese entonces sobre la planificación familiar, indicando las posturas católicas y las

---

comunidad humana”, “El Acto sexual”, “El sexo como factor de procreación”, “Dificultades en los fines sexuales”, entre otros. Rosenvassen, E. y Parrilla, L. (1970) *Educación sexual. Manual práctico*. Buenos Aires. Editorial Médica Sudamericana.

<sup>721</sup> Rosenvassen, E. y Parrilla, L. (1970), Op. Cit. p. 43.

<sup>722</sup> Ibidem. p. 46.

<sup>723</sup> Ibid. p. 71.

<sup>724</sup> En el apartado “Métodos de la planificación familiar”, sobre la posición protestante se lee: “Muchas de las iglesias protestantes sostienen que la contracepción y la abstinencia periódica son moralmente correctas cuando los motivos son justos; creen que la pareja es libre en emplear los métodos científicos para la consciente limitación de la familia, cuando se prueba que los medios son mutuamente aceptables, que no afectan la salud, y que tienen el grado de efectividad requerido en la situación específica. La continencia periódica (método del ritmo) es adecuada para algunas parejas, pero no es inherentemente superior desde un punto de vista moral. La convicción protestante, en general, es que los motivos, más que los métodos, forman las normas morales primarias, proporcionando los métodos que están orientados a la prevención de la concepción”. Ibidem. p. 76.

iniciativas internacionales. Entre las razones que esgrimen sobre la necesidad de los métodos de la anticoncepción se encuentran factores demográficos (“explosión demográfica” en el mundo), socioeconómicos (una familia con muchos hijos no podría asegurarles estabilidad económica y educación a sus todo ellos) y médicos (para evitar el “aborto criminal”).<sup>725</sup>

En la segunda parte del libro se dedican de lleno al “Programa de orientación sexual”. Parrilla sostenía que la educación sexual no podía ser un área “aislada” dentro del currículum escolar: “es más que dar conocimientos, es compartir una actitud ante la vida”;<sup>726</sup> la misma debía funcionar siempre en grupos mixtos y basarse en técnicas donde el niño “sea estimulado a buscar el conocimiento”. Postularía una serie de definiciones y objetivos que seguirá considerando en décadas posteriores. Como Principios de la educación sexual que defendía, crear “una actitud responsable” ante la vida, ante el cuerpo y en las relaciones afectivas: “La vida incluye el nacimiento, el crecimiento y la muerte, siendo al mismo tiempo el medio por el cual el ser humano muestra su trascendencia (...) el cuerpo no puede ser separado de la persona misma. Moralmente es neutro, no puede atribuírsele partes “sucias”.<sup>727</sup> “(...) Su sexualidad [la del ser humano] es una señal de su vida en relación (...) La vida matrimonial, la familiar y la comunitaria son medios sociales a través de los cuales la persona humana se conoce (...) Las diferencias individuales y la diferenciación sexual constituyen un aporte positivo y responsable a la vida en comunidad”.<sup>728</sup> Como objetivos, sugería “Lograr un conocimiento anatomofisiológico de los órganos genitales. Corregir y prevenir las dificultades sexuales”. En la obra, las “dificultades sexuales” a las que refiere son: la masturbación, la impotencia y frigidez, la homosexualidad, la prostitución y el contagio venéreo.<sup>729</sup> Responsabilidad, trascendencia y realización eran los vectores principales por los cuales se anudaba su pedagogía de la sexualidad. Otro de los objetivos era “Lograr una concientización, la aceptación del propio rol y el crecimiento emocional”.<sup>730</sup>

---

<sup>725</sup> Ibidem. pp. 65-66.

<sup>726</sup> Ibid. p. 122.

<sup>727</sup> Si bien no profundizaremos en este punto, vale la pena señalar que esta noción sobre el cuerpo y sus “partes” aparece también en el medio argentino ya en las primeras décadas del siglo XX, de la mano de los discursos en torno a la “cultura física”. Nadia Ledesma Prietto y Pablo Scharagrodsky estudiaron la revista anarquista *Cultura Sexual y Física* en donde se pueden leer en algunos números expresiones como “en nuestro cuerpo no hay partes, ni funciones bajas y degradantes. Estas ideas no eran hegemónicas, sino que son algunos matices del pensamiento disidente dentro del pensamiento anarquista. Ledesma Prietto, N. & Scharagrodsky, P. (2020) *Cultura física, cuerpos y sexualidades en la revista Cultura Sexual y Física, 1937-1941*. En *Revista Hist. cienc. Saude*, Manguinhos vol.27 no.4. Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2020. Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702020000401225&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702020000401225&script=sci_arttext) [última consulta: 4-2-2021] En *Revista Hist. cienc. Saude*, Manguinhos vol.27 no.4. Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2020.

<sup>728</sup> Ibid. p. 119.

<sup>729</sup> Ibid. pp. 108, 110, 111, 112 y 114.

<sup>730</sup> Ibid. p. 120.

Este manual también presenta un exhaustivo “Plan analítico y sintético para desarrollar según las distintas edades y niveles de maduración”; allí se describen “formación de actitudes” y la “formación de hábitos” específicos y ordenados por cada edad, de los 8 a los 15 años. En la bibliografía que sugiere para la organización de la propuesta curricular, tanto en la escuela, en la iglesia como en la familia se encuentran, entre otros, los libros norteamericanos referenciados en el capítulo anterior, como *Educación sexual infantil* de Stern Hegler, *Educación sexual del preadolescente* de Lester Beck, y también *Sexología de la familia* de Escardó. Otro apartado describe sugerencias y fundamentos de la “educación sexual prematrimonial”. Allí considera que “La educación de la joven pareja que enfrenta su próximo matrimonio es hoy un imperativo” en tanto “hoy la vida sexual ya no es un tabú”. Atentos ambos autores a los cambios de época y a las modificaciones en los hábitos sexuales de los jóvenes en los inicios de los años 70, de todos modos pronostica el matrimonio como el ideal de unión de los jóvenes novios, y el sexo en la vida marital como “medio de la integración de la pareja”, como orientaciones que se debían dar en el consultorio de orientación matrimonial:<sup>731</sup>

Todavía nuestra familia argentina sabe más acerca de un resfrío o de una gripe que de sexo y amor; habla más de fútbol, de comercio o de artistas que de amor y comprensión; dedica varios meses a organizar la fiesta de bodas, pero deja de en “silencioso” olvido la búsqueda del consejero matrimonial o de una bibliografía adecuada, para planear debidamente la vida íntima de la joven pareja.<sup>732</sup>

En otra publicación de 1986, editada por la editorial metodista La Aurora, junto con el equipo profesional del COVIFAC, y recopilando 22 años de experiencia en la institucionalización de la educación sexual en la escuela primaria “Laura y Henry Fishbach”, Parrilla insistía acerca de la necesidad de la educación sexual en el sistema educativo, en el rol de los docentes y en la planificación de esta tarea. En la obra titulada *Educación sexual. Manual para docentes*, a partir de una revisión histórica esgrime que “Lo sexual quedó afuera de lo sistemático y se confió a la familia y a algunos otros grupos comunitarios –como la iglesia–, quienes asumieron el educar a las nuevas generaciones en valores, acciones y actitudes aceptadas por toda la comunidad (...) la familia, en su función de educación asistemática, no puede seguir anticipando la dirección de los roles [de varones y mujeres]. [La comunidad] debe asumir responsablemente el desafío e integrarlo en un sistema educativo, porque es el órgano básico de la comunidad que con el apoyo de disciplinas como la filosofía, la antropología, la sociología, la biología, la psicología está en condiciones de dar una respuesta responsable”.<sup>733</sup>

---

<sup>731</sup> Ibidem. p. 149.

<sup>732</sup> Ibidem. p. 150.

<sup>733</sup> Parrilla, L. (1986) *Educación sexual. Manual para docentes*. La Aurora. Buenos Aires. pp. 16 y 17.



Parrilla, L. (1986) *Educación sexual. Manual para docentes*. La Aurora. Buenos Aires.

Las definiciones de la educación sexual, y no solo la información anatómica, refería al “conocimiento del rol sexual, del cuerpo y de la función sexual y su trascendencia”. Al abordar la pregunta acerca de quién debe impartir educación sexual en la escuela primaria, sugiere que deben ser los maestros “capacitados

para hacerlo". Denuncia que en la mayoría de los países la formación docente de esa área permanece excluida como interés, al tiempo que muchas escuelas "recurren masivamente a profesionales para delegar el área de educación sexual". Basado en su experiencia de Villa Mitre, sugiere también que los docentes podían ser formados por un "equipo interdisciplinario" para "encontrar y lograr pautas de la sexualidad normal".<sup>734</sup> A su vez, los docentes deberían trabajar con la familia y la comunidad.<sup>735</sup> Asume también que, para esta tarea docente "enseñar educación sexual no es como enseñar geografía o lengua, ya que es un tema que produce "una movilización de contenidos personales".<sup>736</sup> Finalmente, la organización de contenidos y temas que proponen para la posible formalización de la educación sexual puede ser sintetizada de la siguiente manera:

**Primer nivel: 1.er a 3.er grado.** Pautas de crecimientos y maduración (6-7 años). *Primer grado:* Actitud responsable frente a la vida humana (la Familia: casamiento de mamá y papá; Esperando al bebé; El embarazo y el parto –vida uterina, la protección del médico, la familia se prepara para recibir al bebé, nace el bebé, el parto; el sexo del bebé– El bebé crece, la maternidad). *Segundo grado:* Actitud responsable ante la vida. Diferencias entre el ser humano y los otros seres vivos, embarazo, relación directa con la mamá, participación del padre. La adopción, la separación, una nueva pareja, nuevos hermanos, roles de la familia. El sexo del bebé. La sexualidad: varones y mujeres. La amistad, el amor, el éxito, el fracaso, el perdón. *Tercer grado:* La vida familiar. Miembros del grupo primario Miembros del grupo secundario. Vínculos comunitarios del grupo familiar. Definición del rol. Roles familiares, sociales y sexuales, los roles que cumple cada miembros de la familia, las relaciones interfamiliares (...) Los momentos de crisis y conflicto. El ejercicio del perdón, la separación, el nuevo casamiento. Roles que cumple la nueva pareja: relaciones con los hijos. La muerte de uno de los padres. Unidad II: Origen y finalidad de la vida humana: Los seres vivos, ciclos de la vida: generalidades y comparaciones. El ser humano necesita vivir en relación con otras formas de vida. La sexualidad: ser varón, ser mujer; características de los roles en la vida en la comunidad. Embarazo: el rol de mujer (...) Fecundación humana: óvulo, espermatozoide; órganos genitales; participación del varón en la fecundación. Crecimiento: características; cambios que se producen en nuestro cuerpo, sentimiento, actitudes, intereses.

**Segundo nivel: 4<sup>to</sup> y 5<sup>to</sup> grados.** Pautas de crecimiento y maduración. Anatomofisiología (9-10 años). 4<sup>to</sup> grado:

---

<sup>734</sup> Ibidem. p. 29.

<sup>735</sup> Ibid.

<sup>736</sup> Ibid. p. 30.

Actitudes ante la vida humana (cuerpo, sentimientos y afectos). Actitud ante la vida familiar y las relaciones humanas. La familia en el mundo. 5to grado: crecimiento y cambios.

**Tercer nivel: 6<sup>to</sup> y 7<sup>mo</sup> grados.** Cambios biológicos. Cambios emocionales. Identificación. Afirmación del propio yo: ser varón, ser mujer. Conceptos de preadolescentes y adolescente. Relaciones con el mundo de los sentimientos. Roles sexuales y sociales. Grupo de pares. Actitudes frente a la vida (trascendencia de la vida humana). El trabajo y la vocación. El cuerpo. Anatomía: aparatos, órganos y sistemas. Sus funciones. Ciclo de la vida: etapas. Crecimiento físico y emocional. Masturbación y eyaculación. Menstruación. La Pareja El acto sexual. Fecundación, embarazo y parto. Uno responsable del cuerpo. Funciones del ser humano como totalidad. Lo humano: trascendencia de la vida humana. Conocimientos que se tienen sobre fecundación, embarazo, parto, pos-parto.<sup>737</sup>

Más allá de estas dos obras, Parrilla también escribió varios artículos en los cuales seguiría insistiendo sobre lo que fueron sus principales aportes: una educación sexual dentro del sistema educativo no reducida a la información biológica y un tipo de formación que superaría los límites de cualquier materia curricular tradicional.

Uno de los aportes más importantes y más conocidos de Aller Atucha y Parrilla en educación sexual fue la producción del documental "*Estas creciendo*", bajo la dirección y producción de Carlos Alventosa. Como nos testimonia Aller Atucha, se llamó "*Estas creciendo*" originalmente a una colección de fanzines impresos que el mismo escribió:

Les queríamos explicar a los chicos cómo vinieron... ¿cómo vino? Llegaste a la escuela primaria, qué lindo, ¡qué bien!... ¿dónde estabas antes de estar en la escuela primaria? Y estábamos en la panza de mamá y antes de la panza de mamá ¿dónde estaban? Era un espermatozoide y un óvulo. *Estas creciendo* en su momento fue una película súper importante, lo teníamos impreso y lo teníamos en película, pero ahí había crecimiento, desarrollo y en el cual hablábamos de sexualidad.<sup>738</sup>

Era un material de diez minutos de duración y en formato color. El guión y las imágenes describían los procesos biológicos del crecimiento infantil a la pubertad sin una mirada dramática ni patologista. Según describe Karina Felitti, el cortometraje contenía un lenguaje accesible para niños y jóvenes, y buscaba alejarse del cientificismo y del discurso de la calle; aunque tenía una fuerte base en

---

<sup>737</sup> Ibidem. Selección de contenidos y temas.

<sup>738</sup> Entrevista a Aller Atucha, Op. Cit.

la biología no se limitaba a ella. Temas como “la menstruación y la polución nocturna se presentaban como hechos que debían causar alegría y no retraimiento, en tanto signos del ‘hacerse varón’ y ‘hacerse mujer’. A pesar de esta mirada renovadora, el corto cargaba con las limitaciones propias de su época: el crecimiento que comenzaban a experimentar los pequeños protagonistas animados tenía en el horizonte la formación de un hogar y una familia heterosexual”.<sup>739</sup>

De este modo, el material no presentaba un posible peligro por su contenido y, seguramente por ello, el gobierno militar no presentó oposición ni censura (como sí lo hará con literatura infantil acerca de la educación sexual) a que se proyectara en las salas de los cines. De hecho, la Secretaria de Estado de Salud Pública, a través del Departamento de Educación para la Salud, había jerarquizado el material producido por la AAPF “*Estas creciendo*”, ya que lo utilizaba en sus campañas educativas en algunas escuelas. La Asociación había donado 3 copias para este fin,<sup>740</sup> y el Departamento de Educación para la Salud del Ministerio de Salud Pública lo declaró de interés nacional.<sup>741</sup>

El film obtuvo un gran reconocimiento tanto internacional como nacional. Como puede leerse en el tríptico que sigue, “*Estas creciendo*” ganó el premio al mejor documental educativo en el festival de cine y televisión de Nueva York en 1974, obteniendo la plaqueta de oro, y fue mostrado en congresos de educación sexual en Suecia (1974) y en India (1975). En la Argentina, fue proyectado en escuelas primarias como soporte en charlas y debates con niños de 5to a 6to grado como también en reuniones de padres. Por fuera del ámbito educativo fue estrenado en 1972 y proyectado en 150 salas cinematográficas y en cadena nacional de la televisión pública por Canal 7. El Instituto Nacional de Cinematografía lo incorporó como obligatorio en salas de cine comercial para niños mayores a 11 años. Solo en la ciudad de Buenos Aires, fue visto por más de 1 millón de personas. Recibió elogios de diarios como *Clarín* y *La Opinión* de Buenos Aires: “es la feliz combinación que se ha dado en exponer a los niños, con forma cinematográfica novedosa, el crecimiento biológico y psíquico del ser humano con la lenta transformación de sus órganos genitales y la incidencia en sus relaciones con los demás”.<sup>742</sup> Para 1977, el film educativo ya había distribuido más de 150 copias en diferentes países de América Latina.

La AAPF también produjo otros films junto con Carlos Alventosa, como “Dulce espera” –un medimetraje que mostraba la encrucijada de una pareja de adolescentes cuando ella descubría que estaba embarazada– y “Adolescencia”,

---

<sup>739</sup> Felitti, K. (2009) “Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta”, en *Revista argentina de estudios de juventud*, Vol. 1, n° 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. p. 14.

<sup>740</sup> AAPF. Resolución 568/77. 18-7-1977. En *Contribuciones*, año 1977, año 1, n°1.

<sup>741</sup> “Estas creciendo”, tríptico, s/f. Director: Ricardo Alventosa. Guión: Luis María Aller Atucha/Luis Parrilla.

<sup>742</sup> *Ibidem*.

rodada en el formato del documental clásico donde se mostraba las caras de jóvenes de distintas edades y tipos físicos, y un relator explicaba el desarrollo de las mujeres y de los varones, como un proceso eminentemente biológico. “En él se argumentaba a favor de las relaciones sexuales en el marco de una pareja estable, con un proyecto de vida en común, y se afirmaba que los hijos eran una bendición, aunque su llegada debía planificarse”.<sup>743</sup>

---

<sup>743</sup> Felitti, K. (2009), Op. Cit.

# estás creciendo



corto metraje  
documental sobre

EDUCACION SEXUAL  
PRE-ADOLESCENTES  
(Y PADRES)

Corto documental de cartona-  
je animado. 10 minutos, color,  
sonido óptico.

Premio al mejor documental  
educativo en el festival de cine  
y televisión de Nueva York del  
año 1974 - Plaqueta de oro.

IDEA ORIGINAL:

Lic. Luis Parrilla.

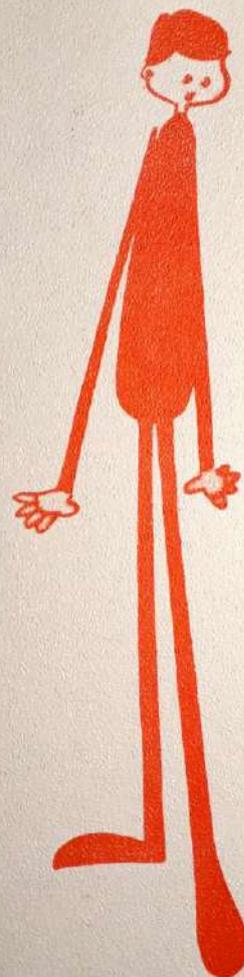
GUIÓN CINEMATOGRAFICO:

Luis María Aller Atucha.

PRODUCCION Y DIRECCION:

Ricardo Alventosa.

CASTEX 3472 - 7° "A"  
BUENOS AIRES - ARGENTINA



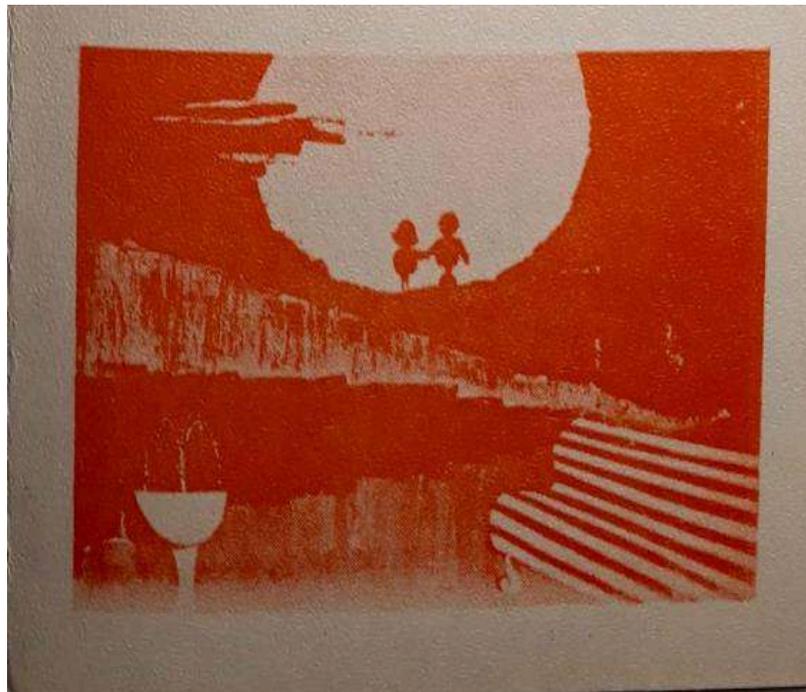
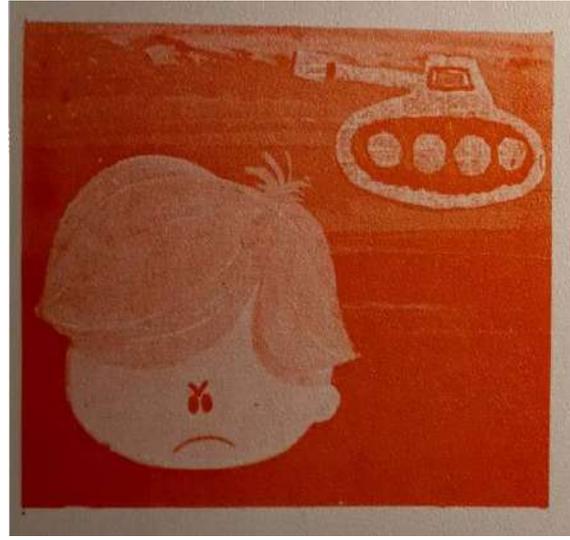
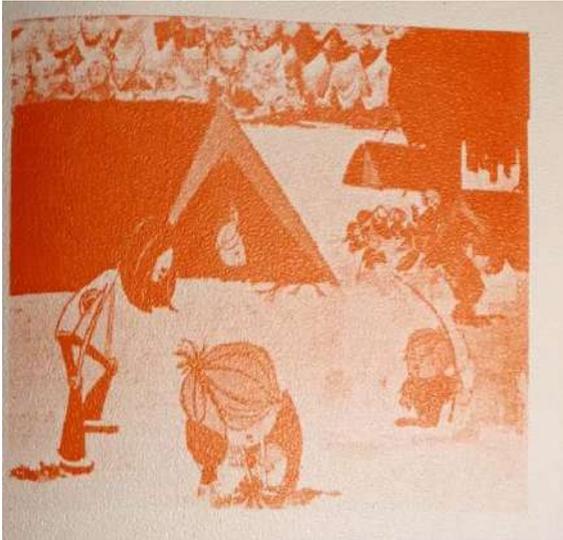
## VALOR DE LAS COPIAS (en castellano o inglés)

16 m/m	230 Dólares c/una
35 m/m	300 Dólares c/una

Incluyendo gastos de envío a cualquier lugar  
del mundo.

Cheques sobre Bancos de Nueva York a nombre  
de Ricardo Alventosa.

**AAPF. "Estas creciendo", tríptico, s/f. Director: Ricardo Alventosa. Guión: Luis María Aller Atucha/Luis Parrilla.**



### **2.3.2 Orlando Martín y la didáctica personalista de la educación sexual**

En este apartado nos interesa detenernos en el recorrido y aportes de Orlando Martín, un teólogo sanjuanino que fue un nombre de referencia dentro de la educación católica y quien conformó parte de los convocados por el Ministerio de Justicia y Educación a inicios de los años 90, como uno de los especialistas en materia de educación sexual. Aclaremos que Martín, no formó parte de la AAPF ni del campo sexológico, pero sí conoció al padre Fabbri y tomó cursos con Parrilla, quienes también fueron convocados en dicha oportunidad. Interesa de estas trayectorias el hecho de que, proviniendo de formaciones religiosas, no pretendieron una educación sexual con los principios más moralizantes y

represores que veían a la sexualidad como un tema a ser censurado ante las/os niña/os. Por el contrario, proyectaron una educación sexual que debía promoverse en el sistema educativo. Promotores de experiencias en el sistema educativo formal, con prácticas más sistemáticas, o en instancias diversas de formación a docentes, como en el caso de Martín, son figuras que fueron productores de conocimientos pedagógicos y también didácticos. Todo esto con propuestas y perspectivas de la sexualidad y los géneros dentro de los marcos binarios y con los ideales de la conformación de la pareja joven con deseos de planificar la llegada de sus hijas/os.

En otro nivel, tanto Parrilla como Martín son apellidos que pueden leerse en los 4000 cuadernillos editados por el Ministerio de Educación y Justicia, durante la gestión de Salonia en los inicios del menemismo. Es interesante recorrer estas biografías, para poder entender, nuevamente con la idea de redes de intercambio, cómo se fueron dando ciertas relaciones e intereses que hicieron que participantes de credos religiosos sean luego los expertos convocados por el ministerio para la publicación de un material en educación sexual, vista la demanda y presión que tuvo Salonia, como luego haremos notar. Allí podemos ver que, en clave de campo de redes, como planteamos al inicio del capítulo, se puede decir que, al ser convocados por las autoridades educativas nacionales de un gobierno, son voces autorizadas y reconocidas socialmente como especialistas en un tema/problema. Allí, como se verá a continuación, fueron claves el contacto entre agentes de trayectorias y las posiciones institucionales muy diversas pero que, en instituciones claves (en el caso de Martín, fueron el CONSUDEC, el CIAS, los lazos con contactos en la educación privada universitaria y del nivel medio), confluyen y se conocen y de allí se organiza una suerte de capital social institucional que hace que el reconocimiento en un lugar sea luego al base para futuras funciones.

Orlando Martín se formó como licenciado en Teología y Psicología en Buenos Aires, en la Facultad de Teología en Devoto. Fue un sacerdote en formación al tiempo que trabajó en el movimiento de sacerdotes tercermundistas en la provincia de San Juan. Así, trabajando en las villas, como maestro de adultos, llegó a ser nombrado director nacional de esa misma modalidad hasta la última dictadura (1976). Martín dejaría la formación sacerdotal pero seguirá ligado a los círculos religiosos.

Siendo muy joven, en 1955, se recibió de maestro en San Juan. Con 16 años organizaba talleres en su provincia con jóvenes, cuando era encargado de una parroquia, a pedido de un cura y como parte de sus actividades como “delegado aspirante a seminario”. En el año 1956, en el Colegio Nacional 147 de Córdoba en el barrio Observatorio, mientras era preceptor, recuerda que tres jóvenes estudiantes quedaron embarazadas. “Le pregunté al director, ¿me permite que les de higiene y puericultura? No había el término educación sexual... mire yo le voy a dar educación sexual, sino se van a seguir embarazado (...) Esta fue mi primera clase

formal de educación sexual”.<sup>744</sup> Entre 1957 y 1958 estudió filosofía. De 1959 a 1961 estuvo viviendo en Chile, país en el que se formó en educación sexual.

En 1978, junto con un médico amigo dictaron “el primer curso de educación sexual” en el Colegio Lasalle de Buenos Aires. Este espacio será clave para su trayectoria. El curso era abierto a la comunidad educativa y en sus primeros encuentros contaron con la presencia de más de 40 docentes; se sostuvo de forma sistemática a lo largo de todo ese año. En ese mismo colegio, con su supervisión y propuesta, la institución fue incluyendo la educación sexual en varias materias (no contamos con el dato de cuáles), de forma progresiva y por niveles. También pasa a formar parte y dictar cursos de educación sexual en el Instituto Superior de Conducción Educativa (ISCE), desde la cátedra de Supervisión Educativa que estaba a su cargo. Asimismo, fue investigador del Centro jesuita de Investigación y Acción Social (CIAS), que estaba bajo la dirección de Enrique Fabbri.

En 1978 fundó con su esposa Encarnación Madrid, en Buenos Aires KOINONIA, un centro privado de asesoramiento sobre temas diversos, entre ellos sexualidad y formación integral. Desde allí tuvieron convenios con instituciones como el ISCE (Instituto de Conducción Educativa-La Salle), con la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), con el IPA (Instituto de Pastoral de la Adolescencia), con la Inspección de educación privada de San Juan –con auspicio de la Secretaría de Cultura y Educación– y con el Departamento de Capacitación del Gremio de Docentes Provinciales de San Juan.

Martín cuenta que, luego del cierre de uno de los encuentros en Lasalle, se acercó un promotor de libros de la editorial Ateneo, de apellido Barcalde, y le dijo: “Quiero que me hagas un libro de didáctica de este tema (...) ¿Te das cuenta el público que tenes?... Yo quiero una didáctica”. Entusiasmado con la idea, primero Martín escribió un artículo y se lo mostró a Barcalde: “¡No, no, quiero una didáctica!”.<sup>745</sup>

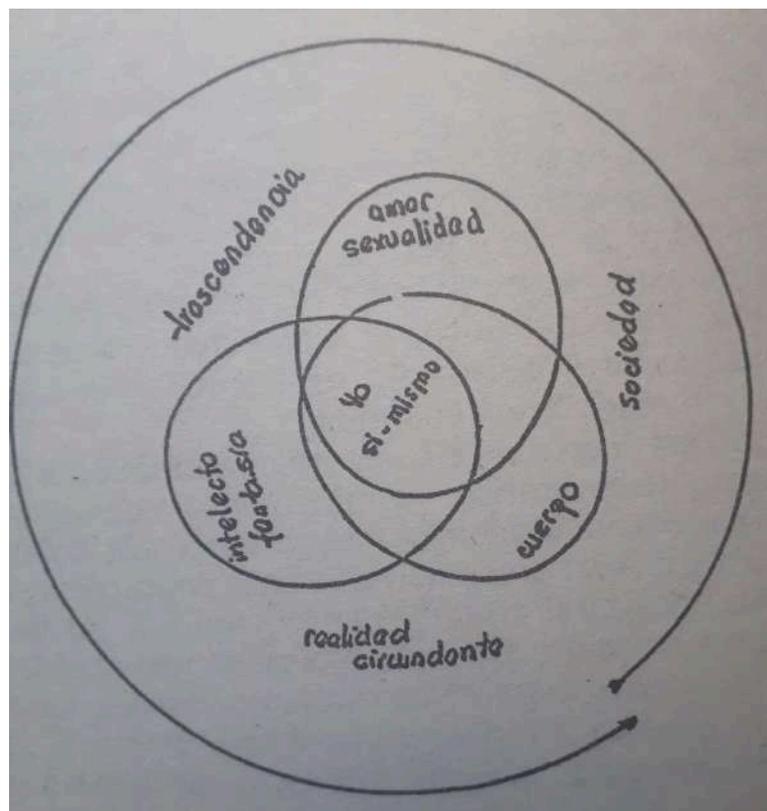
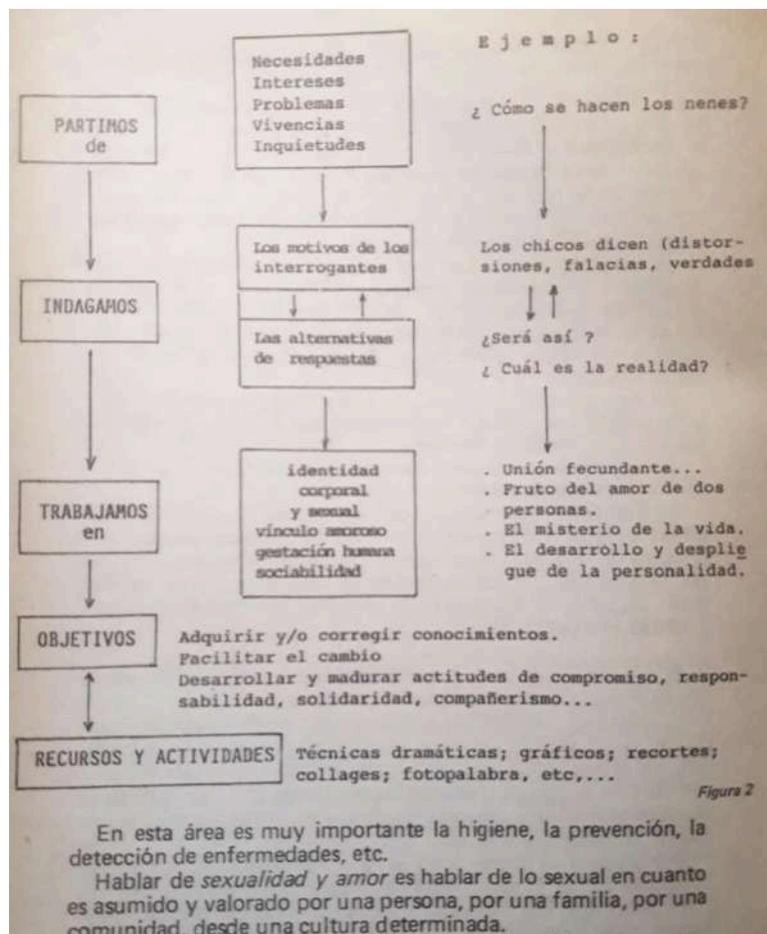
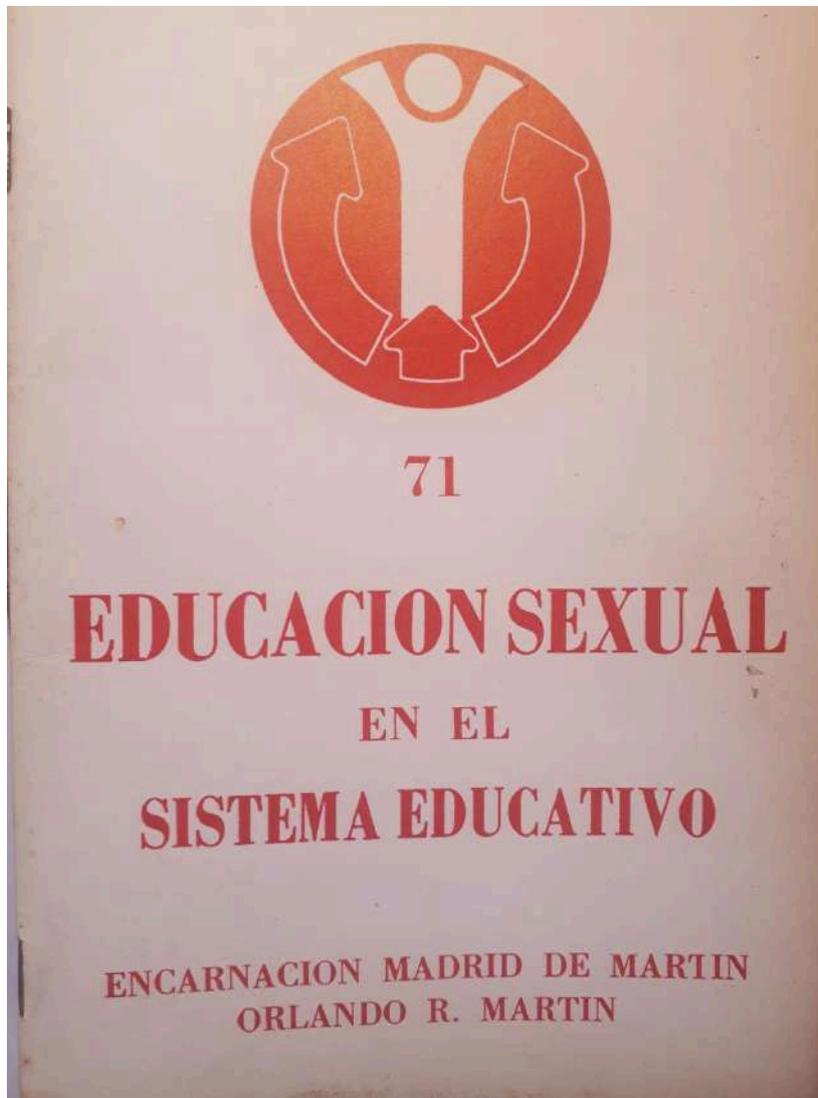
Con una escritura iniciada en 1977, finalmente en 1985 se publica, por primera vez, *Didáctica de la educación sexual. Un enfoque personalizante de la sexualidad y el amor*, que será reeditado en 1987 y 1988 de 1985, con reediciones en 1987 y 1988 (en la actualidad este libro se sigue reeditando).

Otra publicación de esa época fue *La educación sexual en el sistema educativo*, escrito junto a su esposa Encarnación Madrid de Martín, editado en 1987 por Editorial Docencia. Nuevamente, convocado por la editorial; expresamente le pedían: “Orlando, queremos que nos hagas un diseño de cómo debería ser la educación sexual, pero un cuadernillo que sea chiquito”. El libro se editó con 2000 ejemplares.

---

<sup>744</sup> Entrevista a Orlando Martín. Agosto, 2017. Buenos Aires.

<sup>745</sup> Ibidem.



Si bien no participaron ni Martín ni Madrid en el Congreso Pedagógico Nacional de los 80, en *La educación sexual...* sugieren que en el mismo se generó una reestructuración del sistema educativo nacional, y en esa transformación incluyen a la “educación sexual”: “La educación sexual es demasiado importante para dejar en manos individuales, en manos de uno u otro profesional ‘francotirador’, de uno u otro docente aislado”. Cuestionando de algún modo las experiencias anteriores en formato de “conversaciones”, “charlas”, “seminarios” y “talleres”, sugerían que “Esto se hace, lo hemos hecho ya y lo hacemos, pero es insuficiente, esporádico y puede presentarse a distracciones y modas”.<sup>746</sup> Muy a tono de la época y en sintonía con los cambios que se estaban debatiendo en el marco del clima del Congreso:

Entre tanto, se estructura y organiza el SEA [sistema educativo argentino], que será fruto de un proceso y de una práctica en la lectura de la realidad y de las exigencias de hoy al 2000, puede implementarse la Educación Sexual como [una] unidad independiente y muy conectada-correlacionada a las otras áreas de la totalidad curricular.<sup>747</sup>

Tal como el propio Martín lo había generado en Lasalle, quizás en virtud de haber tenido esa experiencia de intervención pedagógico-curricular, la apuesta era a una educación sexual *en* las áreas curriculares en todos los niveles del sistema formal público.

Acerca del punto más debatido (podemos decirlo sin riesgo de equivocarnos) en todas las épocas de la historia de la educación sexual, el lugar de “los padres”, Martín y Madrid no pedían ni esperaban que las familias tengan ciertos saberes, de hecho no estaban pensando en una pedagogía para las familias como en las ediciones de divulgación de las décadas anteriores. No esperaban formar a los padres; y por ello planteaban:

Los niños y las niñas aprenden donde pueden y como pueden, con distorsiones, como groserías o maldad, llenos de culpa o sadismo. ¿La educación puede ser indiferente a este abandono? Es tarea, derecho y deber de los padres, pero ¿y si los padres no la realizan y además no la piden? El SEA no puede hacer oídos sordos, por otra parte, no debemos ser incompetentes ante una realidad, un interés, una experiencia de los chicos.<sup>748</sup>

Sin embargo, la alianza con la familia desde el sistema formal resultaba fundamental, incluso la alianza con los “especialistas”. Consideraban que “conviene contar con el expreso consentimiento y con su participación de manera activa. A esto hay que agregar el aporte y la palabra especializada de las ciencias del hombre y con ellas vinculadas (desde la medicina y psicología hasta la ética y la teología)

---

<sup>746</sup> Martín, O. y Madrid de Martín, E. (1987) *La educación Sexual en el Sistema Educativo*. Buenos Aires. Editorial Docencia. p. 8.

<sup>747</sup> Ibidem.

<sup>748</sup> Ibid.

(...) Somos partidarios de una acción conjunta entre escuela y familia y con el apoyo de especialistas”.<sup>749</sup> En el libro planteaban que esta idea de familias junto con especialistas en una propuesta de educación sexual destinada al sistema educativo formal, si se discutía y había acuerdo, y si se creía conveniente, podría ser elevada al Congreso Pedagógico que estaba en curso mientras escribían este libro.

Delinean dos enfoques de la educación sexual: uno ligado al “orgasmo y al placer”, donde “se busca hacer el amor del modo más pleno y enriquecedor, más libre, más responsable (...) hacer el amor es hacer el placer, lograr el orgasmo feliz”.<sup>750</sup> Aquí se ponía de relieve el cuerpo, la sensibilidad, la vivencia, la expresividad y la libertad. El otro enfoque se centraba en “el vínculo y en el amor”; toma los elementos anteriores, pero estos “son asumidos desde una óptica holística, personalizadora y social. La libido busca primariamente ‘objetos’: desde el nacimiento buscamos el vínculo, el encuentro, la unión, la ternura relacionante”.<sup>751</sup> De los textos analizados sobre educación sexual destinados al sistema educativo, este sea quizás el que con menos rodeos o metáforas refieren al orgasmo y a su conexión con los vínculos. Sin embargo, se mantienen dentro de los límites de la *educación sexual para hacer una familia*.

La educación personalizadora del amor y de la sexualidad se inscribe en esta línea de pensamiento. La educación es un proceso que empieza con el deseo o asunción de los padres de concebir a un hijo. Se concreta con la fecundación, embarazo y parto; se expresa en la primera infancia y se explicita a lo largo de la niñez y adolescencia. La educación de nuestra sexualidad (identidad, vínculos afectivos, etc.) no concluye nunca, porque siempre estamos haciéndonos personas.

La educación de la sexualidad y el amor parte de una concepción integral, holística, de la *persona humana*. La persona es un todo, un organismo, una organización o configuración única (...).<sup>752</sup>

La educación sexual, que pensaban para toda la vida, tenía que ver con que la dimensión biológica o “dato sexual”, como lo llaman, no era razón suficiente para ser sujetos de sexualidad. Hacía falta identificarse con ese dato. “No basta haber nacido varón o mujer, es necesaria la asunción de virilidad o de la feminidad: ‘sentirse, valorarse, actuar’ en concordancia con ese sexo. Esto es un aprendizaje, el aprender los roles propios de cada sexo (...)”.<sup>753</sup> El libro también proponía una organización de contenidos en diferentes niveles, desde el primer grado del nivel primario hasta el nivel secundario, e incluso cursos universitarios. Por ejemplo, para los primeros grados de la primaria (1° a 3° año): “La educación sexual

---

<sup>749</sup> Ibid. p.36

<sup>750</sup> Ibid. p.9.

<sup>751</sup> Ibid. p. 10.

<sup>752</sup> Ibid. pp. 10 y 13.

<sup>753</sup> Ibid. p. 13.

concreta comienza cuando en la personalidad del niño/a, en su cuerpo, en las características sexuales varón-mujer, en el respeto y cuidado del mismo”.<sup>754</sup>

En esta pedagogía de la sexualidad los elementos interrelacionados que logran la unidad al planteo más filosófico-teológico son: el yo/tu-mismo, el “amor sexualidad”, “cuerpo”, “intelecto fantasía”, “sociedad”, “realidad” y “trascendencia”.

Volviendo a su recorrido, Martín también estuvo a cargo de dar a conocer su perspectiva de la educación sexual en las instituciones educativas católicas pertenecientes a la órbita de Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). A fines de los 70, el CONSUDEC<sup>755</sup> organizaba en los febreros de cada año reuniones sobre educación sexual a cargo de Martín, con gran cantidad de público en donde se convocaba a los rectores de los colegios religiosos de todo el país con sede en el Colegio San José de la capital porteña (llegaron a contar 1.200 rectores en un solo encuentro). De allí, los mismos rectores lo convocaban luego para dar seminarios en los colegios de distintas provincias como Santa Fe, Mendoza, San Juan, Santa Cruz (en Río Gallegos), Entre Ríos (en Paraná Crespo, Gualaguaychú, Gualaguay, Villa Elisa). Para Martín, esos cursos para rectores en colegios fueron posibles gracias a la recepción que tuvo en el medio católico argentino la revisión propuesta por el II Concilio; eso, según su opinión, “le dio un espaldarazo a la educación sexual... recuerdo ‘Gozos y esperanzas del mundo actual’ del Concilio ahí abrió la “apertura sana y prudente de la educación sexual”.<sup>756</sup>

Aun en el marco de la dictadura, las autoridades religiosas parecían no oponerse del todo a la educación sexual, siempre y cuando se respetaran los principios expuestos en el Concilio. Desde las cúpulas eclesásticas tampoco. Martín tenía diálogo con el cura Septimio Walsh<sup>757</sup> del CONSUDEC, quien según él “era intocable para las fuerzas armadas”. De allí que no tuvieran situaciones de censura; por el contrario: a los encuentros asistían “4 o 5 mil docentes, que venían de todas las provincias. En el Colegio San José, teníamos las aulas repletas”.

En el próximo capítulo retomaremos la trayectoria de Martín para conocer cómo fue y qué sucedió con las demandas que recibía Salonia, ministro nacional de educación de la gestión menemista, por hacer una propuesta de educación sexual, de las cuales el mismo Martín sería testigo. En lo que sigue nos centraremos en

---

<sup>754</sup> Ibid. p. 20.

<sup>755</sup> Creado en 1925 funcionó como órgano que marcó directrices oficiales para las instituciones educativas católicas del país. Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. *Historia da educação*, n° 18, pp. 165-185.

<sup>756</sup> Entrevista a Orlando Martín, 2017, Buenos Aires.

<sup>757</sup> En Febrero de 1952 fue designado Secretario del CONSUDEC, cargo que ejerció hasta su muerte. Conocía al detalle los Documentos de la Iglesia y las leyes y decretos nacionales sobre el tema. Fue acérrimo defensor de la libertad de enseñanza, del derecho de los padres y de la Iglesia para la educación. En agosto de 1963 fundó el quincenario CONSUDEC del que fue muy ilustrado y dinámico director, y que se convirtió en un órgano de consulta obligada para quienes necesitaban información sobre el quehacer educativo y la doctrina confiable de sus fundamentos. Fuente: <https://www.profesoradoconsudec.edu.ar/web/component/k2/item/195-hermano-septimio-walsh.html>

recorrer algunas de las menciones que dan cuenta del desarrollo del campo sexológico, un ámbito multidisciplinario de saberes y perspectivas teóricas y clínicas, pero que se fue organizando alrededor de su interés por la clínica y también por la educación sexual de la población.

### 3. El campo sexológico argentino

Como mencionamos en el capítulo anterior, José Opizzo había fundado en 1953 el primer Departamento Sexológico de dependencia estatal. Siendo también Inspector nacional de Sanidad Escolar y médico especializado en sexología, propuso un plan de educación sexual para el sistema educativo que redujera “la criminal indiferencia estatal”<sup>758</sup> sobre el tema. Según Diana Maffía,<sup>759</sup> Opizzo tuvo como preocupación la formación en sexualidad de niños y jóvenes cuando advirtió que “sostenemos que la patología sexual es hija de la ignorancia sexual. Ignorancia en el seno de la familia, ausencia de enseñanza sexual por la escuela, inadecuado enfoque por las direcciones espirituales e indiferencia en la atención médica”.<sup>760</sup> Desde su Departamento investigó a más de ocho mil niños y niñas y a 820 varones de entre 12 y 14 años. Su práctica clínica le permitía tomar conocimiento por las experiencias de los más jóvenes y, a partir de ello, en 1963 publica *Alteraciones sexuales. Diagnóstico y orientación del enfermo sexual*, donde propone un “Plan Educativo Sexual” que, según el rastreo de Maffía, se trataba de una propuesta inspirada en la experiencia sueca, pero con rasgos específicos del propio médico. Este Plan inicia desde la escuela Primaria y exhorta a que los médicos inspectores tengan a su cargo la instrucción tanto de padres como de los alumnos. Su objetivo era proponer un plan en el sistema educativo que minimizara “la criminal indiferencia estatal”<sup>761</sup> sobre los temas de sexualidad, aunque al mismo tiempo proponía un control clínico sobre niños y adolescentes: desde el último año de la escuela primaria hasta el tercero de la secundaria propuso la inspección o “investigación psicosexual” en los grupos escolares en su propio Departamento Sexológico. Esto es visto por Maffía como “un verdadero control estatal sobre la sexualidad desde la adolescencia, que para el autor era una forma de prevención de desviaciones sexuales”<sup>762</sup>). Asimismo, Opizzo importó obras como *Sexuología* (1950), de Rinaldo Pellegrini, que según Patricio Simonetto sirvió como un mapa conceptual para clasificar y atender a los pacientes en el consultorio, además de ser, en términos más amplios, una obra que influenciará los intentos pioneros de

---

<sup>758</sup> Opizzo, 1963 citado en Maffía, Ibid. p. 221.

<sup>759</sup> Maffía, D. (2014) Normalidad y alteración sexual en los '50: El primer Departamento Sexológico de la Argentina. En: Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A. *Moralidades y comportamientos sexuales, Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires. Biblos.

<sup>760</sup> Opizzo, 1963, citado en Maffía (2014) Ibid.

<sup>761</sup> Ibidem. p. 221.

<sup>762</sup> Ibid. p. 121.

apuntalar una subespecialidad médica centrada en el vínculo entre salud y sexualidad.<sup>763</sup>

Más allá de la figura de Opizzo, como adelantamos, el campo sexológico se ha conformado por una gran cantidad de otras instituciones, expertos y eventos que lo fueron erigiendo, permitiendo una considerable expansión como campo profesional.

Como se indicó en el capítulo 2, la sexología tuvo un nuevo inicio como disciplina en EE.UU. en la década de 1940 con las investigaciones de Alfred Kinsey y sus famosos *Informes* sobre los hábitos y preferencias sexuales de la sociedad estadounidense. Luego con William Master y Virginia Johnson el campo se siguió ampliando y complejizando en técnicas y exploraciones sobre la sexualidad inéditas hasta entonces. Los sexólogos inventaron técnicas para la “intensificación” del placer sexual, soluciones posibles para la “frigidez” y los “problemas de impotencia sexual”; crearán el orgasmo como punto de llegada del coito “normal”, incluirán a los homosexuales y las orientaciones sexológicas a estas comunidades se hará con los mismos criterios y matrices de las personas heterosexuales (que hasta Master y Johnson no se conocían demasiado estadísticamente).

De este modo, *irán creando una demanda social (la educación sexual como necesidad) para aquello que ellas/os mismos, proponían abordar*: formación, cursos, capacitaciones, seminarios, talleres sobre educación sexual, sexualidad adolescente, anticoncepción, etc. Hay un público cada vez más interesado en el tema, como iremos viendo. Desde una mirada crítica, tal como apuntó Béjin, las/os sexólogas/os [atendiendo puntualmente al caso estadounidense], “Sabían perfectamente que están contribuyendo, en cierta manera, a inducir las perturbaciones mismas a las que se creen en el deber de eliminar. Pero están convencidos de que, con todo, responden a una demanda social latente, en la que ellos no pretenden sino aportar un poco de luz”. Para Béjin, hubo una “oferta sexológica y una demanda social”; “Porque se puede estudiar la tarea que compete a la sexología partiendo de los expertos o del público”.<sup>764</sup>

En la Argentina, los inicios más sistemáticos de la sexología se remontan a la década de los 50. Se inició como un sub-campo de conocimiento y práctica encontrándose en aquel entonces en un estado de preinstitucionalización, con fronteras disciplinares muy porosas<sup>765</sup> que mediaron entre el psicoanálisis, la

---

<sup>763</sup> Simonetto, P. (2016) Del consultorio a la cama. Discurso, cultura visual, erótica y sexología en la Argentina. En revista *Sexualidad, Salud y Sociedad*. n° 22, abr-abr, pp. 103-128. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/sess/n22/1984-6487-sess-22-00103.pdf> [última consulta: 29-11-2020]

<sup>764</sup> Béjin, A. (2010) “El poder de los sexólogos y la democracia sexual” En: Ariés, Ph. y Béjin, A. (2010) (1982) *Sexualidades occidentales*, Nueva Visión: Buenos Aires.

<sup>765</sup> Trebisacce, C. (2015) Discursos científicos sobre la sexualidad femenina y la respuesta de las feministas y los varones homosexuales en la década del sesenta en Argentina. En *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, n° 20, ago, pp. 49-71; Gogna, M.; Jones, D., Ibarlucía, I. (2011) *Sexualidad, ciencia y profesión en América Latina: el campo de la Sexología en la Argentina*, CEPESC, Coleção Documentos n° 9, Rio de Janeiro.

psicología, la sexología clínica, la psiquiatría, terapias sexuales, terapias cognitivo-conductuales, urología, ginecología, pediatría, pero con un interés central de la educación sexual.<sup>766</sup> De formación básica, estos profesionales fueron deviniendo en sexólogos, terapeutas sexuales y/o educadores sexuales; tres categorías cuyas delimitaciones llevaron largos debates hasta finales de los 80, cuando las asociaciones y entidades sexológicas certificaron y profesionalizaron estos perfiles, dándole una entidad más sólida y definitivamente institucionalizada al campo sexológico.

Retomando a Béjin, podemos sugerir que estos especialistas del sexo reconocieron demandas puntuales y en ese proceso se ubicaron como interlocutores “especializados” en temas que la gente ignoraba. En la historia de la sexología, además de un interés clínico, se reconoce cierta disposición pedagógica en la medida en que la educación sexual fue un tema de abordaje desde las primeras reflexiones sexológicas. Y, nuevamente, la educación sexual era un tema legítimo que ellas/os podían comunicar, y por tanto demandaron algo que ellos mismas/os fueron produciendo. Tal como la educación sexual misma, la sexología no puede ser pensada como un invento local; de hecho, otra característica de este terreno emergente a mediados de siglo XX era su carácter internacional. Las tesis, investigaciones clínicas y prácticas clínicas de las primeras reflexiones provenían de la sexología norteamericana y de las/os autoras/es más reconocidos del psicoanálisis. Se trató de un campo de redes con conexiones internacionales de formación y capacitación. Así, desde sus inicios, diferentes jornadas y reuniones nos permiten advertir un proceso de *expansión* del campo sexológico argentino, pero también con intentos de una *autonomización* experta que, como se mencionó, ocurrirá entre fines de los años 80 e inicios de los 90.

Si tuviéramos que proponer un punto de inicio, podemos decir que en 1963 se organizaron las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Sexología en la ciudad de Mendoza, presidida por Humberto Notti. Este fue el primer evento conocido a nivel latinoamericano organizado por sexólogos/os en formación y educadoras/es sexuales.<sup>767</sup> Listamos los eventos más importantes desde el inicio de la década del 60 hasta el 80 que posibilitaron encuentros para la construcción de redes más amplias:

**1964:** II Jornadas Latinoamericanas de Sexología en Uruguay.

**1969:** se funda la Sociedad Argentina de Sexología y Educación Sexual.

---

<sup>766</sup> Gogna, M.; Jones, D., Ibarlucía, I. (2011) Sexualidad, ciencia y profesión en América Latina: el campo de la Sexología en la Argentina, CEPESC, Coleção Documentos nº 9, Rio de Janeiro; Gogna y Jones, 2012; Jones, D. y Gogna, M. (2012) “Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea”, en revista *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año XXIII, Nº 45, Noviembre de 2012, pp.33-59, Buenos Aires.

<sup>767</sup> Jones, D. y Gogna, M. (2012), Op. Cit.

**1970:** 1.<sup>er</sup> Congreso Argentino de Sexología y Educación Sexual. (Mar del Plata). Se editó la *Revista argentina de Sexología* (tuvo solo tres números). Se funda la Escuela Argentina de Sexología.

**1975:** V Jornadas Latinoamericanas de Sexología (Buenos Aires).

**1979:** Se funda la Sociedad Bonaerense de Sexología. 1.<sup>as</sup> Jornadas Bonaerense de Sexología (Mar del Plata).

**1980.** Por acuerdo de todas las asociaciones Argentinas y latinoamericanas, se funda la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES) (Buenos Aires).

**1981.** Se fundan: la Asociación Argentina de Sexualidad Humana (AASH), la Sociedad Argentina de Sexualidad Humana (SASH) el Centro de Estudios, Terapia e Investigación social (CETIS).

**1983.** Se crea el Instituto Kinsey (Rosario) –primera institución del interior del país en ofrecer formación sexológica–.

En esos eventos, la participación tanto de organizadores como los destinatarios fueron los mismos grupos de profesionales *expertos* que se encontraban en formación. Ahora bien, ¿qué temas y problemas sobre la sexualidad y la educación sexual se intercambiaron, por ejemplo, durante el 1.<sup>er</sup> Congreso Argentino de Sexología y Educación Sexual? Los temas eran diversos pero la educación sexual fue uno de los objetos debatidos; así es como se encuentran trabajos sobre la “impotencia sexual masculina”, sobre el “desarrollo sexual en el adolescente”, la “problemática sexual del deficitario mental”, uso de psicofármacos, la “esterilidad masculina” y el valor terapéutico de la testosterona. Pero también otras ponencias tenían intereses más ligados a la educación sexual, como el trabajo con adolescentes a partir de “dinámicas psico-sociales”, aspectos metodológicos sobre “charlas de Educación Sexual para adultos próximos a casarse”, “educación sexual con proyecciones de planificación familiar”, una investigación sobre la implementación de la educación sexual en colegios privados de la ciudad de Buenos Aires, y la educación sexual en el “ámbito hogareño”.<sup>768</sup>

Repasados los avances institucionales y la expansión que ha tenido la sexología en nuestro país, en lo que sigue nos remontaremos a la década del 70 para centraremos en la fundación, actividades y participantes que conformaron la primera asociación creada para la educación sexual: la Asociación Argentina de Educación Sexual y Sexología. Esta reconstrucción de solo una entidad sexológica del país, como veremos, nos permitirá comprender luego otros intercambios y redes que se fueron organizando entre la entidades argentinas y las de otros países; es en esos intercambios que se van a ir construyendo y disputando definiciones sobre la “educación sexual”.

---

<sup>768</sup> *Sexología y Educación Sexual* (1970). Asociación Argentina de Sexología y Educación Sexual n° 3, vol. 1. Buenos Aires.

### 3.1 Rosario, punto de encuentro. La primera Asociación Argentina de Educación Sexual y Sexología (1976)

Ana María Zeno de Luque, ginecóloga y médica generalista con perspectiva en medicina social y docente universitaria, fue una de las iniciadoras que promovieron la convocatoria a profesionales e interesadas/os en temas de sexualidad en Rosario, cuando no había otros grupos antes. Según el testimonio de Mirta Granero, colega de Zeno de Luque y una de las iniciadoras de la sexología argentina: “Ahí nos llama y nos dice si queremos empezar a dar cursos de educación sexual... Entonces llama a un montón de gente”.<sup>769</sup>

Entre las personas convocadas se encontraba, además de Granero, Barbatto de la AAPF, Doris Belman, una ginecóloga y un psicólogo. Pero Zeno de Luque quería conformar un grupo aún más amplio que esos profesionales y convocó a esa primera reunión a Tomas Santigrían, cura metodista, y al padre Pavura. “Y bueno, y ahí nos constituimos, fuimos el primer grupo... pionero con ese tema”. A partir de allí se realizaron reuniones en donde cada participante exponía sobre un tema de su especialidad: “Entonces, uno dictaba Adolescencia, otro Disfunciones Sexuales, otro Anatomía femenina, otro masculina. Me acuerdo que teníamos la charla de masturbación a las 8 de la a.m. Pavura, el cura, venía y todo bien”.<sup>770</sup>

Luego de unas pocas reuniones, el 17 de noviembre de 1976 se fundó la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología (ARESS), probablemente la primera institución dedicada específicamente a la educación sexual en el país.<sup>771</sup> Allí se sumaron al grupo la psicóloga María Cristina Granero, el médico Ricardo Musso, el ginecólogo Juan Impallari, Hilda Habichain de Bonaparte y Juan Bonaparte. Las actividades tuvieron que ver únicamente con el aspecto educativo de la sexólogas/os, lo que las/os propias/os sexólogas/os llamaron *educación sexual*. Básicamente era la organización y dictado de cursos y conversaciones a públicos diversos, lo que volvió una demanda constante, al menos hasta la dictadura:

había una demanda por el tema, porque en dictadura no se podía hablar sobre el tema... las escuelas nos llamaban e íbamos, públicas y también religiosas (...) A ver... nosotros no lo hacíamos subversivo. Nosotros decíamos que la gente podía usar el método que quisiera y le dábamos el porcentaje de falla (...) Bueno también hablábamos de la masturbación, pero hoy se habla de otra manera... o sea... había una película inclusive que hablaba... eran películas que nos prestaban esos aparatos de 16 mm, de la AAPF.<sup>772</sup>

---

<sup>769</sup> Entrevista a Mirta Granero. Rosario. Agosto 2017.

<sup>770</sup> Ibidem.

<sup>771</sup> Gogna, M., Jones, D. y Irbalucía, D. (2012), Op. Cit.

<sup>772</sup> Entrevista a Mirta Granero, Op. Cit.

Sobre el trabajo en las escuelas privadas, aclara: “Generalmente los curas se retiraban cuando dábamos las clases, pero no prohibían que se dieran las charlas y con los pibes, con los adolescentes”. “Los temas” que proponían en los talleres con adolescentes eran: anticoncepción, cuidado para enfermedades y abuso sexual”; “(...) te enseñan a coser, a pintar, a andar en monopatín, a manejar y no te enseñan a tener relaciones sexuales”.<sup>773</sup>

A las conversaciones organizadas por este grupo de profesiones asistían profesionales de diferentes áreas con menos de 10 años de recibidos, “se llenaba, de médicos y de psicólogos... luego lo abrimos, venían hasta abogados y jueces”. Pero también asistían escuelas: “(...) nos convocaban mucho de las escuelas al principio, después con la democracia esto se fue generalizando el tema de la educación sexual... pero menos cantidad...”;

(...) en los 70 trabajábamos sobre el embarazo adolescente, métodos anticonceptivos, abuso sexual, homosexualidad y diversidad... yo me acuerdo que empezaba una clase diciendo que en “En un diccionario de Laplanche y Pontalis,<sup>774</sup> dicen no es normal todo aquello que no sea pene vagina lo demás es desviación”. Entonces yo decía... la masturbación, el sexo anal, el sexo oral, cualquier cosa...”.<sup>775</sup>

Ana María Zeno de Luque era también conocida por ser una gran defensora de los métodos anticonceptivos y de la libertad sexual de las personas, y de las mujeres en particular en relación con las elecciones de su vida reproductiva. Este aspecto era compartido por el resto de la comunidad que se estaba gestando; de hecho era seguramente el punto de encuentro con los curas y párrocos, como Santigirian y Pavura al principio, y luego mantendrían vínculo con el padre Lilo Chalela que había sido director de la Sociedad Uruguaya de Sexualidad (SUS). También en Uruguay mantuvieron vínculos e intercambios de formación con la comunidad de planificadores familiares: Elvira Lutz, Arnaldo Gomensoro y Flores Colombino. Por el relato de Granero, no había diferencias importantes entre los intereses o posicionamientos sobre la sexualidad, el lugar de la mujer o la anticoncepción, eran grupos que compartían perspectivas: “(...) no, no había problema con la gente que nos juntábamos de la Asociación. No había graves problemas”.<sup>776</sup>

Por las relaciones y lazos institucionales que tenía Zeno de Luque se fue fortaleciendo la formación de quienes estaban en ARES. Se entablaron vínculos con la AAPF, porque conocía a Olivares y a Parrilla por el COVIFAC. Con estos lazos generados, “... entonces ¿qué empezó? Rosario empezó a formarse mejor, yendo a las cosas de la Asociación y yendo a las cosas del COVIFAC... a Ana María la

---

<sup>773</sup> Ibidem.

<sup>774</sup> Laplanche, J. & Pontalis, J-B. (1967) *Vocabulaire de la Psychanalyse*. París. Presses Universitaires de France.

<sup>775</sup> Entrevista a Granero (2017), Op. Cit.

<sup>776</sup> Ibidem.

conocían en todas partes, ella había sido muy amiga de Olivares, de Parrilla. Ellos venían a Rosario, nosotros íbamos para allá (...) Y bueno, se fue armando una red directamente”.<sup>777</sup> Zeno de Luque también tenía amistades en otros puntos de la región latinoamericana, en especial con Cecilia Cardinal de Martín que, como veremos luego, será importante en las redes y reuniones que comienzan a tejerse entre asociaciones de sexología y planificación familiar entre los países.

En la ARESS hacían acciones y reuniones en clave educativa, no a los fines de la investigación clínica o académica. Es por ello que en 1982, también en Rosario, se fundó el Instituto Kinsey y comenzaron también a trabajar de forma articulada llegando a ser identitariamente el mismo grupo de interesados por los temas de la sexualidad y la educación sexual: “y empezaron siempre a trabajar juntos, ¿viste? Somos la misma gente... a ver, los que están en el Kinsey son todos de ARES, no todos los de ARES trabajan en el Kinsey, pero son todos formados en el Kinsey”.

Además de tender vínculos hacia otras instituciones privadas, varias/os de las/os que formaban parte de la ARES comenzaron a establecer la cátedra de Metodología de la Investigación en la Facultad de Psicología de Rosario, siendo constituida en los ochenta tanto por integrantes de ARES como del Instituto Kinsey. En los intercambios más académicos el grupo de rosario (tanto de ARES como del Kinsey) también mantuvo encuentros y algunos lazos puntuales con los grandes exponentes de la investigación sexológica entre los 60 y los 80 como William Master, Virginia Johnson, Ellen Kaplan y John Money. Este último mantendría lazos más sostenidos en el tiempo y visitaban con más frecuencia Buenos Aires donde organizaban reuniones internas de formación.

#### **4. La educación sexual en América Latina. Redes, intercambios y disputas por el significado**

Ahora bien, tal como mencionamos al inicio del capítulo, tanto quienes formaron parte de la AAPF como los primeros grupos e instituciones sexológicas como acabamos de ver –entre muchos más agentes como párrocos y asistentes sociales– se fueron formando en redes que no se limitaron a las ciudades argentinas como Buenos Aires y Rosario, sino que estos ámbitos se fueron desarrollando gracias a redes e interrelaciones con instituciones y referentes de otros países de la región. En esos intercambios se fueron construyendo diferentes miradas sobre la educación sexual, pero que en estas redes tendrían algunos puntos en común.

En el apartado que sigue, y continuando con los relatos de Aller Atucha, Pailles y Granero, reconstruiremos dos momentos importantes en la construcción de esas redes por la educación sexual. Se trata de dos iniciativas que resultaron ser los ámbitos (entre otros) desde donde se fueron generando redes y eventos que generaron las condiciones para la emergencia de un nuevo paradigma de la

---

<sup>777</sup> Ibid.

educación sexual. Asimismo, nos referiremos a dos experiencias colectivas que fueron claves en el surgimiento de la “educación sexual” como una problemática regional: la Oficina Latinoamericana de Educación Sexual (OLES) y el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y El Caribe (CRESALC). Como señalamos antes, la educación sexual se fue convirtiendo en un problema compartido entre países. Es allí que, en estos y en otros tantos eventos, se puede apreciar la formación de verdaderos círculos de profesionales, redes que posibilitaron encuentros, jornadas y producciones conjuntas. Esto muestra que tanto las definiciones y perspectivas, como las demandas y los problemas asociados a la educación sexual, fueron creaciones colectivas, entre disciplinas y profesiones.

#### **4.1 La OLES: un impulso para una “pedagogía de la sexualidad en la sub-región” (1975)**

En 1969 se realizó el Primer Curso Latinoamericano de Educación sexual en Montevideo (Uruguay). Quienes participaron de ese curso intentaban sentar las bases para establecer una red de intercambio de información a nivel Sur América.<sup>778</sup> Como resultado (entre otros) de ese encuentro se creó en 1973, en San José de Costa Rica, la Oficina Latinoamericana de Información sobre Educación Sexual (OLISES). Dos años más tarde, el Centro Paraguayo de Población asume la responsabilidad de su funcionamiento y organización. El Poder Ejecutivo paraguayo dio personería jurídica a través del decreto 19.430 en 1975, denominándose como Oficina Latinoamericana de Educación Sexual (OLES). Esta fue quizás una de las primeras iniciativas internacionales que tuvo como objetivo poner en comunicación a los diferentes educadores sexuales, especialistas y representantes de diferentes países de la región, en especial de Argentina, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y Brasil.<sup>779</sup>

---

<sup>778</sup> Aller Atucha, L.M.; Bianco Colmenares, F.J.; Rada Cardenas, D.M. (1994), Op. Cit. s/p.

<sup>779</sup> OLES (1978) “Síntesis de la evaluación del Primer Seminario”. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay. p. 186.

<sup>779</sup> Ibidem. pp. 186-187.



**Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Tríptico informativo. 1977. Asunción. Paraguay.**

Del 17 al 21 de octubre de 1976, la OLES desarrolló en Asunción (Paraguay) su Primer Seminario Interamericano de Educación Sexual. Allí se reunieron casi cincuenta representantes de los países de la región latinoamericana, a los fines de compartir y comunicar los avances de programas y acciones de educación sexual de cada una de esas regiones, siendo el principal tema de interés la inclusión y los avances de la educación sexual en los diferentes sistemas educativos. Los representantes de la Argentina fueron: Julia Elena Rodríguez Gómez de Brizzi (profesora en Ciencias y supervisora docentes del Nivel Secundario), Juan Pedro Frailuna (médico ginecólogo y representante del Ministerio de Educación de la Nación), Luis Parrilla (pastor de formación protestante, director general del Centro de Orientación Familiar y Comunitario), Jorge Pailles (sociólogo, en ese entonces Consultor y programador del Área Externa del Centro de Orientación Familiar y Comunitario) y también, aunque ya radicado en EE.UU., Luis María Aller Atucha (en aquel entonces Director de Información y Educación de la Federación Internacional de Planificación Familiar en Nueva York).

Los representantes de los otros países se repartían entre responsables técnicos y funcionarios políticos de áreas diversas de los Ministerios de Educación, de Salud y Bienestar social y representantes de Asociaciones de Planificación Familiar y de Centros de investigación en Población. Vista entonces la gran cantidad de

funcionarios y representantes de asociaciones privadas, entre las conclusiones del evento autodenominado “intergubernamental”, se expresaba que el mismo tuvo su importancia ya que “Era la primera vez que, en materia de educación, representantes de ambos sectores [gubernamental y privados] se reunían no sólo para informar y discutir sobre sus respectivas actividades en el campo de la educación sexual, sino también –y lo más trascendental– para unificar criterios y coordinar programas para la incentivación y cualificación de la pedagogía sexual en la sub-región”.<sup>780</sup>

Esa unificación de criterios estuvo ligada a ciertos acuerdos entre los 32 participantes de la actividad. Entre ellos se destacaron el reconocimiento y estimación necesarios de:

(...) la recíproca colaboración de los organismos públicos y privados en la formación docente, en el sistema curricular, en la familia y en la comunidad, para la implementación de la educación sexual.

Además, y en forma concluyente, se hizo hincapié en la necesidad urgente de adopción de medidas que faciliten la **adecuada capacitación en educación sexual**, con el propósito de que la misma sea impartida *a todos los educadores dentro de los diferentes sistemas educativos* [el subrayado es del original].

Asimismo, se reconoció como plausible la cooperación de organismos internacionales, entidades privadas y otros, para la realización de cursos y seminarios dirigidos a la capacitación docente y la difusión de los conocimientos relacionados a los principios y contenidos de la educación sexual.

También, se declaró conveniente la **realización periódica de reuniones interamericanas como este primer Seminario**. Explícitamente se ha formulado la importancia de estos encuentros para facilitar el intercambio de experiencias y conocimientos entre los integrantes de diversos sectores y disciplinas que trabajan en la **promoción de esta educación, tanto a nivel escolar como extra-escolar** (...)

En definitiva, se ha instado a los gobiernos de la sub-región para la elaboración de los objetivos específicos y operacionales a fin de la implementación de la educación sexual, como parte integrante de su filosofía y política educativa globales. Y, para esta tarea, que se considera urgente, se reconoce el papel que pueden tener las instituciones privadas.<sup>781</sup>

En un contexto en el que la educación sexual se encontraba en “una etapa de implementación inicial en la mayoría de los sistemas educativos de los países

---

<sup>780</sup> OLES (1978) “Síntesis de la evaluación del Primer Seminario”. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay. p. 186.

<sup>781</sup> Ibidem. pp. 186-187.

participantes”,<sup>782</sup> otro “denominador común” fue el “carácter integral” de esta educación, en especial en lo referido a la capacitación docente.<sup>783</sup> Según se esgrime: “Esta concepción [la integral] ha llevado al reconocimiento de la educación sexual como un aspecto importante de esta integralidad, que se traduce en la identificación y realización del ‘ser varón’ y ‘ser mujer’ y su comportamiento como tales”.<sup>784</sup> En la dimensión curricular, apostaban a que “El fin último de la educación es el desarrollo integral de todas las potencialidades humanas. Esta concepción de la educación sugiere la inclusión de la educación sexual en el currículum del sistema educativo, en concordancia con lo expresado por la OMS: ‘La educación sexual es la adecuada formación de la persona humana, para la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, de manera que enriquezcan e incrementen positivamente la personalidad, la comunicación y el amor’”.<sup>785</sup> En relación con los contenidos a ser enseñados, se sugieren:

- \* roles masculinos y femeninos;
- \* cuerpo humano;
- \* relaciones interpersonales afectivas

Los contenidos presuponen el tratamiento de cada una de ellas tanto de los dominios cognoscitivos, afectivos como en los que dicen relación a la formación de hábitos, habilidades, destrezas y actitudes.<sup>786</sup>

Luego de esto se aclara que: “No debe entenderse este enunciado como la inclusión de una materia en los planes curriculares”.<sup>787</sup> Como medios pedagógicos posibles para tal instrucción se sugiere, entre otros: estudios de casos, sicodramas, sociodramas, investigación bibliográfica, debates, charlas, conferencias, mesas redondas y dramatizaciones.

Del 23 al 25 de noviembre de 1978 se realizó el Encuentro educativo para el Cono Sur- Proyectos de Educación Sexual No-Formal, en Buenos Aires, y el Seminario de educación sexual del Cono Sur, con la participación de representantes de Paraguay, Uruguay y Chile. Este seminario sería una continuación, o segunda edición, de lo ya iniciado en Asunción en 1979. En esta oportunidad, a diferencia del anterior, los más de 40 asistentes trabajaron sobre la sistematización y conceptualización de la educación sexual en ámbitos y experiencias educativas no formales.<sup>788</sup>

---

<sup>782</sup> Ibid. p. 176.

<sup>783</sup> Ibid. p. 177.

<sup>784</sup> Ibid.

<sup>785</sup> Ibidem. pp. 177-178.

<sup>786</sup> Ibidem. p. 178.

<sup>787</sup> Ibidem.

<sup>788</sup> *Contribuciones* (1978), año 1, n° 4.

## 4.2 Los aportes del CRESALC: asistencia experta y discusiones conceptuales

En la historia de la educación sexual en América Latina fue central la fundación en 1975 del Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y El Caribe (CRESALC), con el apoyo de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional. El proyecto es propuesto por uno de los grupos de sexólogos y planificadores familiares (entre otros perfiles) que comenzaron a viajar a Suecia<sup>789</sup> para hacer el curso “Educación sexual y desarrollo social”, dictado por el Instituto de Educación de la Universidad de Estocolmo. Este curso era promovido y financiado por la Agencia Sueca para formar profesionales en educación sexual en América Latina. Entre los becados se encontraba Aller Atucha, además de otras/os interesadas/os provenientes de diversos países.<sup>790</sup> Por iniciativa del segundo grupo de becarios, se organiza a su regreso en 1971 el Comité de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CESALC) y luego se fortalece al año siguiente con la vuelta del segundo grupo.

Luego, tanto quienes venían trabajando en la OLES como ambos grupos formados en Suecia, deciden fusionarse en 1975 y crear el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC). Este organismo funcionó con su sede central en Bogotá y desarrolló acciones que se conocieron en todo el continente latinoamericano y las regiones caribeñas, “formando multiplicadores en sexualidad y educación sexual”.<sup>791</sup>

Se considera que la tarea de CRESALC ha sido “uno de los movimientos más importantes de capacitación en sexualidad de las llevadas a cabo en América Latina” en la década del 70,<sup>792</sup> siendo considerada una institución seminal de la educación integral de la sexualidad.<sup>793</sup> Nos interesa destacar el papel de este Comité porque el mismo funcionó como una red de formación (“una escuela de formación”) muy destacada para quienes venían trabajando en temas de sexualidad, aunque progresivamente se alejaría de la planificación familiar para enfocar los esfuerzos en dimensiones más educativas y menos técnicas. Desde la Argentina participaron Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles y Luis Parrilla. Incluso

---

<sup>789</sup> Entrevista con Mirta Granero (2017, Rosario); Entrevista con Aller Atucha (2017, Pinamar); Entrevista con Jorge Pailles (2017, Mar del Plata).

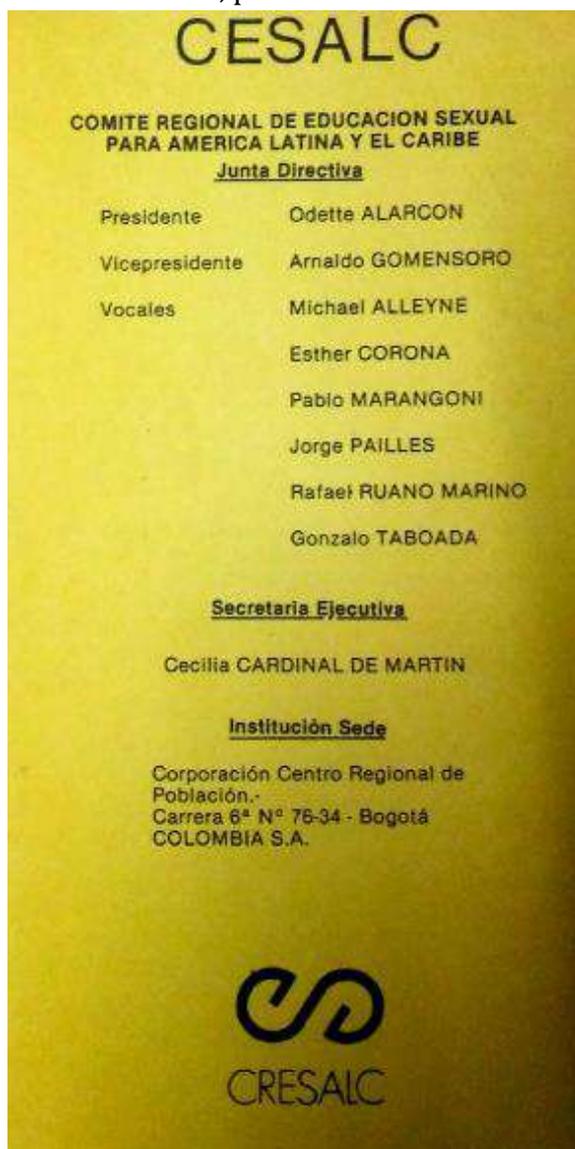
<sup>790</sup> Un primer grupo de becarias/os que participaron de estos viajes fueron: Cecilia Cardinal de Martín (Colombia), Teresa Giunta (Perú). Paula Peláez y Lautaro Arriagada (Chile), Odette Alarcón (Guatemala), Estór Corona (México) y Celestino Alvarez Lajonchere (Cuba). Luego, Aller Atucha, Rafael Ruano Mariño (Costa Rica), Marie Louise Marfaing (Colombia), Pablo Marangoni (Ecuador), Gilda Bacal Fucks (Brasil), el Padre Pablo Richards (Uruguay), Roberto Sitiso (Guatemala) y Olga Baez (República Dominicana).

<sup>791</sup> Flores Colombino, A. (s/f). Historia y evolución de la sexología clínica en Latinoamérica I. Disponible en: <http://www.susuruguay.org/index.php/articulos/91-historia-y-evolucion-de-la-sexologia-clinica-en-latinoamerica-i>. [Última consulta: 4/4/2020.]

<sup>792</sup> Aller Atucha y otros (1994).

<sup>793</sup> Corona E. (2013) Fallecimiento de Cecilia Cardinal de Martín. Boletín ARESS, Rosario 10 de junio 2013.

Pailles fue vocal de la Comisión Directiva del CRESALC como también director responsable de la revista *Presencia*, publicación de este Comité.



**Revista *Presencia*, (1979), n° 1, año 1, 1979. Comité Regional de Educación Sexual. Bogotá.**

En una entrevista, Pailles nos comenta que:

El CRESALC formó a gran cantidad de profesionales del ámbito de la sexología y de la educación sexual, no solo argentinos sino también [del resto de] latinoamérica. (...) Los que proveníamos de lo que en esos momentos se llamaba “planificación familiar”, los que proveníamos de la educación sexual y los que provenían de la sexología, era la primera vez que nos encontrábamos. Con [León] Gindin, con María Luisa [Lerer, psicóloga y luego sexóloga], [Juan Carlos] Kurtnezzof... algunos conocían la AAPF y sabían que ahí iba a gente para adquirir algún dispositivo, pero no había una

relación profesional (...) La escuela mía, fue la escuela de CRESALC.<sup>794</sup>

Conformado por sexólogos, planificadores familiares y médicos mayormente, el CRESALC brindaba asesorías técnicas y apoyo especializado sobre temas de sexualidad a gobiernos de los países latinoamericanos. Por ejemplo, en sus primeros cinco años de desarrollo asistieron técnicamente a países como Costa Rica, Haití, Chile, Republica Dominicana, Perú y Paraná. También desarrollaron programas autónomos con responsabilidad académica y financiera propias en Argentina, Brasil, Costa Rica, Colombia, Chile, Ecuador, Jamaica, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay, Guatemala, El Salvador, Bolivia, Honduras y México, entre otros. En estas acciones, el CRESALC sería una entidad de formación para profesionales de la salud en más de 20 países de la región.

Desde la Argentina, entre esos profesionales se encontraban los participantes de los primeros grupos de psicólogos y médicos que comenzaban a organizar cursos y talleres de educación sexual. Tal es el caso de los interesados en la ciudad de Rosario. Zeno de Luque fue una de las primeras argentinas en viajar a los cursos del CRESALC, experiencia que luego impulsaría a que otros colegas viajen. Al respecto, Mirta Granero nos cuenta que Zeno de Luque “Vino enriquecida para los cursos de nosotros acá. Y al año siguiente volvió a ir; esto fue en el 79”.

En el 80, fue mi hermana a Bogotá [María Cristina Granero], y en el 81 voy yo con Rodolfo Ramos [educador sexual misionero] (...) Nosotros acá decimos que somos “CRESALCitos” porque tenemos la ideología de Cecilia y de ese grupo...

Las fuentes de financiamiento provenían de subsidios de distintas empresas y sociedades europeas –entre esas instituciones se encontraba la IIPF–, en parte gestionadas por su fundadora y Directora Ejecutiva en sus inicios, Cecilia Cardinal de Martín.<sup>795</sup> En términos institucionales realizaron convenios y acciones con organismos internacionales como la UNESCO, la UNFPA, la OPS y la IIPF. En los países de la región trabajaron de forma conjunta con el Centro de Orientación para la Vida Familiar y Comunitaria (COVIFAC) y la Asociación Argentina de Protección Familiar de Argentina (AAPF) de Argentina, la Asociación Boliviana de Educación Sexual, el Centro de Orientación Familiar (COF), el Ministerio de Justicia de Costa Rica, el CIDE de Chile, la APROFE de Ecuador, la Universidad del Valle y la Asociación Guatemalteca de Educación Sexual (AGES), el Centro de Higiene Familiar de Haití, la *Caribbean Conference of Churches y el Ministry of Youth* de Jamaica, la Asociación mexicana de Educación Sexual (AMES), el Ministerio de Salud y de Educación de Panamá, los ministerios de Salud y de Educación de

---

<sup>794</sup> Entrevista a Jorge Pailles. Mar del Plata. Diciembre, 2017.

<sup>795</sup> Entrevista a Mirta Granero (2017), Op. Cit.

Trinidad y Tobago y la Sociedad Uruguaya de Sexualidad. Asimismo, produjeron varios materiales y publicaciones en torno a la educación sexual como la *Revista de Sexualidad Humana y Educación sexual* de tirada trimestral, cuadernillos para educadores sexuales de forma mensual, como así también financiaron y diseñaron productos audiovisuales como “Qué es la sexualidad humana” y la película *La Masturbación*.<sup>796</sup> Tal era la fuerza que irían cobrando las producciones e interrelaciones profesionales entre entidades en la región latinoamericana, que en diciembre de 1979 se celebraría por primera vez en esta región el IV Congreso Mundial de Sexología, en la ciudad de México.<sup>797</sup> En ese evento, el CRESALC estuvo a cargo del Taller Pre-Congreso titulado “Educación Sexual: metodologías innovadoras”. En esa actividad se analizaron diferentes definiciones de *sexualidad* y de *educación sexual*, y también se dieron a conocer nuevas metodologías de enseñanza para esos campos.

#### **4.3 ¿Educación sexual o anticoncepción? La disputa experta por el significativo vacío**

Las intenciones de los participantes el CRESALC no eran solo asistir a organismos, gobiernos y asociaciones como meros expertos. Este movimiento de profesionales también estaba pensando cómo sería un tipo de educación sexual formal adecuada para desarrollarse en las escuelas de los sistemas educativos de la región latinoamericana. Según Aller Atucha, la creación del CRESALC tendría como motivo de las disputas entre sexólogos y planificadores familiares la cuestión del trabajo conjunto (o no) de ambas áreas.<sup>798</sup>

El testimonio de Pailles da cuenta de esto cuando nos comenta: “Nuestra lucha desde el CRESALC fue justamente tratar de clarificar conceptos de las problemáticas de trabajo y fundamentalmente a revisar metodologías. Sobre todo de los conceptos de la sexología, de la educación sexual...”.

Las nociones de *libertad* y *responsabilidad* eran los dos pilares que se encontraban en la base de la concepción de sexualidad que difundían en sus acciones de educación sexual. Así, la misión de este Comité de alcance latinoamericano fue la gestión de programas y acciones en esos diversos puntos de la región, con el objetivo de la “multiplicación de la acción y la generación de nuevas ideas para la elaboración de materiales y la concreción de proyectos de educación sexual (...) para continuar la tarea de descubrir nuevos contenidos y técnicas de trabajo que contribuyan a la modificación de las condiciones que traban el ejercicio libre y responsable de la sexualidad humana”.<sup>799</sup> Según Cecilia

---

<sup>796</sup> Revista *Presencia*, “CRESALC y su Acción Educativa”, n° 1, año 1, 1979. pp. 5 y 6.

<sup>797</sup> Los encuentros anteriores se habían realizado en París (1974), en Montreal (1976) y en Roma (1978).

<sup>798</sup> Aller Atucha, L.M. ([1991] 1995). *Pedagogía de la sexualidad humana. Una aproximación ideológica y metodológica*. 2da edición. Galerna. Buenos Aires.

<sup>799</sup> *Ibidem*. p. 6.

Cardinal de Martín, asumía que “Nuestros programas de trabajo, si bien responden a la idiosincrasia y necesidades de cada país, se basan en principios comunes en los que la educación sexual se orienta decididamente hacia el cambio creador y hacia la sana aceptación por parte de hombres y mujeres de su cuerpo y de sí mismos como base de un proceso en el que progresivamente se asuman como seres autónomos y responsables ante ellos y su micro y macro sociedad”.<sup>800</sup>

El CRESALC organizó el encuentro “Diálogo Internacional de Piriápolis sobre Análisis y evaluación críticos de los supuestos filosóficos y científicos de toda posible educación sexual” (Uruguay), en agosto de 1979. Allí asistieron participantes de Colombia, México, Costa Rica, Chile, Bolivia, Paraguay y Argentina.

El vicepresidente del encuentro, el sexólogo uruguayo Arnaldo Gomensoro,<sup>801</sup> sostenía que dicha actividad estaba impulsada por dos exigencias “eminente prácticas”. Por un lado, se debía discutir la exigencia de quienes tenían como tarea orientar sexualmente, y su falta de acuerdos mínimos sobre qué y cómo impartir educación sexual; por otro lado, la exigencia de que los educadores sexuales se dispusieran a “evaluar autocríticamente el hecho innegable del fracaso rotundo de sus reiterados intentos de realizar educación sistemática, continua y generalizada”.<sup>802</sup>

Gomensoro observaba: “Cada día son menos los que dudan de que existe una necesidad de encarar la educación sexual de los niños y los adolescentes”, esta era una tarea “impostergable y que debe considerarse como altamente prioritaria frente a otras necesidades educacionales tradicionalmente admitidas”.<sup>803</sup> En su opinión, aquellos que solicitaban el asesoramiento técnico “a los expertos” demandaban orientación acerca de qué niveles (formal, no formal) se debían realizar, cuáles serían los mejores planes y programas para llevar adelante, quiénes serían sus destinatarios y quiénes los impartirían, y dónde y cómo capacitar a esos encargos.

En esas preguntas Gomensoro encontraba grandes diferencias entre expertos, sexólogos y educadores sexuales: “(...) si en algo discrepan los educadores sexuales y discrepan profundamente es, justamente, en relación con los temas aludidos: niveles, programas, destinatarios, ejecutores”. Incluso asume que ese encuentro en Piriápolis tuvo como uno de sus objetivos más importantes “enfrentar a un selecto conjunto de sexólogos, de educadores sexuales, de profesionales de diversas especialidades, de docentes, de sacerdotes y de líderes juveniles al desafío de intentar arribar a acuerdos básicos (...)”.<sup>804</sup>

---

<sup>800</sup> De Martín, C.C. (1979). Boletín Informativo CRESALC. s/p.

<sup>801</sup> Educador, sexoterapeuta y Director de la Información y Educación de la Asociación Uruguaya de Planificación Familiar.

<sup>802</sup> Gomensoro, A. (1979) “¿Es posible la educación sexual formal? Revista *Presencia*, “CRESALC y su Acción Educativa”, n° 1, año 1, 1975. p. 3.

<sup>803</sup> Ibid.

<sup>804</sup> Ibid.

Visto que, según el sexólogo uruguayo, “La historia de la educación sexual es la historia de las buenas intenciones”, y que la “frustración” y el “empecinamiento” resultaban ser los denominadores comunes entre los educadores sexuales, no estaban resueltas algunas preguntas más elementales como “1) Es que la educación sexual formal ¿será posible? 2) y, si es posible, ¿por qué no se hace? ¿Por qué no se logra hacer? 3) ¿Qué obstáculos y qué resistencias la impiden o la dificultan? 4) ¿Cómo ordenar la problemática sexual para poder orientarnos más pragmáticamente en ella?”.<sup>805</sup> Allí la disputa tuvo que ver también entre aquellos que pensaban a la educación sexual en “términos muy teóricos o muy filosóficos” y aquellos que veían su imposibilidad de concretarse en el sistema educativo formal por esto y bregaban porque “debía ser abordada en términos más simples y más pragmáticos y con vistas a la obtención de soluciones concretas expresables en resoluciones y recomendaciones prácticas, fáciles y directas”.<sup>806</sup>

Esa puntualización sobre la “abstracción vs. la práctica” se materializó en un conflicto concreto en relación a la terminología que se utilizaba en las asociaciones y federaciones internacionales dedicadas exclusivamente a la planificación familiar, como la IIPF, que contaba como responsable regional por América Latina a Luis María Aller Atucha. Según el testimonio de Pailles:

Luis María [Aller Atucha] fue miembro de CRESALC, pero renunció porque había discrepancias de él respecto a... nos atacaba... porque decía que nosotros teníamos la apuesta demasiado abstracta, demasiado abarcadora de la educación de la sexualidad, que olvidábamos un poco el asunto de lo que a él le interesaba que era la anticoncepción. Como sabemos él fue director de la región de la IIPF en América Latina... y en la Federación había muchos como él que creía que directamente la anticoncepción es dar conocimientos y punto... y nosotros no creíamos en eso.

(...) Varias asociaciones que también proveían anticonceptivos en América Latina tenían en el nombre “Demográficas”, porque tenían ese objetivo, pero el nuestro no era reducir la población. Uruguay, Chile, Argentina, Costa Rica y México también tenían una visión demográfica.

Los debates sobre el pasaje de una mirada centrada en la anticoncepción a una mirada más educativa, atravesaron la década del 70, tanto al interior de la AAPF como de la sede central de la IIPF. Así, en 1976 el comité central de administración y planeamiento, órgano normativo de la IIPF, aprobó el documento “Una nueva política de educación para la IIPF”. Allí fue donde se instó a que las asociaciones en desarrollo profundizaran y mejoraran sus propuestas de educación sexual. La mirada educativa vendría a renovar de algún modo la mirada más técnica puesta en la distribución de anticonceptivos. Según se lee en los documentos: “si lo que se persigue es un cambio duradero en la conducta sexual y reproductiva de la

---

<sup>805</sup> Ibid. p. 4

<sup>806</sup> Ibid.

población, esto se conseguirá sólo mediante un verdadero proceso educativo (...) desvirtuar la falsa disyuntiva información y educación vs. servicios anticonceptivos, ya que ambos forman parte inseparable de un mismo programa y buscan un objetivo común. Todo programa exitoso de esta área (la educativa) tendría necesariamente repercusiones positivas a nivel cuantitativo como cualitativo”.<sup>807</sup> Siguiendo esa línea, en el Seminario de Directores de Información y Educación del Hemisferio Occidental de la IIPF, realizada en Miami en 1979 y presidida por Aller Atucha, se discutía entre los directores de las asociaciones de planificación familiar del continente cuestiones relacionadas por ejemplo con que si convenía o no el uso de anticonceptivos, temas dentro de los programas de educación sexual para adolescentes, o si la educación sexual debe conducir necesariamente a la anticoncepción, o bien si la orientación sexual sin servicios de conceptivos era suficiente.<sup>808</sup>

En estos encuentros existían tensiones, particularmente entre los médicos que se desempeñaban en el ámbito de la planificación familiar –estrictamente– y otros agentes que, aunque no venían de ese campo, también participaban del mismo. Se presentaban fuertes tensiones al interior de las reuniones; como recuerda Aller Atucha:

(...) Era tan así que, en una reunión en EE.UU., tuvimos un encuentro entre educadores versus planificadores, porque justamente a nosotros, los directores de educación, información, nos veían muchos como innecesarios... “no tienen que estar ellos acá” decían... Había un médico colombiano que era terrible con eso y que estaba ahí en esa reunión. Él empieza el acto, la reunión con su primera charla. Y entonces dice algo así como “Señores planificadores familiares y señores que no lo son, perdón y señores educadores”... estuvo lindísimo porque fue una lucha conceptual interesante. La lucha más fuerte sí la tuvimos con los médicos que hacían planificación familiar.

(...)¿Qué pensábamos nosotros los de CRESALC? Si una mujer llega a un centro por la anticoncepción, para recibir una consulta a sus dudas, o lo que fuera, es una mujer que ya tiene una buena actitud hacia sí misma, hacia su propio cuerpo, y hacia su relación con el

---

<sup>807</sup> “Una política para la IIPF” (1978) *Contribuciones*, año 1, n°4. p. 12.

<sup>808</sup> A los asistentes se les solicita información para conocer cómo en la región latinoamericana venían funcionando los servicios de planificación familiar. Así, en forma de guías-encuestas se preguntaba, por ejemplo: quiénes eran los destinatarios de los programas educativos en dichas asociaciones (preadolescentes, adolescentes, mujeres solteras, parejas profesionales o líderes), la distribución de los presupuestos (si se destinaban a servicios médicos clínicos, información y educación, capacitación, cuestiones administrativas). Otro aspecto debatido era sobre las consecuencias de la inclusión de la anticoncepción en la educación sexual (si se percibía un aumento de la actividad sexual, aumento de los embarazos, si disminuían los embarazos precoces, si había ruptura de las normas morales, inducción a la prostitución, amor libre, aumento del número de abortos). IIPF. (1979) Sección 1. Guía de recolección de datos. Región del hemisferio occidental. Nueva York.

otro... ya tienen eso... no hace falta formarla en la actividad, porque ya la tiene.<sup>809</sup>

Además de las tensiones acerca de cómo se delimitaba la *educación de la sexualidad*, quiénes podían enseñar, y qué temas u objetos debía contener, pero también las discusiones giraban en torno a cómo nombrar las prácticas que se encontraban en construcción, en especial en el campo de la “planificación familiar”, sobre cómo se iría a redefinir ese campo más asociado a la consulta médica, acerca de si era pertinente o no referir a la “educación sexual” misma. Estas discusiones promovidas por los encuentros del CRESALC tendrían un impacto directo en cómo definirían los planificadores familiares argentinos. Según Pailles:

La formación en CRESALC tiene mucho que ver sobre cómo pensar los métodos anticonceptivos más allá de lo técnico. En los 70 se hablaba de “control de natalidad”, luego “planificación familiar”, cuando surge la AAPF, esto se discutía mucho. Como no era bien vista la “planificación familiar”, le pusieron “protección familiar”... pero no había una protección familiar, lo que había era una anticoncepción. Después fue “educación sexual”... después viene “procreación responsable”... eso es un juicio de valor. Hay que decir “anticoncepción electiva”.

Marcado en todo eso tenemos la educación sexual y la llamada educación de la sexualidad. Esto último [educación de la sexualidad] es de CRESALC. Ahí se empezó a pensar que la sexualidad en un todo, la sexo-genitalidad era solo una parte. Y educación sexual estaba más vinculada a la cuestión genital. Por eso para mí la historia de la educación sexual es una historia conceptual.<sup>810</sup>

Sobre su experiencia en la escuela dirigida por el pastor Luis Parrilla, Pailles pudo poner en acción lo aprendido en el CRESALC:

el concepto cercano que después lo fortalecí con CRESALC, en el cual la educación sexual trata de enseñar roles, no solo “pene-vagina”. Ahí aprendí que la problemática de la sexualidad tenía que ver con la formación de actitudes, más que dar conocimientos; dar formación de actitudes hacia la propia vida, hacia la sexualidad y hacia uno mismo... esto lo aprendí en la escuela de Parrilla, eso después lo trabajamos mucho en CRESALC y no significa dejar de lado el conocimiento, es pensar que el conocimiento solo cambia conductas.<sup>811</sup>

En efecto, como el mismo Atucha iría a reconocer en los inicios de los 90, desde una mirada retrospectiva, fue en el CRESALC que, de forma temprana, se iniciaría

---

<sup>809</sup> Entrevista con Aller Atucha (2017), Op. Cit.

<sup>810</sup> Entrevista a Jorge Pailles (2017), Op. Cit.

<sup>811</sup> Ibidem.

la conceptualización de un “enfoque integral” de la educación sexual,<sup>812</sup> perspectiva que sería nutrida por otras voces, una posición disciplinar y pedagógica que disputaría, no solo el antiguo conservadurismo en torno a la sexualidad como represión, sino también que superaría las visiones de la educación sexual como sinónimo de la impartición de conocimientos técnicos acerca de los anticonceptivos. Sin embargo, esa ampliación de la mirada dejaría de lado la enseñanza de los métodos anticonceptivos, lo cual terminó en la desvinculación institucional del CRESALC del movimiento de planificación familiar.<sup>813</sup>

En efecto, se produjo una ruptura entre las perspectivas educativas que iba tomando la IIPF sobre el sentido *educativo* de las acciones. Sin embargo, allí, el CRESALC, a pesar de que fue una escuela de formación para muchas/os que participaban en estos campos, se opuso con el tiempo a la inclusión de la enseñanza de métodos anticonceptivos –objetivo original de las asociaciones y políticas de planificación familiar–: “los educadores sexuales puros” no aceptaron el compartir con los “planificadores familiares” el campo educativo de la sexualidad humana”.<sup>814</sup> Desde su inicio en 1975, el CRESALC continuaría organizando cursos y talleres de formación en casi todos los países del continente.

Al producirse esta separación, y nuevamente bajo la necesidad de organizar información sobre los desarrollos de la educación sexual a nivel latinoamericano, el 23 de marzo de 1980 se creó una red regional más amplia, la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología (FLASSES). Su creación fue en Montevideo durante las VI Jornadas Latinoamericanas de Sociedades de Sexología y Educación Sexual. La FLASSES conglomeró a 24 sociedades e instituciones de Uruguay, Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Bolivia, Perú, Venezuela, Ecuador, Costa Rica y República Dominicana, como también a los miembros el CRESALC.<sup>815</sup> Volveremos más adelante sobre esta Federación.

## **5. ¿Formal, estatal y sin “neutralismo ideológico”? Conceptualizaciones pedagógicas y ámbitos educativos posibles para la educación sexual**

Más allá de las alianzas y las diferencias entre instituciones (que no seguiremos profundizando), como hemos repasado, la planificación familiar y el campo sexológico se fueron expandiendo con fuerza entre los años 70 y 80, organizando múltiples encuentros y procesos de formación profesional y fundando instituciones específicas para promover la formación en sexualidad para variados públicos. Entre los públicos interesados pudimos ver, a través de los relatos y algunas fuentes primarias, que estaban incluidas tanto escuelas estatales como

---

<sup>812</sup> Aller Atucha, L.M. (1991), Op. Cit.

<sup>813</sup> Ibidem.

<sup>814</sup> Ibid. p. 45.

<sup>815</sup> FLASSES. “Breve historia de la FLASSES”. Recuperado de: <https://www.flasses.net/historia> [última consulta: 2/7/2020]

privadas. En este sentido, el sector religioso estaba lejos de no interesarse por la educación sexual; sacerdotes y teólogos fueron grandes partícipes de estas experiencias, al tiempo que también disputaban sentidos cada vez que se pretendía definir los límites del término *educación sexual* o *educación de la sexualidad*. Entre todos esos años de experiencias se fueron produciendo también conceptualizaciones y modelos teóricos, que en nuestra hipótesis se confeccionaron para, por un lado, organizar las diferentes “determinaciones sociales” sobre la sexualidad, no solo ya la familia y la escuela; y por otro lado, para identificar elementos en dichos modelos y tradiciones para oponerse y fundamentar las propias propuestas.

Una de las formas de organizar las experiencias en educación sexual (que habían iniciado desde fines de los años 60) fue a través de la ya clásica definición tripartita de *educación formal*, *educación no formal* e *informal*. Esta clasificación del universo de lo educativo tuvo su origen e impulso a partir de la labor de P.H. Coombs y su equipo a pedido de la UNESCO,<sup>816</sup> quienes diferenciaron la educación en esos tres ámbitos.<sup>817</sup> Según el recorrido conceptual que hace Flores Colombino en las producciones sobre educación sexual, la educación formal y la educación informal fueron los conceptos más desarrollados, aunque no lo estaba tanto la conceptualización de los ámbitos “no formales” de la educación sexual. En el marco de las 6.<sup>as</sup> Jornadas Latinoamericanas de Sexología y Educación Sexual celebradas en Montevideo en marzo 1980, la ginecóloga y educadora sexual uruguaya Elvira Lutz, presentó su ponencia “Educación sexual formal, no formal e informal”. En ese trabajo incluyó el ámbito de la “educación no formal” a la teorización pedagógica

---

<sup>816</sup> La UNESCO encomendó al IPE (dirigido en esa época por P.H. Coombs) la elaboración del documento base para la “International Conference on World Crisis in Education”, publicada en EE.UU. en 1967. Allí, figuran las primeras definiciones de esta redefinición en el campo educativo internacional. Posteriormente Coombs y su equipo continuaron delineando las definiciones en “New path to learning for rural children and youth” (New York, 1972) o en “Attacking rural poverty: how Non-Formal Education can help” (Baltimore, J. Hopkins University Press, 1974). Sirvent, Ma. Teresa, Toubes, Amanda, Santos, Hilda, Llosa, Sandra y Lomagno Claudia (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal” en Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Buenos Aires: OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras-UBA. p. 15.

<sup>817</sup> En la definición original de estos tres términos, Coombs y equipo “Entendían como educación formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba “educación sistemática”. La educación no formal incluía “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”. Sirvent, Ma. Teresa, Toubes, Amanda, Santos, Hilda, Llosa, Sandra y Lomagno Claudia (2006), Op. Cit.

de la sexualidad; aunque encontramos trabajos anteriores, ya desde finales del 70, que comenzaban a pensar en este ámbito.<sup>818</sup>

Desde algunas publicaciones, a partir de la década de 1970, es común encontrar el uso de la adjetivación *sistemática* atribuida a la educación sexual, como así también una referencia a los límites, posibilidades, riesgos y desventajas de la *educación formal*, es decir “el sistema de educación de estructura jerárquica, graduado cronológicamente que va desde la escuela primaria hasta la universidad”, siguiendo la definición de Coombs.<sup>819</sup>

Así, en la reunión de Paraguay del 76, durante el Primer Seminario Interamericano de Educación Sexual, muchas/os de las/os asistentes expusieron sobre los programas o iniciativas de educación sexual que se estaban llevando a cabo en sus respectivos países, o respecto de conceptualizaciones sobre el currículum y la inclusión de la educación sexual en las asignaturas escolares, o bien en su forma transversal. Así, Parrilla enfatizó la importancia de la educación sistemática y propuso fundamentos filosóficos para la educación sexual sistemática, con criterios de selección de contenidos para un programa escolar, entre otros aspectos. Hubo desacuerdos entre los que postulaban una educación sexual coeducativa, los mismos programas escolares para ambos sexos, y otros la rechazaban por considerar que “los sexos son diferentes”.<sup>820</sup> Otras intervenciones señalaron la importancia de la “capacitación docente en programas de educación sexual”.<sup>821</sup> Desde Chile se presentaban los desarrollos del Programa de Educación Sexual y Vida Familiar (1969-1972), entre otros más.<sup>822</sup> La delegación de Paraguay presentó también una propuesta con criterios para “la planificación de una educación sexual sistemática”, en el marco de una reforma educativa donde se apoyaba la idea de que “La escuela está obligada a completar la educación sexual [en relación a la “obligación primaria” de “la familia”], y que la misma no era ‘una materia más’, debe ser considerada desde diferentes ángulos por las materias (...)”.<sup>823</sup> En Perú, también en proceso de reforma educativa, se aspiraba a incluir la educación sexual desde el nivel inicial, aunque con principal responsabilidad de las familias; también preveían capacitaciones a docentes del nivel inicial (este era el único nivel que tenía acciones de educación sexual). Como se mencionará en el próximo capítulo, también los representantes de la Argentina presentaron algunas acciones e iniciativas que se estaban llevando a cabo en el sistema educativo,

---

<sup>818</sup> Olivares, D. (1978) “Reflexiones sobre la educación sexual no-formal”. Foro IPPF, 1, N°3, dic. s/l;

<sup>819</sup> Coombs, (1967), Op. Cit.

<sup>820</sup> OLES (1978) Discusión. Edilia Coelho García. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay. p. 67.

<sup>821</sup> OLES (1978) Cecilia Cardinal de Martín. “Capacitación docente en programas de educación sexual”. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay. p. 75

<sup>822</sup> OLES (1978) Ministerio de Educación de Chile. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay. p. 134.

<sup>823</sup> Ibidem. p. 141.

aunque son solo experiencias puntuales. Hacemos estas menciones porque queremos enfatizar el hecho de que a nivel regional, durante los años 70, se pueden ver intentos, expectativas, ensayos curriculares que pretendían instalarse dentro del sistema educativo formal.

Paralelamente a esos intercambios para incentivar la educación sexual formal, también avanzaban el interés por los ámbitos no-formales. Anteriormente habíamos referido al *Encuentro Educativo para el Cono Sur - Proyectos de Educación Sexual No-Formal*, realizado en 1978 en Buenos Aires a los fines de sistematizar e impulsar la “educación sexual no formal”. Allí Gomensoro y Elvira Lutz presentaron un trabajo para discutir la imposibilidad de plantear una “ética universal” y un neutralismo axiológico, en los fundamentos de la educación sexual que los autores llaman “formativa”, o de los ámbitos formales y no formales de la educación (siguiendo con la definición de Coombs).

Toda educación, y muy especialmente la educación sexual, para resultar “formativa” tendrá que tender a lograr que el educando “conforme” su vida al servicio de valores considerados como superiores. Pero, ¿existe alguna escala axiológica de validez universal? ¿Cabe que los individuos, los grupos o las comunidades se identifiquen con un esquema de “valores superiores” válido para todos? O dicho de otro modo: ¿es posible el “neutralismo axiológico” en educación sexual? Pues bien: nosotros estamos convencidos de que tanto el consenso universal como el neutralismo axiológicos no son posibles. Y que, en consecuencia, toda posible educación sexual debe partir de esta evidencia, empezando por “explicitar”, clara y decididamente, cuáles son los valores que definen el marco ético en que dicha educación se realiza. ¿Significa esto la diáspora definitiva de toda posible educación sexual? ¿Tendrá la educación sexual que fragmentarse en compartimientos estancos, impermeables los unos a los otros y afiliados a definidas y excluyentes concepciones ideológicas, éticas o religiosas?<sup>824</sup>

Es interesante hacer notar cómo en esta propuesta la idea de explicitar los valores, de evitar el “neutralismo axiológico”, se liga a la idea de un tipo de educación sexual que, formalizada, se aleje de lo que comprende la “educación informal” que carece de supuestos. En otro escrito, Lutz decía que “la educación informal contribuye decididamente a ahondar la crisis de desorientación que vivimos pues posee dos influjos patológicos, contradictorios y profundamente nocivos: a) El influjo de la educación familiar y docente, de carácter netamente puritano y represivo; y b) el influjo de la educación ambiental a través de los

---

<sup>824</sup> Lutz, E.; Gomensoro, A. (1978) “La educación sexual y el pluralismo ético”. Trabajo presentado en el “Encuentro Educativo para el Cono Sur sobre Proyectos de Educación Sexual no Formal”, Noviembre 23, 24 y 25 de 1978, Buenos Aires.

medios de comunicación de masas, de carácter erotizante y libertino, cuando no francamente pornográfico”.<sup>825</sup>

La reflexión por los ámbitos educativos, no solo remitía a una discusión de *influencias*, tenía también consecuencias políticas directas en la medida en que la educación formal era sinónimo de sistema educativo y sus niveles (siguiendo a Coombs y cómo era leído en estas conceptualizaciones); es decir, involucraba la presencia del Estado y por tanto su regulación curricular e “ideológica”. La dimensión de los valores y “la ideología” en la educación sexual formal eran uno de los puntos que dividían posiciones.

También antes habíamos mencionado el encuentro en Piriápolis (Uruguay), en 1979, organizado por el CRESALC. Allí, la pregunta central había sido *si era posible la educación sexual formal*.<sup>826</sup> Según Flores Colombino, un destacado sexólogo y educador sexual uruguayo, no hubo de entrada un acuerdo unánime. Las opiniones estaban en cambio divididas: por un lado, se encontraban quienes esgrimían que “es imposible educar al margen de un particular sistema de valores por parte del Estado”; esto remitía a la imposibilidad de asegurar un “sistema valorativo sexual único y válido para todos”. La otra postura, en cambio, creía que era posible en principio, “siempre que se dieran las condiciones políticas en cada país y que fueran respetuosas de los valores sexuales de todos, en una ‘neutralidad axiológica’ o en una postura de laicidad (...)”. Esta discusión volverá a hacerse presente en el IV Congreso de Sexología y Educación sexual en 1988, como veremos al cierre del capítulo.

Flores Colombino ha intentado renovar las definiciones que incluían a las tres dimensiones juntas, o aquellas que no lograban diferenciar cómo se entiende la educación sexual en tanto *proceso* y con *intencionalidad*. Por ello, con la misma intención de delimitar la educación sexual *formal* de la *informal*, definía en el 5.º Congreso Bonaerense de Sexología y Educación Sexual en 1988: “la educación sexual es el proceso formativo intencionado, por el cual la persona adquiere los conocimientos y valores que la capaciten para optar entre las actitudes y comportamientos sexuales, que le permitan alcanzar un armónico desarrollo personal y social en lo afectivo, lo placentero y lo reproductivo”.<sup>827</sup>

Avanzados los años 80 encontramos varias notas; en *Contribuciones*, por ejemplo, en donde se vuelve a insistir, a modo de demanda, en la necesidad de una educación sexual sistemática. Aun cuando se reconocían algunas experiencias de educación sexual que se estaban llevando a cabo, las mismas eran posibles gracias a “voluntades de docentes y/o especialistas”, siendo que, como advertía Cristina

---

<sup>825</sup> Lutz, E. (1980) “Educación sexual formal, no formal e informal. 6tas Jornadas Latinoamericanas de Sexología y Educación sexual”, 22 al 27 de marzo, Montevideo.

<sup>826</sup> Flores Colombino, A. ([1989] 2007) *Educación sexual*. 3era edición. Montevideo. A&M Ediciones. p. 26.

<sup>827</sup> Flores Colombino, A. (1988) “La educación sexual en una sociedad democrática”. Ponencia presentada en: *5to Congreso Bonaerense de Sexología y Educación Sexual*. Buenos Aires. 21 al 23 de abril.

Sánchez, “(...) el aporte es valioso pero se circunscribe al ámbito recortado: la que demarca la propia experiencia”, y no una educación sexual sistemática en tanto necesidad, como lo interroga el mismo título de la nota.<sup>828</sup> En estas opiniones entonces se demanda abiertamente la educación *sistemática*, y no como experiencias aisladas, para que “niños y adolescentes vayan creciendo incluyendo lo sexual como un área de la vida donde las decisiones a tomar pueden llegar a ser comprometidas y por ende responsables.<sup>829</sup>

### 5.1 Viejos y nuevos modelos de la educación sexual en pugna

De manera temprana, Jorge Pailles organizó cuatro primeros modelos o “enfoques” de la educación sexual,<sup>830</sup> propuesta que luego será ampliada por Aller Atucha en 1976. Estos modelos se tratan de concepciones sobre la sexualidad y la reproducción e incluyen su respectiva propuesta o tendencia a la formación/educación de la sexualidad, o como lo definieron sus autores: “diferentes formas de entender y explicar el comportamiento sexual actual y la manera de ‘encauzarlo’ u ‘orientarlo’ a través de la educación sexual”,<sup>831</sup> lo que llamaron también “corrientes metodológicas” o “concepciones”:<sup>832</sup>

*La concepción moralista:* Se caracteriza el “gran NO”, “no lo hagas”, “no te apures”, “no goces”; la defensa de la pureza, la castidad, la virginidad; “da recetas sobre los comportamientos saludables y sanos”. Solamente legitima el acto sexual como “objeto de procreación”.

*La concepción biologicista:* identifica únicamente sexo, genitalidad y reproducción. La existencia de los “órganos reproductores” condiciona la totalidad de las manifestaciones de la sexualidad en diversos planos de la vida individual y social. Las diferencias masculinas y femeninas, tanto físicas como psicológicas, son determinadas por la biología. Mera transmisión sobre biología y fisiología de la reproducción. La filosofía de educación es hacer

---

<sup>828</sup> Y agrega: “Incluir los temas de sexualidad en una acción educativa sistemática haría posible el levantamiento del tabú en torno a lo sexual que nuestra cultura ha tenido y esto acontecería en un ámbito donde el tema podría ser incluido teniendo en cuenta: la totalidad de los aspectos que inciden en la conformación de la identidad sexual (psicológico, biológico, sociocultural).” Sánchez, C. “Educación sexual sistemática: Una necesidad? En *Contribuciones*, año 7, No. 26, p. 12, octubre de 1984.

<sup>829</sup> Ibidem.

<sup>830</sup> Pailles, J. (1973) Educación Sexual: Conceptos y concepciones”. Boletín de BEMFAM, Rio de Janeiro, julio.

<sup>831</sup> Aller Atucha, L.M. (1991), Op. Cit. p. 48.

<sup>832</sup> A los fines de sintetizar las caracterizaciones, nos basamos y reescribimos los modelos que Atucha y Pailles ya consideraban para mediados de los 80 y que seguirán sosteniendo como parte de su aporte.

comparaciones entre la especie humana y las especies animales o vegetales.<sup>833</sup>

*La concepción Mecanicista* [anteriormente denominada *funcionalista* por Pailles en las primeras versiones de esta categorización]: se trata de una versión “deformada y parcializada de experiencias que en campo de la fisiología del coito (...) para las disfunciones sexuales a través de terapias conductuales”. Se refieren a los aportes de la sexología norteamericana y sus “aplicaciones” en el campo de la sexología de los años 70. La crítica se dirige a que en este enfoque “el hombre aparece como ser compuesto de mecanismos, que le permiten tener un acoplamiento sexual, que puede o no resultar satisfactorio. Se trata de enseñar a utilizar esos mecanismos de forma perfecta, permitiendo una utilización plena y placentera”.

*Concepción erótica*: se opone a la visión moralista, ya que entiende al placer sexual “separado del factor reproducción humana, a ser establecido como un fin en sí mismo”. En una mirada crítica, Atucha sostiene que esta corriente desvaloriza la sexualidad como expresión del amor, limitando su dimensión a un intercambio de experiencias y juegos en búsqueda de la autosatisfacción corporal. También la vincula a la sociedad de consumo y la publicidad, y asegura que generó una “gran desorientación con criterios educativos confusos”.

*La concepción patologista*: reduce la enseñanza de la educación sexual a los “aspectos problemáticos del ejercicio de la sexualidad, ya sea desde el punto de vista de salud como social”. Es por ello que esta corriente propone la enseñanza de las enfermedades o infecciones de transmisión sexual, las cuales, según la visión de Aller Atucha, “exageran las consecuencias de las mismas”, por eso a sus representaciones o divulgadores de esta pedagogía se los llamarán “los *maximistas*”.<sup>834</sup> Este mismo enfoque es el que alinea “sexo, drogas y prostitución”; corriente fuertemente ligada a la moralista que, juntas, “sirven para denigrar el uso del sexo-placer”.

*La concepción integral*: tiene otra base inicial, distinta a las concepciones anteriores: “tiene como punto de partida la naturaleza humana y la consideración de que el hombre es una unidad bio-psico-social”. Esta concepción se presentó como una alternativa válida frente a las corrientes tradicionales anteriormente descriptas. Esta corriente fue la que impulsó, como vimos, la CREASCAL cuando “luchó por desarraigar viejos conceptos sobre el sentido pecaminoso del placer en el matrimonio y enseñó tanto el

---

<sup>833</sup> Sintetizado sobre la base de Aller Atucha (1991).

<sup>834</sup> Una suerte de apodo puesto por Artidoro Cáseres.

valor del sexo en sí mismo como su importancia como medio de comunicación y relación de la pareja”. Según Atucha, su “falla fue haber dejado la enseñanza de los métodos anticonceptivos y haberse enfrentado en discusiones técnicas y metodológicas con los expertos en planificación familiar”.

Concepción *dialogica-concientizadora*: tiene que ver con las experiencias en educación sexual que incluyeron técnicas y formas de trabajo grupales a partir de enfoques de las “técnicas activas”, en contraposición también a las formas tradicionales expositivas del sistema educativo. Quizás por ello fue un enfoque que se inspiró también en la pedagogía popular de Paulo Freire. En este caso, “en el comportamiento sexual humano no existen conductas ‘normales’ y ‘anormales’ claramente definidas, sino por el contrario una amplia gama de comportamientos variables, válidos y aceptables según situaciones culturales y personales”.<sup>835</sup>

Al respecto, algunas notas sobre el devenir histórico de estas corrientes. El biologismo parecía ser el enfoque más predominante. Atucha ya había señalado que esta corriente era la preponderante para mediados de 1970, según datos de una investigación realizada junto a Marcio Ruiz Schiavo de Brasil. Estos autores observaron que el 68 % de los materiales educativos que se emplearon en América Latina, en ese momento, correspondía a la corriente “biologista”.<sup>836</sup> Atucha menciona también que durante el III Congreso Latinoamericano de Sexología en Venezuela, en 1986, mientras este presentaba estas concepciones, un grupo de asistentes propuso modificar la denominación a enfoque *genitalista*; aunque, en su opinión, *biologismo* resultaba más amplio.<sup>837</sup>

La explicación biologicista (que, si tomamos su definición, ya vimos presente en el uso de las metáforas de las flores y animales, desde Camaña pasando por del Carril en los años 30) luego tomaría una forma escolar a partir de la enseñanza de los “órganos reproductores”. Según lo visto, esta enseñanza seguía imperando a fines del siglo XX, aun cuando las visiones sociales, antropológicas y psicológicas de la sexualidad se encontraban ya con cierto desarrollo como objeto de las ciencias sociales.

El moralismo fue la corriente mayormente cuestionada. Desde su sistematización en 1979 sobre los modelos de la educación sexual, Jorge Pailles incluso iba un poco más lejos en sus argumentaciones para las demandas, colocando a familias y funcionarios dentro de la tradicional *concepción moralista* al negar la educación sexual:

Fuera de la escuela esta corriente se refleja en la actitud de Padres [sic] y funcionarios, entre otros, contraria a la formalización de

---

<sup>835</sup> Aller Atucha (1991), Op. Cit.

<sup>836</sup> Aller Atucha (1991), Op. Cit.

<sup>837</sup> Aller Atucha entrevista (2017), Op. Cit.

programas de educación sexual. Es en ese sentido –se piensa– que la escuela contamina su tradicional pureza, legitimando el tratamiento de temas estimulantes al ejercicio de lo inmoral. Por omisión la escuela deja en esta forma la responsabilidad en manos de los sectores anti educativos constituidos por el fariseísmo, el puritanismo y los sectores que promueven, para su ejercicio económico, el libertinaje y la pornografía. En definitiva el “moralismo escolar” y la “escuela incontaminada” denotan su actitud en un lenguaje cuya cabal expresión sería: “cuídese de sus malos instintos”.<sup>838</sup>

Como seguía señalando en los 80, “(...) la diferencia básica entre el *moralismo* y el *integralismo* (distintas propuestas contemporáneas en educación sexual) se funda justamente en la aceptación o el rechazo de esta premisa básica: la ética del desarrollo personal consiste en posibilitar que cada persona oriente su vida de acuerdo a sus propios deseos, sentires, posibilidades, necesidades y afectos”.<sup>839</sup> Es por ello que “(...) el nuevo concepto sería la corriente integralista de la educación sexual, que piensa al hombre como un ser-en-relación. La actividad educativa no sexual lleva a superar el egocentrismo del ser y la soledad apuntando al encuentro con el otro (...)”. Bajo estos supuestos, para Pailles “El integralismo en educación sexual asume la responsabilidad de formar al educando, haciéndole sentir a esta persona: posibilitándoles opinar, investigar, trabajar, sentir placer, aprender a hacer y a ser alguien”.<sup>840</sup>

En varios artículos de *Contribuciones* se evidencia una crítica contundente a las viejas tradiciones occidentales. Esto es en el campo de la sexualidad, las visiones moralistas de la era Victoriana, la represión de la sexualidad y el sexo como tabú. Por ejemplo, Remegio Romera también enfatizaba la necesidad de pensar a la educación sexual como un campo no reducido a una sola mirada o disciplina, y tiene en cuenta las dimensiones sociales de lo sexual:

El concepto integrador de la educación sexual basado en el comportamiento social del hombre, pretende lograr varones y mujeres libres, responsables de sus comportamientos personales y sociales, responsables en consecuencia de su propia sexualidad, adhiriéndome a su propuesta de trabajo intersectorial interdisciplinario.<sup>841</sup>

---

<sup>838</sup> Pailles, J. “Historia y educación sexual”. En: *Contribuciones*, año 7, No. 24, abril de 1984. p. 12.

<sup>839</sup> Pailles, J. (1984) “Conocimientos + actitudes (1)”. En: *Contribuciones*, año 7, No. 26, octubre de 1984. p. 7.

<sup>840</sup> Pailles, J. (1984), año 7, n°24, Op. Cit.

<sup>841</sup> “La participación de profesionales y docentes que se constituirán en inspectores de los conceptos más modernos que en materia de Educación e Información sexual se están trabajando, es conceptualizada como la primera etapa para lograr un proceso de re conceptualización y revalorización de un aspecto muchas veces relegado, no sólo porque cultural y antropológicamente se lo consideró tabú, sino que, al negarle y reprimirlo, se estaban aplicando técnicas y metodologías que iban más allá, incluyendo

La visión *integral* fue la concepción con mayor fuerza recomendada y sugerida como perspectiva a ser adoptada tanto para las propuestas de educación formal como no formal y, como se ha visto a lo largo de este capítulo, tanto Aller Atucha y Pailles como Parrilla y también Martín, serán los defensores de este modelo. Aunque en esos casos esta corriente también tendría en su definición el componente “espiritual” y/o trascendental, y estuvo más enfocada en “la pareja” y la “formación familiar”. A pesar de esto, en un gesto de autorreflexión, Atucha la llamará finalmente la concepción “pseudointegral”, porque justamente consideraba que el mismo movimiento al que él había pertenecido era “reduccionista al dejar de lado el componente existencial del hombre”.<sup>842</sup>

Cuando nos centremos en las propuestas oficiales de las carteras educativas en el próximo capítulo, veremos que, en la provincia de Buenos Aires, la primera propuesta de educación sexual con la vuelta a la democracia adoptó como perspectiva conceptual la integralidad, lo que llamarán “una educación sexual para SER”. También, en relación a la corriente *dialógica-concientizadora*, en la revista *Contribuciones* se podían leer algunos artículos que advertían sobre “la urgente renovación” de técnicas y escenarios de aprendizaje, ya que la educación sexual no podía ser enseñada como se enseñan las matemáticas o cualquier otro saber escolar. Esta debía impartirse mediante el diálogo educativo, juegos, obras de teatro, etc., construyendo un espacio para que los adolescentes hablen de sus experiencias, ya que “la administración de técnicas de aprendizaje no formales, parece ser el instrumento más adecuado para armonizar los objetivos finales de la tarea con las necesidades objetivas de los educandos”.<sup>843</sup>

De este modo llevaron la educación sexual a un estatuto importante como problemática social, educativa y sanitaria. Incluso, a través de los números de *Contribuciones*, podemos ver cómo la educación sexual que algunas/os proponían dejaría de plantearse como una agrupación de saberes diferenciados de las asignaturas curriculares, para considerarse como parte *integrada* de todas las áreas de conocimiento, acudiendo con ello a una perspectiva interdisciplinar, al tiempo que se colaboraría con reducir los abortos y/o embarazos “de la mujer joven”.<sup>844</sup> Se trató de una forma de significar el fin de la tradición moderna más conservadora que relegaba la educación de la sexualidad a la vida familiar para llevarla al terreno público, como el sistema educativo y las responsabilidades del Estado. Recordemos también que la importancia de la educación sexual en dicho

---

en ese enfoque represor, no sólo lo sexual, sino la capacidad creadora global del ser humano”. Romera, R. “Discurso de apertura del “Curso de Salud, sexualidad y educación sexual”. En: *Contribuciones*, año 7, No. 26, p. 7, octubre de 1984.

<sup>842</sup> Aller Atucha ([1991] 1995), p. 53.

<sup>843</sup> Clemente, A. (1984) “Adolescencia: un desafío para el educador”. En: *Contribuciones*, Año 7, No. 25, Julio, p. 13.

<sup>844</sup> Sánchez, Cristina (1984) “Educación sexual sistemática: Una necesidad? En: *Contribuciones*, Año 7, No. 26, Octubre, p. 12.

ámbito había sido uno de los primeros acuerdos pactados entre integrantes de diferentes países en la reunión que dio lugar a la OLES.

## 6. La FLASSES y el auge de la sexología (1980)

A fines de los 80 y principios de los 90 se produce un “auge” del campo de la sexología argentina por la difusión de las terapias sexuales, el incremento de la demanda en los consultorios, la publicación de libros de divulgación que tuvieron éxito entre un público masivo y la presencia de los/as sexólogos/as en los medios de comunicación.<sup>845</sup> Al mismo tiempo se identifica un proceso que implicaba un intento por la autonomización, diferenciación y profesionalización en relación a otros campos y saberes sobre la sexualidad, su educación, su clínica y posterior medicalización: esto se reconoce en los debates y posteriores procesos de definición profesional sobre quién y bajo qué roles, límites y pautas eran reconocidos como profesionales aptos en el campo de la educación sexual, como más adelante veremos. Se terminan de acordar los criterios sobre las especialidades certificadas en *sexólogo clínico*, *educador sexual* y *terapeuta sexual*.

En el ámbito universitario se comenzaron a impartir diferentes cursos y actividades en torno al saber sexológico. En ciudades de todo el país como Buenos Aires, Rosario, Córdoba, Mendoza, Corrientes, Mar del Plata, Bahía Blanca, Paraná y Salta, se dictaron más de 80 cursos, entre 1970 y 1980, dirigidos especialmente a médicos, psicólogos, obstétricas, enfermeras y asistentes sociales.<sup>846</sup> Segú fue Presidente de la Asociación Argentina de Sexología (AAS), también fue fundador de la FLASSES en 1980 y presidente de la misma de 1994 a 1996. Se desempeñó como docente de múltiples cursos de capacitación a profesionales de diferentes áreas en diversas instituciones como en la Escuela de Sexología. Estuvo a cargo como presidente del 4º Congreso Argentino de Sexología en 1983 (Río Cuarto, Córdoba). Ese evento fue muy significativo ya que los presentes firmaron la “Declaración de Río Cuarto”, mediante la cual le piden oficialmente a FLASSES “la instrumentación adecuada para acreditar a los profesionales que se han formado y trabajan en educación sexual y en sexología clínicas”.<sup>847</sup>

Como señalamos anteriormente, durante la realización de las “VI Jornadas Latinoamericanas de Sexología” celebradas en Montevideo en 1980, y como respuesta a la necesidad de nuclear a las/os profesionales especializados en sexología, se conformó la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES), que tendrá sede en Buenos Aires (ocho años después esta institución organiza en esta misma ciudad el IV Congreso

---

<sup>845</sup> Jones, D. y Gogna, M. (2012), Op. Cit. p. 43.

<sup>846</sup> Gogna, M., Jones, D. y Ibarlucía, I. (2011). Sexualidad, Ciencia y Profesión en América Latina. El campo de la Sexología en la Argentina. Rio de Janeiro. CEPESC. p. 37

<sup>847</sup> Flores Colombino, A. (s/f). Historia y evolución de la sexología clínica en Latinoamérica I. Disponible en: <http://www.susuru.org/index.php/articulos/91-historia-y-evolucion-de-la-sexologia-clinica-en-latinoamerica-i>. [Última consulta: 4/4/2020]

Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual, un evento que, como veremos, condensará la necesidad de integrar miradas interdisciplinarias entre sexología, planificación familiar con la pedagogía y las ciencias de la educación).

Entre las/os fundadoras/es de la FLASSES se encontraban: Segú, Zeno de Luque, Olivares (Argentina), Ruiz Shiavo, Bacal Fucks (Brasil), Quijada Cerda (Chile), Quinta Berna, Exebio Exebio (Perú), Sapena Pastor, Sisa (Paraguay), Camacho Osorio, Flores Colombino, Chalela, Lutz (Uruguay), Moles (Venezuela) y Gomensoro (representando a CRESALC). El primer Presidente de FLASSES fue el Dr. Oscar Sapena Pastor. La FLASSES fue central para entender la construcción de significaciones sobre la educación sexual que compartirían estas comunidades, cuál fue la participación de las/os argentinas/os y qué definiciones finalmente se posibilitaron y a qué demandas asociadas. Con la FLASSES se termina de responder, a nivel regional, al debate sobre si médicos sexólogos podían o no hacer actividades de educación sexual, y si dichas actividades podían expandir los límites de una consulta médica. Para Aller Atucha “Se logra concretizar un viejo anhelo de algunos de los que trabajamos en este campo, el de integrar médicos, psicólogos y educadores, sea que éstos estén dedicados a la Planificación Familiar, a la Sexología Clínica o a la Educación para la Sexualidad”.<sup>848</sup> Sobre esos tres ámbitos es que la FLASSES luego otorgará los títulos habilitantes para el ejercicio profesional de esos tres perfiles a partir de la década de 1990. También la FLASSES organizó importantes congresos sobre Sexología y Educación Sexual en Paraguay (1982), Perú (1984), Venezuela (1986), Argentina (1988), Colombia (1991) y Brasil (1993).

La expansión de este campo relativamente novedoso, puede apreciarse también en el exhaustivo trabajo de catalogación que han realizado desde la FLASSES. Tal sistematización se fue desarrollando con la publicación de los *Catálogos Latinoamericanos de publicaciones sexológicas*, que estuvieron a cargo del Secretario Permanente de la FLASESS, el uruguayo Andrés Flores Colombino, a partir de 1981. En los primeros catálogos, y revisando las publicaciones y producciones de los últimos treinta años anteriores, se rastrearon 2.822 títulos (notas en revistas especializadas, ponencias, informes de investigación, publicaciones de las diferentes entidades sexológicas), y en el tercer tomo de 1984 se sumaban 1.428 títulos más. Para 1985, con la publicación del quinto catálogo, a 5.700 ejemplares registrados. En 1989 ya se contaba con un registro de 7.300 trabajos.<sup>849</sup> Los catálogos que año a año se iban publicando recogían trabajos de muy diversas áreas como genética, reproducción, demografía, patología sexual, psicología, antropología, sociología, etiología, venerología, biología, terapia, axiología sexual y educación sexual.

---

<sup>848</sup> Aller Atucha, L.M.; Bianco Colmenares, F.J.; Rada Cardenas, D.M. (1994), Op. Cit.

<sup>849</sup> FLASSES (1984) *Catálogo latinoamericano de publicaciones sexológicas*, FLASSES, Montevideo. Tomos: I (1983), II (1983), III (1984), IV (1985), V (1986) y VII (1988), VIII (1992).

Estos documentos permiten ver que, por ejemplo, a unos pocos años de su conformación, pertenecían a la FLASSES casi 40 asociaciones y entidades dedicadas a la investigación, clínica y formación en sexología. Aunque a partir de una lectura detenida en estas redes institucionales encontramos que estaban federadas, además de las comunes entidades de planificación y orientación familiar y sexológicas, asociaciones de áreas como la demografía, la ginecología y la pediatría, como así también centros e institutos de investigación en sexualidad humana, disfunciones sexuales, ciencias de la salud, paternidad responsable, e incluso en psiquiatría. Desde 1959 hasta 1981, se habían organizado en la región, entre las entidades “expertas” y profesionales interesados en temas de sexualidad humana, 6 jornadas latinoamericanas de sexología, 11 congresos nacionales, y 372 talleres, mesas redondas, seminarios y cursos en todos los países de Latinoamérica.<sup>850</sup>

En suma, si bien la consolidación como campo profesional no llegaría hasta los primeros años luego de la vuelta democrática, lo cierto es que la sexología emergió como área interesada en la formación de los agentes de salud, psicólogos y trabajadores sociales promoviendo ampliamente conocimientos sobre la sexualidad humana con conceptos, metodologías y terapias con perspectivas más renovadas, siendo al mismo tiempo un “campo de prácticas interdisciplinario” y que, además de la vertiente clínica, ha tenido un desarrollo la vertiente de la educación sexual como un interés profesional de los que forman parte de ella.<sup>851</sup>

### **6.1 Un congreso experto en búsqueda de fundamentos pedagógicos (1988)**

En el año 1988 se celebró en la ciudad de Buenos Aires el IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual, organizado por la FLASSES y la WAS.<sup>852</sup> Este fue un evento de suma relevancia para la historia reciente de la educación sexual, no solo por la cantidad y la diversidad de profesionales que participaron del mismo, sino también porque se dio lugar a explicitar la necesidad de la búsqueda de fundamentos pedagógicos, provenientes de las ciencias de la educación por parte de los médicos, psicólogos y psicoanalistas que formaban parte de la sexología clínica y educativa.

Dos simposios estructuraron el evento: “Proceso de sexuación”<sup>853</sup> y “Sexualidad y Sociedad”.<sup>854</sup> Es de destacar que en ambas instancias participaron con ponencias,

---

<sup>850</sup> FLASSES (1984) *Catálogo latinoamericano de publicaciones sexológicas*. Tomo I. Uruguay.

<sup>851</sup> *Ibidem*. p. 139.

<sup>852</sup> Los tres anteriores se habían realizado en Asunción (Paraguay) en 1982, Lima (Perú) en 1984 y en Caracas (Venezuela) en 1986.

<sup>853</sup> Conformado por los siguientes oradores y sus respectivas ponencias, todas en torno al “proceso de sexuación”: John Money: “Desde la Biología. Homosexual, Bisexual, Heterosexual (Actualización)”; Beatriz Schmuckler: “Desde la Sociología”; Hilda Santos: “Desde las Ciencias de la Educación”; Mónica Torres: “Desde el psicoanálisis. La pulsión:

conferencias y comentarios profesionales nacionales e internacionales (provenientes de Estados Unidos, Perú, Colombia, Chile y Uruguay): desde ya, sexólogos, médicos, cirujanos, ginecólogos, psiquiatras, psicólogos clínicos, psicoanalistas, pediatras, pero también otros provenientes de disciplinas sociales como sociólogos, antropólogos y pedagogas. La figura internacional más destacada fue la del psiquiatra norteamericano John Money, y entre los referentes ya conocidos en las asociaciones de sexología y planificación familiar como el mismo Olivares, Flores Colombino (Uruguay), Florencio Escardó, Eva Giberti, Raúl Schiavi (Brasil), Arnaldo Gomensoro (Uruguay), Luis María Aller Atucha y Zeno Ana María, entre otras/os. El congreso contó también con un trabajo del sacerdote argentino Carlos Baccioli. Al final del congreso habrán participado 711 personas.

En las palabras inaugurales a cargo de Domingo Olivares, quien fuera el presidente a cargo del Congreso, este mencionaba, a propósito del devenir histórico de la sexología:

Actualmente un grupo pequeño pero creciente de médicos y psicólogos encara la tarea de asistencia privada centrada en el tratamiento de las disfunciones sexuales. Tal vez no sea justo ni preciso llamarlos sexólogos: se trata en realidad de terapeutas sexuales. Entonces se entrevé la importancia de **la prevención, es decir de la educación sexual**. Así se explica **que médicos y psicólogos ajenos a las ciencias de la educación y desprovistos de conocimientos pedagógicos, sin claridad en los objetivos sociales y los fundamentos filosóficos de la educación en general** y del comportamiento sexual adecuado en la sociedad contemporánea, se autoproclaman educadores sexuales. Es comprensible que todo ésto [*sic*] sea motivo de confusión.<sup>855</sup>

Con estas palabras iniciales, Olivares estaba anunciando varios de los tópicos, debates y problemas que se sucedieron con los distintos trabajos y comentarios en

---

el desencuentros entre sexualidad y su objeto”; Nidia Carranza Oviedo: “Desde la Psicología”. La mesa de discusión de estos trabajos estuvieron a cargo de Osvaldo Quijada Cerda, Elsa del Valle Echegaray, Raúl Sciarreta, Guillermo Magrassi y Domingo Olivares. (IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. 13 al 17 de junio de 1988. Tomo I, Ediciones AAPF.)

<sup>854</sup> En este Simposio los autores y sus intervenciones fueron: Arnaldo Gomensoro: “La ‘doble norma’ como eternizadora del poder machista”; Octavio Giraldo Neira: “Discriminación sexual”; Leonor Vain: “El sexo y la justicia”; Elsa del Valle Echegaray: “Sexo y poder”; Carlos Baccioli: “Sexualidad y Religión. Enfoque Católico”. En las mesas de discusión participaron María del Carmen Feijoo, Adriana Puiggrós y Domingo Olivares. (IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. 13 al 17 de junio de 1988. Tomo I, Ediciones AAPF).

<sup>855</sup> Olivares, D. “Discurso inaugural”. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 11. (el subrayado es nuestro).

el marco de este Congreso. La lectura por las diferentes presentaciones permite advertir un interés en hacer un intercambio interdisciplinario sobre temas como la sexuación (desde diferentes puntos de vistas disciplinares) o también de los aspectos sociales de la sexualidad.

Una renovación que tuvieron los intercambios en mesas y ponencias fue la participación de referentes del campo académico de las ciencias humanas y sociales, como Filosofía, Sociología y las Ciencias de la Educación. Fueron invitadas la pedagoga Adriana Puiggrós, las licenciadas en ciencias de la educación Hilda Santos y María del Carmen Feijoo, y Guillermo Magrassi, Beatriz Schmulker proveniente de la Sociología y Antropología. Algunas de estas y otras intervenciones permiten ver también la incorporación de la “temática de género” o “educación no sexista” como dimensiones a ser consideradas en las perspectivas sexológicas y educativas. Las intervenciones de este grupo enfocaron sus participaciones en resaltar las dimensiones sociales y políticas de la sexualidad, o lo que en este congreso se llamó “el proceso de sexuación” –como educación sexual primaria elemental–.

Por su parte, los referentes más notables de la sexología y la planificación familiar como Olivares, Atucha y Pailles, reivindicaban en sus intervenciones una visión “humanista”, una continuación de los modelos y enfoques de la educación sexual que habían construido desde inicios de los 70 en el medio de los intercambios en redes y en varias instituciones, como estudiamos más arriba.

Por otro lado, fueron recurrentes las ponencias que reconocían con tono de preocupación los cambios en una cultura argentina que se había *destapado* luego del periodo oscuro de la última dictadura. Se leen allí ponencias sobre las investigaciones locales e internacionales sobre el sida, pruebas y actualizaciones sobre las tecnologías anticonceptivas (en especial sobre la píldora), el ingreso pronunciado de la pornografía y los cambios que se seguían observando en el comportamiento sexual juvenil, desde los índices de embarazo adolescente hasta los conocimientos sobre cuidados y prevención de las infecciones de transmisión sexual. En lo que sigue recuperamos un recorte de ponencias e intervenciones de algunas/os de las/os participantes de las ciencias sociales antes referidas/os y de quienes provenían ya del campo *especializado* en sexología, sexualidad, etc. La intención de esta reconstrucción es conocer las definiciones y perspectivas propuestas, y luego debatidas, sobre la educación sexual, los intercambios a propósito de la inclusión de la “perspectiva de género o “educación no sexista”, y luego algunas críticas recibidas a estas últimas visiones.

## **6.2 Pedagogía, género y educación sexual**

Tal como sugiere Domingo Olivares, presidente de la FLASSES y Presidente del Congreso, este evento significaría un intento más de buscar fundamentos pedagógicos, de debatir sobre cómo los fundamentos de las Ciencias de la Educación podrían colaborar en fortalecer las perspectivas sobre la educación

sexual. Así, esos intentos desde la AAPF y de algunas/os sexólogos de vincularse con saberes y técnicas educativas se ve plasmado en este congreso. En una carta abierta de Olivares, y a propósito del IV Congreso de Sexología, señala que la sexualidad puede ser abordada desde distintas áreas de conocimiento (sexología, psicología, psicoanálisis, antropología, sociología), pero que los especialistas en estos terrenos no logran tener una mirada adecuada sobre la sexualidad y el estudio del sexo. Es por eso que señala que "(...) en el estudio de la sexología incluye de una manera fundamental la pedagogía, es decir, la metodología educativa para la formación de los hombres y mujeres en términos de salud individual y colectiva".<sup>856</sup>

En primer lugar, todas las ponencias que referían específicamente a la educación sexual, sus modelos y sus tendencias, acordaron en que no impulsaban experiencias de educación sexual solo "formativas, reducidas a la reproducción y al acto sexual".<sup>857</sup> La educación sexual es mencionada por algunos ya como un "campo" o un "movimiento".<sup>858</sup> Así, se leen ponencias reflexivas sobre los enfoques iniciales de la sexología y de la forma de entender la educación sexual en los años 50 y 60 y las renovaciones que se ven como necesarias. Se reconocen también que los cambios *en* la sexualidad ya no son los inmediatos a la experiencia de la "revolución sexual discreta" en los 60; una "nueva sexualidad" con problemáticas sociales que antes no estaban requeriendo entonces la reflexión de una "nueva educación sexual".<sup>859</sup>

Por otro lado, Aller Atucha volvió sobre su clasificación de mediados de los 70 sobre los enfoques de la educación sexual: el moralista, biologicista, mecanicista, integral y erótico (tomado de la clasificación original realizada por Pailles en 1973). Según Aller Atucha, para ese entonces se estaba asistiendo a un "oscuro panorama que integran las determinaciones sociales de los comportamientos sexuales y sexo-coitales"; de allí que asume que la "educación sexual", que podría ser "un ordenador y canalizador de una verdadera educación sexual (aquella que desmitifica y no pretende moralizar)", también se encontraba en "pleno período de descubrimiento de sí misma y en confusa convivencia de corrientes y pensamientos contrapuestos". Se refiere a "las concepciones y comportamientos de la sexualidad del pasado", "las contradicciones de la cultura de masas, frente a la sub-cultura de la elite, y junto con poco controlados y peligrosos esfuerzos de educación sexual formal e informal, a cargo de 'sexólogos' y 'educadores sexuales', integran los componentes por los cuales la sociedad condiciona los

---

<sup>856</sup> Olivares, D. (1988) Revista *Contribuciones*, Año 10, n° 35, Junio.

<sup>857</sup> Aller Atucha, L.M. (1988) En: IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.

<sup>858</sup> Aller Atucha, L.M. (1991).

<sup>859</sup> Olivares, D. (1988) "Discusión". En: IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 225.

comportamientos sexuales (roles: ser varón, ser mujer)".<sup>860</sup> Esa complejidad debía ser absorbida de algún modo por las propuestas posibles de educación sexual; en este contexto, algunas ponentes creían que debían ligarse educación sexual con "cultura popular". En esa línea, luego de la intervención de Atucha, Alicia Entel sugería: "Resultan impensables hoy las políticas de educación sexual que no se integren a la cultura de masas", a propósito de estudiar las juventudes urbanas en la década del 80.

Una definición bastante distinta a la del resto de las intervenciones sobre educación sexual, en especial aquellas que la entendían leyendo los problemas y cambios de ese cierre de siglo, es la que propondría el sexólogo Héctor Segú en su trabajo "Educación sexual y salud mental". Allí señaló tres formas en que debería considerarse la educación sexual: "como una educación para el amor, es decir, para desarrollar conductas altruistas; en segundo lugar (...) una educación para el rol, lo que equivale a decir para cumplir con nuestro destino de hombre o mujer; y en tercer lugar, (...) una educación para la genitalidad, entendiéndose por tal al amor humano adulto en sus expresiones conductuales, y en sus contenidos psicoemocionales en donde el acto sexual constituye una forma más de comunicación de la pareja humana".<sup>861</sup>

El uruguayo Flores Colombino interpelaba a la comunidad para construir una sexología con *enfoque pedagógico*, que "actúa en los niveles preventivos y terapéuticos programados". En un ejercicio que consistía en pensar el futuro de la sexología, Colombino concluye algo que luego será retomado por la intervención de Adriana Puiggrós: "Lo *futurible* de la Sexología, es que constituirá la línea pedagógica y liberadora que la impregnan hoy en día, aunque deberá ceder el paso a los movimientos sociales y políticos (...)".<sup>862</sup>

Adriana Puiggrós, que advirtió en sus palabras iniciales que su presencia en ese Congreso "sólo puede tener carácter de una observadora externa, de alguien que no es especialista en los temas que se abordan", invitó a pensar a la comunidad de asistentes sobre las relaciones de poder entre sexualidad y sociedad, enfatizando que no bastaría con solo enumerar las dimensiones que atraviesa esa relación, sino que hacía falta "descubrir su articulación y sus luchas". Las ponencias que debió comentar giraron en torno al problema de las relaciones de poder en la sexualidad, las dimensiones sociales, si la educación sexual o la sexología eran liberadoras o continuaban siendo represoras o autoritarias para las personas, entre otros temas. Desde una visión política de la pedagogía, la sexualidad y lo social, expresaba, a

---

<sup>860</sup> Aller Atucha, L.M. (1988) "Determinantes sociales del comportamiento sexual". En: IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 42.

<sup>861</sup> Segú, H. (1988) "Educación sexual y salud mental". En: IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.

<sup>862</sup> Flores Colombino, A. (1988) "El futuro de la sexología". En: IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 361.

propósito de los debates de si la educación sexual, la sexología eran “liberadoras” o “represoras” (un tópico que abordaron varias/os ponentes):

**La educación no es simplemente liberadora o autoritaria** ni creo tampoco que lo sean la terapia sexual y la educación sexual. En cambio creo que toman formas reaccionarias o democráticas en el marco de procesos ideológicos, políticos y sociales de una u otra índole. Pero, no obstante, insisto en que **lo pedagógico no puede reducirse a lo político, lo ideológico o lo social, lo mismo ocurre con el tema de la sexualidad.**

(...) el discurso sobre la relación entre sexualidad y sociedad se refiere a un objeto complejo, múltiple determinado, irreductible a una de sus causas, pero que no carece de determinaciones íntimamente vinculadas con las luchas políticas, sociales y económicas de las cuales es también una manifestación. Al mismo tiempo es necesario dar cuenta simultáneamente de las relaciones entre sexualidad y sociedad, y de las articulaciones de esa relación con la política, las ideologías y las pedagogías.<sup>863</sup>

En esa intervención Puiggrós estaba respondiendo y dialogando con la intervención de Arnaldo Gomensoro, quien en su trabajo se preguntó por el “carácter ideológico” que tenía la actividad de la sexología. Por otro lado, el esfuerzo de Puiggrós tuvo que ver con restituir una dimensión, de la cual casi ni se había hecho mención, que es el carácter histórico de la educación y de la educación sexual, y con ello su dimensión social y cambiante:

(...) La relación entre educación y sexualidad, tiene un carácter eminentemente socio-histórico y se construye en la trama política, económica e ideológico-social de cada sociedad.

Aunque los viejos discursos sobre la relación sexualidad, sociedad y educación o sea la función represiva que le tocó generalmente – no únicamente– a la educación en relación a la sexualidad, no es posible la plena liberación sexual sin una educación que contribuya a ello, como no lo es sin cambios sociales que lo permitan.<sup>864</sup>

Al año siguiente, Flores Colombino planteaba un interrogante que tenía que ver con los padres y educadores que querían “capacitarse pedagógicamente en educación sexual”: “(...) si están o no dispuestos a poner en cuestión su vieja ideología sexual y a adherirse y a comprometerse existencialmente con esa ‘nueva

---

<sup>863</sup> Puiggrós, A. (1988) “Debate”. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 223.

<sup>864</sup> Ibidem. p. 224.

ideología de moral sexual'. Sólo a partir de esa adhesión irrestricta, será posible realizar un trabajo de educación sexual auténticamente 'formativo'".<sup>865</sup>

Otra de las intervenciones desde el campo pedagógico fue la de Hilda Santos: Licenciada en Ciencias de la Educación, docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, coordinadora en aquel entonces de Grupos de Información Sexual en el Servicio de Ginecología del Hospital Rivadavia y autora junto a C. Sánchez del libro *La educación sexual en la escuela* (1986).<sup>866</sup> El trabajo presentado por Santos se tituló "El proceso de sexuación desde las Ciencias de la Educación", y allí definió al proceso de sexuación como:

(...) un hecho educativo, inscripto en el proceso de socialización. A lo largo de su vida, el sujeto incorpora el conjunto de ideas, creencias, prejuicios, conocimientos, pautas, expectativas, valores, normas y roles que su sociedad ha elaborado en función de la variable sexual. Estos elementos configuran "modelos sociales" femeninos y masculinos.<sup>867</sup>

Santos se remitía a los años 60, cuando la pedagogía revalorizó la "educación informal" con el concepto de educación permanente. De allí mismo es que también referencia a la "educación formal" y la "no formal". Y es sobre esta definición tripartita del fenómeno educativo que Santos desarrolla estas "instancias transmisoras de los contenidos del proceso de sexuación."<sup>868</sup> Sobre la educación informal, señala que son agentes de transmisión la familia, el barrio o comunidad, el lugar de trabajo y los medios de comunicación, entre muchos otros, los que ejercen influencias por "ser portadores de 'representaciones sociales' de los modelos sexuales de la propia cultura".<sup>869</sup> En cuanto a la educación formal, es decir la que se desarrolla en las instituciones en el sistema educativo con altos grados de formalización, Santos indica que esos modelos femeninos y masculinos no son iguales en las "distintas subculturas", y a partir de ello se interroga sobre "qué subcultura la escuela toma como referencia, cuando selecciona contenidos, organiza la vida escolar y forma a los docentes, que son las tres formas de incidencia que tiene la escuela en las representaciones sociales de lo femenino y lo masculino(...)".<sup>870</sup>

Se puede ver una perspectiva considerablemente abierta y nada determinista sobre cómo debe trabajar la escuela cuando niños y jóvenes escolares, por su

---

<sup>865</sup> Flores Colombino, A. (1989) "Sexualidad y Ética: una guía para padres y educadores". Conferencia desarrollada en el IV Congreso Uruguayo de Sexología. Montevideo. 20 al 23 de setiembre de 1989. p. 5

<sup>866</sup> Sanchez, C.; Santos, H. (1986) *La educación sexual en la escuela*. Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.

<sup>867</sup> Santos, H. "Desde las Ciencias de la Educación". IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. pp. 75-76.

<sup>868</sup> Ibidem. p. 67.

<sup>869</sup> Ibid. p. 68.

<sup>870</sup> Ibid. p. 69.

subcultura de pertenencia, no coincidan en la misma dirección de lo masculino y lo femenino: "(...) es importante la flexibilidad del sistema formal para incluir las diferencias. Es decir influye tanto por lo que incluye como por lo que excluye, como así también por la respuesta que da como sistema a las propuestas que son distintas a las que ofrece."<sup>871</sup>

Con respecto al lugar de los docentes, Santos advierte que estos inciden en el proceso de sexuación en acciones espontáneas, orientados por sus propias representaciones sobre lo masculino y lo femenino, sobre todo con representaciones que corresponden a la "subcultura de la clase media urbana".<sup>872</sup> Afirma entonces que:

La manera de incluir o excluir la sexualidad dentro de la educación formal incide en el proceso de sexuación. De la misma forma inciden los criterios que se tomen para regular la vida escolar, las interacciones de niñas y niños, las exigencias diferenciadas según se trate de varones o mujeres (prolijidad, orden, dedicación, etc.).<sup>873</sup>

En torno a la educación no formal, aquella que se da de forma sistemática aunque por fuera del sistema educativo, destaca que se trata mayormente de un tipo de educación destinada a los adultos. Por ello, "(...) tanto educador y educando han recorrido un largo camino en el proceso de sexuación, con representaciones sociales configuradas acerca de lo femenino y lo masculino."<sup>874</sup>

Concluye finalmente que:

La pedagogía, frente a la pluralidad de modelos y representaciones sociales de lo femenino y lo masculino se encuentra en nuestra sociedad, plantea el análisis de la dirección de las acciones que inciden en el proceso de sexuación, para controlar aquellas que estimulen y refuercen prejuicios, discriminaciones, estereotipias y etnocentrismo frente a la diferencia sexual. También para promover aquellas que favorezcan la actitud flexible, al reflexión crítica, la apertura al conocimiento científico y a la relatividad histórico-cultural del hecho de ser varón o mujer.<sup>875</sup>

Por su parte, para Beatriz Schmukler, investigadora del CONICET, Dra. en Sociología, Directora del Grupo de Estudios Sociales para la Transformación y consultora de la Subsecretaría de la Mujer, el género y la construcción de la feminidad y la masculinidad en el "proceso de sexuación" podría conllevar a desigualdades. Su ponencia presenta una investigación sobre la conformación de las familias a mediados de los 80, a partir de la que concluye que "los hogares que

---

<sup>871</sup> Ibid., p. 69.

<sup>872</sup> Ibid., p. 70.

<sup>873</sup> Ibid.

<sup>874</sup> Ibid.

<sup>875</sup> Ibid., p. 76.

describimos nos permiten ver a la mujer-madre viviendo un proceso de cambio en la formulación de su propia femineidad y produciendo, en alguno de ellos, una fragmentación del sistema de autoridad familiar”. Su apuesta tuvo que ver con pensar la íntima relación entre género y autoridad, ya que “los procesos de reconstrucción de la femineidad y la masculinidad afectan el grado de naturalidad con que se piensan las jerarquías sexuales”.<sup>876</sup> Otros ponentes (algunos de ellos varones) también expusieron sobre la necesidad de reflexión crítica sobre “el poder machista”, tal como menciona Arnaldo Gomensoro en su presentación: “los sexólogos, los educadores y los sexoterapeutas, ¿estamos efectivamente liberados de los prejuicios discriminacionistas [*sic*] ¿los hemos superado, no sólo en teoría sino, concretamente, en los hechos de todos los días? ¿estamos realmente liberados los presuntos liberadores?”.<sup>877</sup> Octavio Giraldo Neira también intervendría sobre la discriminación sexual en oposición al concepto de *democracia sexual*: “La lucha contra la discriminación sexual es un trabajo filosófico-educativo de clarificar las bases de la democracia sexual y poner a trabajar en su favor a los gobiernos, a las ciencias sociales del comportamiento y la salud, a las iglesias, la escuela y por su puesto la sexología y los educadores sexuales”.<sup>878</sup>

### 6.3 El “proceso de sexuación” y el género: algunas críticas

En la ronda de debates y comentarios sobre este y otros trabajos presentados en el simposio “El proceso de sexuación”, el médico cirujano chileno y especialista en Sexología y Ginecología, Osvaldo Quijada Cerda, estuvo a cargo de dichos intercambios. Sobre el trabajo de Santos, como con los otros, Quijada Cerda mantuvo una actitud crítica. Comenta que:

Existe una ciencia de la educación –de “la formación”– desarrollada empíricamente desde la humanidad primitiva, tanto para amaestrar animales cuanto para socializar a toda nueva generación humana. No se puede discutir este tema de la sexuación educada sin definir qué y para qué se va a estimular, frenar o adiestrar la energía libidinosa (...) este trabajo echó de menos la definición de para qué educar la sexualidad (...).

---

<sup>876</sup> Schmukler, B. (1988) “El proceso de sexuación desde la sociología”. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. pp. 60-61.

<sup>877</sup> Gomensoro, A. (1988) “La ‘doble norma’ como eternizadora del poder machista”. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. Buenos Aires. p. 149.

<sup>878</sup> Neira, O.G. (1988) “Discriminación sexual”. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 156.

Cuando la Lic. Santos se refiere a la socialización para la vida cotidiana no considera el respeto a la individualidad natural y menos a la educación bisexual personal de todo ser humano.<sup>879</sup>

Cerda mantuvo una postura crítica frente a los planteos de Santos como también la tuvo sobre las intervenciones de Nidia Carranza Oviedo respecto de la sexuación desde el Psicoanálisis y el trabajo de Beatriz Schmukler desde la sociología. La posición crítica de Cerda tiene que ver con un planteo naturalizador sobre la sexualidad humana, al asimilarla al mundo animal, defendiendo por ejemplo la estructura del instinto. Sobre estos tres aportes, Cerda esgrime:

1. Llama la atención que, aunque en algunos de estos relatos se afirme la importancia que en lo sexual tiene el enfoque biológico, la evolución filogenética que en uno es citada, ni en éste se estudie [haciendo referencia al trabajo de Carranza Oviedo]. Vivimos motivados por instintos y alterados por atavismos zoológicos – como el antiquísimo sado-masoquista de la cópula que recuerda este acto en los reptiles–, que disimulamos bajo otros nombres o los consideramos conductas patológicas.
2. Ninguno de los tres relatos maneja con claridad los roles biológicos de femenino y masculino que, desde los unicelulares a las especies superiores, progresaron diferenciándose, hasta en el cerebro de mujeres y varones como lo decía Money. ¿Es actitud demagógica –no enemistarse con el feminismo– lo que dificulta a mentes científicas objetivar la realidad?
3. Reduccionismo se dice, peyorativamente, por el interpretar la conducta humana por la correspondiente animal, pero esto es imprescindible si se pretende comprender los por qué del desear y responder diferente de mujeres y varones en lo sexual y en lo no sexual.<sup>880</sup>

Sus argumentos en defensa de la presunta diferencia natural entre los sexos, concebida en clave zoológica o etológica, ya habían sido presentados en su libro *Vida y sexo* de 1975. A propósito de esta publicación, vuelve sobre sus aportes en esa edición y puntualiza que “Los etólogos (...) han multiplicado la información comprobatoria de esas diferencias entre los sexos como para que ya sea inobjetable la continuidad conductual zoológica en la humanidad.”<sup>881</sup> Concluye bregando: “Estudiemos, pues, el proceso de sexuación como para que las nuevas generaciones sólo estén constituidas por mujeres y varones de la más alta calidad”.<sup>882</sup>

---

<sup>879</sup> Quijada Cerda, O. (1988) “Discusión”. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. pp. 116-117.

<sup>880</sup> Ibidem. p. 117.

<sup>881</sup> Ibid.

<sup>882</sup> Ibid.

Con estas afirmaciones, se disputan los sentidos de cómo se definen las identidades; los límites entre la cultura y la naturaleza, entre lo instintivo y lo adquirido. En esta línea, la influencia educativa (“una ciencia de la educación”) queda equiparada con el adiestramiento animal (“adiestrar la energía libidinosa”, “motivados por instintos y alterados por atavismos zoológicos”) en el mismo nivel de consideración. Así, la sexualidad humana queda animalizada en su planteo, configurando de esta manera una visión naturalizada sobre el comportamiento humano. Se formula de este modo una equivalencia de significados en torno a la noción de *proceso de sexuación* entre lo animal y lo humano. En sus comentarios a los otros trabajos presentados, Cerda se queja de que “No se acepta nuestra condición animal”, y esto lo atribuye a cierto “rencor con Freud” por parte de psicólogos y psicoanalistas, por haber demostrado que “el alma funciona a partir de pulsiones o instintos zoológicos”.<sup>883</sup> En esta mirada crítica, naturaliza los roles de género cuando critica el trabajo de Schmukler desde la perspectiva sociológica: “(...) no deja en claro por qué cuestiona una realidad: que es la madre quien asegura la conservación del orden social por ser la transmisora de la moral y de los valores que garantizan lo existente, y el varón un simple aportador de posibilidades”.<sup>884</sup>

Por otro lado, Cerda coloca al feminismo –mediante una pregunta irónica– como una posible razón que afectaría la objetividad de cómo se estudia y se conocen los cuerpos en el proceso de sexuación; es decir, como un obstáculo.

Se trata finalmente de una disputa disciplinaria que polariza posiciones entre, por un lado, el olvido de lo animal en la pedagogía, la psicología y el psicoanálisis, y por otro, su apuesta desde fundamentos biológicos para la comprensión de lo sexual. Para Cerda, no solo el sexo biológico está determinado por la naturaleza sino que también lo está el comportamiento y los roles que cada sexo realiza. Es por ello que no ha efectuado críticas al posicionamiento de John Money en esa misma mesa de debate, con su intervención “El proceso de sexuación desde la biología. Homosexual, Bisexual, Heterosexual”.

Volvamos a la mesa de discusión. Una vez expuestos los comentarios de Cerda, continuó con otras apreciaciones diametralmente distintas a lo propuesto por el cirujano chileno sobre la intervención de Santos, el reconocido sociólogo, antropólogo y comunicador social Guillermo Magrassi.<sup>885</sup> En sus palabras, acuerda con el planteo propuesto por Santos e inclusive lleva aún más lejos la dimensión

---

<sup>883</sup> Ibid. p. 114.

<sup>884</sup> Ibid. p. 115.

<sup>885</sup> Magrassi fue popularmente conocido por su papel de divulgador científico en el programa televisivo “La aventura del hombre”. Profesor Titular de las cátedras de Sociología y Antropología Social y Cultural en la Universidad de Buenos Aires, Universidad Católica de Santiago del Estero, Universidad Católica Argentina (UCA y UCALP) y la Universidad Belgrano, entre otras. Fue, asimismo, presidente de la Asociación Iberoamericana de Estudios Antropológicos y fundador del Museo Americanista. Además, fue candidato en 1973 a intendente de la Municipal de Lomas de Zamora por el Frente de Izquierda Popular.

cultural o construida sobre el proceso de sexuación en cuestión. Incluso acuerda en afirmar que “el proceso de sexuación no existe; por lo menos como proceso independiente del de configuración de una persona, de construcción de la identidad individual y cultural; es parte indispensable del proceso de personalización, de humanización, de aprendizaje, socialización o enculturación”.<sup>886</sup> De allí que acuerda con Santos que se trata de un proceso que se da “a lo largo de la vida”. Expande la definición de sexualidad y afirma que “Todo lo humano es sexuado, no sólo lo productivo, reproductivo. Toda conducta humana es sexuada, reiteramos, desde el vientre hasta la última bocanada (...)”.<sup>887</sup> Magrassi atribuye al acto sexuado el carácter económico y político. En relación con la propuesta de Santos, el sociólogo retoma la preocupación de este sobre “nuestro tipo de sociedad” y recuerda que la región Latinoamericana tiene una “configuración pluriétnica, de expresión pluricultural”, y añade que no debería olvidarse que “somos ‘dependientes’, periféricos o neo-colonias”.<sup>888</sup> Estas referencias al tipo de sociedad son enfatizadas en su intervención para señalar que “Somos de múltiple sexualidad y de diversos procesos de sexuación. Y ello es fundamental a considerar la llamada ‘educación sexual’, a efectos de evitar mayores alienaciones, aculturaciones, deculturaciones, transculturaciones, dependencias, nuevos autoritarismos inquisiciones e imposiciones. No vayamos a incrementar nuestra ‘dependencia sexológica’”.<sup>889</sup>

De este modo, encontramos en sus argumentaciones una defensa a un tipo de educación sexual que no dependa de matrices externas a cada una de las culturas. Quizás, cuando advierte sobre no incrementar la dependencia sexológica, está aludiendo a las influencias de formas hegemónicas de entender lo sexual; indirectamente está haciendo referencia a la producción sexológica extranjera y en los impactos, en términos culturales, en las relaciones de centro-periferia que esto podría acarrear. Contra las imposiciones de todo tipo, Magrassi insiste:

Así como la “educación sexual” no puede ni debe existir como materia descolgada sino que debe impartirse dentro y tanto en biológicas o naturales como en sociales o históricas, físicas o matemáticas, religión, técnicas y artes, en la educación formal, la no formal e informal, la casa, la escuela, el boliche, la cancha, no puede ni debe imponerse una “educación sexual” sino aquella que corresponda y aporte a la contextual toma de conciencia, plenitud de desarrollo y cambio autogestivo y elegido de la correspondiente propia cultura o subcultura.<sup>890</sup>

---

<sup>886</sup> Magrassi, G. (1988) “Faltas y Envidos a este ‘proceso de sexuación’”. En: IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 131.

<sup>887</sup> Ibidem. p. 132.

<sup>888</sup> Ibid. p. 132

<sup>889</sup> Ibid.

<sup>890</sup> Ibid.

Recapitulando, en los debates por el “proceso de sexuación”, como tema central de varias mesas, podemos ver los diferentes antagonismos que se jugaron en las definiciones sobre la sexualidad, la forma de entender el sexo, lo orgánico, las influencias (o no) del ambiente en la construcción de la identidad de género y sexual. En definitiva, buena parte de las disertaciones e intercambios giraron en torno a saber los alcances y los límites de la capacidad de influencia que tiene la educación como proceso de socialización de los géneros, y cuánto está determinado o no el comportamiento sexual en cada individuo (identidad, roles de género y orientación sexual). Las posturas más deterministas con respecto a esto último retoman y coinciden con el planteo de Money con relación a la bisexualidad inicial en el proceso de sexuación: “(...) es posible que ambos, la masculinización y la feminización coexistan en el cerebro en diversos grados, con una coexistencia subsecuente en ambas manifestaciones de comportamiento, masculino y femenino.”<sup>891</sup> En estas tesis con fundamentos biológicos, el género es una consecuencia de la constitución hormonal ya definida en el periodo prenatal.

## 7. Reflexiones finales

A lo largo de este cuarto capítulo de la tesis recorrimos principalmente los aportes, concepciones y definiciones de figuras relevantes de diferentes campos profesionales, que tuvieron el común denominador de pretender el desarrollo de la educación sexual en las familias, pero también dentro del sistema educativo formal, al menos en algunas experiencias puntuales. La producción de esos fundamentos fue nuestro objeto de análisis, al tiempo que se han sumado referencias sobre producciones o prácticas educativas en diversos ámbitos. Este es un primer aspecto a destacar: la invención de los fundamentos de cómo debía ser la educación de la sexualidad de niñas/os, adolescentes y jóvenes comenzó a producirse en ámbitos que lindaban entre el saber médico, psicoanalítico o sexológico y ámbitos de formación, capacitación y prácticas educativas concretas de educación sexual. De este modo, podemos afirmar que se fabricaron espacios *en* y *entre* redes, que resultaron de formación e intervención legitimando y validando al especialista en sexualidad.

Por otro lado, es interesante entonces notar cómo saberes, estrategias metodológicas y contenidos propuestos (por agentes sociales e instituciones que

---

<sup>891</sup> El planteo de Money divide el proceso de sexuación en dos etapas o fases: “En la etapa prenatal, la diferenciación macho/hembra, no está bajo control genético directo, pues la voz de los genes solo se escucha al determinar si el acumulo primitivo de células gonadales se convertirá en testículos u ovarios. De ahí en adelante las hormonas sexuales toman el cargo (...) Prenatalmente (...) las hormonas sexuales ejercen su influencia sobre el ‘status’ sexueroótico [*sic*] postnatal, gobernando la diferenciación sexual del cerebro fetal. Estas determinan el si las vías sexuales y sus centros, serán masculinos o femeninos”. Money, J. “El proceso de sexuación desde la biología. Homosexual, Bisexual, Homosexual”. En: IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar. p. 19.

no tenían entre sus misiones la tarea educativa) terminan tornándose en *discurso pedagógico* potente con fundamentos capaces de articular la educación sexual a diferentes demandas y problemas sociales. De forma particular e incompleta, hicimos mención a algunas experiencias que fueron también compartidas por directivos y docentes de escuelas según se pudo hacer notar en algunos casos. Seguramente, su carácter de educación no formal fue el marco posible para la emergencia de modos y técnicas diversas de talleres y clases que no seguían justamente los aspectos más formales o disciplinarios de la pedagogía escolar. Asimismo, abonando a la potencia pedagógica de los discursos de algunos agentes estudiados, como el caso de Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles y quienes participaban de la planificación familiar, los años 80 fueron años de sistematización conceptual de las experiencias acumuladas en educación sexual, las cuales en estos casos provenían del trabajo educativo en comunidades y familias, en escuelas públicas de gestión estatal y privadas también. Como se referenció, la construcción metodológica y conceptual de los modelos históricos de la educación sexual (hedonista, moralistas, sanitarista, el del “riesgo”, etc.) también significaron aportes para lograr ver la multiplicidad de formas que la educación sexual adopta en las familias y las instituciones sociales, desde sus propuestas más formalizadas hasta los modos más implícitos y menos planificados (como en la denominada por Coombs “educación informal”).

De forma resumida, una parte importante de las demandas que recorrimos por parte del campo de especialistas en sexualidad se pueden mencionar en dos planos: por un lado, la necesidad de desarrollar una nueva perspectiva de la educación sexual, lo que se denominará como modelo o enfoque “integral” o “integralista”; y por otro, la necesidad casi urgente de implementar programas de educación sexual en los niveles del sistema educativo formal, en especial en los niveles primario y secundario. El enfoque que más insistió en emerger en estas teorizaciones era el “enfoque integral/integralista/integrador de la educación sexual”. Posicionado en la pedagogía de la sexualidad que desarrollaron Pailles, Atucha y Parrilla, entre muchos otros más, se anteponía al resto de los modelos, pero sobre todo a la tradición represiva de la sexualidad como un aspecto necesario de ser interpelado por las/los adultos. Debemos advertir que, si bien en este gesto de interpelación se reconoce un esfuerzo discursivo por avanzar hacia una sociedad e instituciones sin tabúes sexuales, con perspectivas positivas sobre la sexualidad y las relaciones sexuales –por ejemplo, reconociendo al placer sexual como constitutivo de la subjetividad–, al mismo tiempo continuó primando una matriz moderna de concebir a la sexualidad, inteligible bajo términos hetero-coitocéntricos, en el marco de una pareja, y una pareja que *per se* pretende tener hijos y espaciar sus nacimientos.<sup>892</sup> De hecho varios folletos destinados a “jóvenes madres” reflejaban aun la inmutabilidad de la pareja procreadora y la madre

---

<sup>892</sup> Zemaitis, S.; Ojeda C. (2018), Op. Cit.

cuidadora. La sexualidad legitimada por este movimiento era la de la sexualidad plena, pero siempre dentro de “la pareja”.

Entre viajes, becas y reuniones interdisciplinarias en diferentes países de América Latina, se dieron las condiciones para la difusión de definiciones y modos de entender y practicar la educación de la sexualidad. De agencias como CRESALC o la iniciativa de OLES, lograron reunir a referentes y profesionales donde fueron articulando diferentes problemas y prácticas a la educación sexual.

De este modo, hicimos notar que, en todos los debates y posiciones reseñadas en este capítulo, los múltiples y diversos agentes implicados buscaron definir qué es la educación sexual colocando el énfasis en diferentes concepciones y perspectivas. Esa disputa por hegemonizar la educación sexual muestra que lo que *educación sexual* nombraba fue lo que cada uno de esos sectores entendió que refería.

¿Cuál fue entonces la definición hegemónica que se configuró en estas redes sobre la educación sexual? Para presentarlo de forma sintética, podemos retomar los objetivos propuestos por las/os especialistas latinoamericanas/os que resume Salcedo hacia 1979:

- Fomentar criterios y actitudes positivas con respecto a la sexualidad.
- Proporcionar informaciones y consentimientos sobre la sexualidad.
- Lograr la aceptación de la sexualidad como parte de la personalidad.
- Desarrollar integralmente la personalidad del individuo.
- Fortalecer el grupo familiar.
- Evitar problemas psico-sociales en los individuos.
- Contribuir a la paternidad responsable.
- Orientar las relaciones interpersonales.
- Consolidar una sociedad más justa y el bienestar social.
- Educar a los padres.
- Brindar comprensión sobre los problemas sexuales.
- Ayudar a identificar al individuo con su sexo.
- Promover el goce pleno de la sexualidad.
- Combatir la ignorancia y liberar de temores al individuo.
- Corregir errores de una educación distorsionada.
- Lograr aceptación y respeto por las relaciones heterosexuales.<sup>893</sup>

Ahora bien, vale interrogarnos también por la “gramática sexual” que quedó organizada –aunque inestablemente– en estos consensos conceptuales de los especialistas en sexualidad. Este ejemplo muestra que aunque reconozcamos una renovación clara de la moral sexual tradicional a mediados de siglo XX, no se

---

<sup>893</sup> Salcedo, V.D. (1979) *Visión y perspectivas de la educación sexual en América Latina. Resultados de una investigación.* Centro de Documentación y Publicación. FIPF-RHO. Nueva York.

cuestionaron los roles tradicionales del género: el deseo de maternidad en las mujeres, aunque con el derecho de poder regularla y en especial los nacimientos. El varón sí comenzó a concebirse como “responsable”, por ello la responsabilidad ya no será tanto por la raza y por la especie, sino por mejorar las condiciones de crianza. Por otro lado, podríamos sugerir que estas definiciones describieron y prescribieron una noción de sexualidad ligada a una *dimensión psicólogo-identitaria* (“personalidad”, “relaciones interpersonales”, “identificar al individuo con su sexo”) y a comprender a la sexualidad dentro de los marcos de la finalidad reproductiva. Así, se organizó una normatividad sexual, siempre dentro del ámbito doméstico/hogareño, contexto en el cual el “sexo legítimo” era el heterosexual, tal y como se termina de explicitar en el último punto de la cita antes mencionada. La sexualidad, de esta manera, es pasible de ser afectada de algún modo por lo ajeno a la familia o al saber especializado (“problemas sexuales”, “ignorancia”, “errores”, “educación distorsionada”). Es así como la familia tenía un rol central (y no complementario: “grupo familiar”, “educar a los padres”). La doble dimensión o tensión entre individuo-sociedad (actos individuales con consecuencias sociales: en especial cuando se trató de las “enfermedades venéreas” y los “peligros de la prostitución”) continuó presente en los años 70 y 80, aunque con una perspectiva ciertamente menos profiláctica (no se mencionan enfermedades) y más vinculada al “goce pleno de la [hetero]sexualidad”. La dimensión social tuvo connotaciones incluso politizadas en la medida que en esa relación individuo-sociedad también fue vinculada con un cambio social posible que debía comenzar en el ámbito doméstico. Al mismo tiempo, se trató de una pedagogía de la sexualidad con intencionalidades formativas múltiples: “orientar”, “contribuir”, “brindar”, “ayudar”, “corregir”, “promover”, “evitar”, “fortalecer”, “combatir”.

Ciertamente, la educación sexual fue a partir de los años sesentas un significativo y un ámbito de debate, investigación y teorización técnica y educativa, que se fue produciendo en clave regional, con relaciones entre profesionales y de intercambio entre entidades de diferentes países latinoamericanos. A pesar de las tensiones surgidas entre los agentes del campo de la planificación familiar y la sexología (ambos en formación en la Argentina desde finales de la década del 50), las redes entretejidas en toda América Latina con profesionales de varias entidades interesadas en la educación sexual, y con largos años de acumulación de experiencias y teorizaciones, permitió para fines del 80 reunir un campo lo suficientemente experimentado de posiciones “expertas y especialistas” con gran autoridad académica y cultural, demandar a los poderes públicos estatales el desarrollo de programas de educación sexual en el sistema educativo formal. También para esa época, el campo de la educación sexual se abría como un tema de interés mucho mayor si consideramos la cantidad de adeptos que iría consiguiendo (biólogas/os, pedagogas/os, sociólogas/os, antropólogas/os, médicas/os, ginecólogas/os, periodistas). Ejemplo de esto será el IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual, celebrado en 1988 en Buenos Aires, que logró reunir a una gran cantidad de personalidades académicas, políticas y del sistema

educativo, a nivel nacional como internacional, donde la educación sexual, sus métodos, modelos, experiencias, temores y expectativas se verán plasmados en dichas intervenciones.

La última dictadura cívico-militar, iniciada con el golpe de Estado al gobierno de María Estela Martínez de Perón el 24 de marzo de 1976, inició en el país un periodo de oscurantismo, represión estatal, violencia y persecución política. Para ese año Brasil, Paraguay, Chile y Uruguay estaban atravesando también gobiernos dictatoriales. Si bien volveremos sobre la dictadura en la Argentina en el capítulo siguiente, vale remarcar que, según lo analizado aquí, no hubo grandes alteraciones en este contexto represivo para los desarrollos iniciales de la sexología como de la planificación familiar. Aun en este contexto de restitución de valores católicos y tradicionalistas, se pudieron ir consolidando experiencias que fueron construyendo un camino de desarrollo de la educación sexual. 1976 fue un año particularmente prolífico para el inicio de la organización de estas experiencias de intercambio que fueron promoviendo la consolidación del campo de la educación sexual, tanto en la Argentina como a nivel sudamericano. Resumiendo lo visto en este capítulo, en 1976 entonces se creó la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología (ARESS), primera entidad argentina dedicada a la educación y la formación profesional en educación sexual; a nivel regional, la Oficina Latinoamericana de Educación Sexual (OLES), a un año de su creación, organizó en Asunción el Primer Seminario Interamericano de Educación Sexual (reunión de integrantes de diferentes países para compartir avances de la educación sexual en los sistemas educativos de la región); en la órbita de la IIPF, se aprobó el documento *Una nueva política de educación para la IIPF*. Allí se planteó por primera vez en estas directrices internacionales la necesidad de que las asociaciones de planificación familiar avancen en un desarrollo más educativo dentro de las acciones de planificación familiar.

Como repasamos, no se trató de un proceso de institucionalización de la educación sexual dentro del sistema educativo por parte de estos agentes (de hecho su *formalización/institucionalización* fue uno de los debates más significativos en las comunidades estudiadas). Contamos con datos sobre experiencias puntuales, de escuelas interesadas en convocar a dichos especialistas o referentes, pero no se trató de un proceso de inclusión de la temática de la educación sexual ni de forma masiva ni oficial. Como revisamos, en muchos casos se trató de iniciativas y voluntades individuales por parte de las escuelas que pedían a las/os especialistas por formación en sexualidad. Es importante enfatizar esto, ya que será con la vuelta de la democracia que se desarrollarán algunas primeras experiencias o intentos de institucionalización del sistema formal por iniciativa del mismo Estado.

Desde la AAPF han mantenido siempre un discurso crítico sobre los gobiernos, tal como se leía en *Contribuciones* a lo largo de sus números. A propósito del inicio del gobierno de facto de Roberto Viola, a fines de marzo de 1981, la AAPF, en una nota editorial en *Contribuciones*, se expresó con cierta expectativa por “este nuevo

gobierno que inicia”. No se trató de una editorial necesariamente celebratoria, pero en la misma se volvió a insistir con las demandas que la AAPF venía realizando: “¿Qué políticas se adoptarán en materia de Salud Pública y Educación? ¿Cuándo se revertirá el cuadro de acelerada regresión, advertido en estos campos? ¿Cuándo se admitirá que, la planificación familiar y la educación sexual ofrecen un doble aporte: de desarrollo personal y de mejoramiento de la calidad de vida comunitaria? (...) Algún gobierno deberá por último, responsabilizarse de la situación (...)”.<sup>894</sup> Sin embargo, como ha señalado Carolina Ojeda, a pesar de sus estrategias implementadas y su postura aparentemente neutral frente al gobierno militar, no escapó tampoco de ello.<sup>895</sup> En la madrugada del 22 de octubre de 1983 un artefacto explotó en la sede de la AAPF, en la calle Agüero de la Ciudad de Buenos Aires, sin víctimas humanas pero sí con daños en la estructura del edificio. El hecho nunca fue esclarecido.<sup>896</sup> En referencia al atentado, Pailles lo atribuyó a: “La ultraderecha, sectores conservadores, lopezreguistas”.<sup>897</sup> Según Felitti, la AAPF ya había sufrido otro atentado durante el tercer gobierno peronista.<sup>898</sup>

En relación a los avances de la educación sexual en el sistema educativo formal, los diagnósticos y balances que se realizaban a fines de los 70 mostraban que no se evidenciaban avances sustantivos en los países de la región. Esto tuvo que ver con que estas redes y movimientos de la educación sexual se fueron organizando en esa década, en la que los países de América Latina estaban tomados por las dictaduras y los gobiernos autoritarios, aspecto que seguramente limitó buena parte del debate, aunque no cesaron las demandas abiertas por la educación sexual *escolar*. Para ese entonces, en América Latina eran solo algunos los Estados que tenían oficializada algún tipo de educación sexual en sus sistemas educativos. Para fines de los años 70 habían implementado algún tipo de acción formal o programas específicos las escuelas de los sistemas educativos de Costa Rica (1969), Paraguay (1970, plan experimental, en 1972), Chile (entre 1972-1974), El Salvador (1972), Honduras (1974, implementación parcial), Panamá (1974), República Dominicana (1974), Bolivia (1975), México (plan experimental en 1976, obligatoria en 1977) y Cuba (iniciativa experimental en 1978 y obligatoria en 1981).<sup>899</sup> En el caso de Argentina, tendría sus experiencias experimentales o piloto recién con la vuelta a la democracia, en un clima de reapertura política, cultural y social, como veremos en el próximo capítulo.

---

<sup>894</sup> Editorial. (1981) *Contribuciones*, año 3, n° 13.

<sup>895</sup> Ojeda, C. (2020), Op. Cit.

<sup>896</sup> Entrevista a Aller Atucha, 2017, Op. Cit.

<sup>897</sup> Pailles, J. (1983) “Bienvenida Democracia”, *Contribuciones*. Año 6, No, 23. p. 16.

<sup>898</sup> Felitti (2009), Op. Cit. p. 189.

<sup>899</sup> Flores Colombino, *Educación sexual* p. 58.

## **Capítulo V. La educación sexual en el sistema educativo. De “asunto privado de las familias” a las iniciativas ministeriales (1960-1989)**

En este capítulo nos centraremos en recorrer el lugar que ha tenido la educación sexual en el marco del sistema educativo en un determinado periodo. Este recorrido inicia en los años 60, mostrando las intenciones del área de Sanidad Escolar dentro del Ministerio de Educación y Justicia con respecto a la educación sexual, para luego analizar el tratamiento de la educación sexual durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) a partir de las estrategias represivas y de censuras educativas y culturales que caracterizaron los años de violencia, persecución y oscurantismo. En esas décadas, lo característico es que desde los ministerios de Educación y Salud, no se generaron programas o políticas de educación sexual de largo alcance, aun cuando la educación sexual ya estaba instalada como un tema público de debate y demandado al Estado. Sin embargo, esto no inhabilitó algunas experiencias puntuales en escuelas, tanto las escuelas estatales como las privadas. A través de fuentes particulares como los archivos de la Dirección de Inteligencia de la policía de la provincia de Buenos Aires, podemos reconstruir algunas de esas experiencias. En algunos casos, la vigilancia pretendía constatar si el abordaje de la sexualidad y a la educación sexual contenía o no filtraciones “ideológicas” subversivas.

En una segunda parte del capítulo, nos interesará avanzar hasta la vuelta del orden democrático en 1983, ya que a partir de la salida de la dictadura y en el marco de una sociedad que volvía a salir a la luz, la educación sexual fue rápidamente un área que interesó a las/os funcionarios del sistema educativo. Allí, nos detendremos en dos niveles o ámbitos. Por un lado, analizaremos algunas definiciones, posiciones y tensiones dentro de la Dirección de Sanidad Escolar del Ministerio de Educación de la Nación, que organizó y llevó a cabo un plan de educación sexual en varias ciudades del país entre 1985 y 1988, en el contexto de “emergencias” como el sida y el embarazo adolescente. En este caso, contamos con el relato del funcionario responsable de esa área, el pediatra Norberto Liwski.

Por otro lado, tomaremos como un caso de análisis la provincia de Buenos Aires, para explorar las acciones realizadas desde las direcciones educativas pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación, en especial partiendo de la aprobación de un primer “Plan experimental de educación Sexual” en 1985. A partir de su aprobación por el Consejo General de Educación, se organizó posteriormente una primera experiencia de educación sexual para docentes y familias centralizada en la Dirección de Psicología. Siguiendo dentro de la provincia de Buenos Aires, por último, revisaremos trabajos finales y tesis de la carrera de Servicio Social de la Escuela de Sanidad, que narran la organización de experiencias educativas realizadas en instituciones educativas de gestión estatal. Estas figuras serían claves ya que, como se verá, los equipos psicopedagógicos y trabajadores sociales como educacionales, particularmente, fueron interpelados desde los lineamientos de los niveles centrales de organizar acciones de educación sexual dentro de las escuelas. Allí, contamos también con los testimonios de Alcira Orsini y Matilde Roncoroni, ex directora y ex vicedirectora respectivamente. Roncoroni, fue además la escritora del primer material sobre educación sexual que publicó la DGCyE desde la vuelta a la democracia.

Como cierre del capítulo, nos detenemos en uno de los acontecimientos más significativos para la democracia, como el Congreso Pedagógico de 1986. Allí exploraremos, particularmente, bajo qué términos hizo presente la educación sexual y qué actores disputaron sentidos. Al mismo tiempo, y vinculando los dos tiempos junto con el final del capítulo anterior, también haremos notar, una vez más para demostrar las demandas por la educación sexual, la crítica que se le hace a la organización del Congreso por la supuesta ausencia del abordaje de la educación sexual dentro de la agenda del Congreso.

## **1. La educación sexual en el sistema educativo entre los años 60 y 70**

En lo que sigue nos centraremos en explorar algunas iniciativas sobre educación sexual que se sucedieron entre los años 60 y 70. En el año 1960 la Dirección Nacional de Sanidad Escolar<sup>900</sup> del Ministerio de Educación y Justicia, a cargo del Dr. Angel Ardaiz, aconsejaba la educación sexual, por un lado por la problemática de la sífilis. Las “medidas de control” para la “lucha contra la sífilis” eran “La educación sanitaria y sexual que debe desarrollarse en las escuelas primarias (6to

---

<sup>900</sup> Esta Dirección fue creada en 1958 por medio del decreto 2.791, con la misión de “extender a toda la República Argentina los beneficios de la acción sanitaria en el medio escolar”. Se trató de la continuidad de algunas acciones que ya venía realizando la Dirección General de Sanidad Escolar a partir de su creación en 1948. Entre sus acciones, estas direcciones se ocupaban de: el cuidado y prevención de la salud de las/os alumnos del nivel primario y secundario; preservación de la salud del personal de enseñanza; asistencia odontológica; organización de colonias de vacaciones; control sanitario de los edificios escolares, entre muchas otras acciones. Ministerio de Educación y Justicia (a1960) “Síntesis de la historia de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar”. Revista de Sanidad Escolar, año IV, n°10. p. 35.

grado) y en colegios secundarios”.<sup>901</sup> También, se recomendaba “Instrucción al pueblo con la cooperación de servicios sociales, Ministerios, etc. por medio de conferencias, películas cinematográficas, afiches, folletos, transmisiones radiales, despertando una conciencia sanitaria”. Otro medio para esta lucha que se sugería era la “preparación para el matrimonio” con la solicitud de exámenes físicos prenupciales y prenatales. Para la “Protección colectiva” de la sífilis, se señalaba la supresión de “la prostitución y la promiscuidad sexual clandestina” como también la intensificación de “la enseñanza de los métodos de profilaxis”. Sin embargo, podemos leer visiones un tanto más positivas que en los inicios del siglo XX sobre la sexualidad infantil, dando cuenta del cambio de percepción sobre lo sexual, ya no como una dimensión que iniciaba en la pubertad sino antes, en la infancia:

### LOS PADRES Y MAESTROS DEBEN RECORDAR QUE:

Los niños en su insaciable curiosidad tienen derecho a hacer preguntas sobre cuestiones sexuales.

—Que es obligación de no dejar sin respuesta sus preguntas.

—Que en esta forma se encausa al niño en el conocimiento de la verdad.

—Que así el niño no recurrirá a fuentes de información que falseen el concepto cabal de las cosas.

—Que el satisfacer su curiosidad no

es más que parte de la educación integral del niño en el que debe existir un principio moral tal que lo aparte de la concupiscencia y depravación.

—Que esa curiosidad al ser natural no debe ser sofocada con respuestas fuera de tono.

—Que ese ambiente de verdad hará que el niño no trepide en comunicar sus inquietudes y ansiedades a sus padres y maestros.

**Ministerio de Educación y Justicia (1960b). Revista de Sanidad Escolar, año IV, n°8. p. 48.**

Por un lado, que la Dirección de Sanidad Escolar interpele no solo a la familia sino a los maestros como interlocutores posibles y autorizados de dar respuesta a la “insaciable curiosidad infantil”, marca una discontinuidad con la tradición moral de la educación sexual que la misma debía ser solo un derecho privado de las familias. Esto último, como analizamos en el capítulo anterior, viene de la propuesta católica de la educación sexual. También del catolicismo analizamos cómo, aun con el Concilio Vaticano mediante, la noción de *impulso* seguía teniendo una finalidad represiva. En este mensaje destinado a los adultos, se llama a no negar la manifestación infantil, por ejemplo con las preguntas, al tiempo que se refiere a un “principio moral” que no se especifica. Por esos años, la Dirección de Sanidad tenía intenciones de difundir acciones de “higiene mental” en las escuelas a cargo de los psicólogos educacionales. La función de estos en los

<sup>901</sup> Ministerio de Educación y Justicia (1960b) “Enfermedades infecto contagiosas. Sífilis”. Revista de Sanidad Escolar, año IV, n°8. p. 33.

establecimientos educacionales estaba en debate y organización,<sup>902</sup> pero desde la Sanidad Escolar sería importante que estos “consejeros escolares”, como también se los nombraba, pudieran abordar aspectos relativos a la sexualidad de las/las escolares. Se reconocía que había niños con “errores y carencias en su educación”, y entre ellos se advertía la existencia de “criterios equivocados para encarar los temas sexuales (origen de los seres, masturbación, diferencia de sexo, temor a la menstruación y ocultamiento, etc.”<sup>903</sup> Se asumía que el consejero podía “(...)desempeñar un importante papel de apoyo y esclarecimiento, frente a algunos niños que en quinto o sexto grado, inician su pubertad. El tabú de lo sexual, hace desviar la mirada a padres y maestros. Y la pregunta del adolescente, muere antes de nacer. Son muy graves las consecuencias que para la salud mental del niño puede tener, en este aspecto, la ignorancia o el error”.<sup>904</sup> Interpelados en las escuelas secundarias con tareas de “asesoramiento y orientación” a las y los jóvenes, y asumiendo que la educación sexual era un tema no abordado en las clases ni en las familias, también se sugería de parte del psicólogo educacional “Información sexual individualizada”: “Esta tarea correspondería a los padres, pero es bien sabido que éstos soslayan frecuentemente la cuestión, por falsos pudores o por temor, por incapacidad. Y resulta absolutamente inevitable que el adolescente busque la respuesta a sus inquietudes, en las fuentes donde sabe que ha de encontrarlas. Esas fuentes nunca son serias, casi siempre son erróneas e incompletas, y muchas veces son malintencionadas. Las consecuencias, gravísimas,

---

<sup>902</sup> Vale mencionar que en los 60, cuando ya existían en la Argentina las carreras de psicología en diferentes universidades, ciertamente las tareas profesionales, las incumbencias y los campos de trabajo de las/os psicólogas estaban todavía por construirse. Como señaló Hugo Klappenbach, para esos tiempos “el debate sobre el rol del psicólogo estaba originado, sobre todo, por la urgencia en clarificar una nueva función profesional, todavía imprecisa, diferenciándola de otras funciones profesionales cercanas, al promediar el período, esa cuestión se solapaba con el debate acerca de la función de compromiso que le correspondía a los profesionales en una sociedad que requería urgentes transformaciones políticas y sociales”. El rol de los psicólogos en las escuelas también se estaba organizando para esta década. Así por ejemplo, para Berta Braslavsky, “existía una confusión entre psicoterapia y educación – y entre psicólogo clínico y psicólogo educacional–, (...) subrayaba las actividades escolares que iban más allá de la salud mental, y aun cuando admitía que el psicólogo escolar podía participar en una amplia variedad de funciones, desde la elaboración y evaluación de planes de estudio, hasta la prevención y tratamiento de los problemas de la orientación profesional, quedaba claro que en lo relacionado con la patología, su rol se limitaba al “reconocimiento de los síntomas que caracterizan a los niños técnicamente considerados ‘inadaptados’, para derivarlos a los centros que de ellos se ocupan”. Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, n°2, pp. 191-227. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Hugo-Klappenbach/publication/306327404\\_El\\_psicoanalisis\\_en\\_los\\_debates\\_sobre\\_el\\_rol\\_del\\_psicologo\\_Argentina\\_1960-1975/links/57b8764308aedfe0ec94a365/El-psicoanalisis-en-los-debates-sobre-el-rol-del-psicologo-Argentina-1960-1975.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hugo-Klappenbach/publication/306327404_El_psicoanalisis_en_los_debates_sobre_el_rol_del_psicologo_Argentina_1960-1975/links/57b8764308aedfe0ec94a365/El-psicoanalisis-en-los-debates-sobre-el-rol-del-psicologo-Argentina-1960-1975.pdf) [última consulta: 15-9-19]

<sup>903</sup> Ibidem. p. 24.

<sup>904</sup> Ibid.

se manifiestan luego en términos de ignorancia, angustia, pornografía, homosexualidad, prostitución o delincuencia. La escuela permanece tan alejada de esta realidad vital imposible de eludir, que, por ejemplo, el programa y los textos de anatomía, ignoran el capítulo correspondiente al aparato reproductor”.<sup>905</sup> Y continúa señalando que otra tarea de los psicólogos educacionales era la de “Promover la enseñanza intensiva de la Puericultura. Hace tiempo que propugnamos para ella la jerarquía que le corresponde. Actualmente figura bajo el título de ‘Nociones de Puericultura’, en la última bolilla del programa de Higiene”.<sup>906</sup> Por último, se puede mencionar que, con ánimos de impulsar acciones de formación sobre educación sexual, entre los cursos ofrecidos por la Dirección Nacional de Sanidad, se encontraba el Curso de Educación Sanitaria, destinado a “profesores y maestros de ambos sexos”, ajustándose la propuesta a un programa con contenidos de Anatomía, Fisiología, Biología General, Patología Médica, Higiene y Profilaxis.<sup>907</sup>

Otras fuentes, que nos permiten acercarnos al conocimiento de las prácticas o proyectos de educación sexual que se estaban desarrollando en las instituciones del sistema educativo durante los años 60 y 70, son los archivos de las direcciones de inteligencia. Luego del segundo gobierno peronista (1952-1955), los organismos de inteligencia se hospedaron y/o profundizaron las doctrinas ideológicas dominantes en materia de defensa nacional y continental; es así que, desde los primeros años de la década del 60, estos organismos de vigilancia mostraron un proceso de expansión en el país.<sup>908</sup> Siguiendo a Natalia García, desde el inicio de la autoproclamada “Revolución Argentina” (1966-1973) la normativa represiva cobró un vértigo singular que asimismo profundizó las estrategias de inteligencia, produciéndose un viraje “de la prevención de ofensivas externas hacia el propio territorio y su población”.<sup>909</sup> En el caso de la provincia de Buenos Aires, la vigilancia política e ideológica a las posibles prácticas “subversivas”, “comunistas” o “marxistas” se efectuó a través de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA), que funcionó entre 1957 y 1998, acumulando un archivo de más de cuatro millones de folios.<sup>910</sup> Las escuelas, como experiencias comunitarias, encuentros y fiestas de estudiantes secundarios y universitarios eran blanco de sospecha y por tanto de investigación.

---

<sup>905</sup> Ibid. p. 26.

<sup>906</sup> Ibid.

<sup>907</sup> “Cursos a dictarse en el periodo de 1960” (1960) Revista de Sanidad Escolar. Ministerio de Educación y Justicia, año IV, n°9. p. 29.

<sup>908</sup> García, N. (2018). Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973), en *Revista Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 159-180. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.202>

<sup>909</sup> Ibidem. p. 160.

<sup>910</sup> Insausti, S. J. (2015) “Los cuatrocientos homosexuales desaparecidos: memorias de la represión estatal a las sexualidades disidentes en Argentina”. En D’Antonio, D. (comp.) *Deseo y represión*. Imago Mundi, Buenos Aires. p. 68

Según podemos ver en algunos de esos folios, para la DIPBA la “educación sexual” parecería ser también un ámbito sospechado. Así, por ejemplo, en 1964 se solicita a la unidad regional del distrito de Lanús investigar y determinar si la agrupación “Extensión universitaria” había proyectado ese mismo año, en la Villa Miseria de la Isla Maciel, “películas de origen soviético referentes a formación o educación sexual (amor libre) a niños y niñas de la villa”.<sup>911</sup>

El informe presentado niega tales acciones. Al año siguiente, bajo el asunto “Información relacionada con mesa redonda sobre educación sexual”, el subcomisario de la delegación de Bahía Blanca eleva un informe al Jefe de la unidad en la ciudad de La Plata,<sup>912</sup> en donde se certifica que en una escuela (inducimos que del nivel primario, dada su numeración), de la localidad de Coronel Pringles, se llevó a cabo una mesa redonda cuyo tema central era “Educación sexual del Adolescente”; la misma estaba auspiciada por la Dirección Municipal de Cultura. La exposición estuvo compuesta por las intervenciones de dos médicos y un párroco; los dos primeros se refirieron, según lo informado, a “los problemas de índole estrictamente mitológica del niño y del adolescente. [El Dr. Gonzales] señaló las teorías freudianas del sexo y del placer de acuerdo a las etapas marcada por el ilustre psicólogo, del subconsciente, y determinó las posibilidades y la conducta responsivas de los padres y maestros en la educación sexual para evitar las desviaciones y asegurar la estabilidad psico-física del futuro hombre o de la futura mujer”.<sup>913</sup>

El siguiente orador, también médico, hizo referencias afines a la dimensión psicológica del adolescente,

(...) marcando la necesidad, de acuerdo a una evolución evidente, de la equivalencia de los sexos en la futura sociedad. Equivalencia que supondría previamente una educación y preparación desde la infancia y que estaría condicionada a la un [sic] cambio de mentalidad.<sup>914</sup>

Un párroco de la comunidad sostuvo la importancia de la fe para “la consecución de la virilidad y el equilibrio en el ser humano”. De la reunión se concluye la necesidad de hacer una “escuela para padres, que se ocuparía en forma permanente de resolver los problemas, cada vez más complejos, de niños y adolescentes, a través de un vínculo estrecho entre padres e hijos”.<sup>915</sup> Seguramente bajo el intento de averiguar los modos de pago de la realización del evento, es

---

<sup>911</sup> CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1964, legajo 12706, p. 2.

<sup>912</sup> CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1965, Mesa De, Factor Social, carpeta por jurisdicción, legajo 82, Coronel Pringles, p. 2.

<sup>913</sup> Ibidem. p. 2.

<sup>914</sup> Ibid.

<sup>915</sup> CPM-FONDO DIPBA, Op. Cit. 1965, Mesa De, Factor Social, carpeta por jurisdicción, legajo 82, Coronel Pringles. p. 2.

anexado al Informe un detalle de la cooperadora escolar de la escuela donde se llevó a cabo el encuentro.

En 1966, al mismo tiempo que el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires ofrecía capacitaciones a padres y educadores, a través de unas *Guías para padres* –lo cual suponía ligar directamente la educación sexual a las familias, como un asunto privado–,<sup>916</sup> las cooperadoras escolares y la educación sexual volvían a estar en la mira cuando el Director Coordinación y enlace de la gobernación de la provincia, Carlos Alberto Vázquez, pide al jefe de la delegación del Servicio de Informaciones de la Policía de la provincia (SIPBA) de Lanús que se investigue sobre un Instituto de educación de gestión privada localizado en Banfield (Lomas de Zamora). Allí, Vázquez asegura que en dicha institución se han realizado conferencias y debates sobre temas “de actualidad” como “Educación sexual y educación de los hijos”, pero “no se desprende inculcación ideológica por lógicas razones”.<sup>917</sup>

Sin embargo, a pesar de estas vigilancias sobre la educación sexual, en tanto potencial medio por el cual podría filtrarse la “ideología comunista”, esto no tuvo seguramente un efecto o consecuencia directa sobre lo que el mismo Estado, en otras dependencias, podía hacer sobre esta materia. De esta manera, en 1972, se llevó a cabo un plan experimental, a modo de prueba piloto, en 34 escuelas secundarias públicas de la Capital y de la provincia de Buenos Aires en el marco de la materia Educación para la Salud, incluyendo entre los contenidos las características psicofísicas y socioculturales y los temas de la maduración hormonal, la sexualidad, la identidad adolescente, los papeles a desempeñar y el conflicto generacional.<sup>918</sup>

Los archivos de la DIPBA, los informes solicitados y los arribados de otras dependencias del organismo, permiten ver también cómo el tema de la educación sexual ocupó un lugar en intervenciones públicas y abiertas, dirigidas a públicos juveniles; este es el caso de un festival organizado en el distrito de Merlo en 1973, a cargo de estudiantes pero auspiciado por la Dirección de Cultura de la provincia. Entre los temas de las conferencias propuestas se encontraba “Educación sexual”, también política educacional, salud e historia argentina y latinoamericana, entre otros.<sup>919</sup> Otro informe de ese mismo año analizaba el número 16 de la revista *Juventud en marcha*, editada por las/os estudiantes del Colegio Nacional de Coronel

---

<sup>916</sup> Felitti, F. (2012), Op. Cit.

<sup>917</sup> CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 102, Lomas de Zamora, p. 3. Se trataba de una pequeña escuela de solo tres niños con discapacidad, dirigida por una maestra judía, y por ser la única docente de la institución, era también responsable de la cooperadora. El informe también asevera que la Cooperadora, con escasos montos de dinero, organiza charlas, debates y conferencias sobre los temas “de actualidad” antes mencionados, destinados a los padres de los tres alumnos u otros que tuvieran alguna discapacidad.

<sup>918</sup> Cosse, I. (2010), Op. Cit.

<sup>919</sup> CPM. FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo.

Suárez. Con el título “El presente es lucha. El futuro es nuestro”, en ese número publicaron una entrevista a un ginecólogo a propósito de “La importancia de la educación sexual”; las preguntas en esta entrevista apuntaban a conocer qué era la educación sexual desde el punto de vista del profesional, si la educación sexual era “positiva” en el colegio secundario, sobre el mito de la cigüeña, y otras. El profesional consultado define la educación sexual: “todo tipo de educación significa romper con la ignorancia de las personas en un tema que ha sido tabú durante siglos.” Considera que la educación sexual comienza “desde el nacimiento... con diferentes pasos, sin alterar la verdad y sin entrar en detalles se puede explicar muy bien”.<sup>920</sup> En el mismo número, en un reportaje realizado al Rector del Colegio, encontramos que este admite que “Muchos estudiantes se interesan por la educación sexual. El tema es difícil, y requiere especial capacidad en los docentes. Lo ideal para tratar ese tipo de problemas, es el sexólogo (...) Se podrían hacer mesas de trabajo para tratar el tema, con personal especializado”.<sup>921</sup>

En el plano legislativo, también se presentaron en 1974 iniciativas como la del diputado pampeano Agustín Tomás Estigarría (1973-1977) del Movimiento Popular Pampeano, que propuso un proyecto de ley para incorporar la asignatura “Educación Sexual” en los programas de enseñanza primaria y secundaria. El Ministerio de Cultura y Educación, en esta propuesta, queda a cargo tanto de la producción de “programas correspondientes”, y “atendiendo a que en su contenido se dé especialmente atención a la Educación e Higiene Sexual” (Art. 2), como también de los costos presupuestarios (Art. 4).<sup>922</sup> Los fundamentos que esgrime en este caso Estigarría sobre la educación sexual se corresponden con una mirada moral sobre la educación y sobre la formación higiénica,<sup>923</sup> atribuyendo la responsabilidad de su desarrollo al Estado a través del sistema educativo (sin mencionar otra cartera) como garante principal de esta asignatura, al mismo tiempo que denunciar su inexistencia en las escuelas.<sup>924</sup>

---

<sup>920</sup> CPM. FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo. Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 4, Coronel Suárez. p. 12

<sup>921</sup> Ibidem. p. 14

<sup>922</sup> Argentina. Cámara de Diputados (1974) Proyecto Estigarría, Cámara de Diputados, 1974.

<sup>923</sup> “(...) es necesario permanentemente que se arbitren medidas que conduzcan al logro de su formación moral y social, adecuando para ello los planes de enseñanza. Por este medio se forjarán niños capaces, moralmente sanos, sin traumas y eventualmente maduros para enfrentar el porvenir. En la actualidad del Gobierno, y los padres no permiten que ningún niño deje de recibir la elemental enseñanza de leer y escribir; pero sin embargo permite que queden sin educación sexual, que también es elemental y fundamental para la salud física y el equilibrio mental de sus hijos” (Estigarría, 1974, Op. Cit.) (los términos y expresiones entrecomilladas, son originales del documento).

<sup>924</sup> “En el presente, la ausencia de la Educación Sexual, reglamentada por el Ministerio de Cultura y Educación, permite que el niño sea engañado fuera de sus hogares ya que de todos modos, la curiosidad normal de descubrir todo lo que no sabe y sobre todo “lo misterioso” hará que lo pregunten y busquen en sus amigos y compañeros mayores; así será que aprendan mal, con malicia, con picardía, algo que es bueno, que es sano, que es normal (...) Le toca al Estado a través de sus planes de estudio, encargarse de enseñarle

Estigarría parte de la conjetura que dice que “Existen familias con una **educación moral tan equivocada**, que no se toca el tema sexual para nada y si se presenta, se lo rechaza con horror o con ‘pudor’ absurdo; se hace **silencio sobre el tema**, o lo que es peor aún, se le informen al niño conocimientos falsos”. Entre los fundamentos de su propuesta señala algunas de las “innumerables consecuencias” de una nula o “mala educación sexual”; se mencionan: los “Embarazos a destiempo”, “Abortos”, “Prostitución”, “Uso de drogas”, “Contagio de Enfermedades venéreas” y “Homosexualidad”. El discurso público pronunciado por Estigarría articuló en estas “consecuencias” una cadena equivalencial de objetos, temas y problemas que han estado presentes en diferentes discursos a lo largo del siglo XX. También su inclusión en esta cadena equivalencial redujo la educación sexual a un acto preventivo.

Una educación o higiene sexual en el marco de una educación moral, como una estrategia estatal de control de la salud mental de los escolares. Se ven también estrategias discursivas, nuevamente como en otros ejemplos en décadas anteriores, para referir al tema de la sexualidad sin definirla o delimitarla (desde ella que las consecuencias asociadas a la falta de educación sexual es un modo de analizar discursivamente con qué temas o identidades sociales se la asocia), aun cuando se lee una pretensión de sacar a las generaciones de niños de un estado de ignorancia sobre el tema y dejar atrás la vieja idea de la sexualidad como algo ligado a “lo misterioso”. En las palabras de cierre dirigidas al Presidente de la cámara, Estigarría coloca a la educación sexual como una “necesidad impostergable, el tema que sea implantada en los programas de Educación en todas las Escuelas primarias del País, con ello habremos logrado avanzar en los problemas de educación a la vez que atacaremos problemas que padecemos”.<sup>925</sup> (No hay indicios técnico-administrativos, ni registro de debates parlamentarios que permitan aproximarnos al curso de este proyecto. La propuesta quedaría varios años sin movimiento hasta que en junio de 1984 fue archivada).

## 2. Dictadura y educación sexual

El sexto y último golpe de Estado, impuesto el 24 de marzo de 1976, fue la más cruenta represión de toda la historia del país. Durante los 7 años dictatoriales, las diferentes juntas militares del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”<sup>926</sup> se propusieron en un plan organizado desarticular y reprimir toda

---

la verdad y destruir estos falsos tabúes (...)” (Estigarría, Cámara de Diputados, 1974, pp. 2-3).

<sup>925</sup> Ibidem.

<sup>926</sup> La primera Junta de 1976 a 1980 estuvo conformada por Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera y Orlando Ramón Agosti. La segunda, de 1980 a 1981, por Roberto Eduardo Viola, Armando Lambruschini y Omar Domingo Rubens Graffigna. La tercera, de 1981 a 1982, por Leopoldo Fortunato Galtieri, Jorge Isaac Anaya y Basilio Lami

actividad política y manifestación social de lucha. En el ideario de las FF. AA., se debía identificar a los “enemigos de la Patria”, los “subversivos” del orden, a través de la violencia policial, el secuestro y asesinato de personas. Militantes políticos y sociales de las más diversas extracciones políticas fueron el blanco privilegiado de la persecución y de diversas prácticas del Estado terrorista; se suspendieron huelgas, reuniones sindicales, universitarias, sociales, juntadas, y actividades públicas que pudieran generar “desorden”. Así, los objetivos propuestos desde 1976 por los gobiernos de facto eran darle fin al “desorden social y político” y eliminar la subversión: todo para restituir “una auténtica democracia”.

Según Myriam Southwell, el gobierno militar dislocó el proyecto educativo fundacional, el del “modelo civilizatorio-estatal”, a partir de tres elementos estructurantes: 1) desarmando el *andamiaje del Estado docente* –corrimiento del Estado nacional como principal garante de los servicios educativos; inicio de la provincialización de recursos–; 2) quebrando el discurso de expansión escolar, ascenso social, igualdad de derecho y el derecho a la educación elemental–afectando a las clases más desfavorecidas–; y 3) utilizando mecanismos y prácticas de represión mediante el terrorismo estatal.

Tal como ha indicado Pablo Pineau, para el discurso represivo, la cadena metonímica iniciada por *subversión* parece no tener fin, ya que el término se engarza a significados como drogadicción, juventud, literatura comprometida, rock, desaliño, crisis de la familia, pérdida de valores, comunismo, relativismo, pornografía, inmoralidad, hedonismo, frivolidad, libertad, trabajos grupales, campamentos e ingreso irrestricto.<sup>927</sup> A nivel del Ministerio de Educación, una subcomisión del Consejo Federal de Educación se organizó para realizar tareas de lecturas de control sobre la letra de planes de estudios y asignaturas. Entre los temas que fueron cuestionados, y muchas veces prohibidos, se encontraban, entre otros, la educación por el arte, el evolucionismo, la psicología piagetiana y la educación sexual.<sup>928</sup> También en el nivel curricular, en 1978 el Consejo Federal de Educación definió criterios y contenidos para el nivel medio. Entre los cambios que produjeron en el currículum anterior, integraron la biología por “Ciencias Biológicas”, dejando atrás la categorización anterior separada en Botánica, Zoología y Anatomía.<sup>929</sup>

En la provincia de Buenos Aires, ya en 1976, la Asesoría Literaria del Departamento de Coordinación de Antecedentes de la provincia se encontraba

---

Dozo. Y la cuarta, desde 1982 a 1983, por Cristino Nicolaidis, Rubén Franco y Augusto Jorge Hughes.

<sup>927</sup> Pineau, P. (2014) Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). En *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n° 51, pp. 103-122, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

<sup>928</sup> Ibidem. p. 112.

<sup>929</sup> Pineau, P. (2006) “Impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura”. En: Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N. y Mercado, B. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1983)*. Colihue. Buenos Aires. p. 77.

estudiando tres libros con contenidos sobre educación familiar y sexual. El primero se titulaba *Para padres*, escrito por Carlos Ray, profesor Adjunto de la cátedra de Pediatría (UBA), una publicación editada por primera vez en 1969 por la editorial Guadalupe que ya tenía cinco ediciones para el año 76. El Departamento describió de la siguiente manera a este texto: “Carece de referencias marxistas, tendientes a derogar los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional”. La publicación, según el “análisis de contenido”, se trataba de un libro que abordaba primeramente temas sociales, médicos y educativos en general, y “Todo ello desde una óptica científica”; en una segunda parte explica como las maneras de educar al niño desde su nacimiento hasta la adolescencia y con otros temas (no explicitados), sobre “educación sexual”.<sup>930</sup> La tercera parte, titulada “Padres e Hijos”, analiza aspectos del matrimonio, tales como “el problema de la mujer que trabaja”, “los padres separados”, la esterilidad, la patria potestad y la regulación de la natalidad, basándose, según el Informe, en la doctrina del Concilio Vaticano II. El segundo texto analizado tampoco contenía “referencias marxistas”. En este caso se trataba también de un libro editado por Guadalupe: *Para esposos. El matrimonio como integración humana en la unión de vidas y sexos*, escrito por el alemán Federico E. Barón Von Gagern en 1964.<sup>931</sup>

Junto a *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa I. Bornemann, se prohibía también en 1977 el libro *El Nacimiento, los niños y el amor* de Agnés Rosenstiehl, esgrimiendo que de las ediciones “surge una posición que agravia a la moral, a la familia, al ser humano y a la sociedad que éste compone. Que en ambos casos, se trata de cuentos destinados al público infantil, con una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica del accionar subversivo”.<sup>932</sup> Y continúa: “Que ‘Ediciones Librerías Fausto’ comparte dichos agravios y es contumaz en esa difusión. (...). Por ello, el Presidente de la Nación Argentina, decreta: Art. 1º—Prohíbese la distribución, venta y circulación, en todo el territorio nacional, de los libros ‘Un elefante ocupa mucho espacio’ de Elsa Isabel Bornemann y ‘El nacimiento, los niños y el amor’ de Agnés Rosenstiehl, ambos de ‘Ediciones Librerías Fausto’ y secuéstrense los ejemplares correspondientes”.<sup>933</sup> Con estos y muchos otros ejemplos más, la prohibición de la literatura infantil “fue uno de los blancos del discurso de la dictadura puesto que esta clase de libros –desde la mirada paranoica del censor– estaría ocultando sus

---

<sup>930</sup> CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, Referencia: 175518, p. 2. También se detalla que el autor es tradicional en sus concepciones y que según él “la educación social debe basarse en la tradición argentina, la educación estética debe conducir al niño hacia el amor, la belleza y la perfección (...) la educación económico-social se fundamenta en la doctrina social de la Iglesia (...)”. Ibidem.

<sup>931</sup> Este libro tuvo su edición original en alemán en 1963, *Eheliche Partnerschaft*. En la Argentina tendría 4 ediciones (1964, 1965, 1970 y 1973). Para su cuarta edición, había llegado a sus 40.000 ejemplares.

<sup>932</sup> Argentina. PEN, Decreto 3155/1977. 13/10/1977.

<sup>933</sup> Argentina. Proyecto Educativo Nacional, 1977.

“peligrosos fines ideológicos” opuestos a los valores ostentados por el poder de facto, “teniendo a la cultura en la mira”.<sup>934</sup>

Actualmente se tiene registro de todos los libros prohibidos por la última dictadura cívico-militar sobre temáticas afines al ámbito de la sexualidad, el erotismo y las relaciones sexuales; se reconoce la prohibición de variados géneros discursivos a cerca de estos temas. Fueron restringidas de su circulación obras literarias,<sup>935</sup> guías sobre sexualidad para adultos,<sup>936</sup> libros para adolescentes sobre sexualidad y afectividad,<sup>937</sup> hasta publicaciones sobre mujeres y feminismo,<sup>938</sup> sobre las identidades y las conductas homosexuales,<sup>939</sup> la libertad sexual,<sup>940</sup> y la sexualidad y política,<sup>941</sup> entre otros. Sin embargo, algunas dependencias del Estado dictatorial no inhibieron, por ejemplo como se mencionó en el capítulo anterior, que se proyectaran películas enmarcada con contenido de “educación sexual” de la AAPF, ya que el mismo no contenía, desde el punto de vista de la censura militar, un contenido que vaya en contra de los principios morales tradicionales, conservadores y católicos que defendían e imponían.

¿Qué ocurrió durante la década del 70 en cuanto a las iniciativas de educación sexual propuestas desde el Estado? El mismo año que inició el oscurantismo represivo de la última dictadura cívico-militar, representantes del sistema educativo asistieron a la reunión de la OLES de 1976 en Asunción (Paraguay), ya

---

<sup>934</sup> Comisión Provincial por la Memoria (2012) *Biblioteca de libros prohibidos*. Córdoba.

<sup>935</sup> Robbins, Harold Betsy, *Una dama solitaria, También las vaqueras sienten melancolía*; Puig, Manuel, *The Buenos Aires Affair, Sangre de amor correspondido*; Casullo, Nicolás *Para hacer el amor en los parques*; Bukowski, Charles *Mujeres*; Scortia, T. *Extraños compañeros de cama*.

<sup>936</sup> Rosenstiehl, Agnés, *El nacimiento, los niños y el amor*; Rocamora, José, *Cómo levantar minas*; Pisu, Renata, *300 confecciones sexuales*; Pellegrini, M. *Matsterpieces of Erotic Photography*; Pascall, Jeremuy – Jeavons, Clyde *A pictorial history of sex in the movies*; Peach, Cindy *Diario de una virgen*; Mass, Otto *Un montón de chistes verdes*; Lorbais, J. *La joya del sexo*; Havas, L. *Los últimos días del sexo*; Bison, Jorge *¿Quién espanta a la cigüeña?*; Chesterman, John y Marten, Michael *Cómo suprimir las preocupaciones masculinas*.

<sup>937</sup> Yunque, Alvaro *Adolescentes. Barcos de papel* (14ª edición), *Barcos de papel* (15ª edición) *Mocho y el espantapájaros*, TA-TE-TI, *Hombres en las guerras de las pampas (Héroes, mártires, aventureros, apóstoles: 1536-1886)*, *El amor sigue siendo*, *Niños de hoy*, *Nuestros muchachos*. Comisión Provincial por la Memoria (2012), Op. Cit. p. 11.

<sup>938</sup> Perrín, E. *Las mujeres prefieren a las mujeres*; Mitchell, J. *Psicoanálisis y feminismo*; Hellen Agnes, *La revolución de la vida cotidiana*; Frölich, Paul *Rosa Luxemburgo, vida y obra*; Editorial Anteo *Unir a las mujeres en la lucha por sus derechos. Selección de trabajos de Victorio Codovilla sobre los problemas y las luchas de las mujeres*.

<sup>939</sup> Volkman, R. *Two women in love*; Weinberg, Gustavo *El homosexual y su liberación*; Mieli, M. *Elementos de crítica homosexual*; Barry, P. *The love of two women*; Norden, Peter, *El derecho de la mujer a tener dos hombres, Por qué tengo ganas de reírme cada vez que hago el amor*.

<sup>940</sup> Confort, H. *El goce del sexo*; Street, Robert *Técnicas sexuales modernas*; Smith, Bradley *Erotic Art of the Master*; Roddick, Ellen: *Adúlteros felices*; Roffé, Reina *Monte de Venus*; Graham *1001 sueños eróticos*; Gary-Bishop, Helen *Cómo compartir el placer*.

<sup>941</sup> Pagani, D. *El orgasmo del fascismo*; Frand *Sexualidad y autoritarismo*; Badanelli, P. *Los grandes delitos sexuales*.

mencionada anteriormente, donde presentaron un mapeo general sobre algunas acciones que desde el Estado argentino se estaban realizando en materia de educación sexual. Entre ellos se encontraban Julia Elena Rodríguez Gómez de Brizzi (profesora en Ciencias y supervisora de docentes del Nivel Secundario) y Juan Pedro Frailuna (médico ginecólogo y representante del Ministerio de Educación de la Nación). Aun reconociendo que “no está incluida como asignatura sujeta a promoción, dentro de los programas oficiales actuales [en relación a la década de 1970]”,<sup>942</sup> Brizzi y Frailuna contabilizaron algunas iniciativas en ese sentido. Desde el Ministerio de Bienestar Social, a través de la Secretaría Pública, y dentro de ella, a cargo del área de Educación para la Salud, se habían fijado un área específica destinada “al ámbito de la adolescencia”.

Según este examen realizado por los representantes argentinos, hacia 1970 desde el Departamento de Educación para la Salud, se cubrieron distintos sectores de la asignatura Educación para la salud en la Adolescencia en escuelas medias, tanto en la Capital Federal como en el conurbano bonaerense. En las zonas del interior del país, según se esgrime, fueron más escasas las experiencias de esta área. Es por ello que se llevó a cabo en la ciudad de Pehuajó una investigación con estudiantes y docentes de esta área, como también reuniones conjuntas por parte de las autoridades de la Secretaría de Bienestar Social de dicho municipio y docentes del nivel secundario. Entre los acuerdos se había establecido que la denominación de las actividades programas no fuera “Educación Sexual”, sino “Educación para la Salud en la Adolescencia”, ya que la primera, según los relatos, se encontraba “integrada naturalmente en aquella”.<sup>943</sup> En el marco del formato de seminarios de una semana de duración (45 hrs. de carga horaria), una trabajadora social, una licenciada en Ciencias de la Educación y una médica especializada en psiquiatría, bajo la coordinación general de una médica especializada en Medicina de la Adolescencia, llevaron a cabo algunos encuentros.

Los títulos de los contenidos impartidos eran: Salud-Generalidades. Educación para la Salud; Adolescencia. Concepto. Aspectos Biológicos; Aspectos psicológicos, psicosociales y sociológicos de la adolescencia; Sexualidad-Educación Sexual; Salud Mental en la Adolescencia. Tabaquismo. Alcoholismo. Psicodrogas.<sup>944</sup> Según los relatores, fue tal el éxito que tuvo este seminario con docentes y estudiantes en la ciudad de Pehuajó, que el mismo se repitió en distintas ciudades del interior de todo el país, “con igual entusiasmo y positivo resultados”.<sup>945</sup> Al mismo tiempo, con el correr de la década, se reconocen iniciativas a nivel municipal, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en otras municipalidades de diferentes ciudades del interior del país.

---

<sup>942</sup> Brizzi, J. E. y Frailuna, J. (1978) “Argentina. Actividades que se realizan en la Argentina en el área de la educación sexual”. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.

<sup>943</sup> *Ibidem*. p. 110.

<sup>944</sup> *Ibidem*.

<sup>945</sup> *Ibidem*. p. 111.

Un ejemplo de ello es el funcionamiento de centros municipales de adolescencia para ambos sexos, con consultorios para la atención de afecciones médicas, psicológicas y sociales de preadolescentes y su núcleo familiar; asesoramiento prematrimonial y orientación vocacional. Según informaban, a través de estos centros se impartían clases de educación sexual para preadolescentes, adolescentes y padres, también para escuelas (estudiantes y docentes) y para otros grupos juveniles. En la ciudad de Buenos Aires funcionó por esta época, dentro del Hospital Rawson, el Centro Municipal de Adolescencia. En establecimientos educacionales oficiales y privados, en forma asistemática pero organizados por los Departamentos de Materias Afines, organizaban charlas sobre Educación Sexual programas según niveles (Primario, Secundario y hasta Terciario) y por grupos (estudiantes y docentes). Todas estas actividades eran planificadas por fuera del horario escolar y dentro de un plan de “Actividades Co-programáticas”. Asimismo, también se dictaron clases de “educación sexual y enfermedades venéreas” dentro de los Institutos de Menores, dependientes del Servicio Nacional del Menor y la Familia, para los jóvenes de entre 16 a 19 años.

Con respecto a las instituciones educativas privadas, Brizzi y Frailuna, también mencionan las clases de Educación Sexual dictadas por el Movimiento Familiar Cristiano a cargo de “especialistas” (no especifican sus perfiles) en Institutos Privados incorporados a la Enseñanza Oficial. Sin embargo, la implementación de la educación sexual en otras instituciones privadas se producía solo en algunos casos, y el tema no representaba mayor interés para todos los directivos de estos colegios de gestión privada.

En 1970, un grupo de estudiantes avanzadas del Departamento de Psicopedagogía del Consejo Superior de Educación Católica de la ciudad de Buenos Aires denunciaba con preocupación la escasa atención de los rectores y la nula sistematicidad de acciones en educación sexual en las escuelas privadas porteñas. Luego de revisar la opinión de responsables de 55 instituciones privadas de nivel primario y medio (40 eran instituciones religiosas y 15 no religiosas),<sup>946</sup> afirmaban que solo un 17 % “acepta el tema y da información y educación”, mientras que un 83 % rechazaba, no aceptaba o evitaba su abordaje.<sup>947</sup> Aun peor era el porcentaje de colegios que “realizaban una educación sexual sistemática”: ninguno de los 55. Sin embargo, un 17 % había señalado que realizaba “acciones de educación sexual asistemáticas”, entre la cuales se encontraban: “charlas con padres (10 %), charlas

---

<sup>946</sup> Patrocino de San José, Nuestra Señora de la Misericordia, Instituto Superior Porteño, Instituto Modelo, Esquiú, Belgrano Day School, Salvador, Betania, Colegio Parroquial Ntra. Sra. Del Carmen, Santa Catalina, Lincoln Hall, Pestalozzi, Divina Providencia, Instituto de Enseñanza Norte, San José, Niño Jesús, Jesús María, San José de Alazanz, La Anunciata, Santas Felicitas, Cardenal Cisneros, María Auxiliadora, La Providencia, Sagrado Corazón, San José, Instituto Argentino Modelo, Champagnat, Escuela Argentina Modelo, La Salle, Paul Montal, Colegio del Huerto, Belgrano, Cardenal Copello.

<sup>947</sup> Asociación Argentina de Sexología y Educación Sexual (1970) “Investigación sobre la educación sexual en los colegios secundarios privados de la capital Federal”. Revista *Sexología y educación sexual*, vol. 1, n° 3. Buenos Aires. p. 57.

con los alumnos (17 %), otros medios como el uso de biblioteca para padres (1,5 %), biblioteca para alumnos (1,1 %), films con debate mixto (0,5 %). En relación con las personas que intervendrían en dichas actividades se encontraban profesores de Religión y Anatomía (17 %), médicos (7 %), religiosos (17 %), psicólogos clínicos (5 %) y psicólogos educacionales (5%).<sup>948</sup> Mientras algunos colegios dictaban charlas sobre “Amor y vida familiar” a cargo de sacerdotes, matrimonios cristianos y médicos, otros tenían los films como *El diario de Daniel*, *El Diario de Ana María*, *Fete de Saison*, *Amor*, *Tres para el matrimonio*, que se encontraban en las bibliotecas circulantes a las que accedían las/los estudiantes. Algunos colegios que proyectaban en actividades de “cine-debate” las películas *Helga y Mitchel* y *El Matrimonio Perfecto*; solo uno de estos colegios realizó el debate de forma mixta. Al respecto, la investigación también evidenció que en aquellos colegios de modalidad unisexual, entrevistadas/o admitían que esta era “peligrosa porque los adolescentes experimentan una estimulación sexual” que puede ser “destruktiva”.<sup>949</sup>

Uno de los temas problemáticos que hacía notar el estudio era que ponía en discusión a aquellas escuelas que encargaban las cuestiones de sexualidad que planteaban las/los alumnos a sus Gabinetes Psicopedagógicos, ya que las autoras veían que un cura, un psicólogo educacional o un médico clínico no tenían la preparación necesaria para “el desempeño de esa tarea”. Algunas autoridades entrevistadas respondían: “El colegio tiene un gabinete que se encarga de los problemas psíquicos de los alumnos y entre ellos de la educación sexual”. De manera contraria, otras instituciones, ante la pregunta por el desarrollo de educación sexual a su cargo, respondían: “¿Educación Sexual?... no. Acá no hay. No creo de ninguna manera sea algo importante. Este tipo de problemas se resuelven en el hogar... además, casi todos nuestros alumnos son muy normales y no necesitan de ninguna enseñanza especial. Esas cosas los chicos las aprenden solos. Nosotros no necesitamos Gabinetes ni nada de esas cosas”.<sup>950</sup>

Desde el punto de vista de algunas estudiantes entrevistadas, con respecto al abordaje de la educación sexual en la clase de Anatomía, una joven respondía: “No es la fisiología y la anatomía lo que no comprendemos, sino nuestros sentimientos. Queremos saber qué significan y qué hacer con ellos”.<sup>951</sup> Entre las conclusiones, para nada alentadoras, las autoras sentencian que “(...) No existe una conciencia clara de lo que realmente es la *educación sexual*; ni en nuestros colegios ni en la sociedad en general”.<sup>952</sup>

---

<sup>948</sup> Ibidem.

<sup>949</sup> Ibid. p. 62.

<sup>950</sup> Ibid. p. 59.

<sup>951</sup> Ibid. p. 62.

<sup>952</sup> Ibid.

Fue también en los 70 que algunos curas, párrocos, pastores, religiosos y teólogos, como también monjas, se interesaron por la educación sexual.<sup>953</sup> Por ejemplo, el padre jesuita Enrique Fabbri era un interesado en la educación sexual. Desde el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) que él dirigía, organizó en conjunto con la AAPF un Seminario para sacerdotes del cono-sur. Así, en julio de 1979, 24 sacerdotes de la Argentina, Bolivia, Chile, Perú, Paraguay, Costa Rica y Colombia se juntaron en Buenos Aires donde debatieron durante 6 días sobre “sexualidad adolescente, embarazos precoces relaciones genitales prematrimoniales, masturbación, incomunicación de la pareja, inestabilidad familiar, planificación familiar, regulación de la fertilidad, métodos anticonceptivos, aborto”.<sup>954</sup> Para 1980, en Catamarca, la Dirección de Enseñanza Religiosa desarrolló un programa dirigido a docentes de las escuelas primarias oficiales, para incluir “contenidos de educación sexual”. El programa estuvo a cargo del padre Carlos Orellana, director de la misma dirección de enseñanza. Se propusieron técnicas de educación sexual no formal.

Hasta aquí vimos entonces que durante los 70 no se llevaron a cabo programas o políticas sistemáticas sobre educación sexual a la comunidad educativa a largo plazo, ya que hasta el momento solo contamos con registros de experiencias puntuales o iniciativas piloto que luego no perduraron. Esto se debe, por un lado, al contexto represivo y convulsionado de esa década, sumado a la exaltación de “ser nacional”, “la familia”, la tradición occidental cristiana, “trascendencia espiritual”, incluso dentro del currículum escolar.<sup>955</sup>

Por otro lado, los altos funcionarios de las carteras educativas no organizaron ni dieron el visto bueno completamente sobre prácticas educativas de educación sexual porque seguían creyendo que se trataba de un tema centralmente familiar, un asunto privado que no debía abordarse en la escuela. Tal es el caso de Juan Llerena Amadeo,<sup>956</sup> tercer ministro de Educación de la dictadura entre 1978 y

---

<sup>953</sup> Vale contextualizar que, como señala Alina Silveira, a partir de la década de 1960 es cuando las escuelas públicas de gestión privada comenzaron a emitir títulos con validez nacional y se les dio cierta autonomía e relación a los programas de estudio y la organización de la enseñanza. A partir de entonces, comenzó a expandirse la matrícula de las escuelas de esa gestión. Silveira, A. (2019) Educación privada. En: Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. *Conceptos claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires. UNIPE. p.126. En 1955, el 8,5 % de los alumnos asistía a un total de 1.200 escuelas primarias privadas, mientras que, en 1988, el 18 % de los alumnos asistían a unos 10.000 establecimientos de esta índole. Vior, S. y Rodríguez, L. (2012) La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización, Revista *Pro-Posições*, vol. 2, n° 68, San Pablo, pp. 91-104.

<sup>954</sup> “Seminario de sacerdotes” (1979) *Contribuciones*, año 2, n° 7, pp. 5-4

<sup>955</sup> Kaufmann, Carolina; Doval, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Serie Investigaciones, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

<sup>956</sup> Abogado recibido en la Universidad de Buenos Aires, fue militante de Acción Católica, secretario de la Corporación de Abogados Católicos San Alfonso María de Liguorio, profesor de la Universidad Católica Argentina y del Salvador; subsecretario de educación del ministro José Mariano Astigueta (1967-1969). En 1976 asumió como

1981, quien en 1980, mientras participaba junto con otras autoridades de una ceremonia escolar en la Escuela Nacional de Comercio y Bachillerato de Berazategui, fue cuestionado por un grupo de estudiantes con la pregunta “¿Por qué no se incluye educación sexual en los planes de estudio?”, a lo que el ministro respondió “que lo que sea educación afectiva es privativo de las familias, lo demás se ve en Anatomía”. No conforme con la respuesta, una estudiante respondió: “pero a esa parte de Anatomía no llegamos nunca”.<sup>957</sup> No es de extrañar la oposición de Amadeo visto que se trató de un ministro que, junto con Cayetano Licciardo, el último ministro de educación de la dictadura, representaba la reivindicación propositiva de reinstaurar un discurso tradicionalista, integralista, fundamentalista del catolicismo nacional.<sup>958</sup>

Sin embargo, la idea de que la familia debía ocuparse parecía más un ideal que un ejercicio concreto. Así lo demostraba por ejemplo Jorge Garayoa en un artículo en la revista *Hurra*. Sobre la base de entrevistas realizadas a jóvenes estudiantes y trabajadores de clase media de entre 18 y 22 años, el artículo reflejaba cierto descontento por parte de estos públicos por la falta de educación sexual en sus familias. Uno de los jóvenes expresaba, por ejemplo: “(...) parecería que hay un rechazo de los padres a contar, porque hasta ahora todo el mundo se ha enterado por la calle, por fotos, por amigos, o no les gustó preguntarles a los padres (...)”.<sup>959</sup> Sobre los tópicos referidos a la finalidad de la sexualidad, sobre el placer, el “sexo sin amor” y el lugar de la posibilidad de la reproducción, una psicóloga que analizó estas respuestas señalaba que: “Se omite hablar del ‘placer en sí mismo’ como finalidad que activa el deseo mucho antes del surgimiento del sentimiento de amor hacia el elegido objeto sexual, en la cúspide de lo cual se sitúa la procreación que corona la unión con un hijo de ese deseo”.<sup>960</sup> Al mismo tiempo, algunas jóvenes se quejaban sobre el rol que le daba la cultura al rol erótico de la mujer durante el acto sexual: “(...) ¿Por qué una mujer no puede gozar con el sexo?”.<sup>961</sup>

Una posición distinta planteaba el par de Llerena Amadeo en la provincia de Buenos Aires, el exgeneral de Brigada Ovidio Jesús Antonio Solari, ministro de educación de la DGEyC desde 1976 hasta 1980, durante la gobernación de Saint Jean (1976-1981).<sup>962</sup> Según podemos leer, nuevamente en uno de los archivos de la DIPBA, en el marco de los preparativos de la XXVIII Asamblea Mundial del Consejo

---

Secretario Académico de la Facultad de Derecho de la UBA. Rodríguez, L. (2017) Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas. *Hist. Educ.*, vol.21 n° 51, Santa María Jan./Apr. pp. 2236-3459. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/66794>.

<sup>957</sup> “Educación sexual: los alumnos apabullaron a Llerena AMADEO”, *Diario Popular*, La Plata. 14 de noviembre de 1980.

<sup>958</sup> Pineau, P. (2006), *Op. Cit.* p. 46.

<sup>959</sup> Garayoa, G. (1980) “La primera juventud y el sexo”, en *Hurra* n° 1, pp. 26-33.

<sup>960</sup> Jorge Garayoa citado en Seoane, M. (2014) *Amor a la Argentina. Sexo, moral y policía de Roca a CFK*. 2da edición. Editorial Octubre: Buenos Aires. p. 314.

<sup>961</sup> *Ibidem*. p. 315.

<sup>962</sup> El general Solari pertenecía al grupo del Ejército cercano al presidente de facto, el teniente general Jorge Rafael Videla (1976-1981).

Internacional de la Educación para la Enseñanza, celebrado en Mar del Plata también en 1980, Solari sostuvo en una conversación:

Yo coincido a lo dicho recientemente por el Dr. LLERENA AMADEO a que la familia es la que debe dar la educación sexual correspondiente es decir los padres. Sin embargo creo que es indispensable agregarle a esto una educación sexual en la escuela, totalmente coordinada con la familia. De ninguna manera esto puede estar desconectado. La desconexión podría llevar a que en lugar de que halla [sic] educación sexual, se estuviera hablando de pornografía. Entonces esto debe ser un ir y venir entre lo que la escuela se instruya sobre el tema lo que se hable con los padres a través de gente especialmente habilitada para eso, y que aquello que se va haciendo en las escuela se intensifique y se explote mejor en la casa. No olvidemos que en definitiva el ente natural y responsable de la educación es la familia, pero tampoco olvidemos que en nuestro país no se cuenta [sic] con las familias que están en condiciones de encarar un tema de esta índole, sin una previa preparación.<sup>963</sup>

¿La preparación de los padres hacía que estos generaran silencio como planteaban las jóvenes entrevistadas por Garayola? La digresión con la postura de Llerena Amadeo seguramente estaba en que este no recomendaría –ni impulsó de hecho– ningún tipo de iniciativa en materia de educación sexual. La posición de Solari, en cambio, atribuye la importancia de la educación sexual como un tema repartido en responsabilidades entre la familia y la escuela; aunque concluye – hasta donde deja ver la fuente original– que la escuela podría servir de formadora también para determinadas familias “sin previa preparación”. A pesar de este apoyo a la educación sexual, y teniendo en cuenta que según Laura Rodríguez Solari fue el único que consiguió diseñar una serie de reformas al sistema, ya que entre fines de 1980 y octubre de 1983 se sucedieron cuatro mandatarios de educación civiles que no llegaron a articular ningún proyecto propio en un contexto de crisis política y económica que se acentuaba,<sup>964</sup> no se han encontrado tampoco registros de experiencias piloto o acciones a nivel de formación docente ni de las familias, durante el periodo de gestión de Solari.

### **3. Una primavera de derechos y de “destape” sexual**

La década de 1980 y en el contexto de apertura democrática presentó un escenario propicio y con ciertas particularidades de diferentes hitos que se sucedieron sobre la necesidad y la preocupación política de incluir contenidos

---

<sup>963</sup> CPM. Mesa referencia, carpeta 7889, legajo 150.

<sup>964</sup> Rodríguez, L. (2009). La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). *Antítesis*, 2 (3), 227-256. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9183/pr.9183.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9183/pr.9183.pdf) p. 230.

sobre educación sexual destinada al público estudiantil.<sup>965</sup> Este es un periodo histórico muy importante ya que la formación de la sexualidad dejaría de pensarse *definitivamente* como una cuestión del entorno familiar o doméstico, para pasar a la esfera de lo público: la sexualidad y la salud reproductiva como asuntos de Estado. Repasemos la coyuntura general de esta nueva época en Argentina, para conocer las condiciones de posibilidad políticas, legislativas y culturales que permitieron e hicieron posible la aparición de las iniciativas ministeriales en materia de educación sexual.

Varios trabajos han señalado que la transición democrática, de la mano del gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), fue un proceso en donde uno de los dilemas más fuertes giró en torno a cómo el Estado argentino, la justicia y la emergencia de los grupos defensores de los derechos humanos avanzarían en busca de justicia por los horrores cometidos por la dictadura (desaparición de personas, secuestros de bebés y niños, torturas sufridas por los secuestrados ilegalmente, etc.). Todo esto bajo la tensión que provocaba el hecho de que los militares, a pesar de su fracaso y de sus fisuras internas, retenían una importante cuota de poder, y se encontraban unidos en su resistencia a ser juzgados (se opusieron a la investigación de la represión sangrienta y no aceptaron la sanción de sus responsables, además de seguir con el poder de mando de las armas).<sup>966</sup> Las decisiones de Alfonsín avanzaron en dos direcciones. Por un lado, tranquilizar a los militares para evitar la posible resistencia activa de los mismos, y por otro, no dejar impunes los reclamos de verdad y justicia. Así, el Informe *Nunca Más*, que reunía los testimonios del terror experimentado por parte de las víctimas y sus familiares, y la sentencia del Juicio a los excomandantes fueron dos piezas fundamentales en esto.<sup>967</sup> Es por ello que diversos análisis han caracterizado a la transición democrática argentina como “oscilante entre un quiebre completo y –a la vez– cierta continuidad con el régimen previo, realizando un recorrido errático entre la decisión de condenar el pasado y reconstruir las instituciones, y la

---

<sup>965</sup> Es también importante señalar que en esta década se estaba produciendo un cambio crucial en el paradigma de la infancia. Hasta 1989 los niños no tenían derechos (no eran considerados social ni jurídicamente como sujetos de derecho) pero esta concepción se modifica a partir de ese año ya que la ONU sanciona la *Convención de los Derechos de niñas y niños*, formando parte de esta todos los países del mundo (con la excepción de Somalia y EE. UU.). La Convención se incluye en la Constitución Nacional en el Art. 75; allí se agregan los apartados de los Derechos Humanos y en entre ellos los Derechos de los Niños. En el marco de la Convención, los Derechos Humanos tienen como principios: la no discriminación a ninguna persona; son de carácter universal, y son también progresivos (nunca se pueden otorgar menos derechos; y los mismos son indivisibles e interdependientes entre sí). A partir de la Convención los derechos de los Niños alcanzan a todas las personas de entre 0 a 18 años de edad.

<sup>966</sup> Béjar, A. & Raggio, S. (2013) “Los primeros años de la democracia. Del *Nunca Más* a los Indultos”, en Raggio, S. *La última dictadura militar en Argentina: Entre el pasado y el presente*. Homo Sapiens: Rosario.

<sup>967</sup> *Ibidem*.

vacilación para profundizar un proceso de estas características”.<sup>968</sup> Para Myriam Southwell, el alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante *democracia*, ocupando un lugar central en todos los discursos de la época: “*con la democracia se come, se cura y se educa*”. De este modo,

se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etc.) alrededor del significante *democracia*. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático.<sup>969</sup>

La década del ochenta ha sido presentada comúnmente como un tiempo perdido, pero en verdad en el marco de la reconstrucción del orden democrático para el campo educativo resultó ser un periodo de balances, diagnósticos y de implementación de políticas que buscaban la reconfiguración de la educación en el país.<sup>970</sup> En el proceso de recomposición de las instituciones y la vida democrática, se hacía imperioso que, sobre todo, en las primeras gestiones que iniciaron sus actividades en 1984, el restablecimiento de lazos y modos de reconstruir las instituciones a partir de la participación y el diálogo entre los actores implicados, tanto a nivel de la escuela, como a nivel más general en la administración y conducción de las diferentes direcciones y modalidades del sistema orientados a la participación y al cuestionamiento del autoritarismo, aun cuando se reconozca que entre 1985 y 1991 era muy variable en las orientaciones pedagógicas-políticas en el sistema.<sup>971</sup> Como señala Inés Dussel, en esa época “había una preocupación por dar «voz» a los sujetos de aprendizaje y participación a los docentes, se empezaba a darles lugar a nuevos contenidos”.<sup>972</sup> Así, había un consenso extendido que en el diagnóstico se marcaba una pérdida de sentido de la escuela y la necesidad de diversos actores de reinventarla o refundarla.<sup>973</sup> Sin embargo, el alfonsinismo no logró desarrollar un proyecto político-educativo, aun cuando intentó con algunas medidas la ampliación de cobertura en los niveles, el levantamiento de los condicionantes de ingresos, la promoción de formas más participativas en las comunidades educativas, entre otras.<sup>974</sup> A diferencia del periodo dictatorial que desarticuló los principios fundantes de la escuela argentina, el alfonsinismo volvió

---

<sup>968</sup> Southwell, M. (2007), Op. Cit.

<sup>969</sup> Ibidem. p. 57.

<sup>970</sup> Wanschelbaum, C. (2014) “La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989)”. En: *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XXV, N°48. Universidad Nacional de Entre Ríos. ISSN (en línea), pp. 1851-1716.

<sup>971</sup> Dussel, I. (2006) “Política, conocimiento y currículum en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales”, Foro de Santillana.

<sup>972</sup> Ibidem.

<sup>973</sup> Southwell, M. (2015) “Políticas educativas en el territorio bonaerense: procesos de territorialización y despliegue de la escolarización en la segunda mitad del siglo XX”, en Galak, E. y Gambarotta, E. (eds.) *Cuerpo, educación y política*. Buenos Aires. Biblos. p. 87.

<sup>974</sup> Southwell, M. (2007), Op. Cit.

a reposicionar “la vigencia de los principios de la enseñanza pública argentina: laicidad, gratuidad, obligatoriedad y asistencialidad”.<sup>975</sup> Un evento significativo fue el Congreso Pedagógico (1986-1988) que sirvió, en principio, para debatir públicamente entre la comunidad educativa y la sociedad el estado de la educación pública en esos momentos y las posibles proyecciones a futuro. Como veremos hacia el final del capítulo, allí los actores de la Iglesia católica tuvieron una presencia muy contestataria, ya que vieron que el Congreso podría representar un fortalecimiento de los principios secularistas;<sup>976</sup> ejemplo de ello fue el tratamiento que tuvo la educación sexual para estos sectores, en donde aceptan su inclusión como “educación para el amor”, retomando la noción integral, espiritual y para el perfeccionamiento humano y la “prolongación fecunda”.

Por otro lado, se avanzó considerablemente en acciones gubernamentales vinculadas al ámbito de los derechos sexuales y reproductivos, civiles y políticos de las mujeres. El nuevo clima político, social y cultural hizo posible que estos derechos fueran adquiriendo una mayor visibilidad pública en términos de demanda. Así, se amplió su reconocimiento como derechos humanos y se demandó al Estado su promoción y la garantía de su ejercicio.<sup>977</sup> Cambios notables en materia de legislación en la ampliación de sus derechos, sobre todo los correspondientes al ámbito doméstico y al derecho a decidir sobre su vida reproductiva. Se reconocen entonces avances significativos, como ser: la ratificación del país de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de discriminación contra la Mujer<sup>978</sup> en 1985 (aprobada por la ONU en 1979); la

---

<sup>975</sup> Centro de participación política (1983) *Educación y Democracia*. Documentos de trabajo del Taller de Educación. Buenos Aires. Movimiento de Renovación y Cambio, Unión Cívica Radical.

<sup>976</sup> Southwell, M. (2014) El papel del Estado, esa es la cuestión. En: *A 30 años de educación en democracia*. UNIPE. Gonnet.

<sup>977</sup> Petracci, M. y Ramos, S. (2006) La política de salud y derechos sexuales y reproductivos en Argentina: aportes para comprender su historia. Buenos Aires, CEDES-UNFPA, 2006.

<sup>978</sup> Vale mencionar que dentro de esta normativa (Ley 23179), hay artículos especiales que avanzan a condiciones igualitarias en cuanto al acceso de las mujeres en la educación formal, entre varios otros puntos. Tal es así que desde esta normativa, se sugiere: “a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como todos los tipos de capacitación profesional (...) c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza (...) e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer (...) f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente. g) Las mismas

sanción de la *patria potestad* compartida en 1985 (ley 23.264); el levantamiento de las restricciones de la venta y circulación de anticonceptivos en 1986 (decreto 2274); el divorcio vincular en 1987 (ley 23.515).<sup>979</sup>

Acerca de la apertura de la venta de anticonceptivos, vale señalar que durante estos años fueron varias las iniciativas de diferentes partidos políticos, tanto de centro como de la derecha laica, en presentar proyectos de ley en el poder ejecutivo para la implementación de consultorios de planificación familiar en los hospitales públicos que establecieran una educación en planificación familiar, como también para la organización de un Programa Nacional de Planificación Familiar, aunque dichas iniciativas no tuvieron mayor suerte, quedando solo la habilitación del decreto 2274, y funcionando la planificación familiar solo en algunas experiencias particulares.<sup>980</sup> Para 1988 en la Cámara de Senadores se concretaron algunos proyectos de ley tendientes a institucionalizar la planificación familiar en el ámbito del Ministerio de Salud y Acción Social,<sup>981</sup> como también la propuesta de considerar la Educación sobre Planificación Familiar como de interés nacional.<sup>982</sup> Ninguno de ellos logró consagrarse como ley.<sup>983</sup> Al mismo tiempo, en esta década se reconocen proyectos de ley (también frustrados) en torno a la cuestión del aborto, problemática planteada por diferentes partidos políticos, desde el UCEDE y el Partido Demócrata Cristiano. En relación a estos fracasos legislativos, Novik<sup>984</sup> sugiere que evidencian el clima de época generado por la restitución democrática, que si bien avanzó en el levantamiento de las restricciones de antaño (sobre la vida familiar, los hijos y las mujeres especialmente), durante el alfonsinismo se careció de la fuerza para plasmar a nivel normativo la salud reproductiva. Según la autora, esto puede deberse a que quizá el gobierno prefirió no abrir un frente más de discusión con los sectores sociales ideológicamente más conservadores.

En este contexto de mayores garantías, se creó también ese último año la Subsecretaría de la Mujer. Esos cambios avicinaban un contexto de mayor visibilidad para el colectivo de mujeres, que continuó en la década siguiente con otros avances como la ley de cupo femenino en cuanto a los derechos políticos en 1991 (ley 24.012), y también la inclusión de la referencia a los Derechos

---

oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física" (Ley 23179).

<sup>979</sup> Barrancos, D. (2017) Feminismos y agencias de las sexualidades disidentes. En: Faur, E. (comp.) (2017) *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimientos*. Siglo XXI: Buenos Aires, pp. 29-50.

<sup>980</sup> Di Liscia, M. H. (2012). Un análisis de la primera ley sobre anticoncepción en Argentina: El Programa de Procreación Responsable en la provincia de La Pampa. *Dynamis*, 32(1), 209-230. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-95362012000100010>.

<sup>981</sup> Proyecto presentado por los radicales Adolfo Grass y Margarita Malharro de Torres.

<sup>982</sup> Presentado por los senadores justicialistas Lisardo Sánchez y Eduardo Menem.

<sup>983</sup> Para una lectura profunda sobre los debates parlamentarios durante el alfonsinismo y el menemismo, véase Novick, S. (2001).

<sup>984</sup> Novick, S. (2001) *Democracia y Población. Argentina 1983-1999*, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA: Buenos Aires.

Reproductivos y Sexuales de la Declaración de los Derechos Humanos en la Constitución Nacional en 1994.

En septiembre de 1985, el Senado de la Nación aprobó un proyecto de Comunicación (S-856/84) para la inclusión de la educación sexual en los niveles primarios y secundarios del sistema educativo formal, firmado por unanimidad por la Comisión de Educación, aunque no hay datos que indiquen que este proyecto haya prosperado.<sup>985</sup> En 1986, en otro proyecto (S-425/86), los senadores Héctor Velázquez, Antonio Napoli, Antonio Berhogaray y Margarita Malharro de Torres presentaron otro proyecto para que “se instrumente la incorporación a la escuela primaria la educación sexual” para niños de 6 a 8 años de edad.<sup>986</sup> Ambos proyectos fueron criticados por asociaciones civiles como la CO.NA.DE.FA (Coordinadora Nacional de Defensa de la Familia), creada en 1986 y perteneciente al ámbito de la Basílica de Lujan y Unión de Familias. La comisión de Mujer y Madre de esta entidad emite un panfleto en el que “(...) solicita al Honorable Senado de la Nación que reconsidere la primera comunicación aprobada en septiembre/85, rechace el citado proyecto de comunicación sobre educación sexual para niños de 6 a 8 años, que contradice abiertamente las últimas investigaciones científicas, el derecho de los padres, las enseñanzas de la iglesia y el sentido común del pueblo argentino”.<sup>987</sup>

Por otro lado, como se verá en este capítulo, la patologización de la homosexualidad será una constante dentro de los discursos sanitario-pedagógicos, aunque también encontraremos resistencias a estas violencias. El sociólogo argentino Ernesto Meccia ha denominado a la década del ochenta como “el tiempo de silencio de una comunidad sufriente”,<sup>988</sup> haciendo referencia a la comunidad homosexual. El sufrimiento en cuestión tuvo que ver, por un lado, con que, aun en una época en donde la Argentina comenzaba a vivir tiempo por fuera de la violencia militar-policial, las prácticas de las *razzias* en la vía pública,<sup>989</sup> y los chantajes a estos grupos, continuaron ejerciéndose hasta 1998 cuando se puso fin a los edictos policiales, que tenían ya una larga historia desde 1940. Por otro lado, y por estas situaciones, se conformó en 1984 la Comunidad Homosexual Argentina (CHA), una de las organizaciones más importantes que reclamaban por el fin de los edictos, por la defensa al libre ejercicio de la sexualidad y por la lucha contra la discriminación por el SIDA. La Inspección General de Justicia le negó a la CHA su

---

<sup>985</sup> Los firmantes fueron los y las Senadores/a: Margarita Malharro de Torres, Ojilela del Valle Rivas, Gabriel Feris, Libardo Sánchez, José Alejandro Falsone, Francisco Villada, Albertlo Rodríguez Saa, Manuel Vidal, Ricardo Emilio Laferriere. (Fuente: CO.NA.DE.FA, panfleto, 1986 en Informe de la Dirección General de Inteligencia de la provincia de Buenos Aires, Asunto: “Protección de derechos Humanos del Menor”).

<sup>986</sup> Fuente: CO.NA.DE.FA, panfleto, 1986 en Informe de la Dirección General de Inteligencia de la provincia de Buenos Aires, Asunto: “Protección de derechos Humanos del Menor”.

<sup>987</sup> Ibidem. El destacado es del texto original.

<sup>988</sup> Meccia, E. (2016) *El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia*. Eudeba. Ediciones UNL. Buenos Aires. p. 84.

<sup>989</sup> Entre el 20 de diciembre de 1983 y el 21 de marzo de 1984 la detención de homosexuales alcanzó un número de 21.000 personas (Seoane, 2014, p. 322).

conformación como personería jurídica en 1989, y lo mismo ocurrió en 1991 por la Corte Suprema de Justicia, obteniendo finalmente ese estatus a fines del año siguiente.

Como señaló Meccia, no fue hasta la década de los noventa que comenzaron a visibilizarse imágenes menos negativas, más dignificantes sobre la homosexualidad y sobre los homosexuales; y también como parte del destape sexual que caracterizó a esta década. Como en seguida se hará notar, sí se hizo de la homosexualidad un tema de notable interés en los medios gráficos, con opiniones de juristas, políticos e integrantes de la comunidad homosexual. Por ejemplo, una de las tapas de revista más controversiales de aquellos años fue la de la revista *Siete días*, con una gran titular donde se leía: “El peligro de ser homosexual en Argentina”,<sup>990</sup> donde se le dio cabida a la opinión y narración de varones homosexuales, algo que resultaba de cierta novedad. Los debates giraban en torno al peligro o no de la homosexualidad, a la ofensa o no al orden y a la moral pública, sobre si se trataba o no de una enfermedad, una desviación, sobre sus “estilos de vida”. En este sentido, eran muy pocas las revistas que contenían notas a favor de la no discriminación.<sup>991</sup>

El paso de esta década a la siguiente significó, finalmente, una mayor visibilización en términos menos estigmatizantes, un interés mediático plasmado en la difusión de notas y columnas de radios, programas populares de televisión y un creciente y significativo proceso de “politización de la homosexualidad”,<sup>992</sup> la fundación de varios grupos de diversidad sexual y una mayor intercomunicación de estos con sectores del ámbito de la salud y organizaciones partidarias. Sus imperativos en la década menemista tuvieron que ver con la mayor visibilización y la lucha contra la discriminación por el SIDA, y el reclamo al Estado argentino por dar visibilidad a lo que había mantenido históricamente en el silencio. Señala Dora Barrancos: “De modo muy contradictorio, el miedo a la invasión del retrovirus letal condicionó nuevas formas de exclusión, pero auxilió a la visibilidad de quienes se suponían víctimas exclusivas, aunque a medida que corría la década de 1980, el alerta cundió también para los heterosexuales”.<sup>993</sup> Veremos reflejado esto último tanto en los discursos ministeriales como en los manuales de textos escolares editados a partir de la década de 1990.

En términos culturales, la primavera alfonsinista se caracterizó por una marcada liberalización de la sexualidad en las industrias culturales masivas como la prensa gráfica, las revistas de consumo popular y la cinematografía, una

---

<sup>990</sup> Revista *Siete días*. 1984, s/p.

<sup>991</sup> *Ibidem*. pp. 99-102.

<sup>992</sup> Pecheny, M. (2001) De la no-discriminación al reconocimiento social. Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. Actas XXIII de Congreso. *Latin American Association*. Washington D.C, EE. UU.

<sup>993</sup> Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, Vol. 11, N° 2, pp.17-46, Julio-Diciembre. p. 26.

apertura de los canales de comunicación y difusión de información y conocimiento sobre la sexualidad para el público en general.<sup>994</sup>

Para Natalia Milanesio, el periodo de la transición democrática fue la época del “destape”; un momento de descubrimiento y de exposición de “una avalancha de imágenes y narrativas sexuales”.<sup>995</sup> Como la ha descrito Valeria Manzano, *destape* fue el término con el que se conoció en la Argentina de los tempranos ochenta a la creciente exhibición de, y debate sobre, temas e imágenes considerados prohibidos o difíciles de tratar, que iban desde los ilícitos económicos durante la dictadura hasta la denominada cuestión de los desaparecidos para llegar al recorte que finalmente tomó: el sexo”.<sup>996</sup>

Así, el destape fue para los argentinos “(...) una metáfora de la democracia, la libertad, la modernidad, la edad adulta nacional, la autoexpresión y el disfrute exuberante de la vida”.<sup>997</sup> La liberación del clima de censura y represión militar, hizo que se levantaran los viejos prejuicios y tabúes que el sexo había conllevado durante todo el siglo XX. Nuevamente, con la experiencia previa de la liberación sexual de los años sesentas, la sociedad argentina encontraría una nueva época en donde se acrecentó. Por ejemplo, la lectura de literatura de divulgación extranjera sobre temas de sexualidad en la pareja, sobre experiencia sexual de mujeres como de varones, guías prácticas sobre una sexualidad, vinculadas a la obtención de un mayor placer y a la felicidad, como así también las emisiones de columnas en programas radiales sobre temas diversos de divulgación sexual.<sup>998</sup> Paralelamente, los ochentas fueron los años de “auge de la sexología en Argentina”, momento en el cual se consagró la *sexología clínica*,<sup>999</sup> debido a la gran difusión de las terapias sexuales, el incremento de demanda en los consultorios y la publicación de libros de divulgación que tuvieron éxito entre un público masivo.<sup>1000</sup>

Sin embargo, algunas voces de esa época desconfiaban ciertamente de la idea del destape. Roberto Gindín, reconocido sexólogo argentino, en un breve artículo

---

<sup>994</sup> Jones, D.; Gogna, M. (2012), Op. Cit.

<sup>995</sup> Milanesio, N. (2019) El sexo y la democracia: los significados del destape en la postdictadura argentina, *Revisión Histórica Hispanoamericana*, 99 (1), pp. 91–122.

<sup>996</sup> Manzano, V. (2019) Tiempos de destape: sexo, cultura y política en la Argentina de los ochenta. *Revista Mora*, n° 25. pp. 135-154.

<sup>997</sup> Milanesio, N. (2019), Op. Cit.

<sup>998</sup> De acuerdo a los rastreos realizados por María Seoane, la venta de libros de sexología representaban el 10 % de las ventas diarias en una librería porteña. Entre las publicaciones extranjeras que más se vendían se encontraban: *Cómo hacer el amor con la misma persona el resto de tu vida*, *Guía del buen sexo* y *Momentos clave de la vida sexual*. Entre las publicaciones locales con gran venta, se encontraban *Sexualidad Femenina*, *La sexualidad masculina*, *El hombre sexualmente feliz* y *Viviendo nuestra sexualidad*. Asimismo, Seoane muestra que los fascículos de la Enciclopedia del amor y la sexualidad tenían una venta semanal de 35.000 copias. Seoane, M. (2014) *Amor a la Argentina. Sexo, moral y policía de Roca a CFK*. 2da edición. Editorial Octubre: Buenos Aires. p. 319.

<sup>999</sup> Gogna, M; Jones, D.; Ibarlucía, I. (2011) Sexualidad, Ciencia y Profesión en América Latina. El campo de la Sexología en la Argentina. Rio de Janeiro. CEPESC. p. 30.

<sup>1000</sup> Ibidem.

de 1989 ponía en cuestión esta idea preguntándose si el destape fue tal y si eso era algo significativo en relación a una nueva sexualidad de los argentinos. Reconoce que hubo un gran auge de las revistas eróticas (ni siquiera pornográficas, ya que estas últimas nunca llegaron a editarse aquí), y que también hubo abundante información sexológica en revistas femeninas en relación al orgasmo, de la eyaculación, del punto G, del mismo modo que “Florecieron los centros sexológicos y la gente pudo empezar a reclamar la atención del tema”;<sup>1001</sup> aparecen las consultas por el derecho al propio goce sexual de parte de las mujeres, consultas del varón joven “virgen”, la primera relación sexual de los jóvenes había dejado de ser con trabajadoras sexuales y, ya en los ochenta, se hacía con “compañeras queribles” y se reconoce el ejercicio de prácticas sexuales que se inician mucho tiempo antes del casamiento. Sin embargo, se pregunta: si “el aumento de consultas sexológicas tiene que ver con el destape, quiere decir que el supuesto destape aumentó la patología sexual? En realidad, lo que sucede, es que hay una mayor posibilidad de consulta (...) El poco destape que hubo no fue explosivo y se convertirá en una anécdota, en la medida en que la falta de censura vaya tomando cada vez menos rentable a la industria de la pornografía”.<sup>1002</sup>

Con mayores o menores niveles de destape sexual, lo cierto que es que estas fueron las condiciones históricas, culturales y políticas de emergencia luego de la última dictadura militar. Este fue el marco histórico-cultural que posibilitó el inicio de una apertura de los canales de difusión de información y conocimientos en torno a la sexualidad para el público en general.<sup>1003</sup> Como vimos en el capítulo anterior, esto no fue del todo novedoso en el país, pero sí tomó una mayor fuerza al tratarse de una salida del periodo dictatorial. Como producto de esta fuerza, sumada a la *emergencia del sida* y a la problemática, también emergente, del *embarazo adolescente*, se reconocen por primera vez en el sistema educativo un marcado interés por la implementación de programas, experiencias y producciones de textos ministeriales en torno a la educación sexual. Entonces, tanto el sida como el embarazo adolescente fueron los dos “emergentes” que presentaron mayor preocupación desde la década del 80 en adelante. Utilizamos la palabra *emergencia* en el doble sentido que sugiere Jesica Baez: “como aquellos hechos que surgen en el escenario social” y, por otro lado, como “situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata”; ambas acepciones responden de modo complementario al modo de percepción que las sociedades modernas y occidentales en general han tenido sobre estos mismos hechos.<sup>1004</sup>

Una época, entonces, de un destape también de la propia educación sexual como asunto público. Como ha indicado Edith Pantelides, el interés por la sexualidad de las/os adolescentes comenzó en las ciencias sociales a partir de estudiar la fecundidad, y más tarde se incrementó con la crisis del sida: “(...) es entonces un

---

<sup>1001</sup> Gindín, R. (1989) ¿Qué destape? Revista *Uno mismo*, pp. 72-73.

<sup>1002</sup> Ibidem. p. 73

<sup>1003</sup> Jones, D.; Gogna, M. (2012), Op. Cit.

<sup>1004</sup> Baez, J. (2015), Op. Cit. p. 6.

interés secundario o instrumental surgido por inquietudes relativas no a la sexualidad en sí misma sino a sus consecuencias”.<sup>1005</sup> Así, con mayor fuerza en 1980, disciplinas como la epidemiología, la psicología social o la sociodemografía, comenzaron a estudiar la actividad sexual en las poblaciones adolescentes y mostraron cómo se estaban incrementando a fines de los 70 los embarazos y el decrecimiento en la edad del inicio sexual. En este contexto es que la sanidad escolar de los 80 tenía problemáticas específicas asociadas a la sexualidad adolescente y juvenil. Pero esta problematización, como se verá a continuación, se hizo a partir de una perspectiva alarmista, estigmatizadora, evolucionista y patologista, la matriz de, al menos, una perspectiva importante de la sanidad escolar como luego se verá en la letra de módulos de trabajo para docentes.

### 3.1 “No tenga cuidado, TENGA MIEDO”: sida, moral y educación sexual

La principal emergencia sanitaria de la década de los 80 a nivel global fue sin duda, la emergencia del SIDA cuando tomó forma epidémica. Ante los primeros casos conocidos en EE. UU., ya en 1983 y 1984 comenzaron a notificar casos similares en África Central, el Caribe y América Latina. Así, según informaba la OMS, para junio de 1988 ya había 96.433 casos en 136 países. 70 mil de esos casos pertenecían a la región latinoamericana.<sup>1006</sup> En la Argentina, hasta julio de 1988 había 197 casos notificados.<sup>1007</sup> Conforme pasaban los años más casos se reportaban. Entre ellos comenzó a hacerse visible que las personas más jóvenes también podían contraer la enfermedad.

<b>Transmisión</b>	<b>1987-1988</b>	<b>1994-1995</b>
HOMO-BISEXUAL	70,3	27,9
ADIV	17,4	43,7
HETEROSEXUAL	6,2	20
HIJO MADRE HIV+	1,17	4,2
OTROS	5,9	4,5

**Fuente: Ministerio de Salud y Acción Social. Programa Nacional de Lucha contra los Retrovirus del Humano. Datos 20-IX-95. Extraído de Revista *Desidamos* (1996), vol. 1, año 4, abril. p. 30.**

Según el nivel de instrucción, el mismo Informe advertía que desde 1990 se observaba una disminución del nivel de instrucción formal de los y las enfermos/as, siendo la diferencia mucho mayor en mujeres. Otro aumento desde 1987 hasta 1995 fue el grupo etario de adolescentes/jóvenes de 13 a 20 años.

<sup>1005</sup> Pantelides, E. 1996 citada en Gogna, M. (2005) *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina (1990-2002)*.

<sup>1006</sup> Quinn, Th. (1989) “Perspectivas de la epidemia del sida: la experiencia en los Estados Unidos”, en: OMS, *SIDA: perfil de una epidemia*. Ginebra. p. 15

<sup>1007</sup> Díaz, M., et. at. (1989) “Prevalencia de infección por VIH-1 en enfermos de hepatitis vírica...” En OMS, *SIDA: perfil de una epidemia*. Ginebra. p. 51.

<b>Años</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
1986	2	0	2
1987	7	0	7
1988	13	2	15
1989	11	0	11
1990	43	4	47
1991	36	6	42
1992	31	23	54
1993	30	21	51
1994	43	11	54
1995	8	9	17
<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>76</b>	<b>300</b>

**Enfermos de SIDA ADOLESCENTES (13-20 años) SEGÚN SEXO. ARGENTINA. 1986-1995. Ministerio de Salud y Acción Social. Programa Nacional de Lucha contra los Retrovirus del Humano. Datos 20-IX-95. Revista *Desidamos* (1996), vol. 1, año 4, abril. p. 31.**

También vale contextualizar que durante la emergencia del sida, buena parte de los discursos médicos y expertos se volcaron a recomendaciones, muchas veces, más morales que sanitarias. La forma de protección que se proponía tuvo que ver con la identidad y el tipo de vínculo afectivo, no con prácticas de cuidado. Así, “la reducción de la cantidad de compañeros sexuales” y una “relación estable y fiel con otra persona no infectada”,<sup>1008</sup> se volvían “estrategias” de recomendación para los profesionales de los sistemas de salud. Del mismo modo, referencias internacionales en investigación sexual como William Master y Virginia Johnson adscribían a esta premisa siguiendo los informes médicos norteamericanos que aseguraban que “que el riesgo de infección aumenta con el número de compañeros que se tienen *hombre o mujer* (...)”.<sup>1009</sup> Incluso, en resoluciones de la OMS de inicios de los 90 se continua con esta premisa: “la OMS quiere que se sepa que sólo la abstinencia sexual o la absoluta fidelidad eliminan el riesgo de infección”.<sup>1010</sup>

Como se sabe, la emergencia del sida llevó a una reactualización de la necesidad de la educación sexual. Ana María Zeno de Luque –fundadora de la Asociación Rosarina de Educación Sexual–, en 1987, sostenía: “El SIDA plantea, afortunadamente, la urgencia de la implementación de la educación sexual formal en todos los niveles educativos”. Aun cuando en el artículo señala que la educación sexual debe proporcionar “información básica sobre el SIDA, combatir temores infundados y aconsejar medidas preventivas...”, sugiere que “Las campañas educativas deben estar dirigidas a los grupos de alto riesgo (...) y a la comunidad toda, principalmente a preadolescentes, adolescentes y jóvenes, y a otro público

<sup>1008</sup> Boletín médico de la AAPF (1987) “Estrategias frente al SIDA”. Grupo Internacional para el Asesoramiento Médico (IMAP). *Contribuciones*, Vol. 21 n° 1, Febrero de 1987: “Estrategias frente al SIDA”.

<sup>1009</sup> Master, W.; Johnson, V.; Colodny, R.C. (1988) *La conducta heterosexual en la era del sida*. Buenos Aires. Planeta.

<sup>1010</sup> OMS (1992) Resolución 19 de Consejo Directivo citado en Botta, O. Op. Cit.

clave como son los padres, maestros trabajadores de la salud y los medios de comunicación, líderes comunitarios". Aquí también se identifican los grupos de riesgo: "los hombres entre 20 y 50 años homosexuales y bisexuales, los drogadictos que se inyectan drogas en las venas con agujas contaminadas (...) los hemofílicos, los que ejercen la prostitución femenina o masculina, las personas hetero u homosexuales promiscuas (...)", pero contradictoriamente, a continuación especifica que "actualmente la infección no está limitada a ningún grupo en particular".<sup>1011</sup>

La "sexualidad cuidada y fuera de riesgo" se contrastó con los "grupos de alto riesgo" que incluían a "hombres homosexuales y bisexuales, prostitutas y prostitutos, clientes de clínicas para enfermedades transmitidas sexualmente, personas con muchas parejas sexuales, usuarios ilegales de drogas intravenosas, y las parejas sexuales de aquellos en cualquiera de estos grupos".<sup>1012</sup> Incluso dentro de la "población de riesgo" se encontraban "las relaciones heterosexuales promiscuas"<sup>1013</sup> como sugería el médico argentino Oscar Botta. Sugería también algunos "procedimientos preventivos más eficaces", y medidas que según su opinión "no se promocionan", como "la fidelidad conyugal", "dejar de consumir drogas", "prevenir embarazos en la mujer con SIDA", la "abstinencia sexual" y "el celibato". Visiones como la de Botta han colaborado a pensar la emergencia del sida desde una visión de pánico moral, donde la negación de la sexualidad (y de ciertos sujetos) se mezcla con una forma tradicionalista que recuerda a la moral sexual de inicios de siglo pasado. A diferencia por ejemplo de lo que planteaban Zeno de Luque y muchas/os otros/as, en opinión de Botta la educación sexual podía ser contraproducente como también las campañas sanitarias: sugería cambiar el slogan "no tenga miedo, tengo cuidado", por "no tenga cuidado, TENGA MIEDO".<sup>1014</sup> En su versión alarmista, había un contexto más general vinculado a la familia y a la escuela que estaba "favoreciendo la explosión del SIDA", al tiempo que advierte sobre una educación sexual que promovería el libertinaje, con acciones como "la triste campaña del preservativo". Y aquí hubo una fuerte disputa. Vale la cita completa:

Las pintadas en las paredes, "por amor usá...", las madres que colocan preservativos en los bolsillo de sus hijos adolescentes pensando que hacen lo mejor, las revistas que se venden en los trenes, los colectivos o en la vía pública con erróneas medidas preventivas, la radio y la televisión con **iluminados** que "ruegan" a la población que **use preservativo por favor**, las campañas anticonceptivas de los laboratorios (como cuidarse es quererse y otras), la vergonzosa red existente de educación sexual en los colegios que incita al sexo libre a través de videos y esquemas

---

<sup>1011</sup> Zeno de Luque, A. M, "El SIDA y la educación sexual", *Contribuciones*, Año 10, n° 36, Octubre-Noviembre 1987. pp. 29-30).

<sup>1012</sup> Boletín médico de la AAPF (1987), Op. Cit. p. 2.

<sup>1013</sup> Botta, O. (s/f) *SIDA. Información sorprendente (una versión distinta)*. s/e.

<sup>1014</sup> *Ibidem*. p. 43.

pornográficos recomendando: “siempre que hagan sexo **usen preservativos, por desinformación (?) e ignorantes (?)**, sumado a la farandulización de las costumbres en los hogares a través de la televisión, son los que están favoreciendo la explosión del SIDA, a niveles de una gravedad tal, que va a costar muchísimos años de nuestras vidas lograr un control de la epidemia (...).<sup>1015</sup> [el destacado es del original].

Como ha señalado Bloch, y como puede verse en los cuadros, los primeros estudios epidemiológicos sobre el SIDA identificaron ciertos grupos poblacionales en los cuales la probabilidad de encontrar personas infectadas (o enfermas) era mayor que en la población general. El riesgo de estos grupos fue tratado una condición concreta, como una identidad que los transformó en “grupos de riesgo”, o como señalaron Aggleton y Parker, el estigma asociado a la seropositividad del HIV, se acopló a otros estigmas preexistentes y otros factores de discriminación como el trabajo sexual, ciertas prácticas sexuales, el género, estilos de vida, etc.<sup>1016</sup>

Al conocerse los primeros enfermos varones homosexuales, eso generó que rápidamente se organice un pánico moral de muerte alrededor de la nueva enfermedad y de sus portadores. Así, “homosexualidad” y “sida” quedarían ligados –como en un mismo registro, asimilando la homosexualidad con la enfermedad– en una cadena de metáforas y significaciones muy negativizantes sobre los grupos afectados. Investigaciones sobre la prensa escrita nacional y el tratamiento periodístico sobre el SIDA dieron cuenta que, desde 1988 a 1998, en algunos de los diarios más importantes del país no se mencionaban las infecciones en relaciones heterosexuales, si no que “se recalca constantemente que la mayoría de los infectados son drogadictos y/u homosexuales”, las noticias hablan de “casos” individuales, etc.<sup>1017</sup> En clave discursiva, se han observado procesos de *ajenización* sobre el SIDA, y una *generación del terror*, causando miedo al asociar “SIDA” y “muerte”: “la imagen del sida como algo aterrador pero ajeno”.<sup>1018</sup>

#### **4. La educación sexual y la sexualidad juvenil en la Sanidad Escolar (Ministerio de Educación y Justicia, 1983-1989)**

En la órbita del Ministerio de Educación y Justicia, durante los años ochenta se iniciaron algunos proyectos de capacitación en talleres y en la producción de materiales pedagógicos sobre temas relativos a la sexualidad en la adolescencia.

---

<sup>1015</sup> Ibid. p. 42.

<sup>1016</sup> Jones, D.; Barrón López, S.; Ibarlucía, I. (2017) *¿Qué piensan y hacen las personas ante el VIH y el sida?*. Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires. p. 17

<sup>1017</sup> Kornblit, A. y Jones, D. (2001) “Un análisis de las noticias sobre sida en los principales diarios argentinos” en: Kornblit, A, et. at. *El SIDA en la prensa escrita argentina*. Instituto de investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

<sup>1018</sup> Ibidem. p. 15

Encontramos que esta inclusión emerge en el marco de las preocupaciones sanitarias y, por tanto, se reconoce un enfoque u orientación (por sus fundamentos y contenidos propuestos) que podríamos llamar sanitarista-preventivo, o “enfoque del riesgo”. El Estado había incorporado ya en 1972 la “Educación para la Salud en el currículum del nivel primario”.<sup>1019</sup> Incluso, como se mencionó en el capítulo anterior, en ese mismo año se realizó una experiencia piloto en escuelas secundarias, tanto de la Ciudad como de la provincia de Buenos Aires en el marco de la materia de Educación para la Salud.

En la década siguiente, desde el Ministerio de Salud Pública y Medioambiente, se vuelve a insistir sobre la necesidad de continuar con esta materia. En 1983 se publica la tercera edición actualizada del cuadernillo “Educación para la Salud en la Escuela Primaria”, una guía de orientación con temas y contenidos que las escuelas debían incorporar. En varias páginas de este documento se mencionan contenidos a ser enseñados relativos a temas de crecimiento y cambios corporales en la adolescencia, reproducción humana, hormonas y órganos reproductivos. Entre las actividades sugeridas se propone: “Planteo de temas referidos a educación sexual que sean de interés para los alumnos. Los temas los sugerirán ellos y se podría solicitar colaboración de un profesional para orientar las charlas”,<sup>1020</sup> o bien “Investigar y discutir con los niños qué entienden respecto al desarrollo sexual, señalando cómo sienten los cambios que se producen y los sentimientos y emociones que acompañan a dichos cambios”.<sup>1021</sup> Otros contenidos y actividades, en este documento, están dirigidos a plantear las diferencias y similitudes físicas, hormonales y de intereses o actividades como “los juegos que realizan los niños en distintos grados. Comentario sobre los intereses que ellos tratan y diferencias en las preferencias de los niños de ambos sexos”.<sup>1022</sup>

#### **4.1 El sida en disputa: Norberto Liwski y la educación sexual antidiscriminatoria**

Liwski era médico graduado de la UNLP y especializado en pediatría social. Durante los 60 y 70 su formación política tuvo su lugar en la militancia universitaria, en el trabajo con organizaciones de derechos humanos, y se identificaba también con la doctrina social de la Iglesia. Durante la última dictadura militar fue perseguido, hostigado y apresado por la represión. Fue también uno de los sobrevivientes que prestó testimonio en la CONADEP. Al tiempo de quedar en libertad, volvió a su actividad profesional como médico junto con un grupo de curas salesianos. La vuelta a la democracia fue un “nuevo desafío...

---

<sup>1019</sup> CNE. Resolución 929/72. Citado en: Ministerio de Salud y Medioambiente (1983) “Educación para la Salud en la Escuela Primaria”. p. 2.

<sup>1020</sup> Ministerio de Salud y Medioambiente (1983) “Educación para la Salud en la Escuela Primaria”, p. 37.

<sup>1021</sup> Ibidem.

<sup>1022</sup> Ibid. p. 126.

un verdadero cimbronazo y la necesidad de contribuir activamente a la recuperación del espacio histórico del Peronismo, fortaleciendo al mismo tiempo las instituciones aún débiles de la democracia recuperada”.<sup>1023</sup> Esto último se vio plasmado en su participación en la gestión radical que iniciaba sus actividades luego de 1983. En efecto, Alfredo Bravo,<sup>1024</sup> Subsecretario de Educación del Ministerio de Educación y Justicia, convocó a Liwski para coordinar la Dirección de Sanidad desde 1984 hasta 1989. Según recuerda Liwski: “Él es el que me convence que yo asuma el cargo de director en Sanidad. Entonces democracia naciente, juzgamiento a las Juntas, campo de derechos humanos con reconocimiento social y una institución [Dirección de Sanidad Escolar] con aquel origen y se había deteriorado en el tiempo perdiendo dinamismo y acompañamiento a las nuevas demandas, necesidades”.<sup>1025</sup> En el nuevo ciclo iniciado durante la reconstrucción institucional de las áreas afectadas por la dictadura, como la de Sanidad Escolar, se desarrollaron dos programas importantes en materia de educación sexual. Por un lado el Programa Nacional de Promoción Psicosocial y Nutricional del Escolar (PRONADEP) y por otro el de Prevención del SIDA; este último coordinado por la psicóloga Mirta Videla y por el que, según Liwski, la educación sexual se “inició con el tema del SIDA y luego se amplió”. En efecto, entre 1986 y 1987 se continuó con el Programa Educación Sexual Adolescencia, Familia y Escuela a cargo de Irene Gojman.

Además de los aspectos preventivos, la educación sexual promovida por esa gestión reconocía una “estigmatización feroz sobre la homosexualidad, y eso tenía componentes discriminatorios en planos que abarcaban incluso el ámbito de la educación”. Desde ambos programas de la Dirección de Sanidad, Liwski y su equipo se propusieron discutir con las comunidades educativas y las familias, “los prejuicios y la discriminación con una base técnica... fuimos a las mejores fuentes científicas y la decisión política de penetrar en el ámbito del sistema educativo para poner en tela de juicio las ideas que se habían instalado respecto a las modalidades de contagio, a la estigmatización a la homosexualidad...”.

Una primera etapa de las acciones realizadas bajo la coordinación de Liwski fue la de formación interna de los equipos dentro de la Dirección de Sanidad específica en prevención del sida. “Y la información tenía un alto contenido científico, ético y articulado con un sentido antidiscriminatorio en la perspectiva de derechos”. Para la organización de los grupos de trabajo en Sanidad, se convocaron voluntariamente perfiles de trabajadoras sociales y médicas/os de diferentes edades; entre los médicos se convoca a un excolaborador de Ramón Carrillo, que venía trabajando desde hacía mucho tiempo en sanidad escolar. De este modo, “(...) se buscó la interdisciplinariedad pero también un cierto grado de

---

<sup>1023</sup> Norberto Liwski (s/a). Historia de vida. Recuperado de: <http://norbertoliwski.com.ar/historia-de-vida/>. [última consulta: 15-12-2020].

<sup>1024</sup> Bravo era socialista que fue diputado nacional y fue un cofundador de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

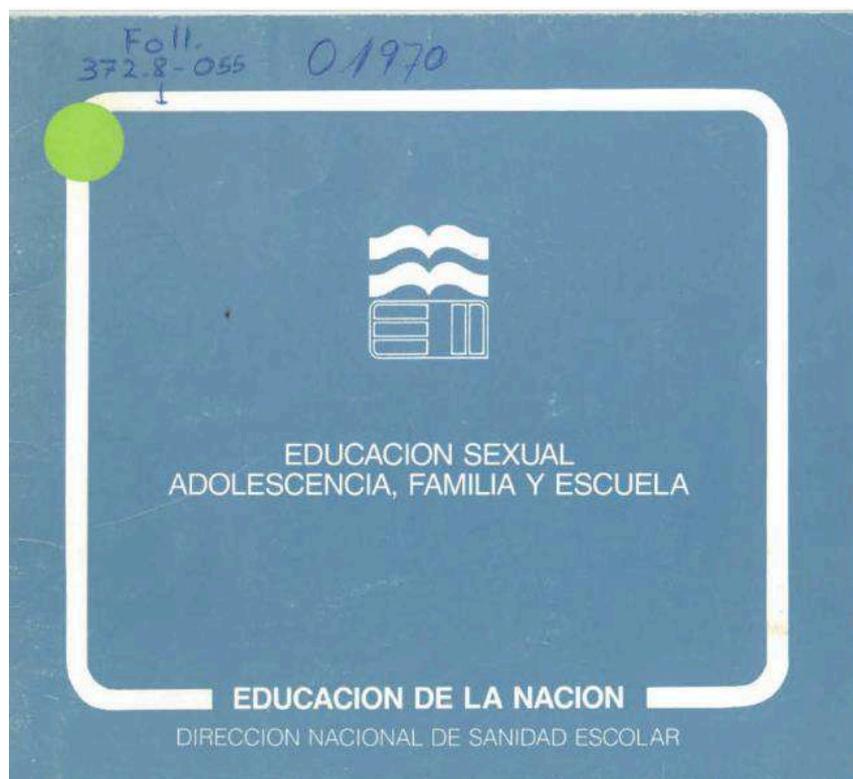
<sup>1025</sup> Entrevista a Norberto Liwski, 2018. Ciudad de Buenos Aires.

transgeneracional el enfoque del tema, que no fuera un tema de los jóvenes contra los viejos, y los viejos malditos que acusaban a los homosexuales como responsables”. Las/os integrantes de ese equipo comenzaron a recorrer diferentes escuelas del país, organizando talleres con familias y docentes de primaria y secundaria.

Las discusiones y resistencias por el abordaje preventivo del SIDA y de los prejuicios que sufrían las personas afectadas, fueron claves en la formación del equipo a cargo de Mirta Videla. Aquellos debates despertaron varias reacciones de resistencia entre los asistentes en los talleres de educación sexual y sida: “había gente que se levantaba y se iba y nos decía ‘yo no voy a acompañarlos’ gente como Jefes de Servicios... Había equipos que se negaban a hablar del tema, que se negaban al programa, que lo boicoteaban...”.

También relata que el médico psiquiatra Figari, Jefe de Salud Mental, “consideraba la homosexualidad como una enfermedad”. A tal punto, que Figari llegó a escribirle una carta al presidente Alfonsín, reivindicando su condición de radical y que “se estaba contaminando a los jóvenes”. En esa carta acusa de responsable a Liwski, alegando que “que la enfermedad [en referencia al SIDA], es una derivación de la enfermedad primaria, de los homosexuales”. Para Liwski, Figari representaba el “discurso opositor”, que fue hasta 1986 “la postura más generalizada”, pero luego, como una segunda etapa, se fue aceptando la perspectiva antidiscriminatoria ante el SIDA en las comunidades educativas.

En el relato de Liwski, para 1986, cuando iniciaron los talleres de Educación Sexual, Adolescencia, Familia y Escuela, ya tenían el camino del debate allanado. De este modo, las discusiones iniciadas por el tratamiento del SIDA, la discriminación de los homosexuales y las resistencias ya planteadas por varios responsables de escuelas y algunos médicos, dando cuenta de una “una voluntad política manifiesta” y “una base de profesionales que estaba absolutamente convencidos de esa propuesta de educación sexual”. Si bien se siguieron encontrando con resistencias por parte de algunos directores de escuelas, los talleres lograron entrar muy rápidamente en los territorios, en especial en aquellos distritos que ya habían hecho el recorrido de los talleres informativos anteriores sobre prevención del SIDA.



**Ministerio de Educación y Justicia (1989) *Educación sexual, adolescencia, familia y escuela*. Dirección Nacional de Sanidad Escolar. Portada.**

En torno al nombre del Programa, las nociones de *adolescencia* y *familia* no fueron agregados meramente formales. Incluso, en la estrategia de ser una “una concesión a la preocupación que manifestaban algunos sectores de la Iglesia”, resultó ser un mensaje que se decidió difundir en las comunidades educativas y familiares, en especial por los prejuicios instalados: “(...) no era la justificación... poner a la familia para justificar que hacíamos educación sexual en la escuela. No, no. Era porque creíamos que además el mensaje tenía que llegar a los padres...”. Esto mismo se vio plasmado en las asambleas que se organizaban en torno a los talleres de educación sexual, que llegaron a contar entre 500 y 600 madres y padres. Según recuerda, “Nosotros estábamos convencidos que había que incorporar a los padres de los chicos a estos debates, que había que transmitir información, que había que escuchar donde estaban sus resistencias, sus dudas, sus preocupaciones, pero que había una avidez enorme. Estos talleres eran para los jóvenes, docentes y padres”.

Entre los distritos donde se realizaron estas actividades dependientes del Programa de Educación sexual con Gojman en la dirección, se encontraban: Quilmes y la Matanza (1985, 1986, 1987 y 1988); Tilcara, Jujuy (1987); La Pampa (1986, 1987); Salta (1986); CABA (1986); Viedma (1987); Rosario (1987); Choelechoel (1988), el Dorado, Misiones (1988), Córdoba (1986); Formosa (1989).<sup>1026</sup> En

<sup>1026</sup> Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Sanidad Escolar. (1989) *Educación sexual, adolescencia, familia y escuela*.

un informe sobre las acciones de programas y políticas educativas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación y Justicia, se informaba que entre 1987 y 1989 se realizaron en la Capital Federal experiencias de formación, “Conocimiento y Prevención contra el Sida”, a directivos y docentes de Biología y Educación para la Salud, llevadas a cabo por la Dirección de Sanidad.<sup>1027</sup>

En un documento producido por el programa, se especifican los modelos tradicionales de la educación sexual para luego proponer una “nueva perspectiva”: una educación sexual dentro de la educación general, e “intentando una síntesis superadora que integre aspectos biológicos, psicológicos y sociales del sujeto”.<sup>1028</sup> Lo que en el documento se reconoce como un “enfoque integrativo”. Al cierre del documento, se señala:

la educación sexual implica un aprendizaje gradual que involucra actitudes sociales, un desarrollo integral del sujeto en vinculación creativa con su medio. Las estrategias para el trabajo en el área, se basan fundamentalmente en la posibilidad de generar un diálogo nutrido con el aporte de experiencias y reflexiones sobre las mismas. Se trata de facilitar un ámbito participativo, democrático y pluralista, donde todos puedan aportar desde las coincidencias o las diferencias.<sup>1029</sup>

La perspectiva no patologista y antidiscriminadora, impulsada por Liwski y los integrantes de los equipos, se vio reflejada luego en un panfleto editado por esa Dirección.

---

<sup>1027</sup> Secretaria de Educación de la Nación (1989). *De los planes a la acción. La política de transformación educativa*. Buenos Aires. p. 45.

<sup>1028</sup> *Ibidem*. p. 1.

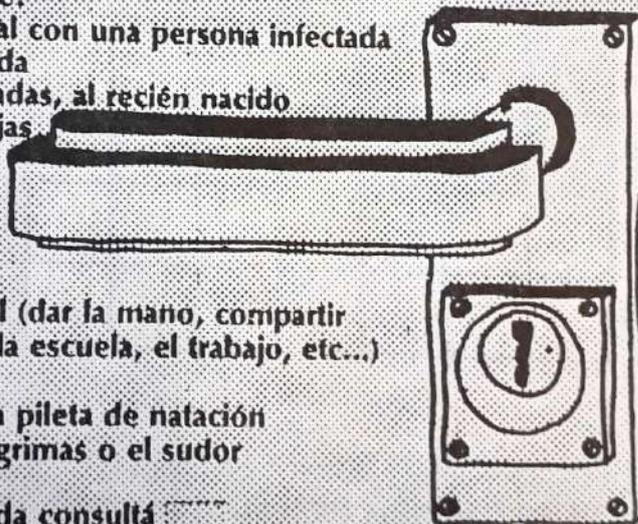
<sup>1029</sup> *Ibidem*. p. 7.

# CIERRE LA PUERTA AL SIDA

El Sida es una enfermedad evitable  
La buena información es la única vacuna  
que tenemos. Vacunémonos.

El Sida se transmite:

- Por contacto sexual con una persona infectada
- Por sangre infectada
- Por madres infectadas, al recién nacido
- Por compartir agujas contaminadas



No se transmite:

- Por contacto social (dar la mano, compartir la vajilla, el baño, la escuela, el trabajo, etc...)
- Por insectos
- Por el agua de una pileta de natación
- Por la saliva, las lágrimas o el sudor

Ante cualquier duda consultá  
a tu médico personal, él te va a poder orientar.

## INFORMATE

Dirección Nacional de Sanidad Escolar  
Ministerio de Educación y Justicia

Por último, vale mencionar que este contexto de discriminación y resistencia a la formación preventiva sobre el sida que comenta Liwski se vería reforzado por algunos discursos católicos, como también estigmatizaciones de las conductas no heteronormativas en el discurso médico y organizaciones internacionales. Por hacer unas someras menciones, en 1986, en su “Carta a los obispos de la Iglesia católica sobre la atención pastoral a las personas homosexuales”, Joseph Ratzinger (prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, ex Santo Oficio), avalado por Juan Pablo II, mencionó a “los actos homosexuales” como “intrínsecamente pecaminosos” llamando a la “castidad” a las personas que cometieran dichos actos.<sup>1030</sup> En 1988, por la conmemoración del 20° aniversario de la encíclica *Humanae Vitae*, el Papa Juan Pablo II dio un discurso frente a 300 teólogos donde se opuso a todos los métodos anticonceptivos, incluso al preservativo, en medio de la emergencia del SIDA. Los métodos anticonceptivos no naturales eran considerados en su declaración como “blasfemia de Dios”.<sup>1031</sup> Nuevamente, en la IV Conferencia Internacional sobre SIDA “Vivir, ¿para qué?” organizada por el Pontificio Consejo para la Pastoral de los Agentes Sanitarios, celebrada en el Vaticano en noviembre de 1989, Juan Pablo II se volvía a pronunciar en contra de otros medios no naturales en el ejercicio sexual al tiempo que instaba a los Estados y gobiernos a realizar políticas de prevención. A las/os educadoras/es, señalaba, “(...) se dirige mi invitación a que se hagan promotores, en estrecha unión con las familias, de una idónea y seria formación de los adolescentes y de los jóvenes. Procúrese, especialmente en las escuelas católicas, una programación orgánica de la educación sanitaria en la que, armonizando los elementos de la prevención con los valores morales (...)”.<sup>1032</sup>

#### **4.2 “Del autoerotismo a la salida heterosexual”. Educación sanitaria y “sujetos de riesgo”**

En 1986, el Ministerio de Educación y Justicia, en conjunto con la Organización de los Estados Americanos, publica dos módulos bajo el título “La relación Educación-Salud. La adolescencia desde la perspectiva médica y pedagógica”. Se trató de un material destinado a profesores, maestros, agentes educativos no formales que trabajaran en “zonas desfavorables” y que pudieran colaborar con las

---

<sup>1030</sup> Bianchi, S. (2014) La construcción de la identidad sexual en el clero. La cuestión de celibato sacerdotal en las décadas de 1950-1960. En Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A. *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*. pp. 273-292. Biblos. Buenos Aires.

<sup>1031</sup> *El País*. 14 de noviembre de 1988. “El Papa cree que el uso de preservativos es una blasfemia contra Dios incluso para prevenir el SIDA”. Disponible en: [https://elpais.com/diario/1988/11/14/sociedad/595465204\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1988/11/14/sociedad/595465204_850215.html)

<sup>1032</sup> Vaticano. “La Iglesia ante el SIDA. Recuperado de: [http://mscperu.org/biblioteca/1magisterio/1Juan%20Pablo%20II/blsida\\_JPII.html](http://mscperu.org/biblioteca/1magisterio/1Juan%20Pablo%20II/blsida_JPII.html) [30-1-21]

problemáticas ligadas a las/os jóvenes de esas zonas. Con el objeto de conocer “cómo son los adolescentes” y conocer el trabajo con ellos, el material sugiere a las/: “Interprete patrones normales de crecimiento y maduración de modo de poder detectar eventuales alteraciones en los procesos normales. Diferencie los períodos de desarrollo sexual en la adolescencia para dar respuesta a eventuales preguntas”.<sup>1033</sup>

Mientras el primer módulo versa sobre los cambios en la adolescencia, en el segundo, tal como sugiere en un momento el mismo material: “El personaje central sigue siendo aquí el cuerpo y las sensaciones, ideas y sentimientos que suscita su transformación pero ahora los demás pasan a un primer plano, junto con las ideas y los proyectos”<sup>1034</sup> como protagonistas al cuerpo y las sensaciones”<sup>1035</sup>.

Desde una perspectiva médica y evolucionista, que es desde la que están fundamentados ambos módulos, se señala que para la conformación de la sexualidad adolescente “el adolescente se encuentra con el tabú del incesto” ¿Qué implicancias tiene esto para la educación sexual?:

Toda educación relacionada con la orientación sexual **debe comenzar con la prohibición del incesto**, no sólo en la práctica del coito, sino también de la masturbación entre padres-hijos, hermanos-hermanas. Es ésta la **única educación sexual verdadera**”.<sup>1036</sup> [el destacado es del original].

El material asegura que en la evolución normal del adolescente “va del autoerotismo a la heterosexualidad”. También aclara que “la masturbación adolescente es normal”. En relación a los enamoramientos hace algunas advertencias: “Muchas veces estos enamoramientos hacia figuras del mismo sexo son unilaterales, su destinatario puede no enterarse y generalmente son de mayor intensidad en el sexo femenino (...) En esta evolución de la sexualidad adolescente, le sigue la búsqueda de pareja con contactos superficiales, los primeros noviecitos, es decir el primer paso **hacia la salida heterosexual**, para llegar e ir aceptando su genitalidad”.<sup>1037</sup> Ese “proceso de exploración (...) va llevando al adolescente a un verdadero ejercicio **genital-afectivo-procreativo**” (el destacado es del original).<sup>1038</sup>

En un punteo de síntesis por el recorrido de sus páginas, se expresa:

Señalamos luego la evolución de la sexualidad adolescente que va desde el autoerotismo, en que la masturbación es un proceso normal desde la perspectiva médica, hasta la heterosexualidad.

---

<sup>1033</sup> Ministerio de Educación y Justicia; Organización de los Estados Americano (1986a). *La relación Educación-Salud. La adolescencia desde la perspectiva médica y pedagógica*. Módulo 1. Buenos Aires. p. 3

<sup>1034</sup> Ibidem. p. 66.

<sup>1035</sup> Ibidem.

<sup>1036</sup> Ibid. p. 37

<sup>1037</sup> Ibid. p. 40.

<sup>1038</sup> Ibid.

En esta **evolución normal el adolescente** pasa a los ‘enamoramientos’ de la adolescencia temprana, y a la búsqueda del amigo o amiga. En este proceso evolutivo de la sexualidad, le sigue luego la búsqueda de pareja con contactos superficiales como primer beso hacia **la salida heterosexual** que implica ir aceptando la genitalidad. Es allí donde aparece **el embarazo como factor de riesgo**.<sup>1039</sup> [El destacado es nuestro].

El documento establece una relación de consecuencia negativa entre “adolescencia” y “sexualidad”; al referirse, por ejemplo, a cómo evitar la “transmisión sexual de enfermedades”, solo indica: “Es indispensable: la adecuada información a todos los adolescentes acerca de las medidas preventivas [no se menciona ninguna] (...)”. A continuación se lee: “Considerando **que la adolescencia como un ‘síndrome normal’**, donde existe una labilidad social y sexual, la enfermedad de transmisión sexual puede ser considerada como un síntoma de **dicho desajuste**”<sup>1040</sup> (el destacado es nuestro). En el documento educativo que estamos analizando, se recomienda que “para una detección adecuada [de las ETS]” se debe “examinar y buscar la enfermedad en la siguiente población adolescente”:

- todo adolescente sexualmente activo.
- todo adolescente en que se sospecha que haya sido víctima de violación, abuso sexual o incesto.
- **toda adolescente embarazada.**
- **todo adolescente promiscuo.**
- toda adolescente prostituta.
- **todo varón homosexual.**
- todo adolescente que haya tenido contacto sexual con persona enferma de ETS.
- todo adolescente preso.
- todo adolescente con infección venérea recurrente.<sup>1041</sup>

El “ejercicio **genital-afectivo-procreativo**” que mencionamos antes tenía justamente esta última consecuencia: la procreación. Pero el documento se centra en la descripción generalizada de lo que podríamos llamar la imagen médico-sanitarista de la “adolescente-pobre-embarazada/madre-soltera”, que emerge en esta década de los 80 cuando se habían elevado los embarazos adolescentes. Como se indicó al inicio del capítulo, la fecundidad en la Argentina tuvo un ascenso durante la década del 1970 –en todos los grupos de edad– y la fecundidad adolescente alcanzó su pico en 1980 para comenzar a descender luego, aunque

---

<sup>1039</sup> Ibid.

<sup>1040</sup> Ibid. p. 65.

<sup>1041</sup> Ibid.

mantuvo niveles más altos que la década de 1960.<sup>1042</sup> “La fecundidad adolescente (precoz y tardía) descendió del 38,7 por mil en 1980 al 3,7 mil en 1995. Este descenso se debe básicamente a la disminución de la fecundidad tardía: de 76,8 mil a 60,60 mil, ya que la precoz se mantuvo constante”.<sup>1043</sup> Así, la sexualidad adolescente resultó ser un interés secundario o instrumental, ya que más que la sexualidad en sí misma los estudios se centraron en sus consecuencias.<sup>1044</sup>

En el documento que estamos revisando se concluye que “El embarazo es un factor de riesgo”<sup>1045</sup> dentro del “proceso evolutivo de la sexualidad”. Y se agrega:

Sin duda coincidirá con nosotros: La adolescente soltera embarazada vive un cuadro de rechazo familiar de los pares y de la sociedad. La familia lo vive como una ofensa o castigo y a sus compañeros les cuesta afrontar la situación (...)<sup>1046</sup>

De “estudios” que no se citan, el documento destaca como consecuencias: “La posibilidad de pobreza para las adolescentes que tienen un hijo son siete veces mayor que para las adolescentes no embarazadas. Las posibilidades de divorcio o separación de sus compañeros son tres veces mayor para las adolescentes que tuvieron un hijo.” Y concluye: “Por estas razones **el embarazo en la adolescencia** ha sido llamado ‘**la puerta de entrada a la pobreza**’.”<sup>1047</sup>

El texto sugiere dos “alternativas” que “una adolescente tiene”: **1. Preservar la gestación** y casarse con el padre del niño y/o ofrecerlo en adopción, y/o criar al niño con la ayuda de la familia y/o criar al niño permaneciendo soltera. **2. Aborto**”.

Para esta lectura sanitarista-moralista, “la sexualidad adolescente, el aumento progresivo del inicio de relaciones sexuales precoces y sus consecuencias motivan la preocupación no sólo del médico, ya que un problema individual como el embarazo se convierte en un problema social”.<sup>1048</sup> Casi en un todo negativizante, se sintetizan algunos puntos antes tratados que resumen cierta realidad: “la menarca más temprana, el matrimonio más tardío, los contactos sexuales más temprano”.

---

<sup>1042</sup> Weller, S. (2000) *Salud Reproductiva de los/as Adolescentes. Argentina 1990-1998*. Buenos Aires. Nuevos Documentos CEDES.

<sup>1043</sup> Pantelides, E. (1995) *Maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina*. Buenos Aires. UNICE citada en Weller, S. (2000) *Salud Reproductiva de los/as Adolescentes. Argentina 1990-1998*. Buenos Aires. Nuevos Documentos CEDES. Para 1990, la tasa de fecundidad general del país fue de 21.0 %, correspondiendo al segmento de 10 a 19 años el 38.1 %. De niñas y mujeres de ese mismo segmento, nacieron 96.404 niños, lo que representa el 14.2 % del total de los nacimientos de todas las edades. Ese porcentaje fue del 11.2 % en 1958, y 13.3 % en 1980. Ministerio de Salud y Acción Social. Secretaria de Salud (1993). *Plan de Salud Integral del Adolescente*. Buenos Aires. p. 19.

<sup>1044</sup> Alejandro Villa (2007), retomando lo planteado por Stern y Medina (2000), identifica tres vertientes teóricas que han abordado las vinculaciones entre “adolescencia” y “sexualidad”: el “paradigma positivista”, el “enfoque de riesgo” y las perspectivas “socioconstructivista”.

<sup>1045</sup> Ministerio de Educación y Justicia (1986b), Op. Cit. p. 66.

<sup>1046</sup> Ibidem. p. 44.

<sup>1047</sup> Ibid. p. 45.

<sup>1048</sup> Ibid. p. 46.

Como lo vienen señalado varias reflexiones y estudios sobre las tradiciones de la educación sexual, es la perspectiva del riesgo la matriz por la cual se fue estudiando el comportamiento sexual juvenil, con las premisas que vemos en este material para docentes. En este enfoque, se coloca el acento en las dimensiones psicológica o biológicas, y se asocia “sexualidad adolescente” al embarazo y a las enfermedades de transmisión sexual, destacando las consecuencias negativas de las prácticas sexuales. De este modo: “se acentúan las características modernas de índole negativa que se le atribuyen (...) falta de experiencia de la persona, la incapacidad para prever las consecuencias de los comportamientos y potencial destructividad”.<sup>1049</sup> Vinculado a esto, en una actividad propuesta, se le pide a la lectora o lector que responda la pregunta “**¿Cuáles son las causas del aumento de enfermedad de transmisión sexual principalmente en la adolescencia?**” Se solicita escribir las respuestas y luego cotejar con un listado de causas para saber si hay alguna coincidencia. Ese listado contenía los siguientes puntos:

- Eclósión puberal más temprana en ambos sexos.
- Mejoramiento de las condiciones de salud, ya que muchas infecciones que antes ocurrían en la infancia ahora son postergadas.
- Las relaciones sexuales más tempranas en todos los niveles socioeconómicos y la creciente pérdida de **responsabilidad coital**.
- **Disminución del temor a las enfermedades venéreas** basado en el conocimiento público sobre su fácil curación.
- Los medios de comunicación aumentan la posibilidad de contactos e intercambios culturales contribuyendo a la difusión internacional de las **patologías venéreas**.
- El **incremento de la homosexualidad masculina**.<sup>1050</sup>

Las nociones de *riesgo* y *factores de riesgo* aparecen en el documento asociadas al embarazo adolescente, pero también cuando se alude a las enfermedades de transmisión sexual (ETS). La homosexualidad, así, quedaría asociada (nuevamente) al riesgo de una enfermedad y, para ese entonces, al riesgo a la muerte. Los jóvenes también serían en este caso potenciales grupos de riesgo.

La homosexualidad como grupo de riesgo también aparece descripta como una desviación a atender dentro de los discursos ministeriales. “Educación sexual”, de 1987, escrito por María Elena Dopacio en la *Serie de demandas de información educativa* y publicado por el Ministerio de Educación y Justicia, es un material en donde se evidencia esto último. Aquí se recorren conceptualmente nociones como: *Fecundación, Hormonas, Menstruación, Herencia, Conductas instintivas, Instinto, Instintos sexuales, Nacimiento de la sexualidad, Perversiones, Homosexualidad, Masturbación, Disfunciones sexuales, Anticonceptivos, Aborto y Enfermedades de*

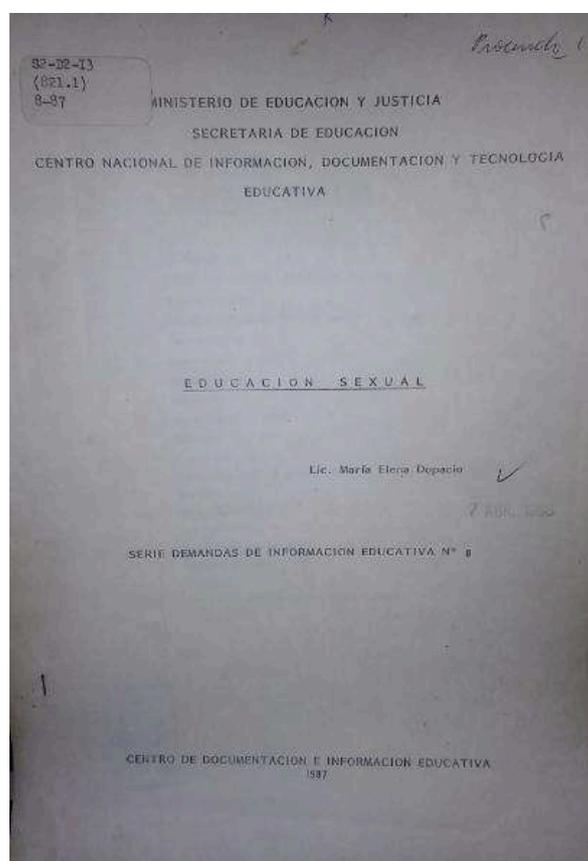
---

<sup>1049</sup> Villa, A. (2007), Op. Cit. p. 40.

<sup>1050</sup> Ibid. p. 57.

*transmisión sexual*. En la Introducción del texto se diferencia, por un lado, la “educación sexual” y por otro la “educación genital”. La primera, según allí se explicita, “(...) existe desde siempre, ya que de acuerdo con la diferencia de sexos se enseñan modos de comportamiento y se adjudican roles diferentes.”<sup>1051</sup> En cambio “la educación genital”:

(...) intenta impartir educación científica sobre los fenómenos tanto biológicos como psíquicos relacionados con el desarrollo sexual del ser humano hasta el logro de la genitalidad, considerada como la etapa de madurez en la cual la **pulsión sexual se pone al servicio de la función de reproducción**. De esta manera, se admite la existencia de una sexualidad que evoluciona hacia modalidades cada vez más adultas, pudiendo así explicar y comprender las desviaciones de la misma en su adecuada dimensión.<sup>1052</sup> [El destacado es nuestro].



**Ministerio de Educación y Justicia (1987) Dopacio, E. *Educación sexual*. Centro Nacional de información, documentación y tecnología educativa.**

<sup>1051</sup> Ministerio de Educación y Justicia (1987) Dopacio, E. *Educación sexual*. Centro Nacional de información, documentación y tecnología educativa. Serie Demandas de Información Educativa n° 8. p. 1.

<sup>1052</sup> Ibidem.

Al mismo tiempo, propone una mirada de la sexualidad más allá de lo reproductivo, y más ligada al amor, al placer y a la alegría, y la define como “un conjunto de aspectos biológicos, psicológicos, éticos y sociales, pues ningún sentimiento afectuoso está totalmente separado de nuestro cuerpo, de nuestras sensaciones y del medio en que estamos insertos”. La sexualidad aquí se desarrolla en “etapas evolutivas específicas. Por ende, toda detención o distorsión en su evolución compromete al individuo en su totalidad”.<sup>1053</sup> Este es uno de los pocos documentos registrados en donde insistentemente se advierte sobre la necesidad de una educación sexual basada en la “información”:

la educación sexual debería comenzar a instrumentarse desde la niñez, limitando los alcances de la información a la capacidad de **entendimiento, grado de curiosidad y nivel de madurez** del que la recibe. Contestar con verdad, precisión y sencillez a las preguntas de los niños, utilizando los términos correctos, es uno de los pilares sobre los que se asienta el desarrollo de una sexualidad sana.<sup>1054</sup> [El destacado es nuestro].

Las “desviaciones” a las cuales refiere más adelante el documento es la homosexualidad. En su definición de este término se indica: “La homosexualidad consiste en la elección de una persona del mismo sexo como objeto de amor. Se aplica a hechos tan diversos como la pederastía activa; los juegos sexuales de la adolescencia, el transexualismo, o sea la búsqueda del cambio de sexo, el travestismo, etc.”<sup>1055</sup> Y continúa:

Podemos atribuir la homosexualidad a: 1. Factores constitucionales: alteraciones en los caracteres físicos masculinos y femeninos. 2. Factores experiencias: seducciones precoces sufridas por individuos del mismo sexo. 3. Estructura familiar y rasgos de personalidad de los padres. Hoy se admite la influencia de un padre ausente o cuya autoridad no es reconocida, en la génesis de la homosexualidad.<sup>1056</sup>

A partir del recorrido en los últimos apartados, vimos que en el ministerio de Educación y Justicia no hubo posiciones homogéneas. Por un lado, se encontraba Liwski junto con Irene Gojman quienes pensaron a la educación sexual en talleres para las familias a los fines de cuestionar y desarmar prejuicios muy instalados sobre el sida y la homosexualidad. Pero también las publicaciones sobre educación sanitaria y sobre educación sexual, materiales que pretendían guiar el trabajo docente, terminaron reforzando miradas biomédicas, sanitaristas y moralistas. De este modo, la educación sexual propuesta tuvo que ver con detectar

---

<sup>1053</sup> Ibid. p. 3.

<sup>1054</sup> Ibid. p. 4.

<sup>1055</sup> Ibid. p. 14.

<sup>1056</sup> Ibid.

comportamientos para poder corregir conductas. Una mirada evolucionista que, aunque pretende ser amplia en su concepción, luego el abordaje conceptual refuerza las normativas tradiciones y en este caso abiertamente patologistas y moralistas, como vimos con el tratamiento de la sexualidad adolescente, el embarazo “precoz” y la homosexualidad como desviación de la evolución normal de la sexualidad. Todo ello bajo el paradigma del riesgo patologizante sobre la homosexualidad y otras identidades, en virtud de mantener la estabilidad de la heteronorma sexual. Se debe remarcar que en un contexto mayor, la homosexualidad en tanto categoría psiquiátrica, había sido eliminada de los manuales psiquiátricos en 1973 como una “enfermedad o desorden mental”, sin embargo fue hasta 1990 que la OMS retiró también esta etiqueta como patología psiquiátrica. Por último, desde un punto de vista crítico más actual, estamos ante miradas sanitaristas con fuertes elementos moralizantes, como ultrageneralizaciones sobre la maternidad y la adolescencia, la atribución, casi como si se tratara de un “destino”, de ciertos deseos o prácticas según el rol de género, que se hacen en una grado de abstracción que crea la ficción de hablar por todas las situaciones, etc. Además, como se mostró, estamos ante visiones, como define Mónica Gogna, “estereotipadas” y adulto-céntricas, sexistas y/o clasistas, que, generalmente, terminan culpabilizando a los adolescentes y diluyendo las responsabilidades de los adultos.<sup>1057</sup>

## **5. Iniciativas y agentes por la educación sexual en la provincia de Buenos Aires (1985-1989)**

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, en el contexto de reconstrucción institucional postdictatorial, experimentaría un proceso de revisión, evaluación y rearmado en torno a necesidades propias de los niveles y modalidades, como también a partir de las necesidades de la nueva vida democrática. Se desarrolló así, entre 1984 y 1986, un proceso de evaluación y consulta con actores de la comunidad educativa dentro de la Dirección General de Escuelas y Cultura. En las palabras del Director general de la DGEyC, Dr. Armando Luis Miralles, este proceso enmarcado en un Plan Provincial de Gobierno (1984-1987) fue necesario, y para “producir el cambio se requerirían tres condiciones indispensables: el tiempo, la evaluación y la participación”.<sup>1058</sup> En lo que sigue mostraremos cómo las experiencias de capacitación docente, junto con la producción de material pedagógico para las escuelas en torno a la educación sexual, fue uno de esos ámbitos donde se volvió necesario esa participación de los docentes y los equipos de orientación pedagógica de los gabinetes escolares.

---

<sup>1057</sup> Gogna, M. (2005) Introducción: justificación y diseño metodológico del estudio. *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires. CEDES. pp. 26 y 27.

<sup>1058</sup> DGEyC (1987). Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema. s/p.

## 5.1 Cuerpo, sexo y género en el cambio curricular provincial

Entre las reformas educativas que se desarrollaron en el periodo alfonsinista, en el territorio de la provincia de Buenos Aires, se reformaron los contenidos básicos del currículum. Así, la DGEyC, mediante el Consejo General de la Educación, aprobó en 1984<sup>1059</sup> la conformación de una Comisión Central de Currículum para la revisión y cambio de los contenidos curriculares en todas las áreas y niveles. Esta necesidad se fundamentó tras la necesidad de revisar, no solo los contenidos curriculares, sino también la orientación y dirección de la educación provincial tras el periodo dictatorial.

Estos diseños organizan una serie de objetivos a partir de tres grandes ejes: el ético, el dinámico y el social. Tales objetivos son transversales a todo el nivel. En el caso de los lineamientos de la Educación Primaria, aparece el cuerpo, su cuidado e higiene en el segundo de estos ejes.

Entre los subejos que organizan y estructuran los objetivos, aparecen: “Aceptar su nueva identidad corporal y las posibilidades y limitaciones que la madurez de su cuerpo encierra; responder positivamente frente al cuidado de su cuerpo y la aceptación de su sexualidad; cuidar su cuerpo y su higiene personal; satisfacer necesidades vitales utilizando los recursos del medio”.<sup>1060</sup> Entre la seguidilla de otros objetivos, sobre el ámbito que corresponde a lo sexual, se puntualizan:

- Jugar y comunicarse con niños de uno y otro sexo;
- Descubrir las semejanzas y diferencias físicas;
- Identificar partes externas del cuerpo;
- Identificar las diferentes las partes del cuerpo en sí mismo y en los demás;
- Discriminar capacidades físicas (velocidad-agilidad-resistencia-fuerza) de acuerdo a las diferencias individuales o sexuales en acciones jugadas;
- Ejercitar las capacidades físicas de acuerdo a las diferencias individuales o sexuales en acciones jugadas;
- Ejercitar las capacidades físicas de acuerdo a las diferencias individuales o sexuales en acciones sistemáticas periódicas.<sup>1061</sup>

Estos objetivos en torno a marcar las diferencias entre uno y otro sexo se hacen más evidentes en los objetivos propuestos para el área de Ciencias Naturales

---

<sup>1059</sup> Resolución 3691, firmada por el Ministro José Gabriel Dumón en 1984.

<sup>1060</sup> Lineamientos Curriculares de la Educación Primaria, 1985, Revista Anales de la Educación Común, p. 22. Asimismo, en los fundamentos de dichos objetivos se expresa: “El cuerpo es la primera realidad concreta con la que el individuo se encuentra. Los cambios psico-funcionales en él, le favorecerán tomar conciencia de sí mismo, aceptar las diferencias individuales y afianzar sus características personales. Ello le brindará un conocimiento de las relaciones entre ambos sexos que apunten a una genuina coeducación y que le permitan una menor integración en los diferentes grupos”.  
Ibidem.

<sup>1061</sup> Ibid. p. 22.

dentro del contenido “Estructura de los organismos”, y que sigue los fundamentos del Esquema funcional de la Biología propuesto por Bentley Glass.<sup>1062</sup> En el listado de estos objetivos los procesos, estructuras y funcionamiento de los sistemas y aparatos de la reproducción humana se encuentran mezclados con los del mundo animal y vegetal de la siguiente forma:

- (...) Explicar el proceso respiratorio en el hombre
- Valorar la importancia de respirar aire no contaminado
- Explicar el proceso de transpiración en los vegetales
- Describir distintas formas de Sistema Circulatorio en Animales
- Esquematizar el recorrido en la sangre en el cuerpo humano
- Explicar algunas formas de multiplicación vegetativa (...)
- Identificar mediante la observación directa las partes que componen el aparato reproducir en vegetales superiores (plantas con flores)
- Explicar la polinización y fecundación de los vegetales superiores
- Describir la estructura y funcionamiento del aparato reproductor femenino y masculino en el hombre
- Explicar la fecundación y el desarrollo embrionario
- Identificar a la célula-huevo como primer estadio de vida aun en los organismos más complejos
- Identificar a la reproducción como el mecanismo que permite la perpetuidad de la especie
- Clasificar animales en ovíparos y vivíparos
- Demostrar el axioma: todo ser vivo proviene de otro ser vivo
- Observar el crecimiento de plantas y animales familiares
- Registrar en forma gráfica el crecimiento de plantas y animales
- Descubrir los elementos del entorno que satisfacen las necesidades de los seres vivos
- Ejemplificar la alimentación en animales de su ambiente familiar
- Inferir la alimentación propia y la de un bebé
- Explicar cambios que se operan durante el crecimiento en plantas y animales de su ambiente familiar<sup>1063</sup>

Más adelante, en la misma seguidilla (sin subdivisión de subtítulos o apartados), se incluyen contenidos relativos a la diferenciación de los sexos:

- Proponer actividades propias de cada sexo
- Identificar roles femeninos y masculinos en dramatizaciones

---

<sup>1062</sup> En este esquema propuesto por Glass, según la explicación dada entre los fundamentos, organizó “la concepción moderna de la enseñanza científica”. Allí se organizan los diferentes “Niveles de organización de la vida”, de un mayor a un menor nivel de organización: Biomas, Comunidades, Población; Individuo, Tejidos y aparatos, Células, Moléculas. Este esquema corre tanto para los Microorganismos, las Plantas, los animales y los humanos. Ibid. p. 104.

<sup>1063</sup> Ibid. p. 106.

Distinguir diferencias y semejanzas entre ellos, sus padres y hermanos  
Observar cambios significativos que se operen en las mujeres embarazadas  
Relacionar el sexo con la maternidad  
Diferenciar las partes del cuerpo en el hombre y en la mujer  
Diferenciar los sexos a través de imágenes  
Distinguir entre ellos (niño-niña) y los adultos  
Investigar menstruación y eyaculación como procesos naturales de maduración sexual  
Distinguir los cambios propios de la pubertad  
Diferenciar los conceptos de sexualidad y genitalidad<sup>1064</sup>

En este cambio curricular no se incluyen fundamentos ni contenidos que propongan el desarrollo de la educación sexual desde la “perspectiva integral” que se estaba proponiendo en los momentos mismos de escribirse y aprobarse estos documentos curriculares. Por otro lado, la no diferenciación entre los contenidos sobre los órganos reproductivos, para el estudio de la reproducción en los animales mamíferos y en el ser humano. Esto puede leerse como una forma de inclusión curricular, que por la secuenciación de los contenidos propuestos, parece naturalizar la sexualidad humana al colocarla en el mismo nivel que los animales y las plantas.

## 5.2 Plan experimental de educación sexual (1985)

Si bien, como se mostró en el nuevo currículum de la democracia en la provincia, se hace mención explícita a ciertos aspectos de la sexualidad, la *educación sexual* como signifiicante no aparece en dichos diseños curriculares. Sin embargo, el debate sobre el tema y los intentos por incluirlos en las escuelas bonaerenses vendrían por fuera de la prescripción curricular, como hemos notado en el capítulo anterior. Así, la primera iniciativa oficial de la DGEyC sobre la educación sexual se hizo presente el 13 de marzo de 1985, a través del Consejo General de Educación,<sup>1065</sup> cuando este aprueba la creación de una “Comisión especial e interdisciplinaria para la elaboración de un programa de educación sexual para todas las escuelas” que dependiera de dicha Dirección. La propuesta

---

<sup>1064</sup> Ibid. pp. 108-109.

<sup>1065</sup> Este es un órgano original de la estructura de gobierno del sistema educativo bonaerense desde su origen legal con la Constitución de 1853. En la misma se establece que la estructura administrativa y de gobierno del sistema se conforma por la Dirección General de Escuelas (que ha ido cambiando de nominaciones a lo largo del tiempo), el Consejo General de Educación y los consejos escolares. Siguiendo lo planteado por Southwell, se trató este de un ámbito en el contexto de la vuelta a la democracia, como un rasgo que se arrastra de la influencia sarmientina y le da, en relación a otras gestiones educativas jurisdiccionales, un estatus de autoridad.

había sido presentada el año anterior<sup>1066</sup> por la profesora María Carmen González, consejera de este órgano. Entre las sesiones del 13 y 15 de marzo se da lugar a dicha petición y la misma es aprobada por unanimidad de parte de todos los consejeros en la resolución 21.<sup>1067</sup> En los argumentos expuestos por González ante los miembros del Consejo, se indica que:

De los fundamentos expuestos surge la necesidad de que los contenidos de la enseñanza, dentro de un sistema democrático, deben proveer a la información necesaria e ineludible para que el individuo pueda actuar dentro de la dinámica social en forma adecuada, teniendo en cuenta la permisividad general que se genera cotidianamente, que se vive. Hasta ahora el tema sexual ha constituido uno de los temas tabúes de nuestro sistema educativo. Se ha tratado superficialmente, con grandes reservas y restricciones, propias de los regímenes autoritarios, y en la mayoría de las veces destinado exclusivamente a las mujeres. Es imprescindible e ineludible abordar una completa, racional y adecuada educación sexual desde la escuela. Dicha acción educativa deberá estar dirigida hacia tres planos perfectamente diferenciados: a) los educadores, b) la familia y c) los educandos. La complejidad del tema requiere el aporte de distintas disciplinas. Es por ello que la Comisión deberá estar constituida por un grupo interdisciplinario que considere en forma totalizadora y orgánica el objetivo a cumplir.<sup>1068</sup>

A la aprobación de la propuesta, la Comisión de Asuntos Técnico-Administrativos del CGE aconseja la creación entonces de dicha Comisión y que la misma quede a cargo de González. En el Anexo a dicha resolución se organiza la estructura y las orientaciones de las acciones a realizar por parte de esta Comisión:

-Misión: Elaborar un programa sobre Educación Sexual para ser incorporado al curriculum [*sic*] y con alcance a todos a los educadores y a la familia.

-Funciones: Recopilar antecedentes, resultados de experiencias acerca de la educación sexual. Buscar bibliografía al respecto y catalogarla. Efectuar entrevistas con especialistas en el tema. Recoger evaluaciones sobre experiencias realizadas en

---

<sup>1066</sup> Consejo General de Educación, 1985, resolución n° 21, por medio del expediente 5801-1339596/84.

<sup>1067</sup> En el marco de la aprobación de esta normativa, la DGEyC organizó el 11 de abril de ese año una jornada sobre educación sexual, en la cual disertó en una conferencia el médico sexólogo Héctor Segú.

<sup>1068</sup> En la 35 sesión ordinaria de este mismo Consejo, en el mes de agosto, la misma responsable y coordinadora de la Comisión en curso pide una prórroga para la entrega de dicho proyecto, fundamentando que: “en el minucioso estudio que requiere el tema, dada su complejidad, la necesidad de consultar a especialistas y convocar a representantes de las diferentes ramas de enseñanza, establecer contacto con organismos oficiales y no oficiales, políticos y religiosos” (Consejo General de Educación, 1985, Sesión Ordinaria n° 35).

establecimientos educativos. Elaboración de un anteproyecto de programa que cubra desde el nivel preescolar hasta el nivel superior. Elaborar un Cronograma de charlas destinadas a padres y docentes para sensibilizarlos acerca de la temática.

-Constitución de la Comisión: La comisión funcionará en el seno del Consejo General de Educación y Cultura y será coordinado por un Consejero General.<sup>1069</sup>

Vale la pena destacar el listado de especialistas que se aspiraba a que formen parte de la Comisión. Entre ellos se encontraban (mencionados en este orden): “Médico sanitarista, Médico Pediatra, Profesora de Educación Sanitaria, Psicólogo, Sociólogo, Profesor en Ciencias Biológicas, Antropólogo, Profesor en Ciencias de la Educación, Abogado”.

La iniciativa fue difundida en las escuelas en 1986 por la revista de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, *Conocer y participar*,<sup>1070</sup> como así también a través de la *Revista de Educación y Cultura* en 1987.<sup>1071</sup> En este último, a cargo de la misma Dirección, se celebraba la iniciativa y se desarrolló el mismo documento que, como allí mismo se menciona, fue recibido por todas las direcciones participantes en diciembre de ese año para concretarlo al año siguiente. En las palabras iniciales se llama la atención sobre el propio tema de la educación sexual de este modo:

Dicen que es una invención, por poco demagógica, de esta buenaventura que se llama democracia. Dicen que es una frivolidad. O un snobismo. Pero aún, también están quienes dicen que con ella mediante -la educación sexual-,

---

<sup>1069</sup> Consejo General de Educación, 1985, sesión 13.

<sup>1070</sup> Esta resolución se da a conocer en esta revista y allí se amplían algunos fundamentos sobre la iniciativa que no figuran en la resolución de base: “Se trata de una Comisión *interdisciplinaria*, integrada por educadores, profesores en Ciencias de la Educación, médicos, biólogos, sociólogos, psicólogos, antropólogos en representación de los diferentes niveles y modalidades. Son funciones de esta Comisión: -elaboración de material de apoyo audiovisual y escrito para asesoramiento y reflexión. Distribución en los diferentes servicios; - programación de jornadas sobre educación sexual; diseño, control y seguimiento de experiencias; formación de especialistas de apoyo; orientación y apoyo a docentes e instituciones; organización e introducción en los profesorado y cursos de formación docente de un seminario sobre la temática”. *Conocer y participar* (1986) n° 3, año 10, marzo-abril, p. 3, Dirección de Psicología y Asistencia Escolar Social, La Plata.

<sup>1071</sup> En la Planificación anual de la labor de la Dirección en 1986, no hay actividades planificadas sobre educación sexual. La preocupación más fuerte era sobre el “uso indebido de drogas” y “la utilización del tiempo libre”. Ambos temas fueron centrales en el área de Salud de la Dirección de Psicología. Desde las circulares y comunicaciones que se enviaron a las escuelas en 1985 y 1986 no se registran acciones sobre educación sexual. En los archivos de la actual Dirección, no se encuentran circulares de 1987 y 1988. En 1998 y 1999 no se emitieron circulares de la Dirección. Del resto de los años que comprenden el periodo de este trabajo, no se han encontrado acciones, proyectos u orientaciones en torno a la educación sexual, al menos no publicados por estas vías informativas.

directamente se intenta legalizar una suerte (mala suerte) de aflojamiento moral. O... institucionalizar permisiones aberrantes. Dicen que dicen... Se dice... ¡Cuánto miedo a la libertad! ¡Qué despreciable fe en el hombre que tiene derecho de saberse a sí mismo...!<sup>1072</sup>

Y con contundencia se afirma:

El concepto es uno solo: Educación sexual, no un mero apéndice de la biología sino posibilidad cierta de trascender responsablemente... en el Amor, esa lúcida razón de la sinrazón. La Dirección General de Escuelas y Cultura así la entiende. Por eso animó la conformación de “Comisión de Educación Sexual” (...).<sup>1073</sup>

A la conformación de esta Comisión, le sucedió luego en 1987 el impulso de un Plan de Educación Sexual. El 20 de marzo del 87, la DGEyC da a conocer esta iniciativa, emitiendo la circular general conjunta n° 1 “Informar acerca de la implementación experimental del Plan de Educación Sexual, en servicios educativos de distintas ramas de la Enseñanza”.<sup>1074</sup> El documento está dirigido a los inspectores jefes regionales, inspectores de escuelas y docentes, y está compuesto por dos documentos Anexos, uno más bien operativo: “Información y orientaciones acerca de la implementación del Plan de Educación Sexual”; y un segundo de corte disciplinar: “Documento de base: Enfoque teórico y orientaciones para el tratamiento de la Educación Sexual”.

Si bien, según el testimonio de uno de los médicos asesores de la Comisión que se fue conformando en la Dirección de Psicología, la resolución de 1987 explicitó lo que ya se había iniciado antes en 1985. Lo novedoso es que, en este caso, a diferencia de la propuesta inicial, se incluyó, en tanto resolución *conjunta*, a la Dirección Médico-Escolar y al Ministerio de Salud a través de la Dirección de Medicina Sanitaria, que trabajaría de forma articulada para crear la denominada, en ese entonces, Comisión Central de Educación Sexual. La misma ya no dependerá directamente del Consejo General de la DGEyC, sino de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

Por esta última razón, las escuelas seleccionadas para la “implementación experimental” son aquellas escuelas que contaban con gabinetes psicopedagógicos y con servicios de salud de parte de Dirección de Medicina Sanitaria. Se establecen entonces 17 distritos de la provincia para su realización: Berisso, La Plata, Avellaneda, Lanús, Quilmes, La Matanza, Morón, Campana, Bartolomé Mitre, Luján, Mercedes, Pehuajó, Azul, Bahía Blanca, Necochea, Tandil y Mar del Plata.

En la resolución conjunta de 1987, no trata de acciones con carácter de fuerte prescripción o grados de obligatoriedad en tanto que se trata de experiencias

---

<sup>1072</sup> “Educación sexual”, *Revista de Educación y Cultura*, año 1987, pp. 64-65.

<sup>1073</sup> *Ibidem*.

<sup>1074</sup> DGEyC (1987) resolución conjunta n° 1.

piloto de un año de duración, donde “La conducción de los talleres con docentes que se desarrollará quincenalmente, en cada servicio educativo, afectado voluntariamente a la experiencia, estará a cargo de los Equipos de las respectivas escuelas”.<sup>1075</sup> Es importante en la lectura de la forma escrita que lo subrayado anteriormente no es un resaltado nuestro, sino original del documento, lo que vuelve visible la necesidad de resaltar el carácter voluntario de la participación. Como se verá más adelante, si bien esta resolución es del 87, la misma expresa una formalidad de acciones que ya se venían dando desde años anteriores.<sup>1076</sup>

También se subrayan y destacan otras expresiones lindantes como “Comisión Interrama”, “programación de acciones”, “carácter experimental”, “experiencia”. La coordinación de los mismos quedaba a cargo de los Equipos Interdisciplinarios dependientes de la Dirección (integrados también por los perfiles anteriores y también por un médico).

Al final del documento, se puntualiza:

El tratamiento de la temática sexual, supone un **enfoque integral**, comprometido y reflexivo que no se limita al dictado o desarrollo de un tema, materia o asignatura, como así tampoco a una serie de conferencias de carácter informativo.

Las situaciones que ayudan al alumno para el aprendizaje de un **rol sexual adecuado**, se originan en el hogar. La escuela luego, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación contribuyen en gran medida a ese proceso de aprendizaje.

Para orientar adecuadamente, se requiere un trabajo en equipo, una acción interdisciplinaria y una participación activa y responsable de todos los miembros de la comunidad educativa.<sup>1077</sup>

El Anexo II presenta el material sobre el cual se sugiere que se organicen los contenidos de los talleres antes mencionados. El mismo es titulado “Educación sexual...Una educación para SER”. Allí, se define la educación sexual con algunas acciones como “identificarse con su sexo: ser varón-ser mujer; aprender a quererse y a respetarse como ser sexuado –mujer o varón– y respetar al otro; aprender a desempeñar los roles propios de su condición de mujer o de varón”.<sup>1078</sup> La reiteración confluye en explicitar en las primeras líneas del material, que se trata de un tipo de educación que asegura, en alguna medida, los roles socialmente atribuidos a los dos sexos, al mismo tiempo que se refuerza la presunta natural relación entre el género y la diferencia sexual.

La evocación al lugar de los docentes en dicha propuesta se hace a través de una serie de roles y posiciones: como un “agente multiplicador”, con actitudes y un

---

<sup>1075</sup> DGEyC, 1987, resolución conjunta n° 1, p. 2.

<sup>1076</sup> Entrevista con Matilde Roncoroni, exsubdirectora de la Dirección de Psicología. Agosto de 2017. La Plata.

<sup>1077</sup> Ibidem. p. 3.

<sup>1078</sup> Ibid. p. 2.

“rol activo”, como “orientadores” y “protagonistas”, que no pueden “evadir la consulta” de parte de los estudiantes en torno a temas sobre sexualidad (aunque los mismos no se expliciten en el escrito).

La noción de *integralidad*, que ha sido a lo largo de la historia educacional un fuerte terreno de disputas, tuvo que ver aquí con la noción “integral de la persona”, con la conformación de un “ser pleno”. Esta “concepción integradora de educación sexual” no estaba orientada a la idea de la transversalidad en las asignaturas escolares. Se especificaba de hecho que “Abordar la problemática sexual no supone contar con una materia o programa específico”. Sin embargo esta propuesta misma es considerada como un “Proyecto de Lineamientos Curriculares”, y se señala que el mismo contiene objetivos que “permiten canalizar los diversos requerimientos que cada situación escolar pueda plantear”.<sup>1079</sup> Con lo anterior, se evidencia el carácter orientador, más que de obligatorio desarrollo.

### **5.3 La educación sexual como asunto de los Equipos Psicopedagógicos y Asistentes Sociales**

En el ámbito institucional en las escuelas, al ubicarse el desarrollo de estas experiencias piloto en la Dirección de Psicología Social, la propuesta adquiere características particulares para su desarrollo. La educación sexual formaba entre las líneas de acción que se programaban desde el nivel central de esta Dirección. Se incluía como tópico en el Plan de Perfeccionamiento Técnico-Docente de 1985.<sup>1080</sup>

El dato más destacable de esta propuesta es que otorga la mayor parte de la responsabilidad a Equipos Psicopedagógicos de las escuelas, formados por psicólogos, médicos, asistentes sociales y psicopedagogos, para la planificación, desarrollo y conducción de talleres para docentes y jornadas y/o talleres de reflexión con las familias y la comunidad. Se proponía que estos fueran coordinados por los equipos interdisciplinarios distritales de la Dirección.

En los documentos emitidos por esta Dirección con información sobre los lineamientos para las tareas y acciones de los Equipos, la educación sexual se encontraba enumerada entre otras actividades, dentro de los perfiles de los Asistentes Educativos y los Asistentes Sociales. En el marco de las tareas de Programación y ejecución para el año 1987, figuraban acciones como “Orientar a la familia sobre temas de educación sexual” y actividades en torno a la coordinación y orientación con docentes y padres sobre “planes” de educación sexual, a través de talleres, encuentros, juegos y grupos de reflexión.<sup>1081</sup>

---

<sup>1079</sup> Ibid. p. 1.

<sup>1080</sup> DGCE. (1985) Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, “Plan de perfeccionamiento docente. “Una propuesta de cambio curricular”, septiembre.

<sup>1081</sup> Dirección de Psicología Social y Asistencia Social, Circular n° 7, 30 de marzo (1987), “Lineamientos operativos para orientar la tarea de los Equipos psicopedagógicos sociales”, p. 10.

La educación sexual es mencionada en estas orientaciones institucionales junto a un listado de otros temas como Orientación vocacional y Educación para la salud. En esta programación no se arroja mayor detalle de cómo deben realizarse, ni con qué contenidos. Según el rastreo realizado por las circulares y las planificaciones anuales de la Dirección, es en ese año que se menciona por primera vez la educación sexual como un tema de los Equipos Psicopedagógicos.<sup>1082</sup>

A pesar de que las iniciativas del Plan de Educación Sexual se dieran a conocer en algunas publicaciones oficiales de la DGEyC (como se mencionó en “Conocer y participar”, publicación periódica de la rama de Psicología Social que llegaba a todos los Equipos de Orientación escolar de las escuelas, o bien su mención en la revista *Anales de la Educación Común*, sobre las acciones llevadas a cabo a partir de los lineamientos de la resolución 21), no se encontraron registros puntuales sobre su desarrollo en algunos de los distritos mencionados. Debido a que las gestiones de las Direcciones que forman parte de la DGEyC se sostuvieron hasta 1988, y a partir de los giros y cambios de las gestiones siguientes, no se reconocen avances significativos en dicha “implantación experimental”.

Ahora bien, ¿cómo se sucedieron estos intentos por llevar la educación sexual a las escuelas desde el punto de vista de las responsables políticas de estas experiencias?

La exdirectora de la Dirección de Psicología, Alcira Orsini (1984-1988) fue una de las promotoras de estas acciones. Al comentarnos sobre esta experiencia y los años en la gestión del sistema educativo en el contexto de la restitución democrática, Orsini recuerda que:

En las escuelas lo que había en ese entonces en la vuelta a la democracia eran temas sobre el aprendizaje, las necesidades básicas insatisfechas, en la provincia estábamos con la crisis del conurbano, ya estaban las escuelas supernumerarias (incluso antes del 80), pocos maestros (...). Los temas eran participación, aprendizaje, instaurar la cuestión del trabajo... incorporar a toda la gente de Psicología en el quehacer de la escuela, lo que llamamos la mirada institucional, el niños pero centrado en los aprendizajes (...) Entonces lo que te puedo decir es que las acciones de educación sexual (haciendo referencia a la publicación “Educación sexual para SER”), es prácticamente lo primero que se hizo e interrama. Es decir, uno de los objetivos más macro de la gestión, tenía que ver con eso de trabajar integradamente; la gente de Psicología tenía que

---

<sup>1082</sup> En la Planificación anual de la labor de la Dirección en 1986, no hay actividades planificadas sobre educación sexual. En ese año, según puede leerse, la preocupación más fuerte estaba centrada en el “Uso indebido de drogas” y “La utilización del tiempo libre”. Desde las circulares y comunicaciones que se enviaron a las escuelas en 1985 y 1986 no se registran acciones sobre educación sexual. (Vale aclarar que varias circulares de 1987 y 1988 no están disponibles en la Dirección. En la década del noventa, entre en 1998 y 1999 no se emitieron circulares de la Dirección. Del resto de los años de esa década no se han encontrado acciones, proyectos u orientaciones en torno a la educación sexual).

trabajar muchísimo en eso (...) Empezaron a haber sí problemas, empezó muy despacito el tema del embarazo adolescente, como preocupación digamos.<sup>1083</sup>

Orsini tenía un recorrido sustantivo sobre esta temática ya desde los años sesentas, según nos cuenta sobre su trayectoria dentro y fuera del sistema educativo.

Otra de las impulsoras de aquellas jornadas de reflexión y talleres de capacitación destinadas tanto a las familias como a los asistentes sociales y educacionales de los equipo psicopedagógicos de las escuelas primarias, fue la exsubdirectora de la misma Dirección, Matilde Roncoroni. Primero como asesora y luego como subdirectora, Roncoroni cumplió un papel clave en los esfuerzos realizados desde la dirección de Psicología por comenzar a hacer circular el tema de la educación sexual en las escuelas. Fue la escritora responsable del material "Educación sexual. Una educación para SER", y además fue coordinadora y partícipe de dichas jornadas de capacitación para los equipos. En su testimonio, recuerda:

Nosotros pudimos avanzar en una primera etapa [1986], que consistió en sensibilizar a los asistentes educacionales y asistentes sociales que eran de nuestra dirección, ponerlos sobre el tema, hicimos talleres con ellos, y ellos los trabajaron con los docentes de sus escuelas. No con los chicos en esta etapa. La fuerza... nosotros ahí dijimos esto tiene que estar trabajado con ellos. La capacitación duró mucho tiempo. Se hizo en toda la provincia de Buenos Aires en cada distrito lo coordinaba los jefes [de Inspectores] de región.

-E: ¿Qué propósitos tenían en ese entonces con esas acciones?  
Y mira, los objetivos fundamentalmente eran: trabajar la identidad de género como una construcción social... es decir sacábamos toda la marca biologista a esto, no?, desterrar todos los prejuicio que había alrededor de la sexualidad. Trabajamos mucho la diferencia entre sexo sexualidad y genitalidad y después bueno a parte de discriminación de prejuicios, las diferentes modalidades de comportamiento de la heterosexualidad, de la homosexualidad. Ahí recién

---

<sup>1083</sup> En este encuentro, Orsini recuerda también que un hecho conmovió a la comunidad educativa y a los medios a fines de los ochenta. Se trataba de la noticia que un niño del barrio de la Boca (Buenos Aires), y con 13 años de edad, había contraído SIDA. Según su relato, este hecho fue muy significativo para algunas autoridades del Ministerio de Educación. Tal es así que, según la entrevistada, fue por este hecho que "se creó el Programa de Prevención del SIDA... se creó, se llamaba la Dirección Nacional de SIDA y ETS. Era un grupo de 7 u 8 personas y daban charlas en las escuelas y demás... pero toda la educación sexual en la Ciudad de Buenos Aires, en realidad estaba a cargo de esta coordinación: se hablaba de lo que se sería prevención. Si, era todo sobre prevención, olvidate placer... olvidate del tema del goce y del deseo (...)". Entrevista con Alcira Orsini. Agosto de 2017. Buenos Aires.

empezábamos a hablar sobre travestismos... se trabajó con algunas notas, algunos estudios de casos. Y estas capacitaciones estaban a cargo de gente especializada. Había especialistas que venían a hablar sobre el tema como Mirta Videla que trabajó mucho el tema de la sexualidad.

En estas capacitaciones había enfoques teóricos que serían estos que te nombro... después hacíamos talleres, había producción de los asistentes, hacían canciones que tenían que ver sobre estos temas, gráficos o comics, hacían relatos entrevistas y después lo que agregamos a último momento fue con una psicóloga de psicodrama, hicimos talleres con dramatizaciones. Elena Bogliano, como para trabajar con el cuerpo toda la conflictiva. Y a fin de año lo que hicimos fue un encuentro general donde vino gente de toda la provincia y ahí se trajeron producciones de las cosas que hacían y con talleres muy movilizadores. Y mira... nosotros en Bahía Blanca tuvimos una crítica muy fuerte de un diario muy católico y ahí ya era el último tiempo de la gestión radical y ahí medio que se comenzó a desdibujar el programa. La crítica era qué cómo se hablaba con las asistentes educacionales de estos temas. Pero paradójicamente el encuentro final se hizo en una escuela católica, en la Inmaculada Concepción [de la ciudad de la Plata]. Y ahí participaron todos.

Uno de los especialistas convocados por el equipo de educación sexual coordinado por Orsini en 1985 fue el médico platense Jorge Cueto. Especializado en enfermedades de transmisión sexual, comenzó a trabajar en la década de 1980 en el Centro de la Dirección de Patologías Transmisibles en la Municipalidad de La Plata. Según nos relata, su función en la Dirección tenía que ver con el asesoramiento en relación a, principalmente, los riesgos que presentaban las ETS:

Entonces a mí me convocan en esos años, porque ellos toman conciencia de la situación sobre las infecciones de ETS y el SIDA -que en ese momento era como la enfermedad estrella de la salud pública- y que estaba relacionado con la transmisión sexual y, sobre todo, con la posibilidad de la prevención. Entonces el fundamento fue que la base de la prevención estaba en la educación sexual desde la edad más temprana posible. Y ahí entramos [en la Dirección de Psicología] nosotros asesorando en esa problemática y aparte comentando las cosas que nosotros veíamos porque yo ya estaba trabajando en un lugar donde la problemática sexual estaba a flor de piel.

Sin embargo, en su testimonio, reconoce que por aquellos años había un faltante de información respecto al tema de la sexualidad por parte de los docentes.

(...) el gran problema que encontrábamos era el prejuicio de la gente que era destinataria del esfuerzo nuestro, que no eran los alumnos sino los docentes: los docentes tenían una actitud muy diversa; muy amplia en cuanto a la formación y la

capacitación, porque era algo que no conocían, pero muy estrecha en cuanto a la educación sexual. La implementación contaba con el escollo de la actitud de muchos docentes.

(...) Recuerdo además haber escuchado cuestiones relacionadas, que no me involucraban a mi directamente pero fui testigo... por ej. una docente en el centro de la provincia, dijo “yo aprendí mucho, pero ni se les ocurra que yo voy a decir ‘pene’ delante de mis alumnos”. Eso me quedó como marcado... eso marca la verdad de la milanesa (...) Ese es uno de los dilemas de la educación. En el caso particular, por mi objeto de trabajo, ya sabíamos que si no había una formación previa, era muy difícil establecer cambios en las reglas de conducta, no solamente con la prevención de las ETS, que fundamentalmente era el preservativo, sino también en cuanto a la actitud de los docentes respecto a eso, a la comunicación del conocimiento para la formación de los alumnos.

En relación con la no continuidad de las acciones iniciadas en 1987, Orsini señala: “Eso, lamentablemente, me parece... no hubo (...) o no se sostuvo en el sistema por el cambio de gestión [cambia en diciembre de 1987], fue cuando asume Cafiero. Luego en la Dirección de Psicología no le fue bien. El proyecto de la educación sexual, sale de la Subsecretaría de Educación, del Consejo de Educación”. Y Cueto también acuerda en este punto:

Durante esos años se trabajó intensamente. Se había armado una experiencia piloto pero no se llegó a concretar el proyecto con el cambio de gobierno y cuando asume Cafiero, en el 87 como gobernador, si bien el mensaje sobre la educación sexual, seguía siendo amplio, la realidad era que se quitó todo el apoyo a la enseñanza por distintas razones. Entre otras por las presiones de la Iglesia. El gobierno de Cafiero estuvo muy influenciado por la Iglesia.<sup>1084</sup>

En 1988, el Ministro de Salud provincial, Ginés González García,<sup>1085</sup> anunciaba a la prensa que en la provincia de Buenos Aires se estaba estudiando un “programa para la prevención del SIDA” y que “apuntaba fundamentalmente a la educación sexual”.<sup>1086</sup> Para diciembre de ese mismo año, en Morón se realizaron las IV Jornadas de Salud en la Universidad de Morón. Entre los temas tratados estuvieron “la medicina preventiva y planes de salud escolar, educación sexual y SIDA: estado actual y su prevención”.<sup>1087</sup>

---

<sup>1084</sup> Entrevista a Jorge Cueto, La Plata, 2017.

<sup>1085</sup> González García se desempeñó entre los años 1988 y 1991 como Ministro de Salud de la Provincia de Buenos Aires durante la gestión del Dr. Antonio Cafiero, y a partir de 2002 fue Ministro de Salud y Ambiente de la Nación durante los gobiernos de Eduardo Duhalde primero y Néstor Kirchner después.

<sup>1086</sup> Diario *La Prensa*, 15-11-88.

<sup>1087</sup> Diario *La Nación*, 12-10-88.

#### 5.4 Imágenes y viñetas de la educación sexual

Volviendo sobre las producciones ministeriales, como parte de esta iniciativa de promoción de la educación sexual dirigida a los integrantes de los equipos psicopedagógicos, la Comisión Central de Educación Sexual de la Dirección de Psicología editó e imprimió alrededor de 1000 copias del cuadernillo “Educación sexual. Una educación para SER”.<sup>1088</sup> El material, destinado a docentes y padres, fue escrito como se mencionó por Matilde Roncoroni. Este es el primer material producido en el marco de la DGcYE luego del retorno a la democracia. En palabras de la autora:

Este trabajo que yo hice creo que dio una posibilidad nueva para pensar cómo el tema de educación sexual podría trabajarse en articulación con diferentes contenidos y lineamientos curriculares. Es decir, en ese momento no se pensaba en una materia que tuviera que ver con la educación sexual integral... pero sí ver cómo los docentes tenían que tener en cuenta como para comenzar a trabajar estos contenidos con los alumnos y con las familias. A nosotros lo que nos interesaba mucho en ese momento... ahí tenías las escuelas pero también los Centros Educativos Complementarios<sup>1089</sup> donde iban muchas familias. Entonces era una temática que nos parecía que teníamos que empezar a abordar.

Acá lo que planteábamos era que la sexualidad comienza en el primer vínculo del chico con la madre. Las diferentes actitudes, las diferencias de género. Entonces los asistentes los trabajaban entre ellos... muchos los usaron para poder conversarlo con los chicos, viste?. Me acuerdo también que, todos los materiales que hacíamos pasan por la Subsecretaría de Educación. Y me acuerdo de una indicación con este material, la indicación vino de parte de la subsecretaria, una mujer muy abierta, me dijo: “Bacha<sup>1090</sup> fijate, si no es muy clase media”.

Se trató de una edición donde se desarrollaban breves explicaciones generales sobre sexualidad en un lenguaje que no era ni técnico ni desde algún saber

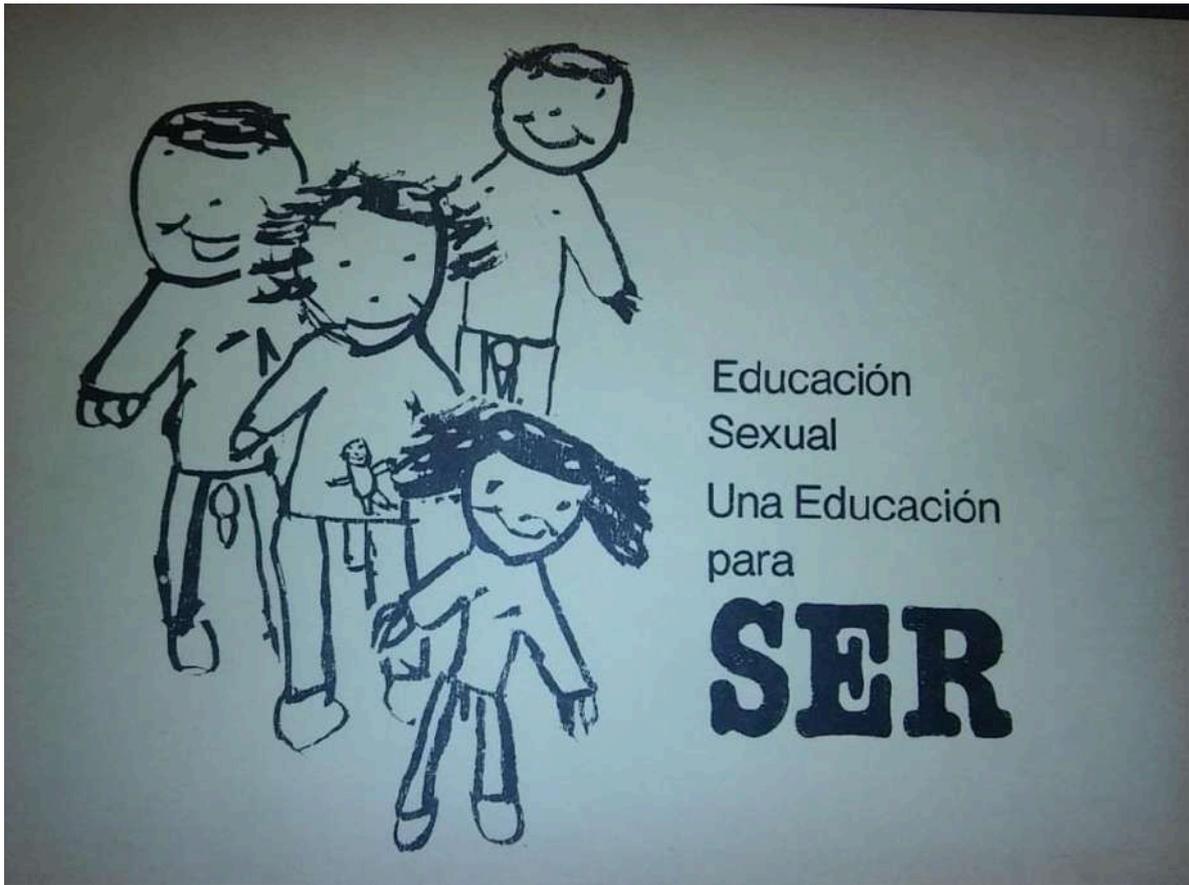
---

<sup>1088</sup> DGcYE (1986) “Educación sexual. Una educación para SER”. Comisión Central de Educación Sexual. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. La Plata.

<sup>1089</sup> Los Centros Educativos Complementarios son servicios educativos específicos de la Modalidad Psicología, que continúan en vigencia actualmente. Se trata de instituciones que funcionaban a contraturno del horario escolar obligatorio. En estos Centros, “la propuesta educativa incluye la apertura de espacios pedagógicos de comunidad en donde los niños y jóvenes logren expandir los conocimientos, saberes socialmente productivos, experiencias y vivencias que han logrado construir en los espacios familiares, escolares y comunitarios y a través de los diversos canales de integración a la cultura”. DGEyC (s/f): <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/centros/documentosdescarga/>

<sup>1090</sup> Apodo de la entrevistada.

especializado en particular. En las 16 hojas horizontales que lo componen, se estructura también sobre preguntas frecuentes de los más pequeños y los preadolescentes, como también sobre los medios masivos de comunicación, mitos y prejuicios, entre otros temas. El mayor espacio lo ocupan en cada hoja viñetas de madres y padres en situaciones de conversación, a veces con otros adultos y otras con sus hijos e hijas.



DGCyE (1986) "Educación sexual. Una educación para SER". Comisión Central de Educación Sexual. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. La Plata.

Debemos crear una actitud positiva no solamente informando sino fundamentalmente enseñando a disfrutar de los efectos, la convivencia, la sexualidad responsable.



Por qué es tan difícil hablar con otros de nuestra sexualidad?  
Tiene el alumno la posibilidad de comentar con el maestro y padres, sus propias experiencias, conocimientos y opiniones?  
De qué o de quién depende esa libertad?

Puede el docente compartir, aceptar, respetar, las diferentes experiencias, sentimientos, valores de padres, alumnos?  
Puede ser objetivo y no erigirse en juez, sino en consejero, orientador?  
De qué manera se puede modificar la actitud de padres, maestros, alumnos?

## Hablando con los Pre-adolescentes

Al ir a la escuela el niño, tiene muchas fuentes de información, además de la que se le ha brindado en el núcleo familiar.  
De la escuela, de comentarios de sus compañeros, de lo que observa en los

chicos del barrio mayores que él, de las historias que salen de las fantasías de sus amigos, el niño va incorporando información muchas veces falsa.  
Corregir distorsiones o errores de información en un niño, es iniciar una cadena

para "aprender las cosas como son".  
Alrededor de los diez años los niños y niñas comenzarán a indagar sobre detalles referentes a la reproducción y a sus propios cambios corporales.



DGCyE (1986) "Educación sexual. Una educación para SER". Comisión Central de Educación Sexual. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. La Plata

Las escenas de las viñetas muestran algunas tensiones generales en torno a lo sexual en relación a ciertos dichos del sentido común sobre el posicionamiento de las/os adultas/os en su lugar de educadores sexuales. Por ejemplo, en la figura 2 hay tres escenas que, según el tono con que se las puede leer, retratan, por un lado, ciertas dudas y preguntas de los niños y cómo responden esos adultos; en especial se visibiliza un discurso ironizado en relación a un lugar de evitación en la respuesta de estos últimos: la sexualidad como “esas cosas” que no le corresponden ni a la escuela, ni a la familia, sino como algo que se aprende por fuera de ambas instituciones.

En esta misma línea, con la intención de interpelar a la familia y a los docentes sobre la educación sexual, en las imágenes y textos se refieren a los medios masivos de comunicación como una influencia de cierto peligro para la formación sexual. La información proveía por medios como las revistas (“material pornográfico”), el cine, la radio y la televisión forman una “mala educación sexual”.<sup>1091</sup> Según el material, esta educación “puede ser el resultado de diferentes formas de comunicación: el silencio ante las preguntas; la represión, la comercialización de productos especulando con imágenes sexuales, la información reducida única exclusivamente a la reproducción; la permisividad ante las conductas liberales de los adolescentes...”.<sup>1092</sup> Las preguntas propuestas para la reflexión apuntan al abordaje de estos tópicos.<sup>1093</sup> En términos generales, podemos ver una crítica o temor a colocar la sexualidad por fuera del ámbito escolar y familiar. Esto refuerza, de algún modo, una nueva noción sobre la educación sexual, como una temática de la cual se debe hablar, que debería tener un lugar en lo público.

De la homosexualidad se hace mención en una viñeta, en el diálogo entre tres personajes varones y con el acompañamiento de preguntas que giran en torno a la libertad, la aceptación y respeto por “las diferentes experiencias, sentimientos, valores de padres, alumnos”. Sin embargo, “¡Estos homosexuales(...)” es la única referencia que aparece a la homosexualidad, mientras que en ningún lugar se menciona a la heterosexualidad explícitamente, aunque sí de forma generalizada tanto en las “preguntas típicas” de los niños como en las respuestas que reciben de los adultos. Esto se hace visible en las referencias al “hombre y la mujer”, siendo estos los únicos nombrados en experiencias como “hacer el amor (...) besarse, acariciarse y juntarse con el cuerpo”, y en respuestas de una madre a un niño

---

<sup>1091</sup> Ibidem. p. 8.

<sup>1092</sup> Ibid.

<sup>1093</sup> “De dónde obtienen nuestros hijos o alumnos información sobre los aspectos sexuales? Qué leen en relación con la sexualidad? Qué tipo de cine ven? Qué actitud tienen nuestros adolescentes y púberes frente al material pornográfico de venta libre? Qué aspectos deberá incluir un programa de educación sexual radial, televisivo escolar?, cuál es la responsabilidad que tiene el periodista de radio, cine, T.V., o prensa en relación con la educación sexual? Hasta qué punto los medios de comunicación pueden invadir el hogar?”. Ibid. p. 8.

cuando comunica su deseo de casarse con ella: “Cuando crezcas encontraras una mujer y la querrás en forma diferente y te casarás con ella”.<sup>1094</sup>

Hacia el final, entre las sugerencias bibliográficas recomendadas, figuran autores/as de diversas disciplinas como el ya mencionado Luis María Aller Atucha, David Ausubel, Françoise Doltó y Helen Kaplan, entre otros. Al final también se mencionan un manual y una guía metodológica sobre educación sexual de la UNESCO escritos y editados en Perú.

En el recuerdo de Roncoroni, la discontinuidad de la educación hacia el fin de la gestión alfonsinista dejó trunca la producción de otros materiales como el que acabamos de describir:

Después habíamos hecho algo más pero no alcanzó a editarse porque la gestión terminó. Ahí tocábamos el tema de la masturbación, viste que en ese momento mucho no se hablaba, sobre relaciones sexuales. Había alguna cuestión del embarazo no deseado.

Cuando terminó la gestión los materiales no se continuaron, pero el tema ya estaba en las escuelas... así que eso no se borró de la mente de las personas, pero yo no creo que eso haya marcado un inicio. Lo que tuvo esto como novedoso, es que fue una gestión participativa, nosotros teníamos algunas ideas, llevábamos los lineamientos y estos materiales pero después las producciones se hacían en los talleres y la gente iba a sus escuelas y los asistentes se reunían entre ellos... entonces me parece que eso caracterizó a la gestión y que desde luego se trasladó al programa. Porque pensá que ahí se estaba abriendo la democracia. Incluso en las circulares todos participaban... antes hacían las circulares y bajan los indicadores de lo que tenías que hacer, en este caso.<sup>1095</sup>

### **5.5 Prácticas y observaciones sobre educación sexual en el Servicio Social**

Hasta acá, se puede indicar que la iniciativa provincial se articuló con las demandas democráticas de participación, una “educación sexual participativa”, al menos en dos grandes sentidos. El primero tiene que ver con la interpelación a la familia como a los educadores de tomar el asunto. Y por otro lado, se trataba de una iniciativa que no está localizada en ningún nivel o modalidad en particular, sino que se trató de una propuesta transversal, o “interrama” como la denominaron las entrevistadas. En lo que sigue analizaremos los contenidos incluidos en la reforma curricular provincial a mediados de los ochenta.

A pesar de que la iniciativa coordinada por Orsini quedaría trunca y sin posibilidades de desarrollos por los motivos mencionados, su tratamiento en las escuelas también resultó ser un tema de interés en las prácticas profesionales de los Asistentes y Trabajadores Sociales.

---

<sup>1094</sup> Ibid. p. 11.

<sup>1095</sup> Entrevista, Op. Cit.

En el marco de la carrera de Servicio Social, dictada por la Escuela Superior de Sanidad, creada en 1980,<sup>1096</sup> dependiente del Ministerio de Salud de la provincia, algunos trabajos finales y monografías de esa carrera, daban cuenta de un cierto interés instalado por la temática de la educación sexual en los 80 por parte de sus estudiantes. Desde observaciones sobre talleres de educación sexual para familias dictados médicos y sexólogos, hasta el diseño y puesta en práctica de talleres para estudiantes en escuelas secundarias la educación sexual y la “problemática sexual” se instalaban como un tema legítimo a ser abordado por las prácticas en el último año. En lo que sigue revisaremos cuatro de esos trabajos finales<sup>1097</sup> que han abordado tanto una sistematización conceptual como el ejercicio de prácticas concretas en instituciones educativas en torno a la educación sexual.

### 5.5.1 Talleres con adolescentes en Olavarría

Notamos que, en uno de estos trabajos finales mencionados, se relataba la realización de una experiencia de talleres sobre educación sexual con adolescentes, en una escuela secundaria del distrito de Olavarría en donde se hacen visibles buena parte de las concepciones y enfoques que se venían promoviendo desde la gestión educativa que describimos más arriba. Así, un grupo de cuatro integrantes de la carrera de Servicio Social realizaron durante 1989 “talleres grupales de animación, incentivación y reflexión para el abordaje de la problemática sexual”.<sup>1098</sup> En su encuadre teórico, la experiencia retomaba definiciones de *sexualidad* desde los aportes de Aller Atucha, como también la noción de *educación sexual* de la Comisión interrama de Educación sexual que señalamos más arriba. También citan y se fundamenta en definiciones de la Asociación Argentina de Protección Familiar. En los diferentes talleres los temas abordados con jóvenes de ambos sexos de 13 a 15 años fueron: definición de la educación sexual, diferencias entre sexo, sexualidad y genitalidad, cambios físicos en el varón y en la mujer, concepto de adolescencia y grupo de pares, adolescencia y grupo familiar, adolescencia y búsqueda de la identidad, la relación sexual y enfermedades de transmisión sexual.

Durante los primeros encuentros se identificó que, a nivel grupal, los temas que mayor interés tenían los participantes eran: la relación sexual, los cambios físicos, la homosexualidad y los anticonceptivos.<sup>1099</sup> Las transcripciones de la dinámica

---

<sup>1096</sup> Decreto 443 del 31-03-80-. Al tratarse de una carrera descentralizada, la misma se dictaba en las ciudades de Mar del Plata, Bahía Blanca y Olavarría.

<sup>1097</sup> Como parte de los requisitos de egreso, luego de una cursada de 4 años, los estudiantes avanzados debían presentar un trabajo final de investigación sobre una temática de servicio social, y su posterior defensa.

<sup>1098</sup> Becker, S. P., Camiletti, M. B.; Colo, M. A.; Fernández, C. F. (1990) Experiencia sobre educación sexual con adolescentes que cursan el 1er año de la escuela de educación media n°4 de la localidad de Hinojo. Curso descentralizado de la carrera de Servicio Social. Escuela Superior de Sanidad. Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. p. 13.

<sup>1099</sup> Ibidem. p. 97.

grupal en los primeros talleres permitieron ver diferentes concepciones de esos adolescentes sobre qué es la educación sexual: “...Y educación sexual es la relación sexual”; “...Educación sexual es la que te informa sobre el sexo... la relación sexual y la educación sexual son cuestiones distintas”.<sup>1100</sup> Según los y las autores/as de este informe, el grupo reconocía de ese taller las pocas posibilidades de las familias de asumir un rol activo en esta educación, ya que “se encuentra acotada por el desconocimiento, la falta de información, e incluso la información distorsionada que estos poseen”.<sup>1101</sup> Uno de los puntos conceptuales trabajados tuvo que ver con ampliar la noción que tenía este grupo sobre el concepto de *sexualidad* (definido por los asistentes como algo vinculado a los aspectos más biológicos). Mediante la estrategia dialógica se enseñó que: “(...) al hablar de sexualidad se hace referencia directa al conjunto de manifestaciones biológicas, psicológicas y socioculturales que no irrumpen en la adolescencia o en la edad adulta, sino que nacen con el sujeto y mediante las cuales los individuos se expresan como hombre y mujer”.<sup>1102</sup> Por otro lado se hace visible la enseñanza de la definición integral, el enfoque promovido por la Comisión interrama ya mencionada: “(...) La educación sexual no educa a un sexo, sino a la persona como un todo. Modela el universo pensando y sensible que se sustenta en la unión indivisible de cuerpo y espíritu; razón y placer; sentimientos y sensaciones, concibiendo al ser humano como una entidad única, como un ser integrado”.<sup>1103</sup> En todo el trabajo, se observa el posicionamiento y el enfoque teórico de una educación sexual participativa y democrática, abierta a escuchar las ideas y opiniones de los jóvenes asistentes.

Al final del escrito, se hacen recomendaciones a los Equipos Orientadores Escolares conformados por asistentes y trabajadores sociales, en especial en escuelas del nivel secundario “habiéndose detectado en las instituciones de la rama Media, Técnica y Agraria nivel medio, un evidente interés en torno a la implementación de distintos proyectos en torno a la implementación de distintos proyectos de trabajo, especialmente en lo que sexualidad se refiere”.<sup>1104</sup> El siguiente gráfico sintetiza la interpelación de sostener un rol activo sobre la educación sexual y una concepción interactiva entre diferentes dimensiones sociales:

---

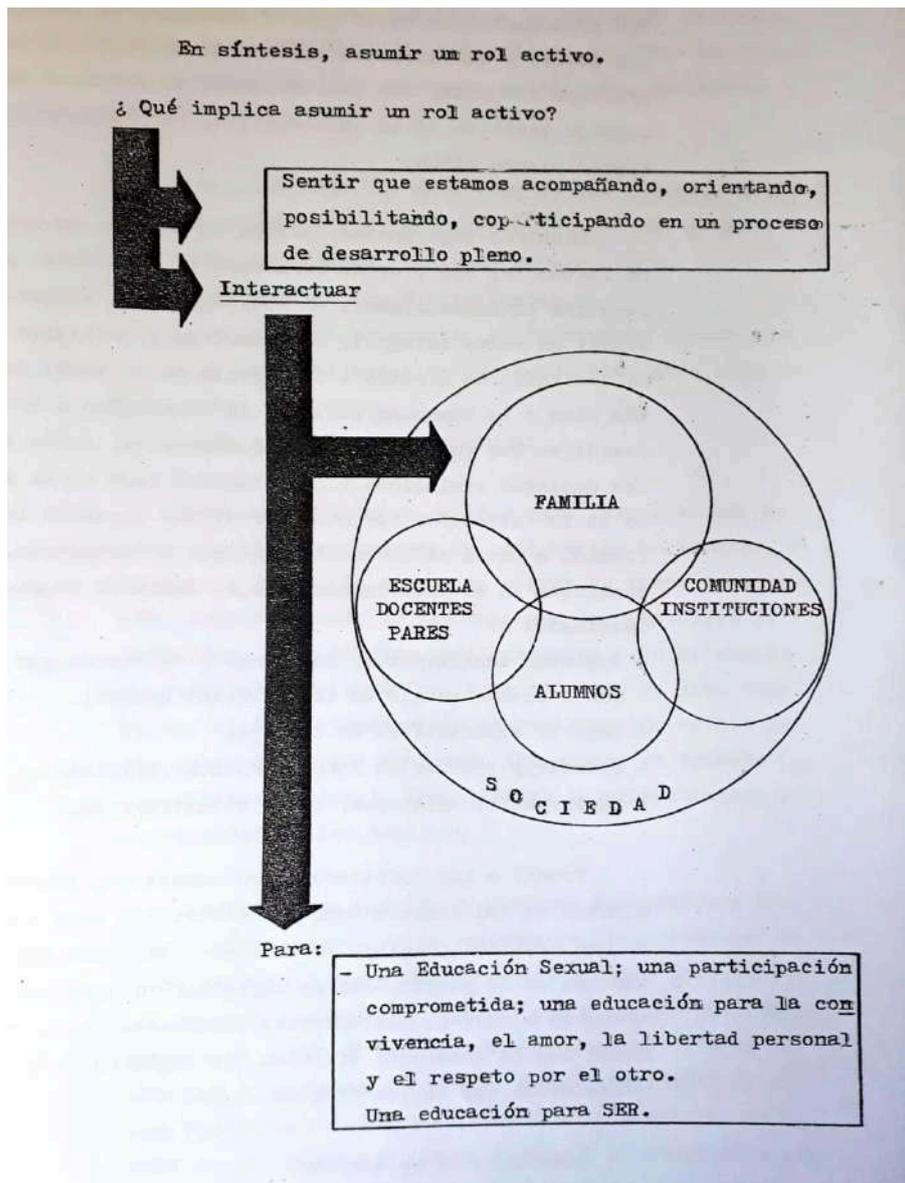
<sup>1100</sup> Ibid. p. 90.

<sup>1101</sup> Ibid. p. 49.

<sup>1102</sup> Ibid. p. 96.

<sup>1103</sup> Ibid.

<sup>1104</sup> Ibid. p. 226.



Becker, S. P., Camiletti, M. B.; Colo, M. A.; Fernández, C. F. (1990) Experiencia sobre educación sexual con adolescentes que cursan el 1er año de la escuela de educación media n°4 de la localidad de Hinojo. Curso descentralizado de la carrera de Servicio Social. Escuela Superior de Sanidad. Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. p. 58.

### 5.5.2 Psiquiatría y educación sexual en jardines maternos de Bahía Blanca

Otro trabajo confeccionado en el marco del curso de Servicio Social en 1986, "Trabajo social y educación sexual", contenía una perspectiva pronunciadamente distinta. En este caso contenía fundamentos psiquiátricos y sexológicos en la conceptualización de la sexualidad y la educación sexual propuestas. En este texto se propone "concientizar la necesidad de analizar la educación sexual en función de pareja, con conocimientos psicológicos mínimos e indispensables para padres, interpretando la influencia de sus roles dentro de la dinámica familiar en prevención de las problemáticas sexuales más frecuentes, impotencia sexual,

frigidez, prostitución, homosexualidad, etc.”<sup>1105</sup> En los “aspectos pedagógicos” se continua ampliando la definición:

La educación sexual, por lo tanto, consiste, fundamentalmente, en impartir una actitud por contagio, luego en proporcionar una instrucción de los hechos y como corolario de éstos, tolerar las manifestaciones de sexualidad en la niñez, de la adolescencia, dando la orientación necesaria que no solo sean inocuas, sino también placenteras, y entender racionalmente, la problemática de la desviación sexual. Es conveniente el desarrollo de una acción conjunta entre la educación y la psiquiatría, para terminar con la prolongada asociación entre la sexualidad y la culpa. Nuestro contacto con la faz psiquiátrica de la educación sexual nos lleva directamente, al campo de la reforma social y origina todos los problemas de principio que implica esa extensión.<sup>1106</sup>

El marco teórico que organiza el trabajo presenta varios aspectos sexológicos, sociológicos, médicos, legales y pedagógicos en torno a la sexualidad y su educación. Entre estos aspectos, hay una recurrencia permanente en mencionar dentro de “las problemáticas sexuales” a la homosexualidad. En los fundamentos sociológicos se afirma, por ejemplo, que: “(...) la inestabilidad doméstica tiene una definida relación con la prostitución y ciertas formas de conducta atípica como la homosexualidad y el exhibicionismo”.<sup>1107</sup> En los aspectos legales, refiere a los delitos sexuales, entre ellos:

Los individuos que, aunque no demostrablemente psicópatas, son descubiertos en alguna forma de actividad sexual inaceptable (...) [en este grupo] compuesto casi en su totalidad por homosexuales, recibe como tratamiento el castigo y la segregación (...) la mayoría de los delincuentes con estas características, lejos de ser enemigos agresivo de la sociedad, son individuos incapaces, obligados por su misma incapacidad a volver a las primeras formas, las menos adultas, de la autosatisfacción. **La guardería infantil sería, para ellos un lugar más adecuado que la penitenciaría.**<sup>1108</sup>

Entre los fundamentos psicoanalíticos que se presentan, luego de exponer las etapas de la sexualidad del pensamiento freudiano, se asume que

Es frecuente que el adolescente tenga algún contacto o deseo de contacto homosexual, suele ser pasajero, vivido bastante drásticamente pero generalmente superado (...) La adolescencia es una edad peligrosa, quienes están

---

<sup>1105</sup> Cantara, L.; Corazza, M. B.; Cornago, D.; Pinnau, V. (1986) “Trabajo Social y Educación Sexual”. Escuela Superior de Sanidad. Curso Descentralizado de Servicio Social. Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. p. 2.

<sup>1106</sup> Ibidem. p. 11.

<sup>1107</sup> Ibid. p. 6.

<sup>1108</sup> Ibid. p. 9.

predispuestos a la homosexualidad son más vulnerables en ese momento. Si entonces adoptan una conducta homosexual puede convertirse en homosexuales decididos. Puede hacerse algo por ellos en casos incipientes o limítrofes, es decir en casos en que los jóvenes, durante la confusión sexual, se exponen a estímulos y contactos de tipo homosexual.<sup>1109</sup>



**Cantara, L.; Corazza, M. B.; Cornago, D.; Pinnau, V. (1986) "Trabajo Social y Educación Sexual". Escuela Superior de Sanidad. Curso Descentralizado de Servicio Social. Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. p. 23.**

Como ya hicimos notar en los apartados anteriores de este mismo capítulo, estas tesis sobre la homosexualidad como orientación transitoria, o como

---

<sup>1109</sup> Ibid. pp. 16-18.

infantilismo, se encuentran como descripciones comunes en esa época. Articulada como problemática social y en el marco de propuestas en torno a la educación sexual, esta última se vuelve una vía educativa posible por la cual funcionar como estrategia psicoeducativa que evite el despliegue de esa orientación sexual. En un apartado específico sobre “Pervertimiento, perversión e inversión sexual”, se continúa y se especifica ampliamente una taxonomía homosexual, donde se describe al “pervertido” como “aquel que se ha desviado de la rectitud del orden de la vida social”; la “perversión sexual” como “una modalidad especial de expresión del instinto”, “homogenitalidad”, “homosexualidad masculina”, “homosexualidad femenina”, “pederastía”, “homosexualidad latente”, homosexualidad activa”; y hasta el término “uranismo”,<sup>1110</sup> que veíamos en el primer capítulo como el modo de llamar a la homosexualidad en el temprano siglo XX. Asimismo, se presentan opciones de “diagnóstico y alternativas de recuperación”.<sup>1111</sup> La imagen que aquí se muestra cierra este último apartado. Una forma gráfica de mostrar la “inversión” de la homosexualidad femenina y la masculina.

La última parte de este documento versa sobre observaciones realizadas de parte de las escritoras del texto a una serie de encuentros en 1985 con familias en dos jardines maternos municipales de la ciudad de Bahía Blanca, Jardín Maternal “Petete” y “Pacífico”. Estos encuentros estuvieron a cargo del psiquiatra y sexólogo Dr. Carmelo Nicotra, que fue también quien auspició como asesor de este documento y contaba con una trayectoria saliente en la sexología argentina, siendo uno de los fundadores de la Asociación Argentina de Sexología (AAS), junto a Segú y Ana María Zeno de Luque, y cofundador de la FLASSES. Según sugieren las crónicas, ambas reuniones se realizaron por invitación de las directoras y las asistentes sociales de dichas instituciones. Los temas abordados fueron “Prevención de anomalías sexuales” mediante información del aspecto psicológico de la educación sexual, abordando temas como: constelaciones familiares, dinámicas familiares y carga genética. En sus exposiciones, Nicotra formulaba el interrogante “¿Para qué sirve la educación sexual? En función del mismo basaba su alocución encarándola bajo el aspecto psicológico con el enfoque de los factores que influyen principalmente en la Identidad sexual.”<sup>1112</sup>

Como parte de la asignatura de Prácticas del Servicio Social, donde estaba enmarcada la redacción de este informe, se realizaron también en ambas instituciones una encuesta sobre la configuración familiar a partir de las respuestas de las familias asistentes.<sup>1113</sup> A partir de los resultados se llevó a cabo

---

<sup>1110</sup> Ibid. p. 24.

<sup>1111</sup> Ibid. p. 31.

<sup>1112</sup> Ibid. p. 73.

<sup>1113</sup> Las preguntas de respuesta cerrada eran por ejemplo: en los “Antecedentes pre y posnatales”, “Fue deseado el embarazo del niño que asiste a la guardería?” Qué quería que fuese? VARON/MUJER”, “Por quién muestra preferencia? MAMA/PAPA/HERMANO/HERMANA”, “Con quién permanece más tiempo su hijo?”, “Cuál es el juguete de su hijo? Diga cual”, “Con quién comparte la cama su hijo?”, “Si encuentra a su hijo/ tocando sus genitales o los de otro niño, Ud. Cómo reacciona? Le

un programa de educación sexual a partir del encuentro con dichas familias, del que concluyen: “Se logró una toma de conciencia y un interés, ya que, desde un principio nuestra labor se orientó a la información y atención de situaciones individuales”;<sup>1114</sup> y se agrega: “El análisis de los factores influyentes en la aparición de una modalidad de vida como es la homosexualidad, por ejemplo, señala que las causas están ligadas a diversas variables socioculturales. Se pueden mencionar, entre otras, inestabilidad familiar, como así también, un mal desempeño de roles, asociados a una falta de conciencia sanitaria, concurre a esta población en una situación de grave riesgo”.<sup>1115</sup>

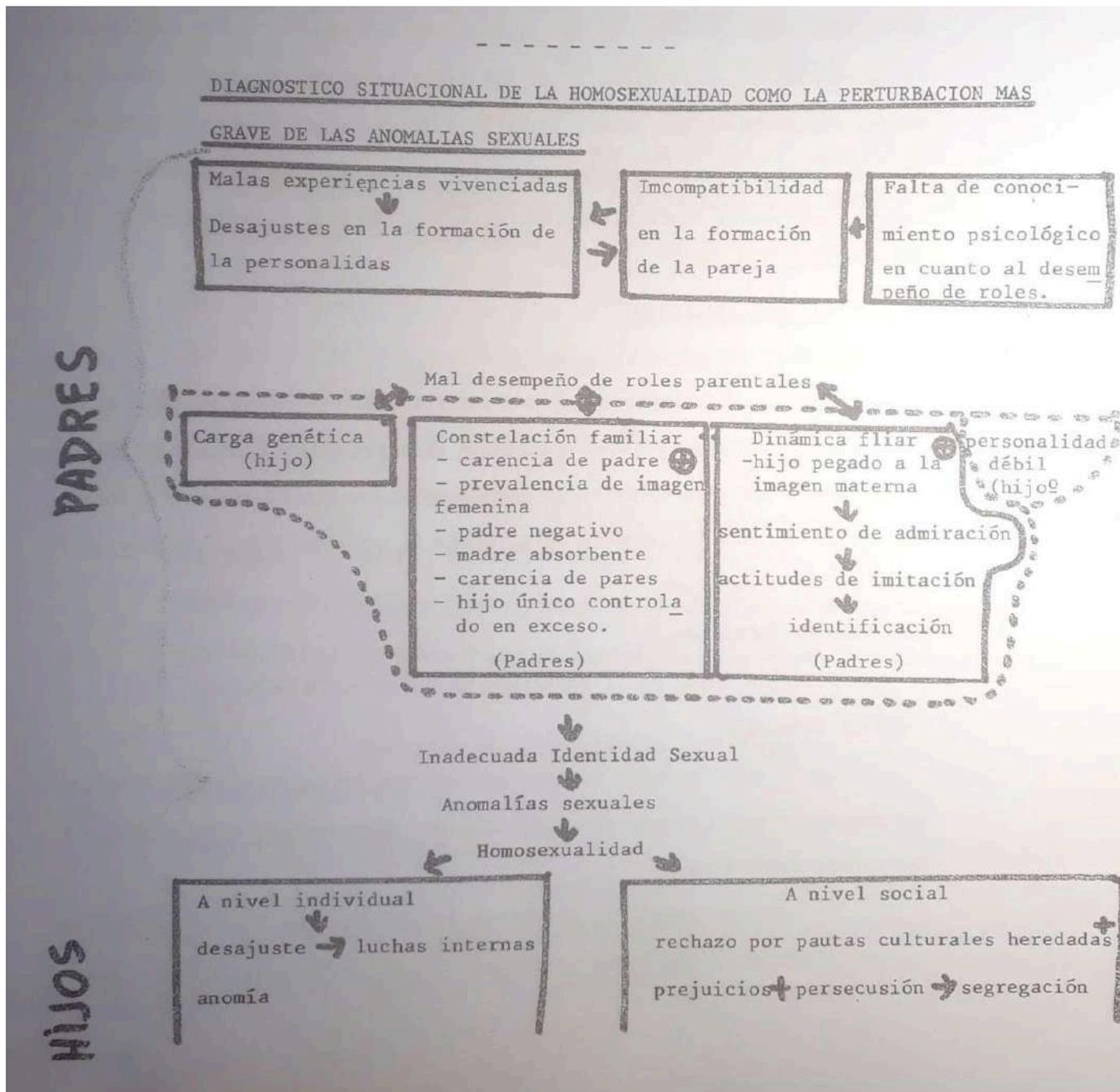
A lo último, en un cuadro sinóptico, se sintetiza el “Diagnóstico situacional de la homosexualidad como la perturbación más grave de las anomalías sexuales”:

---

pega/Lo reta/Le habla/No le da importancia”, “Le ha dado Ud. a su hijo información sobre como nacen los niños? SI/NO” Ibid. p. 74.

<sup>1114</sup> Ibid. p. 81.

<sup>1115</sup> Ibid. pp. 81-82.



Cantara, L.; Corazza, M. B.; Cornago, D.; Pinnau, V. (1986) "Trabajo Social y Educación Sexual". Escuela Superior de Sanidad. Curso Descentralizado de Servicio Social. Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. p. 37.

### 5.5.3 Discapacidad y educación sexual

Otras de las prácticas realizadas por practicantes se centraron en la conceptualización y puesta en práctica acerca de la educación sexual destinada a alumnas/os con discapacidad. Uno de los trabajos, más de indagación conceptual, asume que “La educación sexual impartida a los adolescentes con discapacidades físicas se brindará teniendo en cuenta la implicación de su afección (...) En ningún caso debe confundirse con la instrucción sexual que suele localizar su interés hacia los factores reproductivos y la anatomía genital”.<sup>1116</sup> Este tipo de planteo estaba dirigido a un tipo de educación sexual que habilitase a las personas discapacitadas adultas a “poder plantear y discutir determinadas situaciones, como pueden ser la indicación o deseo de una esterilización como medio para fortalecer su matrimonio o aumentar su capacidad de trabajo, sin el peligro de las responsabilidades de la paternidad o bien delimitar el número de hijos”.<sup>1117</sup> Una mira eugenésica sobre la discapacidad dictamina en este caso un tipo de educación que oriente a la evitación de la reproducción de personas con determinadas discapacidades; como se afirma directamente: “En cuanto a la idea de matrimonio debe tratar de desterrarse en el caso de oligofrénicos, teniendo en cuenta que el código civil los incapacita en forma tajante, dado que aunque el oligofrénico puede ser fecundante y la oligofrénica gestante, hay posibilidades de que se engendren nuevos oligofrénicos (...) es conveniente realzar frente al oligofrénico las figuras de quienes no se han casado ni se van a casar (sacerdote, la religiosa, algún familiar...), así como la belleza, el valor y el goce del estado de soltería”.<sup>1118</sup> Entre las propuestas sugeridas por este trabajo, se presenta una serie de preguntas a cargo de los asistentes sociales de las escuelas especiales para la realización en el marco de una entrevista individual. Entre ellas se sugiere: “¿Eres tu un chico o una chica? Cuando seas mayor, serás hombre o mujer? ¿Qué eres tú, macho o hembra?”.<sup>1119</sup> Para esta actividad, también se proponía el trabajo con fichas de imágenes para hacer este reconocimiento:

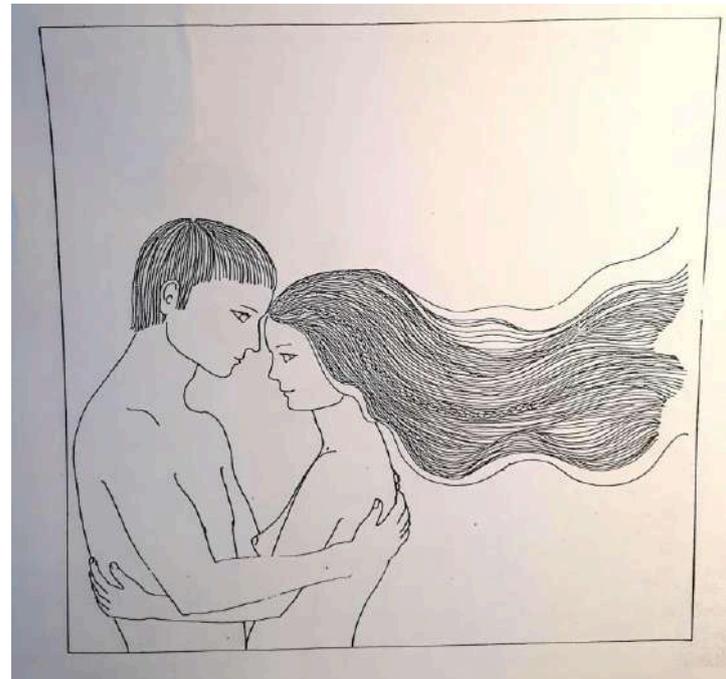
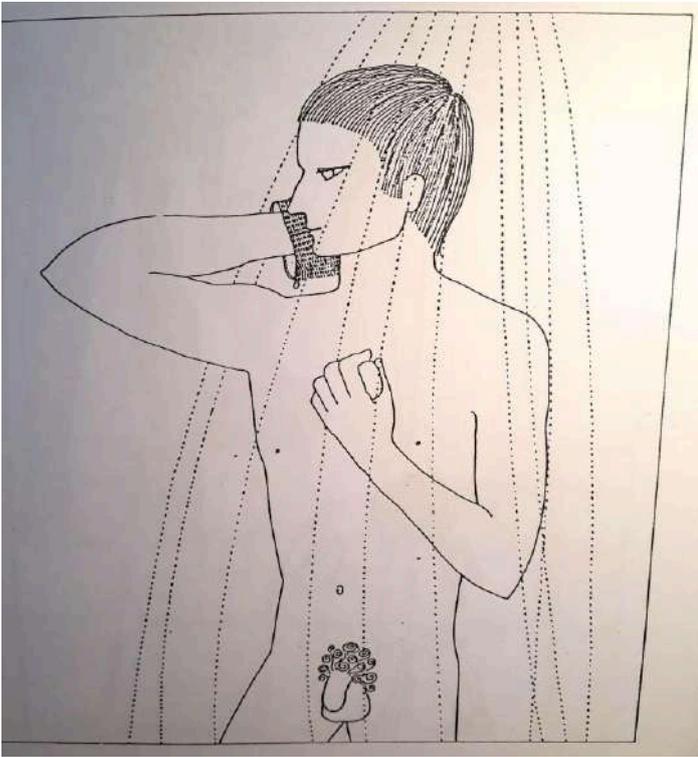
---

<sup>1116</sup> Guieu, M. R.; Weingart, N. L. (1984) “La educación sexual en adolescentes discapacitados”. Ministerio de Salud. Escuela de Superior de Sanidad. Depto. De Enseñanza de Servicio Social. p. 17.

<sup>1117</sup> Ibidem. p. 18.

<sup>1118</sup> Ibid. p. 21.

<sup>1119</sup> Ibid. p. 43.



**Guiu, M.R; Weingart, N.L. (1984) "La educación sexual en adolescentes discapacitados". Ministerio de Salud.**

**Escuela de Superior de Sanidad. Depto. De Enseñanza de Servicio Social. p. 45.**

En otro material titulado “El Asistente social como educador sexual”, se volvía a insistir sobre la importancia de que los niños y adolescentes con discapacidad aprendieran a diferenciar en los cuerpos las atribuciones masculinas y las femeninas. Para “la educación sexual del deficiente leve” se afirmaba que “(...) es conveniente que las características femeninas y masculinas sean netamente diferenciadas, en juegos, actitudes profesiones u oficios, tareas domésticas, que el niño vea como se diferencian e integran los dos sexos en el mundo adulto”.<sup>1120</sup> Sobre la discapacidad y la sexualidad, se asume que,

En toda sexualidad normal, la inteligencia juega un papel muy importante en la canalización de los impulsos instintivos que, controlados por fuerzas morales externas e internas, guardan relación con el amor. La limitación intelectual les impedirá llegar a la comprensión de los principios que son el eje del autocontrol en momentos de dificultad.<sup>1121</sup>

Este trabajo también registra una experiencia llevada a cabo en 1985 con un grupo de padres en una “escuela de dificultades mentales”. Los destinatarios de este proyecto de educación sexual fueron padres y alumnos “con deficiencia mental leve” en los grados 4to, 5to, 6to y 7mo. En una encuesta realizada a 16 madres y padres se concluía, entre otros aspectos, que se asignaba mayor responsabilidad a los padres y a la escuela para la formación sexual del niño, que se estaba de acuerdo en que hay manifestaciones de índole sexual en la escuela pero sin saber cuáles eran ni quiénes eran los perjudicados. En la encuesta se especificaba también que en general el docente trata de educar sexualmente a sus alumnos pero solo cuando se presenta un problema o si el desarrollo del tema de la clase lo permite.<sup>1122</sup> Sobre la formación de los padres, se asume que “no hay conceptos claros sobre sexualidad, genitalidad, educación sexual y sexualidad del deficiente mental”.<sup>1123</sup> Si bien no se especifica lo trabajado con padres y los niños, sí se establecen algunas sugerencias, como que “la sexualidad del deficiente mental es similar a la del sujeto de inteligencia normal cuando encuentra las condiciones para desarrollarse adecuadamente”.<sup>1124</sup> Vale mencionar que entre la bibliografía utilizada en este trabajo, se encontraban autores que hemos referenciado como parte de la generación de educadores sexuales de los 60 y 70: Florencio Escardó, Luis Parrilla y Jorge Pailles.

---

<sup>1120</sup> Abate, O.M. (1986) “El asistente social como educador sexual”. Ministerio de Salud. Escuela de Sanidad. Carrera de Servicio Social. Mar del Plata. p. 51.

<sup>1121</sup> Ibidem. p. 50.

<sup>1122</sup> Ibid. p. 68.

<sup>1123</sup> Ibid.

<sup>1124</sup> Ibid. p. 83.

## **6. La educación sexual en el Congreso Pedagógico Nacional (1986-1987)**

Habíamos señalado al inicio de esta tesis que la educación sexual se fue convirtiendo en un asunto de debate público, por parte de un amplio espectro de actores e instituciones. De este debate, precisamente, formaron parte las reiteradas demandas que se hacían al Estado nacional sobre la implementación de programas de educación sexual en las escuelas.

El evento más significativo sobre este proceso de análisis y evaluación del sistema educativo fue el desarrollo del Congreso Pedagógico Nacional (CPN) entre 1986 y 1987.<sup>1125</sup> Este evento, con el objetivo de analizar y hacer balances sobre el estado de situación del sistema educativo nacional, evidenciaría por parte de planificadores familiares, médicos y sexólogos, una vacancia en el desarrollo de esta materia, y su consecuente demanda al Estado. De todos modos, como ha señalado Myriam Southwell, el alfonsinismo no logró en política educacional consolidar una posición hegemónica, que implicaba articular diferentes posiciones alrededor de una idea común como discurso pedagógico, por ejemplo en la imposibilidad de conducción que el gobierno tuvo al lanzar la iniciativa del Congreso, pero que posteriormente no se atrevió a encabezar las transformaciones necesarias para la democratización del sistema educativo nacional.<sup>1126</sup>

En lo que respecta a nuestros intereses de buscar significados atribuidos a la educación sexual, aquí nos detendremos en las actas del CPN para analizar los posicionamientos sobre el tema, especialmente, de la mano de los representantes católicos que fueron los más interesados en abordar la cuestión. Por otro lado, esto nos dará algunos elementos para poder ver luego, en el próximo capítulo, qué ocurrió en las relaciones entre Estado, gobierno e Iglesia, donde veremos posicionamientos semejantes a los expresados en el CPN.

### **6.1 “Perfeccionamiento mutuo y fecundación profunda”. Posicionamiento de la Iglesia católica en el Congreso**

Como indicamos al inicio del capítulo, el CPN, impulsado por el propio Alfonsín, mediante la ley 23114 en 1984, se propuso establecer balances y proyecciones sobre el sistema educativo y la educación pública. Las actividades del CPN iniciarían en abril de 1986, y entre julio y agosto de 1987 fue su clausura definitiva. Allí la Iglesia católica tuvo una presencia muy destacada. Siguiendo la indagación de Germán Torres, la Iglesia católica desplegó una serie de estrategias de intervención en las disputas por la educación, los distintos actores católicos interviniendo de manera orgánica en las asambleas descentralizadas del CPN para actuar sobre la correlación del equilibrio de fuerzas a la hora de discutir y elaborar las conclusiones de las comisiones de trabajo; de forma general, la disputa de este sector tuvo que ver con la reivindicación de la educación privada, sosteniendo el

---

<sup>1125</sup> Impulsado por Alfonsín en 1984 pero inició sus actividades en 1986. Entre julio y agosto de 1987 fue su clausura definitiva.

<sup>1126</sup> Southwell, M. (2014), Op. Cit.

principio de subsidiaridad y el lugar de la educación religiosa dentro del currículum escolar común.<sup>1127</sup>

Así, teniendo en cuenta nuestro tema, destacamos la intervención de la Comisión Episcopal de Educación Católica, que se hizo presente en el evento con la presentación del documento “Educación y Proyecto de Vida” de 1985, siendo este el principal trabajo presentado como estrategia de disputa.<sup>1128</sup> Uno de los temas de fuerte preocupación en este documento para la Iglesia de ese entonces era la “problemática sexual”, la cual despertaba la revalorización de la sexualidad, mientras que otros “entraron en el torrente de la desorientación que en muchos casos al llega hasta la pérdida de las luces del sentido común”. Según el documento, el catolicismo argentino no se alarmaba tanto por aquello que lo había aterrado durante tanto tiempo (como “las relaciones prematrimoniales y extramatrimoniales, el autoerotismo, las prácticas homosexuales y la pornografía”), sino por “todo el que desde las cátedras formales e informales se desprecie el pudor, la castidad, la virginidad y la fidelidad como valores”. Aquellas “actitudes contrarias” (relaciones prematrimoniales, etc.), antes se las consideraba una “debilidad humana”, pero, denuncia, “ahora se las justifica y elogia como superación de tabúes, prejuicios o mentalidad precientífica; lo cual obedece a una decadencia del espíritu que parece hubiera perdido visión superior y trascendente”.<sup>1129</sup>

La educación de la sexualidad es un punto muy importante en este texto; lejos de negar tal formación la incluye como una de las tareas de familias, maestros y consejeros. El tema resultaba de preocupación; incluso, la educación sexual sería el tema de mayor *personalización*:<sup>1130</sup>

La igualdad, atracción y complementariedad de los sexos son en la vida temas de relevante importancia, cuya complejidad y seriedad demanda al educador (padres, maestros, consejeros, etc.) una preparación más específica y esmerada, tanto para superar tabúes e inhibiciones, como para saber contrarrestar

---

<sup>1127</sup> De forma más amplia, las actuaciones de los sectores católicos no se redujeron al ámbito del Congreso, ya que se reconoce que desplegaron “prácticas discursivas y estrategias políticas de los actores católicos en distintos ámbitos: los obispos desde el púlpito privilegiado de la CEA, órgano máximo de la Iglesia católica, interpellando en documentos públicos a la sociedad civil y a los gobernantes; los representantes de la educación católica desde el *Periódico CONSUDEC*, interpellando a su propia comunidad educativa y a las autoridades estatales (...) German, T. (2019) *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática: 1984-2013*. Bernal. Ediciones UNQ. p. 114.

<sup>1128</sup> Ibidem.

<sup>1129</sup> Comisión Episcopal de Educación Católica (1985) “Educación y proyecto de Vida”. Disponible en: <http://domingo.org.ar/itinerarios.formativos/Itinerario.Formativo.10/10B.01.Educacion.y.Proyecto.de.Vida.pdf>, p.12.

<sup>1130</sup> Espert, N. (2007). Entre los signos de los tiempos y los signos del Tiempo: “Educación y proyecto de vida” (EPV, 1985) y la persistencia de la matriz católica integral. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

el reduccionismo, la superficialidad y la inconsciencia de tantas apreciaciones y enseñanzas perniciosas y degradantes que se presentan hoy día, incluso con engañosa apariencia científica.<sup>1131</sup>

Se lee el esfuerzo de integrar aspectos que el discurso católico entendía que estaban desligados, tal como la trascendencia y la religiosidad, más allá de los “aspectos técnicos y científicos”. Resultaba “absurdo, contraproducente y antieducativo identificar la educación sexual con los meros aspectos técnicos y científicos sin integrarlos y subordinarlos a los aspectos antropológicos más profundos”, como lo eran “la sexualidad en la madurez e integración personal del yo”, “la apertura al tú” y el “encuentro interpersonal”, “la construcción del nosotros”, e “incluso la proyección hacia el mundo de la trascendencia y la religiosidad”.<sup>1132</sup> Como vimos en el capítulo II, el instinto sexual, su estimulación o provocación, fueron los mayores objetos de preocupación en los discursos de la Iglesia durante las primeras décadas del siglo XX. En este caso puede leerse un movimiento cuando se afirma: “La educación no es la lucha contra el instinto sexual, sino su maduración e integración en las dimensiones totales y totalizantes de la persona”.<sup>1133</sup>

En este caso, se reconoce un giro, ya que la misión de la educación no sería su represión sino su “maduración e integración”. Las “dimensiones totales y totalizante” de las personas serían su condición de varones y mujeres, siendo la sexualidad “una compleja dinámica de la persona total y de la misma comunidad humana” y que “aporta significados fundamentales para la comprensión global de la existencia, para la interpretación y armonización de aquellos dos modos fundamentales del existir humano, de aquellos dos modos de ser y de quehacer: varón-mujer”.<sup>1134</sup> Estas concepciones estaban en línea con el posicionamiento que seguía teniendo el Vaticano para los inicios de los años 80. En 1983 se conocieron las “Orientaciones educativas sobre el amor humano” del Vaticano, que son “Pautas para la educación sexual”. La educación sexual representó un tema de interés ya que se asumía cierta confusión sobre lo que el término implicaba: “Se pueden observar actualmente, aun entre cristianos, notables divergencias respecto a la educación sexual. En el clima presente de desorientación moral amaga el peligro tanto del conformismo que acarrea no leves daños (...)”.<sup>1135</sup> Por otro lado, en el

---

<sup>1131</sup> Comisión Episcopal de Educación Católica (1985) “Educación y proyecto de Vida”. Disponible en: <http://domingo.org.ar/itinerarios.formativos/Itinerario.Formativo.10/10B.01.Educacion.y.Proyecto.de.Vida.pdf>. p. 11.

<sup>1132</sup> Ibid.

<sup>1133</sup> Ibid.

<sup>1134</sup> Ibidem. p. 13.

<sup>1135</sup> Vaticano (1983) Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual. 1º noviembre de 1983. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19831101\\_sexual-education\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_sp.html) [última consulta: 2-8-2020]

diagnóstico educativo que hacía la Iglesia “Los educadores y los padres reconocen con frecuencia no estar suficientemente preparados para llevar a cabo una adecuada educación sexual. La escuela no siempre está capacitada para ofrecer una visión integral del tema; la cual quedaría incompleta con la sola información científica”.<sup>1136</sup> De hecho critica que ciertos textos escolares sobre la sexualidad tengan “un carácter naturalista” y por tanto,

resultan nocivos al niño y al adolescente. Aún más nocivo es el material gráfico y audiovisual, cuando presenta crudamente realidades sexuales para las que el alumno no está preparado y así le proporciona impresiones traumáticas o suscita en él malsanas curiosidades que lo inducen al mal. Los educadores piensen seriamente en los graves daños que una irresponsable actitud en materia tan delicada puede causar a los alumnos.<sup>1137</sup>

Aceptada la “educación sexual y afectiva”, la misma no puede ser reducida a una “simple materia de enseñanza o a sólo conocimientos teóricos; no consiste en un programa a desarrollar progresivamente, sino que tiene un objetivo específico: la maduración afectiva del alumno”. La noción de *integralidad* aparece en este documento vinculada a “la formación integral de la persona”, para no reducir el plano sexual al genital o biológico. De este modo, sugiere que los educadores, no separen “(...) los conocimientos de los valores correspondientes que dan un sentido y una orientación a las informaciones biológicas, psicológicas y sociales”, de lo contrario la escuela no podrá en esta visión, ofrecer “una visión integral del tema, lo que quedaría incompleta con la sola información científica”.<sup>1138</sup>

Además de la insistencia en incluir la religiosidad y la trascendencia, en las actas finales se hacía alusión a una educación sexual “absurda” sino encontrara integrada con dichas dimensiones. Nuevamente, la integralidad se volvió un campo de disputas educacionales y religiosas.

En las mesas técnicas y de discusión, la educación sexual fue en ese evento, no solo un tema presente, sino uno de los que presentaba más disensos. De este modo, se puede leer en las actas de la comisión 5, donde se había discutido sobre “Los aspectos pedagógicos”, los disensos propuestos por los sectores religiosos católicos sobre la concepción de sujeto, el tipo de formación, y la educación sexual “integral”. En punto sobre “Los objetivos y funciones propios de cada nivel, ciclo, modalidad y carrera” se acuerda por unanimidad entre los presentes algunos puntos para el Nivel Inicial pero disenso en otros:

#### **OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL**

El nivel inicial tenderá a que los niños logren **aprendizajes integrales y armónicos** en lo social, emocional, intelectual y físico basado en lo espontáneo y en lo natural.

---

<sup>1136</sup> Ibidem.

<sup>1137</sup> Ibid.

<sup>1138</sup> Ibid.

El nivel tenderá a que los niños logren **aprendizajes integrales y armónicos** en lo social, intelectual y físico.

(...)

#### **DICTAMEN DE DISENSO**

Que se considere al educando en forma integral y **trascendente** en lo social, histórico, cultural y **religioso**.

Que se considere al educando en **forma integral** y **trascendente**.

#### **DICTAMEN DE CONSENSO UNANIME**

Favorecer el desarrollo de las funciones de representación: lenguaje, arte, expresión corporal.

Afianzar el aspecto emocional: actitudes de afecto, colaboración, oportunidades de opción, sentimiento de seguridad, desarrollo de la voluntad.

Completar y apoyar a la familia en la función educadora del niño, particularmente en los sectores de menores recursos.

#### **DICTAMEN DE DISENSO**

Favorecer la **formación integral bio-psico-social** y **espiritual** del educando **con sentido trascendente** de acuerdo con la madurez e intereses propios de esta etapa vital.

Favorecer la **formación integral bio-psico-social** del educando **con sentido trascendente**, de acuerdo con la madurez e intereses propios de esta etapa vital.<sup>1139</sup>

La “educación integral” es un significante que tiene acuerdo dentro del Congreso. Sin embargo, la noción de *integralidad* se ve luego reconsiderada y presentada como un disenso, agregando términos del propio discurso religioso. Términos que se vuelven luego enfoques pedagógicos y funcionan como criterios de inclusión o no de determinados contenidos. Lo “espiritual”, lo “trascendente” forma parte de la formación “integral bio-psico-social”. Como asume German Torres, “la “integralidad” de la educación ha sido el argumento para la defensa de una perspectiva católica en los contenidos y objetivos de formación.<sup>1140</sup>

Hay acuerdo en lo integral, en relación a sus múltiples formas, aunque en términos antropológicos las diferencias se vuelven perspectivas. Esta misma operación ocurre con los contenidos para el nivel Primario y el Nivel Intermedio; se trata de disensos que marcan el énfasis de la ausencia de inclusión de la dimensión “espiritual”.<sup>1141</sup>

En el eje sobre los “Contenidos temáticos”, nuevamente el disenso religioso resignificaba que “la educación **debe ser integral**: para **todo el hombre**. La

---

<sup>1139</sup> Actas de CPN. Comisión 5 “Los aspectos pedagógicos”. p. 11.

<sup>1140</sup> Torres, G. (2019), Op. Cit.

<sup>1141</sup> Actas de CPN, “Dictamen de consenso unánime. Objetivo del Nivel Primario” y “Dictamen de Disenso”, p.4; “Dictamen de consenso unánime. Objetivos del Nivel Intermedio” y “Dictamen de disenso”, p.5; “Dictamen de disenso. Objetivos del Nivel Superior (universitario)”, p. 8.

dimensión religiosa es propia del hombre; el reconocimiento de la **aspiración trascendente** y la **dimensión religiosa**, dentro del **necesario pluralismo**, es un corolario de esta postura de respeto a la **integridad de las personas**, que la instrumentación de los servicios educativos deberá tener en cuenta”<sup>1142</sup> (el destacado es nuestro).

En los acuerdos de la mesa, se mencionan, entre otros:

Introducir la **educación para el amor, dando formación sexual** de acuerdo con las etapas evolutivas, respetando el derecho de la familia y en coordinación con la escuela y la comunidad educativa.<sup>1143</sup>

En las observaciones sobre la “Educación para el amor”, presentadas por Rodolfo Florido, Carlos Harriague, Serafin Delgado, Juan Pedraza, Julio Ronchio, José María Aguerre, Roberto Gustaino y Rosa Caccaglio de Galvez, se enmarcaba la educación sexual como un aspecto de la “educación para el amor”:

**El tema [la educación para el amor] debe definirse a partir de una concepción integral de la persona.** La educación para el amor supone el desarrollo armónico de la **dimensión biopsíquica** y su **integración con la esfera espiritual**, intelecto-volitiva, a partir de una objetiva jerarquía de valores.

En este marco, se inscribe la **educación sexual** como **educación para la entrega humana más íntima** cuyo fin no debe desnaturalizarse: implica a la vez la búsqueda de **un mutuo perfeccionamiento** –que se inscribe en el plano ético y la **prolongación fecunda** en otras personas humanas cuyo primer seno moral-social lo constituye esa **comunidad familiar estable** en cuya sagrada intimidad tiene sentido el ejercicio de la sexualidad, que **no es por lo tanto la mera satisfacción de un impulso biológico o biopsíquico.**<sup>1144</sup> [El destacado es nuestro].

Con “trascendencia espiritual” o “religiosidad” se articula nuevamente la histórica necesidad del discurso religioso católico de evitar la dimensión biológica. La dimensión biológico-genital será un aspecto que luego cobrará relevancia en los argumentos católicos, a mediados de los noventa cuando se batalle contra la inclusión de la “perspectiva de género”. Otros sentidos sobre la “trascendencia” fueron aclarados y precisados por los participantes mismos de las mesas, en especial los sentidos de la trascendencia como actos, aportes científicos, culturales, técnicos, etc.<sup>1145</sup>

---

<sup>1142</sup> Actas de CPN. Comisión 5, p. 11.

<sup>1143</sup> Ibidem.

<sup>1144</sup> Ibidem. p. 18.

<sup>1145</sup> “Observación al tema marco referencial presentado por el representante Stella Mari Pombo”, p. 29, y “Observación al tema marco referencial presentada por: Marcos

Para los “servicios de educación no formal”, se alentaron, por acuerdo mayoritario, desde los medios de comunicación hasta campañas de difusión y concientización, como espacios posibles para desarrollar, entre otros, “un programa para **educación para la salud** con sentido preventivo, en todas las áreas, enfocando temas: **sexuales**, alcoholismo, adicciones diversas”.<sup>1146</sup>

Otro de los participantes interesados en incluir la educación sexual en los debates del Congreso fue Norberto Liwski. Como responsable de la Dirección de Sanidad Escolar, participó en una de las mesas para mostrar los avances que se estaban realizando con los talleres de los programas de Prevención de SIDA y de los encuentros con docentes y familias organizados por el Programa Educación Sexual Adolescencia, Familia y Escuela de la Dirección de Sanidad Escolar. Según recuerda Liwski, “el Congreso generaba un microclima, un tema de tanta dificultad de avance no le constituía un problema, en todo caso una ventaja... lo que no puedo dejar de reconocer que la existencia del Congreso fue un habilitador del debate... yo puedo suscribir tal vez que no entro en las actas es porque se quiso que no entre”.<sup>1147</sup>

Por último, llama la atención que en estas actas no figure el aporte de Florencio Escardó, quien había presentado a la Cámara Honoraria del CPN una intervención extensa que argumentaba acerca del “(...) papel de la escuela con referencia al tema de la educación sexual [que] representa uno de los pasos decisivos en la formación infantil”. Allí sugería, quizás en un desplazamiento a su postura de los sesentas sobre la necesidad del vínculo entre el sexólogo “experto” y la familia, que la escuela debía encargarse de “la formación sexológica de los padres”. Para esa tarea proponía que se dicte un curso en lo posible a cargo de “un médico o un psicólogo con buena formación sexológica. En caso de necesidad puede ser sustituido por un profesor o profesora de biología...”.<sup>1148</sup>

Al mismo tiempo, para los programas educativos promovía una “formación en la moral sexual” para enseñar las condiciones del “coito”: la *madurez*, la *conciencia* y la *libertad*:

(...) en lo moral los programas de enseñanza deben explicitar las condiciones del coito que pueden esquematizarse así: a) MADUREZ: en ambos participantes. Tal madurez cabe a lo físico (pubertad cumplida), lo emocional y lo social (...) en todo coito hay no dos, sino tres personajes. El tercero es el hijo

---

Ronchino, Francisco Muscara, Miguel Aramburu, Jorge Duarte, Otilia Barrot, Juan Molina Carlos Abet, Cesar Besil y Rogelio Andrade”.

<sup>1146</sup> CPM. Comisión 4. “Los servicios de educación no formal: instituciones que brindan, cursos y actividades que ofrecen, población que asiste”, p. 11.

<sup>1147</sup> “Nosotros al CPN le llevamos el avance del Programa y estoy seguro que en las conclusiones del Congreso se mencionó el tema de educación sexual. Yo recuerdo que nosotros preparamos un documento que creo que fue Mira Videla que creo que me acompañó...yo cuando digo el contexto o el peso de algunos sectores conservadores” Entrevista, 2018.

<sup>1148</sup> Escardó, F. (1987) La educación sexual en la escuela primaria. Revista *Vocación docente*, año 3, n°9. pp. 5-8.

posible o probable. Sobre el hecho pivotea el grave problema de la *paternidad consciente*. (En mi país hay un 25 % de hijos naturales, es decir fuera del matrimonio. No caben aquí la consideración de las consecuencias económicas, psicológicas y sociales del fenómeno). C) CONCIENCIA. Cada participante debe saber, hasta donde más sea posible, qué es lo que va a pasar. La falta de conciencia posibilita dos formas pervertidas y aún perversa de la unión sexual: el engaño y la seducción. C) LIBERTAD: Frente al hecho mismo no ha de haber ningún tipo de evasión o sometimiento.<sup>1149</sup>

Y continua:

Cada uno se hace responsable de la plenitud sexual del otro que, en la pareja constituida, resulta de un proceso de coeducación. El coito es una obligación recíproca y un modo profundo de comunicación (...)

Sería pueril postular que, todo encuentro sexual entrañe un enamoramiento, pero no es pueril pretender y postular, que debe ser siempre un encuentro amoroso, en lo que de amoroso debiera tener todo encuentro humano. Es obvio que, además de una instrucción definida al respecto, también debe impartirse a los jóvenes, instrucciones precisas sobre el uso de anticonceptivos, sus requisitos, ventajas y peligros, sobre lo que la medicina posee experiencia suficiente.<sup>1150</sup>

De forma sumaria, podemos señalar que la educación sexual formó parte del Congreso con una insistencia notable de parte de los grupos religiosos católicos y conservadores. No se han encontrado otras posiciones sobre el tema, más allá de la intervención de Liwski y Escardó. De todos modos, esto nos permite seguir sosteniendo que la educación está ya instalada como problemática educativa, y que la Iglesia católica ha tenido un especial interés en la sexualidad y la educación sexual, desde las directrices del II Concilio. Una mirada más general sobre el CPN propuesta por Southwell da cuenta de cómo finalmente, en este evento, la Iglesia católica y los grupos conservadores lograron organizar el campo de sus argumentos alrededor de la idea de “pluralismo”:

(...) invocando la noción de pluralidad (que no ejercía) para disputar con aquello que entendía era el monopolio del Estado en materia educacional. Esto constituye un ejemplo de un intento por dominar el campo de la discursividad a través de la articulación de la noción de pluralidad al significante democracia, disputando con el contenido “pluralismo”, el

---

<sup>1149</sup> Escardó, F. “Los ámbitos pedagógicos de la educación sexual”, *Contribuciones*, Año 10, n° 36, Octubre-Noviembre 1987. p. 28.

<sup>1150</sup> *Ibidem*.

continente democracia. Es decir, participaba de una disputa por el significante democracia cargándolo con el sentido de pluralidad que le posibilitaba jaquear la presencia del Estado.<sup>1151</sup>

Este concepto va a ser clave también en la década siguiente, cuando la idea de “pluralidad religiosa” justifique en la primera gestión menemista la convocatoria a teólogos, párrocos y otros “especialistas en sexualidad” para organizar un plan de educación sexual para todas las escuelas.

## 6.2 ¿Dónde está la educación sexual? Las críticas expertas

Volviendo sobre la revista *Contribuciones* de la AAPF, que exploramos en el capítulo anterior, vale mencionar algunas críticas realizadas al CPN por la ausencia del abordaje de la educación sexual. En 1987, en el n° 35 del mes de junio, se dedican varios artículos al evento y a la ausencia de temas de sexualidad y género en la agenda. En su nota “Congreso Pedagógico ¿reflejo de nuestras propias limitaciones?”, Mabel Belucci, militante feminista participante de la revista, denuncia la ausencia de temas vinculados a la “temática sexual” o “los roles asignados a la mujer y al varón”.<sup>1152</sup> Belucci pasa revista de un muestreo estimativo realizado en Abril de ese año, a partir de los datos recogidos por la Secretaria Técnica del Congreso sobre proyectos y propuestas de la temática de la sexualidad.

Allí se encuentran proyectos de la provincia de La Pampa y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; también documentos de especialistas en el tema y una charla de Escardó sobre la importancia de la educación sexual, entre otros aportes relevados. El balance no es prometedor, ya que el número de estas propuestas presentadas no llegaba a 20. Seguramente, a partir de este panorama, nada alentador para la inclusión de temas de sexualidad y planificación familiar en los tópicos trabajados por organizadores y asistentes al Congreso, el director de la AAPF, Domingo Olivares, hace un gran llamado de atención a “maestros y pedagogos para ocupar activamente los lugares del Congreso”, y señala que:

La A.A.P.F hará lo suyo, también. Estamos convencidos de que las generaciones actuales de educandos requieren un ordenamiento pedagógico de su naciente sexualidad, origen del comportamiento sexual de los futuros adultos. Entonces, la planificación familiar surgirá natural y espontáneamente como

---

<sup>1151</sup> Southwell, M. (2007), Op. Cit. p. 62.

<sup>1152</sup> “¿No quedarán asuntos fundamentales pendientes después de la clausura? ¿O acaso son cuestiones menores la política demográfica, la planificación familiar, el aborto, el manejo libre del cuerpo, la identidad sexual, la fecundación in vitro, la prostitución, la violación, la discriminación sexual, la misoginia, la virginidad, el celibato, la violencia doméstica, la explotación de menores, la madre soltera, el incesto, el estupro, la promiscuidad, etcétera?”. Belucci, Mabel (1987). Congreso Pedagógico ¿reflejo de nuestras limitaciones? En: *Contribuciones*, Año 10, n° 35.

resultado de una educación para la libertad con responsabilidad.<sup>1153</sup>

La Asociación también tuvo en este número la oportunidad de entrevistar a Beatriz Santiago, Directora General de Programación Educativa y Secretaria Técnico Administrativa del CPN. Cuando le preguntaron por qué el tema de la educación sexual no aparecía entre los temas abordados hasta ese momento por el Congreso, respondió:

No sé. Yo misma estuve en los grupos que elaboraron el temario del Congreso pedagógico y le puedo asegurar que no entiendo cómo fue que no apareció. Tal vez consideramos que estaba incluido en algunos de los temas propuestos para la elaboración grupal, por ejemplo el tema de la realización de la persona. Dado que el tema de la sexualidad tiene que ver con la constitución de la persona. Pero el hecho de que el tema de la Educación Sexual no apareciera explícitamente tal vez tenga que ver con trampas ancestrales, con mecanismos inconscientes. De otro modo no puedo entender que no apareciera. Realmente no sé por qué no apareció.<sup>1154</sup>

Como conclusiones acerca del CPN podemos indicar que la educación sexual, los aspectos relativos al desarrollo psicosexual de niñas/os y adolescentes, fue un tema que interesó a las/os representantes religiosos. Allí leímos que intentos de articular “educación sexual” a “trascendencia espiritual”, “perfeccionamiento mutuo”, y de concebir una educación sexual más bien en clave de formación familiar, asumiendo el matrimonio, la monogamia, la crianza de niñas/os, etc., fueron logrados. A pesar de que el CPN, como se mencionó más arriba, no continuó luego materializado en políticas o programas o acciones concretas, sí nos parece relevante este evento, importante a nivel nacional, porque muestra la continuidad del discurso católico –que verá su continuación en la década siguiente– y demostró que otros agentes históricamente interesadas/os por la educación sexual, la planificación familiar, la sexología, etc., no se presentaron como interlocutores ni demandantes activos de este asunto.

## **7. Reflexiones finales**

El recorrido realizado en este capítulo nos permite proponer algunas conclusiones en relación a los vaivenes de la educación sexual dentro del ámbito del sistema educativo desde mediados de siglo XX. El recorte histórico de este capítulo coincide y se complementa temporalmente, desde ya, con lo repasado en el capítulo anterior en relación con las experiencias y discursos provenientes de las

---

<sup>1153</sup> Olivares, D. “La AAPF y el Congreso Pedagógico”. Año 10, n° 35, p.13, Junio de 1987.

<sup>1154</sup> “La gente no tiene experiencia en la participación. Entrevista a Beatriz Santiago”, *Contribuciones*, Año 10, n° 35, p. 15, Junio de 1987.

comunidades de especialistas y expertas/os por fuera del ámbito educativo pero, como se vio, con diálogos e interacciones ocasionales con el sistema educativo formal. Si anteriormente habíamos explorado cómo se fueron desplegando diferentes corrientes de opinión, de intervención (profesional, sexológica, educativa, etc.) y un sustantivo desarrollo en la difusión de la importancia de la educación sexual por parte de agentes no educativos, pero con un claro interés en él, en el capítulo que estamos concluyendo nos centramos analíticamente en qué ocurrió paralelamente en los intentos, propuestas, producciones e iniciativas estatales dentro del ámbito escolar. Podemos señalar entonces que, por un lado, se fueron produciendo y acumulando experiencias en la sociedad civil que –como tantas otras veces– fueron perfilando una demanda al Estado.

Una periodización posible sobre esto puede ordenarse a partir de considerar que, dentro del sistema educativo, desde 1960 hasta el fin de la última dictadura en 1983, aun cuando no se reconocía el desarrollo de acciones a largo plazo, sí se fue consolidando la importancia de la Educación para la Salud (más que las Ciencias Naturales o la Biología), que según pudimos ver fue la materia escolar que mayor relevancia tendría para el abordaje de temas de sexualidad, crecimiento, prevención, etc. La importancia de incluir la educación sexual dentro de esta asignatura seguirá luego con preponderancia en la década de 1980, aunque de forma combinada con otras acciones específicas sobre planes, talleres para las familias, docentes, etc. La Dirección de Sanidad Escolar que, a partir de 1958 formaría parte del Ministerio de Educación y Justicia, ha tenido un interés especial en desarrollar una educación sexual ligada a la “higiene mental” (más que sobre los “males venéreos” de principios de siglo pasado), tarea que fue encargada a las/os psicólogas/os educacionales, e incluso propuesta para su formación. Esto inició una tendencia de interpelación a estos agentes escolares que no eran necesariamente las/os docentes. Del mismo modo, en los 80, nuevamente asistentes sociales y educacionales de los gabinetes psicopedagógicos serán convocados en el marco del Plan de Educación Sexual, impulsado por el DGCE, para organizar actividades en las escuelas primarias, especialmente con familias. Así, la inclusión de la educación sexual sería dinamizada por los Gabinetes escolares, las/os psicólogas/os, asistentes y trabajadoras/es sociales, fueron interpelados *como interlocutores escolares válidos para el abordaje institución (y no curricular) sobre los posibles “problemas sexuales” de las/os alumnos*. Esta línea de continuidad que, podemos ver, comenzó a cuestionar, de algún modo, aquellas ideas más conservadoras que defendían el derecho de las familias a formar a sus hijas/os sobre aspectos de la sexualidad.

Vale dejar en claro que, en esas experiencias estatales, los talleres organizados por la Dirección de Sanidad Escolar a cargo de Norberto Liwski e Irene Gojman también apuntaron a la inclusión de la educación sexual, *no directamente en encuentros con la/os estudiantes, sino con docentes y familias*. Una educación sexual para el magisterio y el profesorado, más que para el estudiantado (por ejemplo materiales como “Una educación para SER” de Matilde Roncoroni, o los módulos de

formación de la Dirección de Sanidad escolar sobre sexualidad juvenil). *La entrada de la educación sexual al sistema educativo formal, fueron en ambos casos, una preparación para las/os adultos (docentes y familias): no se conocieron acciones de las gestiones para con las/estudiantes, ni materiales destinados a ellas/os.*

Las perspectivas históricas sobre el pasado reciente que vienen estudiando las relaciones entre géneros, sexualidades y Estado en el contexto de la última dictadura cívico-militar y de la vuelta a la democracia, advierten que existe una idea, generalmente aceptada, de que a mayor represión política le corresponde automáticamente un incremento de la censura en el erotismo y que, en consecuencia, y por el contrario, la democracia es invariablemente compatible con la libre circulación de los contenidos sexuales, como ha señalado Débora D'Antonio.<sup>1155</sup> En la misma línea, Valeria Manzano argumenta que “la cultura de masas a partir de los años '60 forjaron una creciente erotización de la cultura visual, como en la difusión de la publicidad, las revistas de circulación masiva y el cine, tanto como en las pautas del vestir de los y las jóvenes- que, más allá de los intentos de control y censura, no se discontinuó durante la última dictadura militar cuando, entre otras variables, florecieron las llamadas “sexy-comedias” en el cine argentino”.<sup>1156</sup> ¿Qué utilidad tendrían estas hipótesis para nuestro estudio? Básicamente que, como se demostró en este capítulo y en el anterior, el clima de represión estatal no inhibió el desarrollo de redes de especialistas interesadas/os en el estudio de la sexualidad humana y la educación sexual, como tampoco (exceptuando las políticas de control y censura de libros de divulgación y literatura sobre sexualidad y erotismo), como tampoco se reprimió en el sistema educativo experiencias de formación y capacitación (por ejemplo de los responsables de escuelas católicas religiosas). Incluso, representantes del propio Estado (como Pedro Frailua) participaron de las primeras reuniones regionales sobre formación en educación sexual en la Argentina y en otros países América Latina que también atravesaban gobiernos de facto para 1976. Al mismo tiempo, el Estado terrorista auspició algunas acciones, como la promoción del visionado del documental animado *Estas creciendo*, de Aller Atucha y Pailles. De todos modos, debemos recordar que las opiniones de ministros de educación como Solis en la provincia y Llerena Amadeo a nivel nacional –sobre todo este último– aun defendían la idea de que la educación sexual correspondía a las familias. En el caso de Solis, este sí aceptaba una articulación con las escuelas, aunque no conocieron tampoco acciones que materializaran su posición sobre el tema.

Siguiendo con los planteos de D'Antonio y Manzano, el destape sexual en democracia no significó de ningún modo la liberalización de la sexualidad de *todas*

---

<sup>1155</sup> D'Antonio, D. (2020). Dossier: Género, sexualidades políticas y políticas sexuales: enlaces regionales y transnacionales (de la Guerra Fría al presente). *Mora*, (25), 57-62. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8491>

<sup>1156</sup> Manzano, V. (2020). Tiempos de destape: sexo, cultura y política en la Argentina de los ochenta. *Mora*, (25), 135-154. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8526>

las personas, aún cuando la sexualidad y el erotismo ya formaban parte de la cultura visual y material de masas. Por el contrario, por ejemplo, las comunidades homosexuales, como se mostró, siguieron siendo reprimidas o negadas y, a partir de la crisis del sida, patologizadas y vueltas “grupos de riesgo”. La democracia sexual no fue igualmente inclusiva con las identidades y experiencias no heteronormativas.

Sin embargo, al mismo tiempo, en los 80 pudimos ver que la inclusión de la educación sexual se volvió materia de interés estatal, tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires. De algún modo, el Estado, a través del sistema de salud y el educativo, fue dando respuestas posibles ante la problemática de la sexualidad. Una interpelación histórica a los responsables políticos que se fue materializando, aun cuando no hayan sido experiencias de obligatoriedad o programas de participación masiva. Así, las gestiones educativas, particularmente la dirección de Sanidad Escolar en el Ministerio de Educación y Justicia y la Dirección de Psicología de la DGCyE, *fueron encontrando modos de canalizar la educación sexual (a través de capacitaciones, talleres, producción de materiales pedagógicos para docentes y familias). Esta canalización fue posible porque se le quitó finalmente ese carácter disruptivo que habían tenido tanto la sexualidad como a la educación sexual.*

Mientras podemos reconocer que en la experiencia provincial hubo una concepción más ligada al enfoque *integral*, en la órbita de la política educativa a nivel nacional el enfoque fue directamente el preventivo-moralista, aun con las resistencias y posiciones más abiertas y menos estigmatizantes sobre la homosexualidad que provenían del equipo de profesionales formados en la Dirección de Sanidad Escolar. Seguramente esto se deba a que existían intereses distintos. En la provincia de Buenos Aires se trabajó más fuertemente en el nivel primario, a los fines de “instalar” la educación sexual, mientras que por los contenidos de Sanidad Escolar eran mayormente abordados en el nivel secundario y en las familias. Por otro lado, no encontramos vinculaciones o acciones conjuntas entre uno y otro nivel.

En ese ingreso al Estado de las diferentes propuestas y los discursos explorados sobre la educación sexual, se reconoce una predominancia del sesgo moral y el modo de “hacerla entrar”, donde se fue acentuando su carácter más preventivo y patologizante. Así, el clima de época de destape sexual, y ligado al sida y a su vinculación con la homosexualidad, generó entonces condiciones de posibilidad para eso. Al mismo tiempo, eso último se combinó de algún modo, y nuevamente, con la noción de una “educación sexual integral”, aunque como ya venimos mostrando desde el capítulo anterior sus significados también fueron variables y utilizados estratégicamente por la perspectiva católica, por las posiciones de “educadores sexuales” de las comunidades de expertas/os y también en los 80 por los propios discursos y experiencias estatales.

Por último, debemos también indicar sobre el CPN que no queda claro lo ocurrido con otras intervenciones como la de Florencio Escardó o Norberto Liwski,

y de otras posibles, ya que no aparecen en las actas finales. Al mismo tiempo, destacamos cómo la propia responsable Técnica del Congreso asumía la ausencia de la educación sexual en el debate, siendo que sí se menciona la cuestión sexual, pero únicamente desde las posiciones más ligadas a la retórica católica. Por otro lado, resulta llamativo que, vista la importancia del evento para toda la sociedad argentina, no hayan tenido participación las opiniones de todas/os las/os expertas/os, especialistas e interesados que venían desde hacía décadas demandando al Estado por esta materia. Del mismo modo llama la atención que, luego del CPN, no se haya hecho mención a este evento (para cuestionarlo, para superar las posiciones allí esgrimidas, etc.) en el IV Congreso de Educación Sexual y Sexología de la FLASSES –como estudiamos en el capítulo anterior–, que reunió a una gran cantidad de profesionales (incluidos entre las/os participantes provenientes de las Ciencias de la Educación o el campo pedagógico).

## **Capítulo VI. “Pluralidad religiosa”, feministas y cambios curriculares en el Ministerio de Cultura y Educación (1991-1997). El sida, la educación sexual y el género en disputa**

En este capítulo nos centraremos en estudiar el último periodo, que es la década de los años 90. En este tramo nos centraremos en analizar posiciones, iniciativas, intentos y conflictos que se sucedieron dentro del Ministerio de Educación a propósito de la inclusión de la educación sexual y la perspectiva de género. Para esto recorreremos algunas iniciativas y documentos puntuales. Por un lado, a partir de analizar cómo surgió la iniciativa de publicación de dos cuadernillos publicados en 1992, *El Sida: una responsabilidad educativa de todos* y *Educación de la sexualidad*. El sida se impuso como tema de agenda política, mediática, científica, religiosa y también pedagógica. En ese contexto veremos las pujas entre algunas propuestas de campañas del gobierno menemista y los cuestionamientos católicos. Veremos también que se conformará dentro del Ministerio de Educación nacional una comisión de religiosos y “especialistas” en temas de educación sexual; entre ellos Orlando Martín, Encarnación Madrid y Luis Parrilla, convocados por el primer ministro de educación del menemismo que fue Antonio Salonia para la confección de dichos materiales. Esta iniciativa demostró las relaciones, en este caso, de mayores acuerdos y complementariedad entre el gobierno y el catolicismo.

Esto último lo veremos, de forma patente, cuando nos centremos luego en reconstruir el primer programa e iniciativa ministerial en incluir la perspectiva de género a los debates y revisiones que se estaban dando por el proceso de reforma curricular. Allí, las figuras claves serán Gloria Bonder y Graciela Morgade, dos académicas y militantes feministas, quienes fueron las impulsoras del Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM), donde generaron materiales y encuentros de capacitación con docentes en formación docente, llevando así las nuevas perspectivas de los estudios de género al campo educativo. Esto fue algo totalmente desconocido para la comunidad educativa. Al mismo tiempo, el PRIOM y las gestiones y conversaciones de su equipo lograron que en las versiones iniciales de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB), como para Polimodal, se incluya la palabra *género* y algo de esta

perspectiva. El capítulo se cierra, finalmente, demostrando con el análisis curricular cómo todo lo avanzado sobre género y educación sexual quedó borrado de las versiones finales o mencionadas de forma parcial, respectivamente. Esto se debió a la intervención de la Iglesia católica, no solo en su proceso de revisión y crítica a dichos conceptos, sino también por haber impuesto su mirada en el debate curricular, y por tanto en la educación pública de fines del siglo XX. Sin embargo, haremos notar también que, para 1997, luego del conflictivo cierre de la reforma curricular por motivos que se verán luego, materiales dedicados a la actualización de los contenidos y temas de la formación y la capacitación docente sobre los CBC, sí logran incorporarse algunos de los temas previamente rechazados y excluidos como “género” y, sobre todo, “educación sexual”.

## 1. Las reformas educativas en el gobierno neoliberal de fines de siglo XX

Las medidas neoliberales asentadas en la década de los noventa por los gobiernos de Carlos Menem (1989-1995/1995-1999) supusieron una reconfiguración del rol del Estado como de la matriz societal tras el alineamiento a las políticas económicas de los organismos internacionales de financiamiento como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial. El aumento de la deuda externa se hizo a costas del recorte de inversiones sociales, privatizaciones y recorte en los salarios, y por ello este “nuevo orden neoliberal”, para Maristella Svampa, consolidó la configuración de una nueva matriz estatal a partir de tres dimensiones mayores: el *patrimonialismo* (pérdida de la autonomía relativa del Estado por el proceso de privatización de empresas que eran originalmente estatales), el *asistencialismo* (como medida política focalizada a través de planes sociales y asistencia alimentaria a las poblaciones más necesitadas) y el reforzamiento del sistema *represivo institucional* (como estrategia de control de las poblaciones más pobres con un sistema de criminalización y represión del conflicto social).<sup>1157</sup> En el sistema educativo, las perspectivas y posteriores políticas de reforma educativa neoliberales se desarrollaron sin mayores escollos.

Para Adriana Puiggrós, la política educativa menemista, en este marco del programa económico liberal, consistió en disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública, establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles comenzando por las universidades, achicar el sistema de educación pública lo mínimo posible, y en restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública, entre varios otros.<sup>1158</sup> Esta neoliberalización de la educación y, sobre todo, la desarticulación de la responsabilidad política y financiera que había tenido el Estado desde los

---

<sup>1157</sup> Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.

<sup>1158</sup> Puiggrós, A. (1996) *¿Qué paso en la educación argentina?* Galerna. Buenos Aires. Kapeluz.

momentos fundacionales, ya se había comenzado a impulsar desde la última dictadura militar, y en los noventa terminó de desenvolverse.

Concretamente, el “paquete” de reformas educativas (de financiamiento, inversión, curricular, estructural, pedagógica, etc.) se dio a través de la Ley de Transferencia de Recursos educativos de 1992, la Ley Federal de Educación de 1993 y también la Ley de Educación Superior de 1995. Particularmente, la Ley Federal de Educación fue la que modificó y dividió la organización tradicional del sistema educativo al extender la Educación Primaria como Escuela General Básica (EGB) de 7 a 9 años, haciendo perder 2 años al Nivel Medio (es decir, una “primarización” de dos años del nivel secundario). Así, este último nivel quedó reducido a solo tres años, bajo la denominación de “Enseñanza Media” o “Polimodal”. En el desarrollo de la tesis se decide utilizar, más generalmente, la denominación de “Nivel Medio”.

La provincialización de los recursos entre provincias para financiar por primera vez las escuelas de sus territorios generó grandes desigualdades a lo largo y ancho del país. El achicamiento y retirada del Estado social educador se tradujo en la idea de mayor “autonomía” a las escuelas, provincias y municipalidades para gestionar recursos y acciones. Sin embargo, todo ese corrimiento no se sucedió en el campo curricular; lejos de librar a la autonomía fragmentada del sistema educativo nacional los contenidos a enseñar, parte de la reforma educativa fue la reforma curricular (1994-1997).

Allí veremos en este capítulo qué ocurrió con el “género”, la “educación sexual” y los temas y contenidos que se propusieron desde los borradores iniciales hasta la aprobación definitiva. Según Ziegler, en la década de los noventa se asistió a la profundización de una tendencia, iniciada en los ochenta, en las experiencias de reforma de diseños curriculares, mediante la prescripción de documentos confeccionados por cuerpos de especialistas, profundizándose en la década del 90. Analizamos la reforma curricular atendiendo a lo planteado por esta autora en relación a que las prácticas de la reforma organizan y dan valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al tiempo, producen regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de apropiaciones y exclusiones que habilitan. Las categorías empleadas en los documentos establecen la estructura de las prácticas legítimas y, por lo tanto, definen las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos.<sup>1159</sup>

Como ya han mostrado otros estudios,<sup>1160</sup> durante el menemismo se hicieron evidentes los lazos con las altas autoridades del catolicismo nacional y, con ello, una injerencia de la Iglesia en las definiciones de la educación pública. Según Germán Torres, en el periodo 1989-2002, las relaciones entre los gobiernos

---

<sup>1159</sup> Ziegler, S. (2008) Los docentes y la política curricular en los años 90, en *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, pp. 393-411, maio/ago. Brasil.

<sup>1160</sup> Southwell, M. (2003, 2007), Op. Cit.; Nosiglia, M. C.; Zaba, S. M. (2003) “El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los ‘90”, *Historia de la Educación. Anuario*. N° 4, pp. 61-94; Esquivel, (2013b); Torres, G. (2014), Op. Cit.

menemistas de matriz neoliberal y la Iglesia católica fueron de *complementariedad*; siendo el ámbito del Ministerio de educación permeable, no sin tensiones internas a los reclamos de los sectores de la Iglesia –con sus matices– por la inclusión de la perspectiva católica.<sup>1161</sup>

Al respecto, en diciembre de 1994 el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE) aprobó lo que sería una primera versión de los CBC para el Nivel Inicial y la EGB. La proyección era que cada provincia lo adapte luego a su propia política curricular a partir de las definiciones federales. No se trató de una versión definitiva y, precisamente, es en esa puesta en discusión que tuvieron los diseños que se puede ver la porosidad de la gestión de Rodríguez, segundo ministro de educación del menemismo, para habilitar la intervención de los sectores del catolicismo (entre otros).<sup>1162</sup> Adelantamos que la intervención religiosa apuntó, en su crítica, al enfoque transversal de la propuesta de la sexualidad y a la “reducción” a la dimensión biológica y la defensa de la vida “desde el momento de la concepción”. Las ideas directrices sobre las cuales se configuraron estas críticas a los diseños curriculares eran la perspectiva del “constructivismo social”, la referencia a “ciudadano” pero no a persona, como categoría inclusive de importancia previa, y la falta de un enfoque “integral” que incorporase la dimensión espiritual en los fundamentos antropológicos que recorren los bloques temáticos en cada asignatura de los CBC.

Lo anterior se concatena con el plano de los derechos sexuales y reproductivos durante el menemismo. Sobre los avances, el gobierno había mostrado su visión pronatalista y en contra del aborto en la conferencia Población y Desarrollo organizada por Naciones Unidas en el Cairo (Egipto), en 1994. En esta conferencia se planteó el compromiso de los Estados a asegurar “igualdad de género”, trabajar para el “empoderamiento” de las mujeres y, sobre todo, considerar “el control de la reproducción” y “la salud reproductiva” como derechos humanos fundamentales de las mujeres. La postura de Argentina en esta reunión fue, junto con Guatemala, El Salvador, Ecuador y Malta, la de oponerse persistentemente a las propuestas más liberales de los países más desarrollados, centrando su oposición al reconocimiento del aborto<sup>1163</sup> como medio de regulación de la fecundidad y

---

<sup>1161</sup> Torres, G. (2014), Op. Cit.

<sup>1162</sup> Un estudio profundo sobre los contenidos, los sujetos y las decisiones que se jugaron en la producción de los CBC es el de Hillert, F. (2011) *Políticas curriculares. Sujeto sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Colihue, Buenos Aires.

<sup>1163</sup> Según Josefina Brown, “La definición de salud reproductiva, cuyo supuesto era el ser punto de intersección entre las reivindicaciones por el aborto legal y contra las políticas antinatalistas coercitivas, incluida en las declaraciones de El Cairo y Beijing, no contempla sin embargo, el tema de la interrupción voluntaria del embarazo como uno de los aspectos de la salud reproductiva, siendo éste uno de los que generó mayores controversias en esas conferencias debido a la posición mantenida por el Vaticano, que se basa en la idea de “defensa del derecho a la vida desde el momento de la concepción”. Brown, J. (2008) Los derechos (no reproductivos en Argentina: encrucijadas y políticas, *Cadernos pagu* (30), janeiro-junho, pp. 269-300. (p. 279).

puntualizando que el derecho a la vida comienza desde el momento mismo de la concepción. La Argentina se abstuvo en la mayoría de los puntos acordados en las conclusiones de la reunión.<sup>1164</sup>

Sin embargo, tanto por la reunión de El Cairo como por la Conferencia de la Mujer en Beijing (China), “los derechos reproductivos” quedaron consagrados como derechos fundamentales en el discurso de las plataformas internacionales.

En Beijing la reunión fue multitudinaria.<sup>1165</sup> Además de continuar con lo avanzado en el año anterior, se amplió el espectro de necesidades y demandas que conllevaba la “salud reproductiva”, y se sumaron los asuntos relativos a su sexualidad, incluidas la salud sexual y reproductiva, libres de coerción, discriminación, violencia sexual y doméstica. Al mismo tiempo, se dio un quiebre muy importante: la propuesta de cambiar del concepto de *mujer* a *género*. Esto supuso la tensión de incluir –adelante de las visiones católicas y esencialistas– la perspectiva transversal de considerar al género como problemática estructural e incluir el aporte que los Estudios de Género y del feminismo académico y militante: “el salto teórico y político consistía en desesencializar y desnaturalizar a la posición histórica y social de las mujeres”.<sup>1166</sup> Así, en la declaración final, se menciona la “igualdad de género”, “los problemas de los géneros”, la transversalización de la igualdad de género en todos los ámbitos de la sociedad”.<sup>1167</sup> Según lo acordado en las actas finales para el área de “Educación y capacitación de la mujer”, unos 100 millones de niños, de los que por lo menos 60 millones son niñas, carecen de acceso a la enseñanza primaria, y más de las dos terceras partes de los 960 millones de analfabetos adultos del mundo son mujeres.<sup>1168</sup> Así, el área educativa de la Conferencia incluyó de forma

---

<sup>1164</sup> Barranco, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana. Buenos Aires; Novik, S. (1999) *La posición argentina en las tres conferencias mundiales de población*. CLACSO, Buenos Aires. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20100303020509/dt11.pdf> [última consulta: 17-1-2021]

<sup>1165</sup> Por América Latina y el Caribe, la organización estuvo representada por Virginia Vargas y Ana Falú. Asistieron 600 delegadas gubernamentales, 189 gobiernos, y la participación masiva de mujeres de diferentes países que sumaron un total de 30.000 (Bonder, 2020b). Bonder, G. (2020b) “25 años de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing”. Producción audiovisual del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=C8wDvRPqwwA> [última consulta: 6-12-2020]

<sup>1166</sup> Mariposas Mirabal (2017) “Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado”. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

<sup>1167</sup> Beijing (1995) IV Conferencia Internacional de la Mujer. Actas. Beijing Disponible en: [https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa\\_s\\_final\\_web.pdf?la=es&vs=755](https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf?la=es&vs=755) [última consulta 3-12-2019]

<sup>1168</sup> *Ibidem*. p. 43.

“transversal”<sup>1169</sup> la perspectiva de género vinculada a otros tópicos sobre la sexualidad:

k) Eliminar, en los programas de educación académica sobre las cuestiones relacionadas con la salud de la mujer, cuando proceda, las barreras legales y reglamentarias que se oponen a la enseñanza de cuestiones sexuales y de salud reproductiva;

l) Promover, con el apoyo de sus padres y en colaboración con el personal y las instituciones docentes, la elaboración de **programas educativos** para niñas y niños y la creación de servicios integrados, a fin de fomentar la comprensión de sus responsabilidades y ayudarles a asumir esas responsabilidades, teniendo en cuenta la importancia de esa educación y esos servicios para el desarrollo personal y la autoestima, así como la necesidad urgente de **evitar los embarazos no deseados, la propagación de enfermedades transmitidas sexualmente, especialmente el VIH/ SIDA, y fenómenos tales como la violencia y el abuso sexuales;**<sup>1170</sup>

j) Elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que incorporen **la dimensión de género en todos los niveles de la enseñanza**, en particular fomentando la inclusión en los **planes de estudio** de las instituciones de enseñanza superior, especialmente en los **planes de estudios de postgrado** en los **campos jurídico, social y de ciencias políticas, del estudio de los derechos humanos de la mujer** tal como figuran en las convenciones de las Naciones Unidas;

p) Garantizar que **la igualdad de género** y las diversidades culturales, religiosas y de otro tipo se respeten en las instituciones educativas;<sup>1171</sup> [el destacado en todos los puntos es nuestro].

En la Plataforma del Acuerdo, la educación sexual aparece menciona como tal en el ítem “Educación y Capacitación de la mujer”, aunque con una perspectiva más amplia:

En todas las acciones referentes a los niños, la consideración primordial será el interés superior del niño. Debe prestarse apoyo a la educación sexual integral de los jóvenes, con el respaldo y la guía de los padres, en la que se subraye la responsabilidad de los varones con respecto de su propia sexualidad y fecundidad y en la que se les ayude a asumir esas responsabilidades.<sup>1172</sup>

---

<sup>1169</sup> Bonder (2020b), Op. Cit.

<sup>1170</sup> Beijing (1995), Op. Cit. p. 58.

<sup>1171</sup> Ibid. p. 59.

<sup>1172</sup> Ibid. p. 50.

El gobierno argentino alineado al poder de la Iglesia católica, como se mencionó más arriba, termina no suscribiendo a la Plataforma. Esta comitiva oficial que representó a la Argentina fue dispuesta por el gobierno –tensiones mediante–, pero no fue elegida por el movimiento de mujeres del país.<sup>1173</sup> Esta misma oposición se daría a nivel curricular.

## **2. Demandas y convocatoria ministerial a “especialistas” religiosos en educación sexual (1992)**

El teólogo Orlando Martín, del que revisamos su trayectoria en el capítulo anterior, también fue partícipe de la convocatoria que hizo el Ministerio de Educación y Justicia, durante la primera gestión educativa a cargo del ministro Antonio Salonia (1989-1992). Martín fue convocado por el mismo Salonia para organizar cursos de orientación vocacional; se conocían del CONSUDEC, porque Salonia había participado de las reuniones que estaban a cargo de Martín, y además porque conocía la labor que había realizado Martín a nivel curricular en el Colegio Lasalle en educación sexual, como señalamos antes.

En una reunión de trabajo, Salonia le comenta “[había] que hacer algo para convocar la educación sexual... pero es difícil... asique vamos a tratar de dar con todos los credos”. Según su parecer, “sabía que tenía que poner la educación sexual pero no quería problemas con las religiones, decía él”, y por ello tenía cierta presión, porque había “muchas líneas de educación sexual que se estaban llevando a cabo por todos lados (...) a Salonia no lo presionaba nadie del propio gobierno, la presión por la educación sexual venía más de abajo, de las bases... venía de la sociedad, el tema ya estaba instalado. Además ya se estaba implementando en varios países lo de educación sexual”.<sup>1174</sup>

Salonia estaba ligado a educadores y colegios católicos<sup>1175</sup> y seguramente por ello ya conocía el interés que el tema venía teniendo en los círculos de, al menos, algunas escuelas privadas, y con seguridad de varios rectores de escuelas del CONSUDEC. Entonces Salonia organizó una reunión con las autoridades más importantes de las religiones en ese momento para comentarles sobre su idea de hacer un Programa de Educación Sexual. Como una primera acción, en esa reunión (no tuvimos acceso a conocer sus asistentes) se definió que la sexualidad y el SIDA debían formar parte de los temas de la agenda educativa.

---

<sup>1173</sup> Mariposas Mirabal (2017), Op. Cit.

<sup>1174</sup> Entrevista con Orlando Martín, 2017, Buenos Aires.

<sup>1175</sup> Maestro normal y profesor en Letras por la Universidad de Cuyo. Fue subsecretario de Educación entre 1958 y 1962, durante la gestión del ministro Mac Kay. Salonia fue considerado por la prensa un especialista en educación en virtud de su considerable obra escrita. Era uno de los miembros fundadores de la Academia Nacional de Educación (1984). Rodríguez, L. (2017) *Revista Hist. Educ.* Porto Alegre vol. 21, n° 51, pp. 397-417, Jan-abr. p. 409. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n51/2236-3459-heduc-21-51-00397.pdf> [última consulta 4-7-2019]

Beatriz Balian de Tagtachian, coordinadora del programa de políticas sociales en el Ministerio y quien fue luego la coordinadora de los dos cuadernillos, convocó entonces al CIAS, en especial a Fabbri. Fabbri lo convoca a su vez a Martín: "... educación sexual... vos sos el que sabe". También, para la conformación de una comisión de especialistas en educación sexual reconocidos de algunos credos religiosos; fueron solicitadas las participaciones de Parrilla.

La comisión se juntaba regularmente desde abril a junio del año 1992. Originalmente esta convocatoria fue para que una comisión pudiera pensar un plan de educación sexual para el sistema formal que implementaría el Ministerio nacional. Aunque este objetivo no prosperó, sí se logró, como resultado, la publicación de los aportes de cada integrante de ese grupo promovido inicialmente por Salonia. Según recuerda Martín "Tuvimos un muy buen diálogo... había un psiquiatra, una filósofa... nosotros con mi señora hacíamos la parte pedagógica. Sexualidad y amor, lo daba Fabbri, Fabbri sobre la sexualidad en el mundo católico, el psiquiatra con lo suyo y así...".

En 1992 el Ministerio de Cultura y Educación<sup>1176</sup> publica entonces en la serie *Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal* compuesto por dos cuadernos: "El Sida: responsabilidad educativa de todos"<sup>1177</sup> y otro "Educación de la sexualidad". En las palabras iniciales de Salonia, aclara que:

(...) decidimos asumir la educación de la sexualidad y no otra cosa. Convencidos de la importancia del desarrollo integral del hombre y que merece la atención en todas sus facetas: corporal, psicológica, afectiva, espiritual y también social, el Ministerio de Cultura y Educación avanzó en su tratamiento y advirtió que es una cuestión compleja cuya comprensión exige la perspectiva de distintas disciplinas. Pero también que es una interés para las distintas cosmovisiones, religiosas y filosóficas (...) En este maco de seriedad científica y pluralismo religioso, esta gestión convocó a especialistas en el tema, que con la coordinación del Ministerio, se constituyeron en grupos de discusión y trabajo (...).<sup>1178</sup>

De este modo, su posición pública fue la de representar en dicha comisión esa conjunción entre representantes provenientes de instituciones o trayectorias de alguna religión con fundamentos de una educación sexual ligada a la

---

<sup>1176</sup> El Ministerio de educación ha tenido diferentes denominaciones con el correr del tiempo. En los periodos en que nos centramos, de 1983 a 1991, se denominó Ministerio de Educación y Justicia; de 1991 a 1999, Ministerio de Cultura y Educación y, de 1999 al 2002, Ministerio de Educación.

<sup>1177</sup> El primero es una compilación de artículos de documentos nacionales e internacionales escritos durante la década del ochenta y los primeros años 90. Se compone por discursos provenientes de la OMS, del Vaticano, el Concejo Mundial de Iglesias, Comisión del Episcopado Argentino, el Consejo Central de Educación Israelita de la República Argentina y otros textos complementarios.

<sup>1178</sup> Ministerio de Cultura y Educación. Educación de la sexualidad. Solonia, A. (1992) "Respuesta educativa necesaria e impostergable". *Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. pp. 9-10

“trascendencia” y la “espiritualidad”, las/os “especialistas” de disciplinas ya como legítimas y con autoridad sobre sexualidad infantil y educación sexual, como la psiquiatría y el psicoanálisis, educadores con trayectoria reconocida con los aportes más “didácticos” o metodológicos con una propuesta de contenidos graduados por edad cronológica y los fundamentos sobre la “espiritualidad y la sexualidad”, etc.

Minado el campo y el debate por la educación sexual en los inicios de los noventa, que esa “seriedad científica” y “pluralidad religiosa” que organizó varios discursos de Salonia, diferenciaba a esos participantes de lo que llamó “pseudo literatura [sic] psicopedagógica”, que “bastardeaba a la problemática de la sexualidad humana (...)”.<sup>1179</sup> Para Salonia, “el sexo” había estado en dos antípodas: o sobrestimado, “valorándolo por encima de otros aspectos”, o bien considerando un tema tabú. Por ello insiste en la importancia del “desarrollo integral del hombre y que la sexualidad merece atención en todas sus facetas: corporal, psicológica, afectiva, espiritual y también social (...)”.<sup>1180</sup> Luego haremos notar cómo se insiste con la noción de *pluralidad* a los fines de justificar la intervención de posiciones religiosas en estos lineamientos. Con respecto al lugar de las familias, Salonia enfatizaba que el material estaba dirigido para toda la comunidad educativa y “a las familias en particular. Su objetivo es iniciar espacios y tiempos de reflexión en todos aquellos que participan directa o indirectamente en la formación de los niños, los adolescentes y los jóvenes”.<sup>1181</sup> El Ministerio de Cultura y Educación tendría en dicha propuesta “un rol animador que le corresponde, tendiendo a desarrollar procesos de concientización y responsabilidad sobre las necesidades que crea el tema (...)”.<sup>1182</sup> Con estos principios, enumera una serie de aspectos “necesarios a tener cuenta”:

- Un enfoque realista, sin eufemismo;
- Una dimensión histórica que considera las transformaciones de las relaciones de varones y mujeres, las funciones y modelos familiares;
- La sexualidad como una forma de expresión personal;
- La ternura y la cordialidad como características principales de las relaciones humanas;
- La necesidad de la educación de la sexualidad desde la infancia, un proceso que se brinda por instrucción y por imitación en el marco de una familia, con la colaboración de otras instituciones sociales;
- La educación como formación y como información, abarcando conocimientos, actitudes y valores y contemplando una dimensión ética;

---

<sup>1179</sup> Ibid. p. 9

<sup>1180</sup> Ibid. pp. 9-10

<sup>1181</sup> Ibid. p. 11

<sup>1182</sup> Ibid.

- Un proceso educativo orientado a analizar, discernir y reflexionar desde el amor.<sup>1183</sup>

El pluralismo religioso y el rigor científico se representaban en el documento “Educación de la sexualidad”. Allí escribieron Luis Parrilla –que en ese entonces continuaba con su trabajo en el COVIFAC y estaba como pastor en la Parroquia Evangélica Emanuel Educador–, el psiquiatra y psicoanalista Carlos Robles Gorriti –Jefe de Salud Mental Pediátrica del Hospital Italiano de Buenos Aires–, la profesora de la UCA y de la UBA Alicia Pochelu –quien también era becaria del CONICET–, el sacerdote Jesuita Enrique Fabbri –doctor en Teología formado en Roma, “especialista en temas de antropología de la sexualidad y director del CIAS–, el rabino Rubén Nisenbom –fundador y director de Santuario, Centro de un Judaísmo Espiritual Universal y Ecuménico–, la asistente social Encarnación M. de Martín –asistente social egresada de la UBA– y, como adelantamos, Orlando Martín.

Según el relato de este último, dentro de la comisión que se juntó cada 14 días, de abril a julio de 1992, no había diferencias con relación a las perspectivas de la sexualidad ni las orientaciones pedagógicas o de recomendaciones de contenidos y temas a abordar en las escuelas (siempre por organización por edad):

Lo que sí sabíamos es que no queríamos hacer una versión parcial... sino un enfoque integral. No estaba, al contrario, tanto Parrilla como Pochelu, el rabino, estábamos de acuerdo en que las religiones no se oponían; al contraria **queríamos un desarrollo integral, no un enfoque... llamémoslo hedonista**. Yo instalé la idea de los **enfoques parciales**, de los integrales y de los holísticos. Eso fue pionero de lo que 14 años después va a ser la ESI.<sup>1184</sup>

La idea de los enfoques parciales es muy similar a la taxonomía de modelos o enfoques de la educación sexual que se habían empezado a sistematizar en ámbitos y modalidades de la formación sexual más allá del ámbito sexual familiar a fines de los 70. En este caso se los llamó “enfoques parciales”, y juntaban una serie de elementos para anteponerse a “enfoque personalista/holístico/integral”, en la conceptualización de Martín y Madrid:

#### ENFOQUES PARCIALES

Enfoques	Centrado en	Resultados
Biológico	Anatomía-Fisiología	Cuidado del cuerpo
Higienista	PrevenCión de E.T.S.	Información
Sociocultural	Constumbres y prácticas	Relativismo de las

<sup>1183</sup> Ibid. 10.

<sup>1184</sup>Entrevista a Orlando Martín, Op. Cit.

	sexuales de cada comunidad	conductas sexuales
Moralista	Valores y normas sexuales	Moralismo, el “deber ser”

### ENFOQUE COMPRENSIVO

Enfoque	Centrado en	Resultados
Personalista integral-holístico	La persona sexuada y su desarrollo integral. La sexualidad como área integrante u cualificadora de la persona	Síntesis comprensiva y ética de la sexualidad. Conocimiento profundo y enriquecido de la realidad humana

**Ministerio de Cultura y Educación. Educación de la sexualidad. Martín, E. M. y Martín Orlando (1992) “Educación de sexualidad: consideraciones metodológicas”. *Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires. pp. 58-59.**

Como el de Martín y Madrid, cada artículo se ocupaba de un aspecto diferente sobre la sexualidad y la educación sexual, pero sí había algunos límites identificables, la sexualidad vinculada a la “espiritualidad” a la “trascendencia”, al “amor”, a la idea de “complementariedad” pero también de “completitud del ser” en el encuentro con otro. La integralidad a la cual refieren la mayoría de las intervenciones es posible en la integración de la dimensión corporal/biológica, la dimensión personal o subjetiva y la espiritualidad.

Para Fabbri, por ejemplo, “El significado de la sexualidad se interpreta en relación con la persona en su integralidad”.<sup>1185</sup> La idea de integralidad en la conformación identitaria, la que articula dimensiones desde su punto de vista fragmentadas, van en contra de las “visiones parciales” de la educación sexual.<sup>1186</sup> Uno de los puntos en común que tuvieron las/os especialistas productores de estos discursos fue que no querían fundamentar la educación sexual “reducida o limitada” a lo biológico, y con ello a las “cuestiones preventivas”.<sup>1187</sup> Incluso Martín nos comenta que tenían en algunas ocasiones disputas con “los homosexuales, porque pedían una mirada muy reducida porque tenían el enfoque más higienista sobre lo preventivo y eso...”.<sup>1188</sup>

<sup>1185</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1992) Amor y Educación de la Sexualidad. Fabbri, E. *Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires. p.45.

<sup>1186</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1992) El sentido del cuerpo y del cuerpo del otro. Pochelú, A. *Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires. p. 37.

<sup>1187</sup> Entrevista a Orlando Martín, Op. Cit.

<sup>1188</sup> Ibidem.

En el texto de Parrilla, en que revisa los últimos 15 años de los acontecimientos políticos y sociales, asegura que, entre otros, “el afianzamiento de los derechos individuales por sobre los del grupo comunitario y de la de los grupos sectorizados (como el de los homosexuales y lesbianas) quedan de manifiesto (...) El SIDA deja al descubierto una sexualidad no manifiesta culturalmente. La homosexualidad ocupa el pensamiento y la opinión, tanto científica, como popular. Otras formas de vida sexual quedan al descubierto y se plantea su derecho a ser vivida”.<sup>1189</sup>

Puntualizamos otras reacciones a esos “rápidos cambios en los modelos y actitudes sociales”: “la reacción del varón frente al rol de la mujer”, “dificultades en la convivencia cotidiana”, “el divorcio cobra vigencia como modo de resolver las dificultades”, “el individuo, el varón o mujer, busca vivir su sexualidad como un derecho”.<sup>1190</sup> Sobre los medios masivos, y subyaciendo la idea de la cultura de “destape” de algún modo, otros problemas sociales que encuentra es que “La cámara de TV podrá usarse desde ángulos no convencionales, resaltando una sexualidad que ni el mismo desnudo logró. Igualmente, se irá imponiendo un tipo de ropa que pondrá de manifiesto aspectos sensuales del cuerpo y su genitalidad”.<sup>1191</sup> Para Martín y Madrid, a la sexualidad había que “desmitificarla de la obsesión genitalista cuyas expresiones vemos con tanta frecuencia en los programas de TV que hacen ‘uso y abuso’ permanente del chiste provocador, de la imagen grotesca o de la insinuación”.<sup>1192</sup>

Como parte de las “problemáticas”, el desvío de la heterosexualidad –como única forma de sexualidad valorada y esperable, nuevamente como en algunas posiciones ya vistas en discursos ministeriales de los años 80– se ubicaba como una de ellas. Martín y Madrid, puntean en este sentido:

- a) Problemas asociados a la expresión de la sexualidad adolescente juvenil:
  - Relaciones adolescentes anticipadas.
  - Embarazos no deseados.
  - Aborto/ abandono del recién nacido/ familias incompletas (madres solteras), separación, violencia doméstica.
  
- b) Problemas de lo privado a lo público:
  - Situaciones existentes que trascendieron a lo público entre las cuales cabe mencionar: crisis de la institución matrimonial, de la vida de familia, conflictos de los vínculos.

---

<sup>1189</sup> Ministerio de Cultura y Educación. (1992) Educación de la sexualidad. Martín, E. M. y Martín Orlando Parrilla, L. “Sexualidad Humana y nuestro tiempo”, *Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires. p. 16.

<sup>1190</sup> Ibid. pp. 16-17.

<sup>1191</sup> Ibid.

<sup>1192</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1992) “Educación de sexualidad: consideraciones metodológicas Educación de la sexualidad. Martín, E. M. y Martín O. *Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires. p. 61.

- Homosexualidad/ feminismo/ gay/ travestismo/ lesbianismo (...).<sup>1193</sup>

Así, ante el desorden que aparentemente reinaba en los cambios de fin de siglo, en contraposición sugieren “Nuevas posibilidades para la ‘relación de pareja’”:

- Anticoncepción: responsabilidad en maternidad y paternidad;
- Conocimiento de la Sexualidad y del Amor, posibilidad de la pareja enriquecida de descubrir el amor-placer;
- Existencia de una madurez psico-afectiva: capacidad de comprometerse de la mujer y de varón que es necesario cultivar y promover.<sup>1194</sup>

La ligazón con la dimensión de la “espiritualidad” y la “plenitud” puede leerse con claridad en la intervención del rabino Rubén Nisenbom cuando señalaba que “La educación de la sexualidad supone educar hacia valores que ayudan a desenvolverse como personas plenas (...) el conocimiento del otro y de sí mismo es una relación sexual más allá de lo genital y biológico”. La unión definitiva para la trascendencia sería en la pareja como la forma de mayor privilegio: “Ninguna situación es comparable al ideal de pareja estable. Una relación única y definitiva implica aprender del otro con valor, como misterio, como experiencia de encontrar siempre el goce en la misma persona, en un juego de descubrimiento que nutre el goce espiritual”.<sup>1195</sup>

## 2.1 El sida en los inicios de los 90

Para comprender el contenido del segundo cuaderno de esta edición, “SIDA: responsabilidad educativa de todos”, debemos hacer mención a algunos acontecimientos de 1991 sobre el sida, su abordaje desde el gobierno y las resistencias religiosas. Sin dudas, como fuimos viendo desde el capítulo anterior, el sida fue un gran motivo para impulsar talleres, acciones y programas de educación sexual, debido a su emergencia sanitaria, su inicial desconocimiento y la cantidad de muertes que se iban contabilizando. A nivel mundial, para mediados de los 90, la OMS estimaba que el número total de casos de personas con sida era de 4,5 millones y que, desde el inicio de la enfermedad, 19,5 millones de hombres, mujeres y niños habían sido infectados con ese virus.<sup>1196</sup> Para fines de los 80 y

---

<sup>1193</sup> Ibidem. p. 60.

<sup>1194</sup> Ibid.

<sup>1195</sup> Ministerio de Cultura y Educación. Educación de la sexualidad. (1992) Nisenbom, R. (1992) “Educación de la sexualidad humana y espiritualidad”. *Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires. p. 53

<sup>1196</sup> Beijing (1995) IV Conferencia Internacional de la Mujer. Actas. Beijing p. 31. Disponible en:

principios de los 90, a la preocupación por la expansión del sida se le sumó la cuestión infantil y juvenil: ahora los “infectados” eran bebés, niños y adolescentes. Por consiguiente, también pasaría a ser un problema sanitario de “la mujer”. Los organismos internacionales organizaban conferencias sobre el sida y aspectos particulares de poblaciones específicas a atender. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNICEF, y otras organizaciones intergubernamentales, funcionaban tanto como redes de apoyo y financiamiento, como de análisis, estudio y diagnóstico de la situación de la epidemia en cada país. En la “Conferencia sobre las Consecuencias del SIDA para las Madres y los Niños”, celebrada en París en noviembre de 1989, se demostraba la preocupación por “las amplias consecuencias científicas y psicológicas que tiene la infección por el VIH/SIDA en las madres y los niños dentro del marco general de salud de la mujer, el niño y la familia”. En ese evento, como en el resto de los que se organizaban, se recomendaba a los Estados a garantizar servicios de salud que aseguren a esas poblaciones la atención necesaria en los tratamientos a “niños y mujeres”. Se promovía también, como lineamiento de acción para las políticas, el impulso de “la educación sanitaria” y los programas de información y educación “preparados por y para los jóvenes, inclusive adolescentes”. Asimismo, se enfatizaba en la necesidad de articular entre sectores diversos de la sociedad civil, como las organizaciones de planificación familiar y programas sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual, y en que se aborde la cuestión “teniendo debidamente en cuenta la perspectiva femenina”.<sup>1197</sup> Al mismo tiempo, en la Argentina, las noticias de los medios gráficos informaban, con cierto tono de pánico moral, acerca del creciente número de “casos de contagio” en niñas/os y mujeres adolescentes y/o jóvenes.<sup>1198</sup>

El Estado argentino incorporó programas, campañas y leyes en torno al sida de forma relativamente rápida. Ya en 1990 se aprobó la Ley de SIDA que declaraba el interés nacional de la “lucha contra el SIDA”, que se vería traducida en acciones de “detección e investigación de sus agentes causales, el diagnóstico y tratamiento de la enfermedad, su prevención, asistencia y rehabilitación, incluyendo la de sus patologías derivadas, como así también las medidas tendientes a evitar su propagación, en primer lugar la educación de la población”.<sup>1199</sup> También la ley

---

[https://www.unwomen.org/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa\\_s\\_final\\_web.pdf?la=es&vs=755](https://www.unwomen.org/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf?la=es&vs=755) [última consulta 3-12-2019]

<sup>1197</sup> Declaración de París sobre las mujeres los niños y el SIDA (1989). París. s/p.

<sup>1198</sup> Diario *Clarín*, “Bajó la edad de los enfermos y la mitad de los drogadictos está contagiada” 4-2-91; Diario Popular, “SIDA: cifras que preocupan”, 10-5-91; Diario El Día: “Sida: alto porcentaje de jóvenes convocados al servicio militar”, 10-5-91; Diario Popular. “Investigan grave versión sobre contagio de SIDA en tres niñas”. 13-12-91; Diario *La Prensa*. “En una feria de artesanos. Una menor habría contraído SIDA al hacerse perforar una oreja”. 13-12-91; Diario *El Día*. “Dramáticas derivaciones al morir un bebé con SIDA en el Hospital de Niños”. 28-12-91; El Día. “Otra pequeña falleció ayer de SIDA en el Hospital de Niños”. 28-12-91; Diario *Crítica*. “Murió otra criatura”, 30-12-91.

<sup>1199</sup> ARGENTINA. Ley Nacional de SIDA. 23.798. Art. 1.

disponía que en ningún caso de esas actividades se podría afectar la dignidad de las personas, producir discriminación, marginación, degradación o humillación, entrometerse en la intimidad o individualizar casos de forma pública. Asimismo, obligaba a asegurar los tratamientos para las personas con hiv-sida. Al año siguiente, en su reglamentación, se estableció un ámbito específico con fondos propios dentro del Ministerio de Salud y Acción Social. En el anexo se especificaba, en su primer artículo: “Incorpórase la prevención del SIDA como tema en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario de educación. En la esfera de su competencia, actuará el MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, y se invitará a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a hacer lo propio”.<sup>1200</sup>

La primera campaña<sup>1201</sup> del Ministerio de Salud y Acción Social fue en 1991, e incluyó la difusión de mensajes a través de medios masivos, dictado de conferencias sobre el sida y distribución gratuita de un millón de preservativos, con un costo de dos millones de dólares (en parte financiado por la OMS). El ministro Avelino Porto presentaba la campaña indicando a la prensa que una de las mayores problemáticas era que en el país había entre veinte mil y cuarenta mil infectados, y que la edad promedio de contagios era entre 15 y 20 años, la franja que más había aumentado para mediados de 1991.<sup>1202</sup>

Sin embargo, la Iglesia católica fue opositora a la difusión y mención del preservativo (como de todos los métodos anticonceptivos). Por el anuncio de esa campaña, el monseñor Rodolfo Nolasco, vicepresidente del Secretariado para la Familia de la Conferencia Episcopal Argentina, se pronunció con “temor” por la “distribución indiscriminada” de preservativos entre adolescentes, por el “posible desorden sexual entre ellos”, proponiendo en cambio fomentar “el ordenamiento de la vida sexual”. Para Nolasco, “no es lo mismo repartir [preservativos] entre gente adulta, que ya tiene formada su personalidad, que entre chicas y muchachos que, evidentemente, están en una etapa eminentemente formativa en su vida”. Además, agregaba que “debería decirse toda la verdad [sobre su uso] ya que no garantiza totalmente el no contagio del SIDA en un contacto sexual”.<sup>1203</sup> Algunos representantes de la Conferencia Episcopal mantuvieron una reunión con Porto donde le plantearon estas preocupaciones.<sup>1204</sup> El Equipo de Pastoral Social de la Conferencia, como su presidente, monseñor Italo Di Stefano, sentenciaría como “simplista” la propuesta del Ministerio de Salud, y atribuyó las medidas del gobierno a un interés económico entre laboratorios productores: “El problema de la prevención del SIDA no se está tratando con la debida profundidad, ya que el

---

<sup>1200</sup> ARGENTINA. Decreto Reglamentario de la Ley Nacional de SIDA. Decreto 1244/91. Anexo 1. Art.1

<sup>1201</sup> En 1992 se realizó la primera campaña de intervención pública recordada como “Las camas vacías”, desplegada en la ciudad de Buenos Aires, como metáfora de los muertos por sida.

<sup>1202</sup> Diario *Crítica*, “Aportara un millón de profilácticos Acción Social”. 17-5-91.

<sup>1203</sup> Diario *Popular*, “Iglesia argentina teme por preservativos”. 17-5-91.

<sup>1204</sup> Diario *La Prensa*, “Iglesia a favor de una vida sexual ordenada”, 17-5-91.

desorden sexual es la verdadera causa del flagelo, cuya irrupción constituye una oportunidad para revertir esta situación de desorden sexual”.<sup>1205</sup> Lo mismo diría públicamente Gerardo Farrell: “toda campaña de prevención del SIDA no debe dar una imagen de permisividad y aquella que involucra a los menores debe ser mediatizada por los padres porque sólo los regímenes totalitarios bajan línea a niños y jóvenes”.<sup>1206</sup> Los católicos mantuvieron reuniones también con “expertos” Médicos como Mario Ambrona, quien había sido Presidente del Programa Nacional de Sida, y quien también cuestionaría la medida oficial de la difusión de preservativos: “Las enfermedades de transmisión sexual son enfermedades de la conducta. La única solución es una educación sexual que se base en una ética sexual (...) No veo la distribución de preservativos sea la solución en estos momentos que no va a traer un cambio de conducta ni siquiera su uso (...) hay que llegar a lo que se está produciendo en Europa: la relación monogámica. Dos personas pueden tener relaciones de todo tipo, pero se necesita un tercero para que se dé el contagio”.<sup>1207</sup>

Tras las críticas de la Iglesia, y por el interés que despertó la campaña, hasta el propio presidente Carlos Menem defendió mediáticamente esta política. Concretamente, propondría a la Iglesia que “(...) le arrime al Gobierno su propuesta de cómo llevar a cabo el acto sexual o los controles para evitar el contagio”.<sup>1208</sup> Además, pidió que “se abra un debate profundo, sincero y sin tapujos sobre la forma de preservar a nuestra gente y en especial a nuestra juventud del hasta ahora incurable SIDA”. Al mismo tiempo, las críticas habían llegado a ser tan evidentes que el propio gobierno avisó que peligraba el inicio de la campaña “debido a un sistemático bloqueo de las campañas de prevención por parte de algunos grupos de poder con atribuciones de velar por la moral de la comunidad”.<sup>1209</sup> Y respondiendo directamente a las críticas eclesíásticas, desde la Fundación Cooperación, Información y Ayuda al enfermo de sida (COINSIDA) se decía: “El virus no entiende de ‘ética’, ‘orden sexual’, ‘canales naturales’, y ‘moral’, sólo necesita la oportunidad de pasar de una persona a la otra”.<sup>1210</sup> Menem también asistió al lanzamiento del Plan Nacional de Lucha contra el SIDA, el 1º de julio de 1991 en la Casa de Gobierno. La campaña “contra el SIDA” se proyectaba desde el mes de julio hasta diciembre de 1992, dondese preveía, entre otras acciones, la reglamentación de la ley de sida de 1990 y “la preparación de líderes dentro del sector educativo que lleve información sobre sida a las escuelas, centros carcelarios, fábricas y empresas”.<sup>1211</sup> El día del evento, María Amelia Bartellini, una de las coordinadoras del Programa Nacional de SIDA, aseguraba que el Ministerio

---

<sup>1205</sup> Diario *El Día*. “SIDA: una nueva crítica desde la Iglesia”. 22-5-91.

<sup>1206</sup> Diario *Crítica*. “Lo hacen para vender profilácticos”. 22-5-91.

<sup>1207</sup> Diario *Clarín*. “Preservativos: denuncian “intereses comerciales”. 22-5-91

<sup>1208</sup> Diario *La Nación*. “Menem apoya el uso de los profilácticos”. 24-5-91.

<sup>1209</sup> Diario *La Nación*. “Menem apoya...”, Op. Cit.

<sup>1210</sup> *Ibidem*.

<sup>1211</sup> Diario *Clarín*. “Lanzan campaña sobre el SIDA sin apoyo publicitario”. 12-6-1991.

de Educación también estaría comprometido con la tarea preventiva para que llegue a “todas las escuelas primarias y secundarias, universidades, nacionales y privadas”.<sup>1212</sup>

Bartellini también advertía sobre la necesidad de dejar de concebir al sida como un problema de ciertos grupos, ya que también se conocía que la enfermedad estaba en poblaciones distintas a la originales, especialmente en “mujeres heterosexuales”. En un sondeo de opinión pública realizado en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, el 90 % de los encuestados señalaba “los vínculos homosexuales como fuente más frecuente del fatal embate del virus HIV”.<sup>1213</sup>

El lanzamiento del programa tuvo recepciones diferentes de parte de los ministros de salud de las provincias. Varios no acordaban con la campaña. En la provincia de Buenos Aires, voceros del Ministerio de Salud aclaraban a la prensa que el ministro Ginés Gonzáles García no formaba parte de “los ministros que rechazaban el plan de prevención”.<sup>1214</sup> Como señalamos en el capítulo anterior, de hecho la gestión de Gonzáles García ya desde 1988 estaba organizando el programa de prevención del sida que apuntó fundamentalmente a la educación sexual.<sup>1215</sup> Para 1991 la DGCyE realizaba la “Campaña Integral sobre Sexualidad, SIDA, y Drogodependencia”, junto al Consejo Provincial de la Mujer y la participación de entidades no gubernamentales, se proyectaba llevar “acciones de sensibilización” en las diferentes regiones educativas de la provincia, aspirando a un público destinatario de 160.000 docentes y 2.500.000 estudiantes.<sup>1216</sup> Con motivo del Día del Sida, el 1° de diciembre de 1991,<sup>1217</sup> la DGEyC organizó junto con organismos no gubernamentales y privados, un día de consulta para todas/os los interesados en adquirir información sobre la enfermedad. Entre las organizaciones que prestaban este servicio de consulta se encontraban la AAPF, la

---

<sup>1212</sup> Diario *El Día*. “Menem inaugurará hoy el Programa Nacional de Prevención del SIDA”. 1-7-91.

<sup>1213</sup> Diario *La Nación*. “Aún se tiende a vincular el SIDA con grupos cerrados”. 31-7-91.

<sup>1214</sup> Diario *La Nación*. “Las provincias objetan la campaña contra el SIDA”. 3-7-91.

<sup>1215</sup> Diario *La Prensa*. 15-11-88. Se conoce un primer intento de llevar a las escuelas bonaerenses de forma obligatoria la prevención del sida desde inicios de esta década. Así, por ejemplo, en 1991 algunas comisiones de la Cámara de diputados de la provincia de Buenos Aires estudiaba un proyecto de ley para establecer la incorporación a los programas de las materias “Educación Sexual-Prevención del SIDA” para las escuelas primarias y secundarias dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación. La propuesta de ley la realizó el diputado Víctor de Paula de la Unión Cívica Radical. Se estipulaba que el plan de estudios de esa inclusión transversal estuviera a cargo del Colegio de Psicólogos, de la cátedra de Infectología de la Facultad de Medicina de la UNLP e integrantes del Ministerio de salud. Fuente: Diario *El Día* “Proyecto de ley sobre el SIDA y las escuelas”. 24-9-91.

<sup>1216</sup> En una primera etapa, se habían realizado para octubre de 1991 jornadas obligatorias en La Matanza, La Plata, Morón, General Sarmiento, Tigre, Bahía Blanca y General Pueyrredón. *El Día*. “Campaña sobre el SIDA en colegios bonaerenses”. 21-10-91.

<sup>1217</sup> La OMS proclamó en 1988 al 1° de diciembre como el día Mundial Contra el sida.

UACETS (Unión Argentina contra Enfermedades de Transmisión Sexual) y la Dirección de Psicología y Asistencia Sociales Escolares de la misma DGEyC.<sup>1218</sup>

Una vez visto el inicio del programa a nivel nacional, luego de su lanzamiento, el Episcopado publicó el mensaje titulado “SIDA: acompañar y prevenir”, un texto que también será publicado en la prensa en el documento ministerial “El SIDA: una responsabilidad educativa de todos”. Allí se enfatizaba que “la ciencia y la experiencia orientan e impulsan la prevención. Pero la principal forma de evitar el SIDA ha de ser la información y educación que preparan para vivir con libertad y madurez, un amor fiel y responsable (...)”.<sup>1219</sup> El día del pronunciamiento público de dicho texto, desde la Comisión Episcopal de Catequesis, Luis Héctor Villalba señalaba que “la acción pastoral que está preparando sobre ‘educación en el amor’ intenta ser una contribución que quiere ayudar a tomar conciencia de la necesidad de realizar una auténtica educación que considere el valor del amor humano, no parcialmente sino en la grandeza”.<sup>1220</sup> Este tipo de intervenciones formaron parte de la propia campaña del catolicismo con respecto al sida. El año 1991 finalizaría con la noticia acerca de la creación de un Programa Nacional de Lucha contra el SIDA dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social, que tendría como acción fundamental exámenes gratuitos para detectar el HIV mediante reactivos. La iniciativa estaría conducida por el médico Alfredo Miroli, quien era ministro de Salud pública en la provincia de Tucumán<sup>1221</sup> y había sido convocado por el nuevo ministro de Salud de la nación, Julio César Aráoz, luego de la gestión de Porto. Sin embargo, existió una línea de discontinuidad con la política anterior que fue que la gestión de Miroli a cargo de la Dirección: si bien avanzaría en los testeos, el programa dejó de difundir los preservativos como se venía realizando desde julio. Con los mismos argumentos que los críticos católicos del preservativo, Miroli justificaba la medida señalando que “no se está en condiciones de garantizar que cada producto cumpla su función con absoluta seguridad en el resultado”. Para Miroli, la clave del plan sería el “aspecto educativo”: “(...) la gente tiene que saber cómo se transmite el virus y cómo no se transmite, para evitar el miedo y la deshumanización (...) nuestra experiencia nos dice que debemos inculcar actitudes de generosidad entre la población”.<sup>1222</sup> Una apelación a la importancia de la información pero sin ofrecer los medios concretos.

Al año siguiente, el Programa Nacional contra el SIDA produjo un video de media hora protagonizado por el propio Miroli hablándole a las/os jóvenes sobre el sida, llamado “Un camino para dos”. El video fue reproducido en más de nueve mil copias que se repartían de forma gratuita a las escuelas públicas del país, como parte de la propuesta educativa del Programa. En el film, dirigido por Eduardo

---

<sup>1218</sup> Diario *El Día*. “Respuestas sobre el SIDA y drogadependencia [sic]”. 30-11-91.

<sup>1219</sup> Diario *La Prensa*. “Mensaje de la Iglesia. La prevención del SIDA no justifica cualquier campaña”. 19-9-91.

<sup>1220</sup> *Ibidem*.

<sup>1221</sup> Diario *Clarín*. “Lucha contra el SIDA”. 12-12-91.

<sup>1222</sup> Diario *La Nación*. “SIDA: el Gobierno no repartirá preservativos”. 17-12-91.

Mignogna y con guión de Guillermo Sacomano, se combinaban escenas de un grupo de jóvenes<sup>1223</sup> de ambos sexos en situaciones sociales como una discoteca, o en situaciones en una farmacia ante la posible compra de preservativos, con una serie de informaciones que presentaba Miroli sobre el sida. Allí advertía que en el sida no se debía discriminar por “grupos de riesgo” (...). Hay actitudes que exponen a la infección, cualquiera de nosotros puede llegar a tener el virus”. Entre todos los puntos que aborda Miroli sobre la “prevención”, especifica que “Según estudios, la promiscuidad, que es el número de personas con las cuales tengo sexo en un periodo determinado de tiempo, cuando con más personas diferentes tenga sexo, más chances de encontrar el virus”. También aclara que “no hay riesgo en la homosexualidad, lo que hay riesgo es en la promiscuidad. Si un joven homosexual vive su homosexualidad en pareja, no se expuso a ningún riesgo”.<sup>1224</sup> Mientras las escenas de las y los jóvenes representan encuentros de miradas como cierto cortejo, en una fiesta de noche, Miroli desarrolla que:

Hay distintas maneras de tener sexo con otra persona. Una sería el sexo en fidelidad, donde ambos son fieles y ahí el riesgo es ninguno. La pareja estable, fiel y segura. Otra sería el sexo en promiscuidad [en ese momento, desaparece Miroli de la escena y se muestra a un joven intentando entrar a una farmacia con timidez y duda], bueno acá es obvio el riesgo. Eso ya es contacto sexual. ¿Y los preservativos? [el joven entra a la farmacia y aparece una joven y decide comprar aspirinas] Si uno va a tener sexo en la promiscuidad, en la prostitución, hay que usar preservativos. Los preservativos, el *forro*, si bien no ofrecen en cada caso individual la garantía absoluta pero sí disminuye notablemente el riesgo de transmisión.<sup>1225</sup>

En el programa *La mañana*, transmitido por el canal ATC, se mostró el audiovisual con la presencia del Miroli y también con el cura católico Julio Grassi: nuevamente la Iglesia católica interviniendo en materiales de difusión pública sobre educación sexual. Luego de la presentación del video, Miroli sabía de las críticas que el material educativo estaba teniendo, por ejemplo por la alusión a la homosexualidad: “Nosotros no abrimos un juicio en contra de la homosexualidad. Es homosexual y ¡pum! Por decreto tiene el virus... y no es así”. El otro cuestionamiento sobre el video era que “se sugiere en el video que los jóvenes argentinos podrían llegar a... podría ocurrir que tengan sexo sin estar casados y sin que sea la noche de miel”. El video en cuestión había sido prohibido en todas las escuelas católicas de la ciudad de Paraná (Misiones). Para Grassi, uno de los que había criticado el video afirma: “yo lo valoro, o veo como un elemento de debate. Me parece que es una herramienta de trabajo y eso es bueno en sí. No se lo puede

---

<sup>1223</sup> Los actores eran: Facundo Muscari, Martín Krpan y Nicolás Escarpino, y las actrices: Verónica Anastacio y Valeria Britos.

<sup>1224</sup> Programa Nacional de SIDA. “Un camino para dos”. 1992. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=A5Vhxvm-Wfo>

<sup>1225</sup> Ibidem.

discriminar dentro de una lista de video satánicos... no es eso. Yo como sacerdote le podría objetar, en el debate, con respecto al tema de la homosexualidad y el tema de vivir en pareja, que dentro de la Iglesia católica se objeta... entonces hay que respetar dentro del debate las diferentes opiniones". Aunque según su testimonio, sí acordaba con la aclaración "si vos vas a tener relaciones promiscuas o fuera de la fidelidad matrimonial, 'usá preservativo', dice no? Si las vas a tener... yo no puedo como católico legislar lo que sucede fuera del matrimonio... el tema del preservativo ahí ya no lo puede legislar...". Sobre el material en sí para los colegios católicos, Grassi sostenía que "la Iglesia lo podría completar con otro video, con otro tipo de charla... si la iglesia instrumenta algo que considera más bueno que esto, creo que está en libertad en sus colegios de poner otra cosa, hacer una conferencia... pero lo que no pueden hacer los católicos es meter la cabeza abajado de la tierra y decir 'yo esto no lo voy a tratar'".<sup>1226</sup> Así, continúa programando diferentes temas en los colegios de los que se debería "hablar": "de la droga, de la homosexualidad (...) con respecto a la homosexualidad creo que hay una valoración en el tema"; sobre "el preservativo, el aplauso, parece que lo muestran de una manera simpática, que por ahí en algún grupo de chicos le podría significar una propaganda de algo que en ese lugar católico se esté diciendo". Con respecto a la prohibición del material de parte de las autoridades católicas misioneras, para Grassi "en Paraná lo que tienen que hacer es poner algo que reemplace este video". Evidentemente, Grassi estaba haciendo un llamado a la propia comunidad educativa católica a generar su propio contenido educativo sobre el sida. De todos modos, a pesar de estas diferencias, nos interesa hacer notar que ambas posiciones tenían puntos de conciliación, por ejemplo el binarismo "sexualidad segura = fidelidad matrimonial" versus "sexualidad promiscua = prostitución= riesgo".

### 2.1.1 El sida en los manuales escolares

Vale también mencionar que, en ese contexto, el sida fue incluido también, ya en los inicios de los 90, como un tema dentro de algunos manuales escolares que se fueron editando durante toda esa década. Notamos que allí hay una continuidad entre varios de los puntos antes mencionados, sobre todo entre un moralismo sexual y la atribución de la enfermedad a determinados grupos. Tal como lo ha analizado Susan Sontag en *El SIDA y sus metáforas*, observamos que en algunos de estos textos se ha utilizado un lenguaje metafórico bélico, atribuyendo significados de "ataques", "defensa", "lucha", "invasores". Por ejemplo, en el manual *Biología 2* de la editorial Plus Ultra de 1991, se lee: "El Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida, nombre dado a una enfermedad todavía no bien conocida, que daña **la capacidad de defensa** del organismo. Sin resistencia, una persona con SIDA es susceptible a diversas enfermedades e infecciones".<sup>1227</sup> En relación con la función de los linfocitos, se hace referencia también a "células supresoras", que "(...) actúan

---

<sup>1226</sup> Ibidem.

<sup>1227</sup> Zarur, P. (1991) *Biología 2*. Plus Ultra. Buenos Aires. p. 120.

deteniendo la **lucha** contra los **gérmenes invasores** una vez que la infección ha sido **vencida**".<sup>1228</sup> Sobre quiénes pueden contraer el sida, este mismo manual lista: "hombres homo y bisexuales. La mayor parte de los casos notificados la han contraído por el contacto con secreciones orgánicas durante la actividad homosexual. Especialmente son afectados aquellos que tienen múltiples compañeros sexuales –promiscuidad sexual–"<sup>1229</sup>. También menciona a "enfermos drogadictos", y "enfermos hemofílicos". Entre los consejos para evitar la infección, se sugiere, entre otros: "Información adecuada del problema recurriendo a fuentes serias y responsables. Confiar en los médicos y en las instituciones de salud. No escuchar consejos o advertencias de quienes no conocen el tema"; y también "evitar las relaciones sexuales o comprendidas en los grupos de alto riesgo".<sup>1230</sup>

En otro manual de Ciencias Biológicas, entre la caracterización de la enfermedad y del proceso de transmisión, se utilizan términos como "el **virus ataca** especialmente algunos tipos celulares (...)".<sup>1231</sup> Entre las formas de transmisión del VIH se señalan: "a) por medio de un contacto sangre-sangre; b) por medio de un contacto semen-sangre (el semen contiene glóbulos blancos)". Se propone como actividad la resolución de las siguientes preguntas: "-¿Por qué les parece que los drogadictos y los homosexuales son llamadas "**grupos de alto riesgo**" de contraer la infección?"<sup>1232</sup> Asimismo, en el manual *Ciencias Naturales y Tecnología* para la EGB, se presenta al SIDA como "La enfermedad más importante de nuestro siglo".<sup>1233</sup> Sobre el VIH se indica: "(...) cuando [entra] en actividad, **destruye** las células **de defensa** del organismo lo deja expuesto a cualquier infección. Poco a poco, el cuerpo se debilita y se produce la muerte del paciente" (el destacado es nuestro).<sup>1234</sup>

---

<sup>1228</sup> Ibidem. p. 120.

<sup>1229</sup> Ibid.

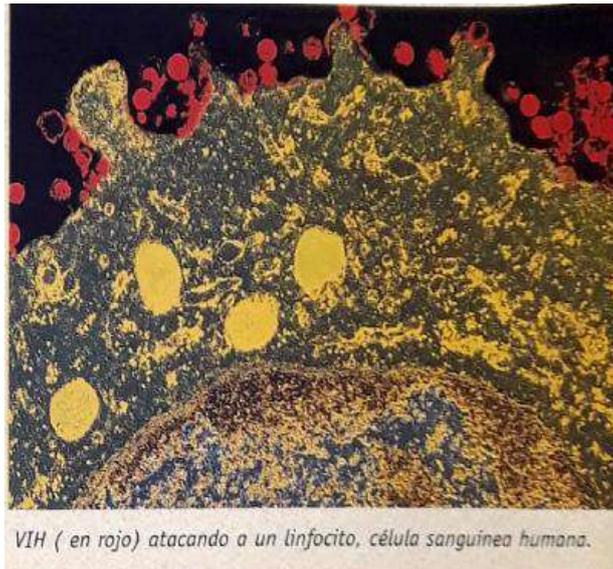
<sup>1230</sup> Ibid. p. 121.

<sup>1231</sup> Lacreu, L. I.; Rubel, D. N.; Guahnón, E. L. (1990) *Ciencias Biológicas III*. Santillana. Buenos Aires. p. 185.

<sup>1232</sup> Ibidem.

<sup>1233</sup> Abril, J. L.; Cassibba, R. O.; Faya, M. N.; Cuniglio, F.; Fernández, E. M.; Grau, J. E.; Morale, E.; Muro, S. A.; Rinaldi, M. C.; Rotemberg, D. B. (1996). *Ciencias Naturales y Tecnología EGB7*. Segunda edición 1998. Santillana. p. 153.

<sup>1234</sup> Ibidem.



**Abril, J. L.; Cassibba, R. O.; Faya, M. N.; Cuniglio, F.; Fernández, E. M.; Grau, J. E.; Morale, E.; Muro, S. A.; Rinaldi, M. C.; Rotemberg, D. B. (1996). *Ciencias Naturales y Tecnología EGB7*. Segunda edición 1998. Santillana. p. 153.**

Se afirma que “la prevención del SIDA” se basa “en la educación para evitar el **contagio, mantener una pareja estable**, el control prematrimonial y prenatal, uso de preservativos (aunque no es seguro en el 100 % de los casos)”.<sup>1235</sup> Se propone una encuesta acerca de las “medidas de precaución que toman los **adultos** para cuidarse del **contagio del SIDA y otras enfermedades sexuales**”.<sup>1236</sup>

En otras editoriales vemos un discurso similar sobre “el contagio” y las metáforas de guerra para la descripción de la enfermedad y su virus causante. Así, en manuales como *Ciencias Naturales* de la editorial e.d.b., se puede leer:

El virus del SIDA *no mata*, pero sí permite la acción de otros agentes microbianos que pueden causar enfermedades diversas.<sup>1237</sup>

Este virus [HIV] **ataca al sistema inmunológico**, que está constituido por un conjunto de componentes que incluyen células (...), anticuerpos y otras sustancias que circulan en la sangre, que tiene por función **enfrentar** a todo tipo de elemento que sea

<sup>1235</sup> Abril, J. L.; Cassibba, R. O.; Faya, M. N.; Cuniglio, F.; Fernández, E. M.; Grau, J. E.; Morale, E.; Muro, S. A.; Rinaldi, M. C.; Rotemberg, D. B. (1996). *Ciencias Naturales y Tecnología EGB7*. Segunda edición 1998. Santillana. p. 153.

<sup>1236</sup> Ibidem.

<sup>1237</sup> E.d.b. (1998). *Ciencias Naturales 8. EGB. 3er Ciclo*. E.D.B Buenos Aires.

reconocido como **ajeno o extraño** al organismo [el destacado es nuestro].<sup>1238</sup>

El sistema inmune opera como una **organización militar**, lanzando contra “el invasor”, soldados especialmente capacitados linfocitos (en negrita) que se movilizan ante la **agresión** de cualquier **enemigo** (...).<sup>1239</sup>

Cuando el virus HIV logra entrar en el organismo (...), **invaden** precisamente a los glóbulos blancos o linfocitos y pueden permanecer allí en “estado de reposo”.<sup>1240</sup>

(...) el remedio más eficaz contra el SIDA es la **prevención**, la **educación** y un **comportamiento individual, informado y responsable**.<sup>1241</sup>

Entre las lecturas sugeridas sobre el tema del sida, se replica un fragmento de un titular del diario *La Nación*: “Convivir con el enemigo”, y con un copete que indica: “La ciencia estudia los mecanismos por los que algunas personas infectadas con el HIV no desarrollan síntomas”.<sup>1242</sup> Partiendo de la pregunta “¿cómo prevenirnos?”, y entre las formas de “eliminar la posibilidad de contagio”, se sugiere para la “vía sexual”: “Abstenerse de mantener relaciones sexuales fuera de las **parejas estables**. Usar preservativo”.<sup>1243</sup>

La sugerencia en torno a la “estabilidad de la pareja” como medio de prevención del SIDA y de otras ETS, también se reitera en otros manuales:

Es ineludible [que] el conocimiento de estas enfermedades y su prevención deben ser de dominio público para que puedan ser evitadas; esto incluye: (...) la realización de exámenes prematrimoniales prenatales para evitar la propagación de las ETS, así como contagio del feto o del recién nacido; **una pareja estable ya que la promiscuidad favorece la propagación de las ETS**; uso de preservativos.<sup>1244</sup>

Entre las medidas personales que pueden impedir el contagio de las ETS figuran: la educación de la población, el uso del preservativo durante las relaciones sexuales, **el mantenimiento de una pareja estable, evitar la promiscuidad sexual**, el

---

<sup>1238</sup> Ibid. p. 180.

<sup>1239</sup> Ibidem.

<sup>1240</sup> Ibid. p. 181.

<sup>1241</sup> Ibid. Todos los destacados de estas selecciones son nuestros.

<sup>1242</sup> Ibid. p. 183.

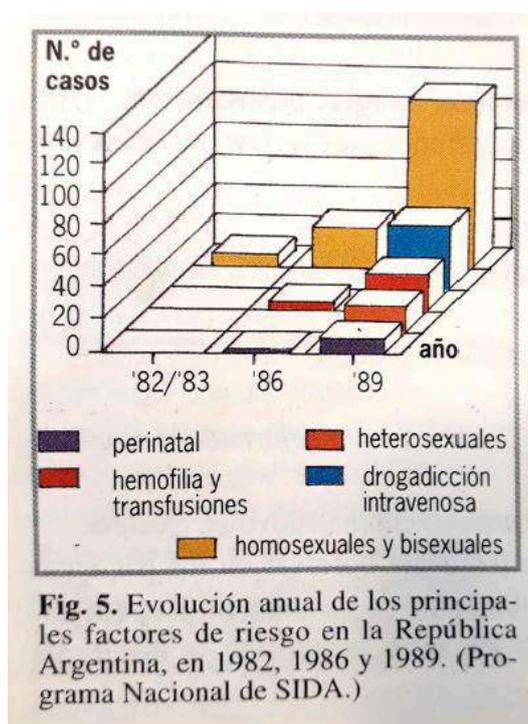
<sup>1243</sup> Ibidem.

<sup>1244</sup> Barderi, M. G.; Ciniglio, F.; Fernández, E. M.; Nahabedian, S. E.; Querol, S. M. (1994). *Educación para la salud*. Santillana, Buenos Aires. p. 173.

control prematrimonial y prenatal mediante análisis de sangre y la consulta periódica especialista.<sup>1245</sup>

Educación de la población para prevenir las ETS; Uso de preservativo durante las relaciones sexuales; **Mantener una pareja estable** y evitar la promiscuidad sexual (...).<sup>1246</sup>

Entre otras informaciones que brindan los manuales sobre el SIDA, se incluye un gráfico sobre los datos de personas infectadas en la Argentina “según factor de riesgo”, denominación dada por el Ministerio de Salud hacia el año 1994.



**Fig. 5.** Evolución anual de los principales factores de riesgo en la República Argentina, en 1982, 1986 y 1989. (Programa Nacional de SIDA.)

**Barderi, M. G.; Ciniglio, F.; Fernández, E. M.; Nahabedian, S. E.; Querol, S. M. (1994). Educación para la salud. Santillana, Buenos Aires. p. 130.**

## 2.2 “SIDA: responsabilidad educativa de todos”

Retomando entonces las publicaciones del Ministerio de Educación de 1991, y vista la demanda que tenía el abordaje educativo del sida, Salonia y Porto habían mantenido reuniones en ese año a los fines de planificar acciones conjuntas entre ministerios, acordando criterios con los sectores sindicales, sociales y religiosos.<sup>1247</sup> Es por ello que, como mencionamos anteriormente, junto con el

<sup>1245</sup> Barderi, M. G.; Cuniglio, F.; Haut, G. E.; Fernández, E. M.; Lotersztain, I.; Schipiani, F. V. (1998) *Biología. Citología, Anatomía y Fisiología. Genética. Salud y enfermedades.* Santillana. Perú. p. 265.

<sup>1246</sup> Barderi, M. G.; Cuniglio, F.; Fernández, E. M.; Mmorales, E.; Rodríguez, F. A. *Ciencias Biológicas 4.* Santillana. Buenos Aires. p. 167.

<sup>1247</sup> Diario *Crítica*, “Aportara un millón...”, Op. Cit.

cuaderno que escribieron desde la comisión sobre educación sexual, la publicación contó con otro cuaderno: "SIDA: responsabilidad educativa de todos". Pero, a diferencia de la posición que sostuvo el gobierno en 1991, en esta oportunidad el sida no sería vinculado al uso del preservativo, sino que tomaría la posición católica sobre la necesidad de una educación sexual más ligada a la abstinencia o a la vida matrimonial.

Nos interesa este material porque no solo tenía una intención política de abordar la cuestión del sida, sino que estos artículos estaban destinados a la lectura de docentes, familias y comunidad educativa, y se sugería su lectura de forma individual y colectiva; entonces el material es tratado, al menos desde la intención de la publicación, como un recurso pedagógico (aunque sin propuestas curriculares o institucionales concretas). Siguiendo la lógica anterior con la comisión, se trató de una publicación que reunió a una serie de intervenciones públicas de autoridades de diferentes credos y algunas autoridades o instituciones sanitarias, no preparadas para esa edición ya que se trataba de discursos emitidos anteriormente:

#### Documentos internacionales:

"...para un reto mundial", del Dr. Jonathan Mann. Director del Programa Mundial para el Sida - 1988

"La Iglesia ante el Sida". Mensaje de Juan Pablo II pronunciado en 1989 ante el Congreso Internacional para estudiar los problemas del sida, organizado por el propio Vaticano.

"El trabajo pastoral con relación al Sida". Federación Luterana Mundial. 1986.

"El sida y la Iglesia como Comunidad de Sanación". Consejo Mundial de Iglesias. 1986.

#### Documentos nacionales:

"Sida: acompañar y prevenir con dignidad". Comisión Permanente del Episcopado Argentino. 1991

"Apuntes para una acción educativa en la prevención del Sida". Pastor Carlos Lisandro Orlov. 1991

"El sida, Tema del vivir". Jaime Barylko. Director General del Consejo Central de Educación Israelita de la república argentina. 1991.<sup>1248</sup>

A diferencia de la publicación sobre educación sexual en este caso se trató, más que de un aporte educativo, de un aporte político-religioso, ya que, como se puede leer en los títulos, no había referencias a experiencias educativas o propuestas de actividades o abordajes concretos de contenido. Es por ello que, siguiendo las

---

<sup>1248</sup> Ministerio de Cultura y Educación. (1992). *El Sida: responsabilidad educativa de todos. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires.

estrategias del discurso católico, las palabras iniciales de Salonia aludían nuevamente a un “ser integral”, en donde planteaba que “la responsabilidad que nos concierne y asumimos en plenitud el desafíos” sobre el abordaje del sida, se debía dar “en el marco de una concepción humanista que tome en cuenta el sentido de la vida, al enfermedad, el sufrimiento y la misma muerte, como parte de los insondables misterios en que vivimos”.<sup>1249</sup> Como fuimos analizando en los capítulos anteriores, la integralidad funcionó como un modo de disputa en los discursos educacionales. Así, como vimos, se ha asociado a la integralidad en estos casos a la formación religiosa y/o familiar, y no en el abordaje preventivo concreto sobre métodos y modos de prevención de enfermedades. Es por ello que la publicación no contiene mención alguna sobre esos temas, sino más bien reflexiones sobre concepciones religiosas, antropológicas y científicas. La perspectiva por la cual se presentaba la temática del sida, por primera vez en una publicación específica del Ministerio de Cultura y Educación, entendía que “educar es informar y formar en la vida y para la vida. El objeto fundamental de nuestros desvelos es la persona en todas sus dimensiones. A ella se dirigen todos los conocimientos e informaciones necesarias a través de un proceso que involucra al destinatario mismo, su familia y los distintos sectores de la comunidad”.<sup>1250</sup>

La “pluralidad” nuevamente se hace presente para justificar “las diversas fuentes” de las diferentes intervenciones o extractos de discursos seleccionados para la edición. En la otra publicación Salonia se refería a la “seriedad científica” y a la “pluralidad religiosa”; y en este caso: “Ratificamos así una vocación pluralista, la importancia de un marco ético y un sentido trascendente de la vida. Incluimos distintos documentos que manifiestan una similar preocupación: el cuidado de la vida y el respeto por la dignidad de la persona”.<sup>1251</sup> Aunque en este caso no está ligado a la idea noción de democracia, como ocurrió durante el Congreso Pedagógico de la década anterior, esa supuesta amplitud incluiría colectivamente a un “todos” colectivo que se asume como “responsable” de la epidemia: “En este marco nos animamos a trabajar en solidaridad, para la prevención, con todos los sectores de la sociedad (...) La tarea (...) no se limita al enfermo sino que involucra al grupo familiar y social, al personal profesional y voluntario que los atiende y en general, a la comunidad, porque el dolor de uno nos atañe a todos”.<sup>1252</sup>

Para 1992 ya se sabía que el preservativo era un medio eficaz para evitar la propagación del sida. Sin embargo, más que difundir su uso, los discursos preventivos se organizaron en torno a una idea de sexualidad no promiscua y en el marco de una relación de pareja estable y fiel. Para el Episcopado Argentino: “En definitiva la forma de evitar el SIDA ha de ser la información y educación que preparan para vivir, con libertad y madurez, un amor fiel y responsable dentro del matrimonio; que capacitan en consecuencia a abstenerse de todo uso de la

---

<sup>1249</sup> Ibidem. p. 9.

<sup>1250</sup> Ibid.

<sup>1251</sup> Ibid. p. 10.

<sup>1252</sup> Ibid.

sexualidad que desdiga de esta vocación”.<sup>1253</sup> El sida es nombrado una “amenaza” a la que estaría todo el mundo expuesto: “Prevenir el Sida es otra parte importante del gran desafío planteado. Todos estamos amenazados, especialmente los adolescentes y jóvenes; por eso peligra el futuro de la patria y el mundo (...)”. La noción de *prevención* en los discursos religiosos aparece vinculada rápidamente a la idea de *dignidad*, del mismo modo que lo había planteado Salonia, asociada a su vez a la idea de amor y responsabilidad:

Desde nuestro oficio pastoral, queremos afirmar que la prevención debe ser no sólo realmente eficaz, sino también digna de la persona humana (...) El apremio por evitar la epidemia no justifica cualquier campaña de prevención. Está en juego el hombre, con su dignidad singular, y su futuro. La gente merece ser informada sobre la verdad completa acerca de la vida, del amor generoso y responsable, del sentido auténtico de la sexualidad.<sup>1254</sup>

En un sentido similar, la Iglesia Evangélica Luterana de la Argentina, que dentro del documento suma el único texto que refiere a “acciones” y “mensajes” educativos, recomienda el respeto a “la intimidad del enfermo”, la “autonomía” y educar en una “concepción integral del ser humano”. Es por ello que sugerían algunos “prerrequisito[s] para introducir el mensaje del Sida y su prevención”. En primer lugar sugiere “hablar de la dignidad de la vida y del ser humano, del objetivo (...) Luego ubicar el mensaje de la sexualidad y finalmente el tema del sida y su prevención”. La noción de *prevención*, proveniente del saber médico sanitario, es reapropiada en el mismo sentido que la idea de *integralidad*, y en este marco, evitar referir a los métodos de prevención del sida como el preservativo. Así, se lee: “La prevención no puede ser unidireccional. El ser humano es un conjunto de sentimientos, actitudes y convicciones que deben tomarse en cuenta. No puede haber una prevención eficaz si no se toma en cuenta la totalidad del ser humano y no meramente su genitalidad (...) La prevención se realiza desde la vida y la esperanza y no desde la muerte y el miedo (...) El contagio se puede prevenir pues se produce por lo que las personas hacen en forma consciente”.<sup>1255</sup> Tal como lo exponen Daniel Hernández Rosete, Javier Flores y Laura Echavarría, de forma reciente estudios han mostrado que la transmisión del VIH no ocurre por contacto o cercanía física, sino que se trata de un proceso de infección que requiere mecanismos específicos para que el virus se inocule en el cuerpo.<sup>1256</sup> *Contagio*

---

<sup>1253</sup> Ibidem. p. 57. “Sida: acompañar y prevenir con dignidad”. Mensaje de la Comisión Permanente del Episcopado Argentino.

<sup>1254</sup> Ibid. p. 58.

<sup>1255</sup> Ibid. pp. 61-62. “Apuntes para una acción educativa en la prevención del Sida”. Pastor Lisandro Orlov de la Iglesia Evangélica Luterana Unida.

<sup>1256</sup> Los autores referencian dos investigaciones: Peltzer, Karl; Phaswana-Mafuya, Nancy y Ladzani, Rendani (2010). “Implementation of the national programme for prevention of mother-to-child transmission of HIV: A rapid assessment in Cacadu district, South Africa”, *African Journal of AIDS Research*, vol. 9, núm. 1, pp. 95-106. y la investigación de

proveniente del latín *contagium* (*tocar*). Así, la metaforización en el uso de la noción de *contagio* se ha vuelto estigmatizante, en la medida que refuerza la idea de “contaminación por contacto”.<sup>1257</sup>

Hacia el final, el documento también presenta una serie de ítems con temas y preguntas que funcionan como “Orientaciones para la reflexión personal”, que son frases extraídas de las intervenciones anteriores para el “examen personal profundo”. Entre los temas propuestos están: “la dignidad de la vida y la persona”, “la intimidad como espacio personal, el cuidado de la propia intimidad y el respeto de la intimidad ajena”. Entre las posibles “Actividades para realizar”, propone una aproximación al tema del sida a partir de las lecturas de los textos reunidos. Allí se sugiere: “Buscar en los documentos textos referidos a los temas enunciados 2. Interrogarse individualmente sobre las propias actitudes y comportamientos, contestando: ¿Cómo apreciamos y valoramos la vida? ¿Resguardamos nuestra intimidad? (...)”. Sobre los temas a considerar figuran:

La persona como ser integral

Las relaciones y diferencias entre afectividades, sexualidad y genitalidad

La vida matrimonial y familiar como marco del desarrollo de las potencialidades humanas.<sup>1258</sup>

En otro punto sobre la “prevención” se insiste con la necesidad de “contar con información científica actualizada. La interpretación de la información debe ser una perspectiva integral y realista. El tema de los prejuicios, el miedo y la discriminación en relación con la enfermedad. Su consideración como enfermedad humana y no como castigo”.<sup>1259</sup> Y entre las preguntas para la autorreflexión: “¿Realizo actos responsables y reflexivos? ¿Me propongo prevenir el Sida teniendo en cuenta la legitimidad de la vida de cada ser humano? ¿Estoy informado adecuadamente sobre las condiciones reales de contagio? ¿Realizo las medidas precautorias necesarias?”.<sup>1260</sup>

El material en cuestión, entonces, hace mayor referencia a perspectivas “educativas” tendientes a asegurar cierta moral sexual-familiar, como la forma legítima de prevención. De allí que cuando refiere a “información científica” no hay detalles ni especificaciones. Tampoco hay una perspectiva curricular, sino más

---

Bajos, N. y Marquet, J. (2000). “Research on HIV sexual risk: social relations-based approach in a cross-cultural perspective”, *Society Science Medicine*, vol. 50, núm. 11, pp. 1533-1546. Citados en: Hernández Rosete, D., Flores, J., Echavarría, L. (2011) Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales. En *RMIE*, abr-jun, vol. 16, n° 49, pp. 471-488. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14018533007.pdf> (última consulta: 27-1-2021). p.482.

<sup>1257</sup> Ambasa-Shisanya, 2007; Ayikukwei *et al.*, 2008; Gardezi *et al.*, 2008; Douglas, 1991 citados en Hernández Rosete, D., Flores, J., Echavarría, L. (2011).

<sup>1258</sup> *Ibid.* pp. 70-71. “Orientaciones para la reflexión”.

<sup>1259</sup> *Ibid.* p. 71.

<sup>1260</sup> *Ibid.*

bien meramente informativo-religiosa. La posición del Ministerio de educación se deduce entonces de las premisas antes revisadas: abordar el tema del sida desde lo religioso sin nombrar los métodos de barrera.

Volviendo a la publicación de este cuaderno y del anterior sobre La educación de la sexualidad, finalmente, las publicaciones fueron financiadas por Laboratorios Bagó y se imprimieron 20 mil ejemplares de cada una. Sin embargo, esos dos cuadernillos no tuvieron mayor circulación. Llegó a algunas escuelas de la capital pero con un número no muy significativo. El resto de las copias no fueron repartidas en las escuelas como se había previsto, ya que las gestiones del Ministerio de Cultura y educación, según recuerda Martín, “Susana Decibe y con Rodríguez, sacaron a todo el equipo de Salonia. Y todas las obras que se habían publicado antes las mandó a tirar a los contenedores. Yo lo ví”. Martín siguió trabajando hasta la gestión de Jorge Alberto Rodríguez (1992-1996). En alguna oportunidad pidió una reunión para preguntarle por la posibilidad de retomar lo iniciado en educación sexual por la comisión organizada de especialistas. Sin embargo, el pedido no tuvo mayor repercusión.

Por más que esos cuadernillos entonces no hayan prosperado, su producción es una muestra material de cómo la educación sexual, como el abordaje del SIDA, aun desde un predominio de “pluralidades religiosas”, se había ya consolidado como una demanda educativa que al menos Salonia había logrado leer, y del mismo modo lo comunicaba oficialmente. Si seguimos el relato de Martín, podemos ver que las dos gestiones educativas siguientes mostraron una actitud contraria; y no solamente fue desinterés, sino también quizás una cierta oposición. Fue durante la gestión de Rodríguez, y luego en la de Susana Decibe (1996-1999), que lo avanzado en materia de inclusión de perspectiva de género al interior del Ministerio de Educación y Justicia de la mano de PRIOM quedaría directamente modificado, esta vez por intervención de los sectores católicos eclesiásticos y académicos en la reforma curricular. Decibe ya participaba en el Ministerio desde 1992 cuando fue nombrada subsecretaria de Coordinación, acompañando la gestión de Rodríguez en el área de Planificación y Evaluación Educativa. En 1993, Rodríguez asumió como ministro de Educación y Susana Decibe pasó a estar a cargo de Planificación. Esto fue hasta 1996, año en que Decibe asumió como ministra, y cuando Rodríguez continuó sus funciones dentro gobierno menemista como Jefe de Gabinete de Ministros.

En lo que sigue situaremos el lugar que tuvo el PRIOM en la trayectoria y posicionamiento de sus creadoras; esto es de suma relevancia, ya que fue gracias a las gestiones de Gloria Bonder y Graciela Morgade que en las discusiones en los debates y borradores de los contenidos curriculares, tanto para el nivel primario como el secundario, lograron incluir la palabra *género* e incluso algunos lineamientos de la “perspectiva de género”, además de las acciones de capacitación.

### 3. Feministas en el Ministerio: el PRIOM o la inclusión del “género” por una educación no sexista (1991-1995)

¿Cómo es que llega a formarse un área al interior del Ministerio de Educación y Justicia que abordaba temas de género en los muy tempranos años 90? Para ello tenemos que mencionar antes a quienes fueron parte fundamental de la iniciativa: Gloria Bonder y Graciela Morgade. Como se verá, es importante notar cómo se articulan las propias experiencias y trayectorias (en militancia, universitaria, en la investigación, en la gestión estatal) en las épocas y contextos que le dan posibilidad. La generación de mujeres académicas que fueron construyendo al interior de las academias los estudios y perspectivas de género, coincide con los procesos de ingreso de varias mujeres destacadas a las gestiones estatales de fines de los 80 y principio de los 90.

Bonder se había recibido de psicóloga en la UBA, y en 1979 comenzó a frecuentar un grupo de discusión y reflexión, con otras mujeres también universitarias, sobre “un malestar” con respecto a las teorías sociales con las cuales se habían formado académicamente.<sup>1261</sup> Además de lo académico, estas mujeres se dieron cuenta que estaban aunadas sobre un malestar como mujeres. Alguna del grupo dijo: “hablemos de nosotras, en vez de hablar de las pacientes”. En esos momentos, Bonder viaja a EE. UU. y se pone en contacto con un campo de discusión sobre las mujeres. Allí descubre a Firestone, Rubin, Lerner y la fuerza que estaban teniendo en la sociología, la antropología como en el psicoanálisis. Descubre la editorial *The Feminist Press*. La directora fue Florence Howe, mentora de Bonder. Fue también la creadora de los Estudios de la Mujeres en las universidades norteamericanas (Estudios *de* las mujeres y *desde* las mujeres).

Con la llegada del gobierno *de facto* en el 76, el grupo de debate se disolvió. Varias viajan al exilio, pero Bonder sigue estudiando esa bibliografía y convoca a un grupo de estudio. Sigue en contacto con Howe para intercambio sobre los temas de debates en la Argentina. Luego la invitaría al encuentro de Naciones Unidas en Copenhague, la segunda reunión internacional de las Mujeres, al sector de *Women's Studies*. Bonder propone luego de estas experiencias hacer un Simposio. En 1970 conversa con Gabriela Masud del Instituto Goethe, en la Embajada Alemana. Sabiendo que había palabras que en el marco de la dictadura no se iban a poder decir, Bonder le propone al grupo “hacer hablarlas a otras”. Invita a investigadoras de otros países con quienes había estado en contacto. Los *papers* que fueron llegando hablaban de temas polémicos como el aborto, la sexualidad y la homosexualidad. Bonder presentó un trabajo, “La ilusión de la maternidad”, criticando todo lo imbuido sobre el rol maternal de las mujeres, al servicio de la represión de la sexualidad de las mujeres y su rol en la sociedad.

Años más tarde, en 1979, Bonder crea el CEM (Centro de Estudio de la Mujer). Esta ONG impuso y organizó varios estudios, grupos de estudios, conferencias.

---

<sup>1261</sup> La iniciativa había sido impulsada por Susana Frabas, psicóloga. El grupo en cuestión comenzó debates en torno a poner en interrogación la teoría freudiana, kleiniana entre otras.

Participaron Eva Giberti, Ana Fernández y Mabel Guidin, entre muchas otras. El CEM vendría a ser en sus palabras un *Womens Studies Center*, pero por fuera de la universidad. Ahí mismo desarrollaron una investigación con jóvenes sobre educación sexual.<sup>1262</sup> Con la vuelta a la democracia, Bonder ya se asumía como “una militante del feminismo”, y formó parte de las luchas por la ley del divorcio, la potestad compartida, la ley de cupo entre otras reformas legales.

A principios de los 90, Bonder será propuesta para coordinar el área educativa del Consejo Nacional de la Mujer: en el PRIOM. Algunos antecedentes importantes que fueron generando las condiciones institucionales para que experiencias como el PRIOM se desarrollaran fueron, por ejemplo, el inicio del Programa de Igualdad de la Mujer (1983-1987), que funcionó dentro de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia del Ministerio de Salud y Acción Social. En 1987, se transforma a Subsecretaría de la Mujer dentro del mismo Ministerio (1987-1989). Luego, en 1991, un grupo de graduadas de la Facultad de Psicología y Letras de la UBA crearon el Consejo Nacional de la Mujer, que fue dependiente de la Presidencia de la Nación (1991). Este Consejo tuvo funciones de promoción, coordinación y evaluación de políticas de igualdad de oportunidades para la mujer en todas las áreas estatales.

La primera acción del Consejo fue la creación del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer (PRIOM).<sup>1263</sup> Por sus relaciones académicas y su militancia feminista, estas graduadas convocaron a Bonder para formar parte del CNM, del área educativa que se estaba por crear. El PRIOM pasará a depender rápidamente de la Secretaría de Planificación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación. Desde sus inicios, hasta su finalización en 1995, por motivos que más adelante se expondrán, Bonder fue la Coordinadora Técnica y principal impulsora. En el armado del equipo, Bonder convocó a quien había sido su becaria en el CONICET, Graciela Morgade.

En los años 90 Morgade era Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y en 1990 obtuvo su título de Magister en Ciencias sociales en la Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (FLACSO). Morgade tendría también su actividad académica en investigación educativa y género, inaugurando a principios del 90 un campo muy incipiente sobre los cruces entre enfoque de género o el aporte académico de los estudios feministas y el ámbito educativo y la reflexión pedagógica.<sup>1264</sup> Recuerda que, en aquellos años,

---

<sup>1262</sup> Entrevista a Gloria Bonder, junio de 2020.

<sup>1263</sup> Bonder, G. (2020) Panel: “La ESI y la perspectiva de género en educación: antecedentes, debates y negociaciones”. Prosecretaria de Géneros y Feminismos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 28 de septiembre de 2020.

<sup>1264</sup> Ya en 1992 publicó *El determinante de género en el trabajo docente*, editado por Miño y Dávila. En 1997 compiló *Mujeres en la educación* por la misma editorial. Ambos libros y los artículos que fue publicando de allí en adelante se volvieron referencia para los estudios de género y sistema educativo, para los históricos de la educación, como para la formación docente y la historia del magisterio. Morgade, G. *El determinante de género*

no había una tradición en educación. Había compañeras en historia, en letras, en antropología, en filosofía, un grupo fuerte... pero no en educación. Entonces me faltaba un poco la pata de formación en estudios de género y entonces me acerqué al CEM [Centro de Estudios de la Mujer] que es la organización en la pertenecía Gloria en aquel momento, y bueno, esa articulación de feministas me ayudó a mucho.<sup>1265</sup>

A medida que el PRIOM se fue organizando durante la gestión de Antonio Salonia, llegó a contar con un equipo técnico de once profesionales. Pero no todo quedaba allí en el Ministerio; parte de la política territorial de capacitación que se propusieron fue, justamente, extender los lazos con otras provincias, con otras/os docentes interesados en la temática de género. Aunque los desarrollos, posibilidades y avances fueron dispares de un lugar a otro, lograron llevar acciones de coordinación, planificación y evaluación en 20 provincias. Un logro muy importante que se reconoce, como producto de su despliegue en la gestión, de entramados con otras comunidades educativas, y con la llegada de una perspectiva desconocida, fue que funcionó como “programa multidimensional y transversal de la reforma educativa en curso (superador de las acciones focalizadas en grupos de mujeres en situación de desventaja)”.<sup>1266</sup>

Así, el PRIOM desplegó desde sus primeros años al menos dos acciones fundamentales: por un lado, la organización de programas de capacitación docente en temas de género y educación no sexista; y por otro, mantuvieron reuniones con los equipos curricularistas que estaban organizando la revisión de los contenidos de los tres niveles.

Sobre las capacitaciones promovidas por el PRIOM, se organizaron equipos de trabajo con docentes y estudiantes de los profesorados de diferentes institutos de formación docente en las 20 provincias, donde se trabajaba en los aportes posibles a la reforma curricular en la formación docente y temas sobre prácticas pedagógicas feministas, los aportes del feminismo a la pedagogía, etc. Los encuentros constaban de dos días de trabajo durante los cuales se abordaba, entre otras actividades, la lectura de materiales que el mismo equipo del PRIOM escribía. Un ejemplo de estos materiales es *Educando a mujeres y varones del siglo XXI*, de 1993. Allí se abordan: el concepto y enfoque de género como temas vedados en la formación, fundamentos de la formación en igualdad de oportunidades, ejemplos de la vida escolar marcados por diferencias de género, la operación del androcentrismo en las disciplinas, los aportes de los Estudios de género, la

---

*en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Miño y Morgade, G. (comp.).  
*Mujeres en la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila

<sup>1265</sup> Entrevista con Graciela Morgade, agosto 2020.

<sup>1266</sup> Ibidem.

presunción heteronormativa, entre varios otros conceptos y temas.<sup>1267</sup> También contenían propuestas metodológicas para la organización de capacitaciones. Esto tiene que ver con que uno de los objetivos era “crear y formar equipos en los lugares”.<sup>1268</sup>

La producción de materiales de difusión y las capacitaciones para docentes y estudiantes tenían como fin, para el equipo del PRIOM, colaborar con la revisión de prácticas discriminatorias y/o sexistas contra las mujeres dentro de las escuelas y la eliminación de los estereotipos de género, entre otros temas afines. Para Graciela Morgade esos encuentros implicaban “acciones de sensibilización”; Morgade misma cuenta que en ese marco, por la novedad de la perspectiva, “costaba mucho, porque no veníamos de una tradición en cuestiones de educación y género fuerte. Veníamos con mujeres sensibilizadas con el feminismo, con formación en educación, así que, básicamente esas acciones de sensibilización eran las que hacíamos para llevar adelante y después dejar el material y que luego lo siguieran trabajando”.<sup>1269</sup>

Además de estas acciones, el PRIOM organizó y participó en campañas educativas para la concientización de experiencias innovadoras en educación no sexista, como también eventos científicos, nacionales e internacionales, sobre mujer, género y educación. Entre estos, por ejemplo, en abril de 1992 organizaron el Foro Educativo Federal “Estrategias para la Igualdad de Oportunidades”, de forma conjunta con el Ministerio de Educación y el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer. Al evento asistieron representantes de carteras educativas y mujeres destacadas en temas de educación, género e igualdad tanto de la Argentina como de otros países como España, Italia, Alemania, Francia, Finlandia, Venezuela, Uruguay y Costa Rica.<sup>1270</sup> En el discurso de apertura, Bonder señalaba que “(...) nadie podría negar hoy que uno de los temas más trascendentes del siglo XX es la transformación histórica de los roles que desempeñan las mujeres en la sociedad, su creciente e irreversible presencia en las diversas formas de la actividad humana. Pero tampoco se pueden obviar los numerosos obstáculos que aún hoy deben enfrentar para modificar pautas culturales cristalizadas por siglos y fuertemente arraigadas en las subjetividades y las instituciones”.<sup>1271</sup> Durante las ponencias y las intervenciones los temas que mayor atención presentaron fueron los que versaban sobre los fundamentos jurídicos, sociales y culturales de la “igualdad de la mujer”, innovaciones curriculares necesarias para

---

<sup>1267</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1993) *Educando a mujeres y varones del siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación docente*. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el Area Educativa. Buenos Aires.

<sup>1268</sup> Morgade, G. (2020).

<sup>1269</sup> Entrevista con Graciela Morgade, Op. Cit.

<sup>1270</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1992b) *Foro Educativo Estrategias para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer*. UNICEF. Argentina. p. 13.

<sup>1271</sup> Bonder, G. (1992) “Acto de apertura”. Ministerio de Cultura y Educación. *Foro Educativo Estrategias para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer*. UNICEF. Argentina. p. 11.

la educación no sexista que estaban promulgando, formación y capacitación docente, mujer y mundo del trabajo y el papel de la educación en la construcción de la igualdad de oportunidades.<sup>1272</sup> El encuentro había reunido a muchas personas y contó con asistencia de funcionarios de áreas importantes. También participó Antonio Salonia en la mesa de apertura.

La idea de *igualdad de oportunidades para la mujer* resultó ser una expresión estratégica, “una puerta de entrada de la meta-agenda pública de ese momento”.<sup>1273</sup> Según Bonder, “era todo una cuestión táctica. No es que yo no sabía qué era género... había que entrar... había que entrar en algo que... en ese momento, quién se iba a oponer a la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres? Nadie... pero si yo empezaba con un tema que ni sabían que era y que tenía que explicar todo lo que implicaba no iba a resultar...”.

Esa estrategia fue clave para incluir la *perspectiva de género*, es decir la visibilización de la condición de las mujeres, dentro de las políticas públicas del Estado. Les permitió así ir incluyendo el tema, tanto al interior del Ministerio de Educación como en las instancias de capacitación que organizaban. Sin embargo, lo que se estaba conociendo e intentando instalar era una temática muy desconocida para las áreas y dependencias del Estado en esos momentos; y todo esto, desde ya, no estuvo ausente de tensiones. Como hace notar Morgade: “(...) la cuestión de la perspectiva de género no estaba tan en la mesa, no estaba tan... no porque fuera aceptada, no? Al contrario sino porque no era muy conocida. No era muy conocida, no se entendía de qué hablábamos (...) En aquel momento estábamos pensando... en el 91, 92, no se hablaba tanto de género realmente. Se hablaba más en la academia, por supuesto”. De todos modos, es interesante hacer notar que de los objetivos y ejes de trabajos centrados en “la mujer” que revisamos antes, los mismos se ampliaron luego de que, para 1993, el PRIOM modificara su eje central de “igualdad de oportunidades” por el de “equidad en las relaciones de género”. Este cambio fue la perspectiva, e incluso la propia palabra *género*, que se intentaba incluir en la renovación curricular. La equidad de género aludía más a la posibilidad de “Generar una experiencia educativa que motive el aprendizaje de relaciones de equidad y solidaridad entre los géneros, la participación de ambos en la vida ciudadana, en la responsabilidad de cuidado en el ámbito familiar y la integración paritaria de las mujeres en los niveles de decisión”.<sup>1274</sup>

Con respecto al vínculo institucional entre Bonder y Salonia, el mismo era muy bueno, y según Bonder Salonia estaba “muy de acuerdo con las funciones del PRIOM”. Según su relato: “Me dice ¿qué querés hacer? Y le digo, bueno, yo creo que hay que hacer una sensibilización de la gente sobre este tema... me mira y me dice: ‘Mirá Gloria, lo que no está en el currículum no está en la escuela’. Y yo entendí... y ahí supe que el gran desafío era incorporar el tema [el enfoque de género] en la reforma curricular”. De este modo, tanto durante la gestión de Salonia como la

---

<sup>1272</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1992b), Op. Cit. p. 7.

<sup>1273</sup> Bonder, G. (2020), Op. Cit.

<sup>1274</sup> Entrevista a Gloria Bonder, julio de 2020.

siguiente de Rodríguez, la intención de incluir la perspectiva de género se desarrolló a partir de una serie de conversaciones que mantuvieron desde el PRIOM, por ejemplo, con Cecilia Braslavsky, quien estuvo a cargo de la coordinación técnica del proceso de la reforma curricular.

Las conversaciones sobre las posibilidades de transversalizar el género como enfoque novedoso también se hicieron con los equipos de las áreas curriculares. Como recuerda Graciela Morgade,

en particular estaba Daniel Pinkasz (...) Y dentro de los equipos técnicos estaba Carlos Cullen en el área de Formación Ética y Ciudadana, que fue quien más nos dio ahí la entrada. Pero nosotras nos reunimos con todos los compañeros y las compañeras que los estaban escribiendo. Y bueno, lo que se terminó votando fue lo que se pudo consensuar. Nosotros hubiéramos querido, de hecho, teníamos un material curricular para incorporación de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales y hubiéramos querido mucho más temas, ¿no? Pero bueno, también entendimos que políticamente era lo que podía lograr y era muchísimo. Hasta tal punto justamente fue lo que finalmente terminó siendo la clave de la discusión con la iglesia católica.<sup>1275</sup>

En este mismo marco, ya en la gestión de Rodríguez, Bonder recuerda :

Ahí ya incluimos “género” y explicamos “género”, relacionábamos género... bueno no le pusimos “género” sino que explicamos qué queríamos decir con eso y cómo era una expresión sobre la desigualdad de género, en un sistema patriarcal. Ahí avanzamos mucho más. E hicimos recomendaciones para todas las materias de la primaria [EGB], todas recomendaciones de contenido... curriculares.

Pese a los esfuerzos realizados, tanto con ambos ministros, a nivel de formación y producción de materiales, como de diálogo de consenso con las/os responsables de la escritura y proceso de confección del nuevo currículum, para el ingreso de la perspectiva de género, todos los avances, como veremos, quedarían trancos. En los apartados que siguen nos centraremos en revisar esa inclusión a la cual refiere Bonder. Para ello, nos centraremos en analizar los borradores de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Escuela General Básica (EGB) y para el nivel Polimodal. Esto nos llevará a observar que, inicialmente, el *género* apareció como término, pero luego de las críticas y las intervenciones de la Iglesia católica -a lo que refería Morgade más arriba- serán eliminados. Tanto esta disputada palabra y su perspectiva como la educación sexual quedaran excluidos en las versiones finales en el cierre del proceso de cambio curricular en esos niveles. Aunque sí en 1997 se logra su inclusión en la propuesta resultante de la Formación Docente.

---

<sup>1275</sup> Entrevista a Graciela Morgade. Op. Cit.

Para finalizar este apartado se hace necesaria una última mención sobre lo acontecido durante la gestión del ministro Salonia: ante la coexistencia de la comisión de educación sexual y el inicio del PRIOM en la órbita del Ministerio, ambas iniciativas no se articularon. Ni en el relato de Bonder y Morgade se menciona dicha comisión, ni en el testimonio de Orlando Martín –integrante de la comisión de “expertos religiosos”– se menciona el PRIOM o la perspectiva de género que se estaba promoviendo desde dicho Programa. Esto nos conduce a concluir que, aun con intenciones de ampliar la agenda del Ministerio, pero a los fines de no generar conflictos, Salonia *amplió* aunque no *promovió* integrar algunos de estos programas; lo que podría haber sido una mesa de discusión entre feministas académicas en funciones públicas y los representantes de credos diversos y abiertos, relativamente, al tema de la sexualidad y los vínculos entre “varones y mujeres”.

#### **4. Disputas por la transversalización de la sexualidad y el género en las reformas curriculares (1994-1997)**

La Ley Federal de Educación<sup>1276</sup> 24.195, aprobada en 1993, contempló a la sexualidad como contenido curricular. Sin embargo, propuesta su inclusión de modo transversal, su inserción efectiva se tornaba inespecífica.<sup>1277</sup> Esto es así porque el término *educación sexual* no figurará entre los contenidos definitivos, como tampoco la perspectiva de género, en los diseños curriculares definitivos para la Escuela General Básica (EGB). Esto tuvo que ver, como ya han demostrado varias indagaciones en torno a las reformas curriculares, con la injerencia de la Iglesia católica en las definiciones de la cartera educativa nacional. Aunque sí aparece el signifiante *educación sexual* para la propuesta curricular del nivel Polimodal.

Ya desde la ley Federal, junto con la recomendación de la XII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación en la resolución 26/92, se estableció la necesidad de reemplazar los antiguos Lineamientos Curriculares Básicos Comunes (LCBC) por los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

---

<sup>1276</sup> En rasgos generales, dicha Ley planteaba rediseñar la estructura del sistema educativo extendiendo la educación primaria de 7 a 9 años, producía así no solo un recorte en los dos primeros años de escolaridad del antiguo nivel secundario, sino que incorporaba estos años a la escolaridad primaria (primarización de dos años del nivel secundario). La educación secundaria quedaba reducida a solo tres años, bajo la denominación de “Enseñanza Media” o “Polimodal”. Otro de los puntos clave de la reforma estuvo ligado a los procesos de descentralización administrativa de los establecimientos, sin acompañamiento financiero a las provincias. Esta descentralización dio como resultado que el Ministerio de Educación de la Nación fuera un “ministerio sin escuelas”. Por último, cabe destacar que esta normativa venía acompañada por una batería de políticas focalizadas (el Plan Social Educativo, las Becas de Retención, entre otras) tendientes a mejorar la equidad de aquellos sectores menos favorecidos.

<sup>1277</sup> Esquivel. E. (2013).

En noviembre de 1994, en la sesión de la XXII Asamblea extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE), se aprobó mediante la resolución 39/94 una primera versión de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la EGB para ser puesta en consulta pública. La proyección era que cada provincia adaptara luego a su propia política curricular a partir de las definiciones federales que se resolverían en la versión definitiva de dichos contenidos.

#### **4.1 Borradores y expertos: el proceso de consulta de los CBC**

La política de la consulta pública a la ciudadanía y a las comunidades académicas realizada para la confección de la primera versión de los CBC, para el nivel Inicial y de la EGB (resolución 39/94 del CFCE), incluyó a una gran variedad de actores sociales que participaron en aquel proceso de discusión, de “divergencias necesarias” (propuestas) y “convergencias imprescindibles” (acuerdos) en torno a las primeras versiones de los contenidos.<sup>1278</sup> En dicho proceso, fueron consultados especialistas con diferentes enfoques de más de 20 disciplinas definidas por el CFCE.<sup>1279</sup>

---

<sup>1278</sup> Según la Secretaria de Programación y Evaluación Educativa, una primera etapa, denominada “divergencia necesaria”, contó con la participación de cuatro fuentes principales: 1. Los Diseños Curriculares Provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, así como otros aportes oficiales; 2. Aportes de otros países a través del análisis de sus respectivos currículos; 3. Aportes de los consultores de las distintas disciplinas seleccionadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación, cada uno de los cuales involucra a otros 10 colegas en calidad de referentes académicos; 4. Aportes recogidos a través de cinco consultas (“Consulta a la Sociedad”): una Encuesta Nacional de Opinión Pública (con 1.500 casos), la Encuesta “La Familia Opina” (con 48.000 respuestas), entrevistas en profundidad a 30 empresarios de los tres sectores de la economía, encuestas en programas juveniles de radio y televisión (con más de 5.000 respuestas), y entrevistas a cerca de 200 Organizaciones no Gubernamentales que desarrollan Programas Educativos Compensatorios o Complementarios del Sistema de Educación Formal. La segunda etapa de esa primera consulta, denominada de *convergencia imprescindible*, tuvo por objetivo extraer comunes denominadores de aportes tan dispares, estructurarlos en producciones sucesivas, exponerlos y discutirlos con los especialistas, con docentes al frente de aula y con los equipos técnicos provinciales. De aquellas producciones, la primera se denominó “Materiales de Trabajo” presentados en “Seminarios con Docentes”, que luego devinieron en “Borradores” que les llegaron a las autoridades educativas de las diferentes provincias. Durante todo el mes de noviembre de 1994, la Secretaria de Programación y Evaluación Educativa trabajó con autoridades jurisdiccionales para compatibilizar todos los aportes recogidos durante el proceso de consulta, y así llegar a una versión final de los “Borradores”. Como resultado final, ese mismo mes de noviembre, la Asamblea n° XXII del Consejo Federal aprobaría una primera versión de los CBC (resolución 39/94). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Segunda edición, Agosto de 1995. Buenos Aires. p. 18.

<sup>1279</sup> Decibe, S. (1996) “Presentación”, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996) *Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Naturales*. Primera edición Agosto de 1996. Buenos Aires. p. 7.

Como resultado de los documentos Borradores para Ciencias Naturales, en la propuesta de contenidos para el bloque de Ciencias Naturales para el Tronco Común del Polimodal, en el bloque “La vida y sus propiedades”, se incluye el SIDA.

Se profundizan también conocimientos que contribuyen al cuidado de la salud, en particular los que se vinculan con las adicciones, drogadependencia [sic], alcoholismo, tabaquismo, con la alimentación (bulimia, anorexia, obesidad), enfermedades infecciosas y enfermedades de transmisión sexual. Problemas de inmunidad. Se hace especial referencia al **SIDA**.

También se aportan conocimientos que desde el punto de vista biológico contribuyen a la **educación sexual** de los jóvenes y las jóvenes adolescentes. **Los conocimientos biológicos que aportan a la educación para la salud y a la educación sexual constituyen un tipo de enfoque de estas problemáticas que se complementa con la mirada desde las ciencias sociales y el análisis desde la óptica ético-filosófica.**<sup>1280</sup> [El destacado es nuestro].

Con respecto a las “Expectativas de logro” de estos contenidos:

Al finalizar este ciclo los alumnos y las alumnas deben haber consolidado una visión de las ideas, posibilidades y recursos brindados por los actuales desarrollos de la biología que les permitan abordar en base a conocimientos decisiones fundamentales tanto en su vida personal (nutrición, salud, hábitos de vida, **sexualidad**), como en cuanto ciudadanos y ciudadanas conscientes y participativos (preservación y uso racional de recursos, responsabilidad social hacia futuras generaciones, manejo de residuos y reciclaje, etc.).<sup>1281</sup> [El destacado es nuestro].

En la especificación didáctica de los Contenidos para este bloque se proponía:

#### CONTENIDOS CONCEPTUALES

Interrelación entre los distintos sistemas del organismo humano. Reproducción: nociones sobre embriología. **Concepción y métodos anticonceptivos**. Embarazo y parto. Pruebas de embarazo. **Enfermedades de transmisión sexual**.

Cuidado de la salud: adicciones, drogadependencia, alcoholismo, tabaquismo.

Nutrición y alimentación. Trastornos de la alimentación. Bulimia. Anorexia. Obesidad. Desnutrición. Inmunidad: el **SIDA**. [El destacado es nuestro].

#### CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

---

<sup>1280</sup> MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. (1994) Secretaria de Programación y Evaluación educativa. Borradores de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Versión 1.0. Octubre 1994. p. 4.

<sup>1281</sup> Ibidem.

(...) Interpretar información estadística sobre **problemas sanitarios actuales (SIDA, uso de psicofármacos. alcoholismo. tabaquismo. cólera. etc.)**.<sup>1282</sup> [El destacado es nuestro].

El sentido sanitarista o preventivo de este tipo de propuesta se constata en el hecho de hacer mención, casi de forma única, a lo sexual, al riesgo o a sus posibles consecuencias (“anticoncepción”, “enfermedades de transmisión sexual”, “SIDA”). Nuevamente, la sexualidad es mencionada en el currículum a partir de sus “consecuencias no deseadas”, la sexualidad como algo a prevenir, sin mención de otras dimensiones como el placer, otros sistemas y órganos comprometidos en el ejercicio de la sexualidad, etc.

#### **4.1.1 Propuestas expertas: biología y sexualidad**

En agosto de 1996, a pocos meses de asumir el cargo de ministra, Susana Decibe junto con la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación, a cargo de Manuel García Solá (área ministerial entonces ocupada por Cecilia Braslavsky), publicaron la colección *Fuentes para la Transformación Curricular*, desde donde difundieron los aportes de la comunidad académica realizada por los especialistas durante el proceso de consulta entre 1994 y 1995.

En lo que sigue, nos interesa detenernos en algunos de estos aportes en la edición de Ciencias Naturales para explorar los contenidos y temas propuestos en torno a la educación sexual y a la sexualidad, específicamente en el área de Biología, que dentro de las ciencias naturales es donde aparecen referencias y recomendaciones sobre esos temas.

Para los contenidos de Biología se consultó entonces a tres investigadores nacionales: Marcelo O. Cabada, Alberto Kornblihtt y Rodolfo Ugalde, entre otros especialistas en Química, Física y Geología.<sup>1283</sup> Haciendo un recorte, teniendo en

---

<sup>1282</sup>Ibidem. p. 23.

<sup>1283</sup> Los otros especialistas consultados fueron: por el área de *Química*, Sara Aldabe Bilmes (Doctora en Química, UBA; Investigadora Adjunta del CONICET. Profesora Asociada Regular del Departamento de Química Inorgánica, Analítica y Química Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA), Carlos Omar Della Védova (Doctor en Ciencias Naturales, Universidad del Ruhr, Bochum, Alemania; Doctor en Ciencias Químicas, UNLP. Programa QUINOR y el Laboratorio de Servicios a la Industria y al Sistema Científico, UNLP-CONICET-CIC, y como docente en el Departamento de Química, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP); Humberto A. Riccomi (Doctor en Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional del Litoral; Miembro del Directorio del CONICET. Profesor Titular Exclusivo en el Departamento de Bioquímica Clínica y Cuantitativa, Facultad de Ciencias Bioquímicas, UNR); por *Geología* fue convocado Héctor L. Lacreu (Doctor en Ciencias Geológicas, UBA. Docente en el Departamento de Geología y Minería, Universidad Nacional de San Luis); por el área de *Física* Mario C. Marconi (Doctor en Ciencias Físicas, UBA; Investigador Adjunto del CONICET. Profesor Adjunto Regular en el Departamento de Física, Facultad de Ciencias Exactas y

cuenta nuestro foco en torno a temas y contenidos de la educación sexual y la sexualidad, revisamos los aportes de estos tres expertos consultados.

En su propuesta curricular, Cabada<sup>1284</sup> hace mención del tema para la EGB en los contenidos de “Descripciones anatómicas y funcionales”, cuando señala que:

A fin de comprender a los seres vivos, es necesario conocer sus *funciones*, las que deben ser ubicadas en las *estructuras* que las cumplen (...) En cada paso del desarrollo de los temas que se tratarán posteriormente debe hacerse referencia al hombre, pues su conocimiento permitirá acceder al desarrollo de otras temáticas como higiene, **educación sexual**, etc.<sup>1285</sup>

Para la enseñanza de los “sistemas” de los seres vivos (circulatorio, digestivo, respiratorio, etc.), en relación al “reproductor” proponía:

*Sistema reproductor.* Se recalcará la separación entre los sistemas nutritivo, reproductor y excretor, especialmente en las partes más caudales de los mismos en distintas especies, también en este caso con un sentido evolutivo. Se remarcará las distintas maneras de encuentro entre las gametas (reproducción externa e interna). Al estudiar las gametas femenina y los huevos que de ella se forman, se enfatizará por un lado la relación con el tipo de desarrollo que poseen (ovíparo, vivíparo y ovovivíparo), y la aparición de los anexos embrionarios (amnios, corion y alantoides), esto último con sentido evolutivo.<sup>1286</sup>

Y agrega:

En cada uno de los sistemas deberá realizarse la extensión al estudio del ser humano. En el estudio del sistema reproductor se dará un comienzo de enseñanza de **educación sexual, aunque este tema deberá ser tratado más integralmente en otro contexto y no sólo desde el punto de vista biológico.**<sup>1287</sup>

---

Naturales, UBA), Diego D. Harari (Doctor en Ciencias Físicas, UBA; Investigador Adjunto del CONICET. Profesor Adjunto Regular en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA), Walter J. Mulhall (Doctor en Física, UNCuyo; Director del Área de Formación y Perfeccionamiento Docente del Departamento de Física de la Escuela de Formación Básica de la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería, UNR) y Héctor F. Ranea Sandoval (Doctor en Física, UNLP; Investigador Independiente del CONICET. Profesor Asociado Ordinario en la Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires).

<sup>1284</sup> Doctor en Farmacia y Bioquímica, UNLP; Investigador Independiente del CONICET. Profesor Titular Ordinario en el Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, UNR.

<sup>1285</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996) *Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Naturales*. Primera edición Agosto de 1996. Buenos Aires. p. 67.

<sup>1286</sup> Ibid. p. 69.

<sup>1287</sup> Ibid. pp. 69 y 70.

Otro de los especialistas convocados durante el proceso de consulta fue el biólogo Alberto Kornblihtt.<sup>1288</sup> En su propuesta sobre los contenidos para el área de Ciencias Naturales para EGB y Polimodal –basada también en otras consultas a otros expertos–<sup>1289</sup> figuran varias referencias a los temas de sexualidad, con contenidos que no aparecen en las propuestas de los otros especialistas. Para ambos niveles sugería “grandes unidades temáticas”, entre ellas: “El conocimiento del propio cuerpo. Su funcionamiento interno. Anatomía. Fisiología. Sexualidad. Comunicación con el medio”.<sup>1290</sup> Y añadía que:

Muchos de los temas están relacionados (o deberían estarlo) con motivaciones propias de los niños y adolescentes. En particular, el **conocimiento del propio cuerpo, de lo que ocurre dentro y de la sexualidad**. La escuela debe proporcionar al adolescente los elementos teóricos que le permitan abordar sana y **conscientemente su sexualidad**. Todo ciudadano, y **en especial la mujer**, debe tener una clara idea, por ejemplo, de los cambios que ocurren durante el **ciclo menstrual**. Comprender que **menstruación y ovulación son procesos diferentes**. Que **esterilidad** no es lo mismo que **impotencia** y que existen **métodos anticonceptivos**. **La curiosidad por el sexo** no sólo es una motivación para el estudio de la anatomía y fisiología humanas, también es un estímulo aprovechable para el conocimiento de la diversidad animal y vegetal, de la genética, del comportamiento animal, de los mecanismos de la evolución, de las **estrategias reproductivas**, etc.<sup>1291</sup>

Para la EGB sugería temas de *Genética* como “Meiosis y reproducción sexual. Fases de la meiosis. Concepto de haploide y diploide. Lo heredado y lo adquirido. Nociones de la primera ley de Mendel. Genotipo y fenotipo. Concepto de locus y alelos. Recesividad y dominancia. Genes y cromosomas. Cromosomas sexuales. Determinación cromosómica del sexo (sistema XX, XY en mamíferos). Mutaciones.” Como también incluir *Los virus*: “Bacteriófagos, virus animales y virus vegetales.

---

<sup>1288</sup> Doctor en Ciencias Químicas, UBA; Investigador Independiente del CONICET.

<sup>1289</sup> Axel Bachman (Prof. Titular de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UBA. Especialización en Zoología), Lino Baraño (Prof. Asociado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UBA. Especialización en Endocrinología Molecular), Daniel Goldstein (Prof. Titular de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UBA. Especialización en Fisiología, Salud y Biología Molecular), Rosa Guaglianone (Investigadora del CONICET en el Instituto de Botánica Darwinion. Especialización en Botánica), Héctor Maldonado (Prof. Titular de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UBA. Especialización en Zoología, Comportamiento), Leonardo Satz (Profesor Adjunto de la Facultad de Medicina UBA. Especialización en Inmunología y Salud), Guillermo Tell (Prof. Asociado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UBA. Especialización en Ecología y Botánica), Héctor Torres (Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UBA. Especialización en Biología Molecular y Bioquímica). Ibid. p. 177.

<sup>1290</sup> Ibidem. p. 137.

<sup>1291</sup> Ibidem.

Enfermedades humanas causadas por virus: poliomelitis, viruela, rabia, gripe, resfríos, sarampión, varicela, hepatitis. **El virus de la inmunodeficiencia humana (HIV) y el SIDA.** Prevención. Concepto de que, a diferencia de las bacterianas, las enfermedades virales no son tratables con antibióticos”.<sup>1292</sup> Además, sugería varios contenidos para los temas de la Reproducción biológica y el Embarazo y parto:

6.2.7. Reproducción. Caracteres sexuales primarios y secundarios. Sistema reproductor masculino. Testículo, conducto deferente, uretra. El pene: erección y eyaculación. El semen. El prepucio y la circuncisión. El testículo como fuente de hormona sexual masculina. El sistema reproductor femenino. Ovario, trompa de Falopio, útero, vagina, vulva y clítoris. El ovario como fuente de hormona sexual femenina (estrógeno). El ciclo menstrual. Diferencia entre ovulación y menstruación. La progesterona. El acto sexual. Algunos métodos anticonceptivos: píldoras, diafragma con crema espermicida, preservativo (forro o condón), dispositivo intrauterino (DIU o espiral), ritmo y retiro (coito interrumpido). Enfermedades de transmisión sexual.

6.2.8. Embarazo y parto. Embarazo. Pruebas de embarazo. Cambios producidos durante el primero, segundo y tercer trimestre. La placenta. El cordón umbilical. Nacimiento. Contracciones del parto. Parto normal y cesárea. Responsabilidades de la pareja en la crianza y educación de los hijos.<sup>1293</sup>

Para el Polimodal sugería temas afines. Además de “Los retrovirus. El virus de la inmunodeficiencia humana (HIV) y el SIDA. Prevención”,<sup>1294</sup> también proponía la misma organización que para la EGB, pero con una mayor inclusión de contenidos:

6.2.7. Reproducción. Caracteres sexuales primarios y secundarios. Sistema reproductor masculino. Testículo, epidídimo, conducto deferente, glándulas accesorias, la próstata. El pene: erección y eyaculación. El semen. Diferencia entre esterilidad masculina e impotencia. El prepucio y la circuncisión. Morfología del espermatozoide. Espermatogénesis. El papel de las hormonas hipofisarias: LH y FSH. El testículo como glándula endocrina: hormonas sexuales (testosterona). El sistema reproductor femenino. Ovario, trompa de Falopio, útero, vagina, vulva y clítoris. Ovogénesis. El papel de las hormonas hipofisarias: LH y FSH. El ovario como glándula endocrina: hormonas sexuales (estradiol). El ciclo menstrual. Cambios en el útero. Diferencia entre ovulación y menstruación. La progesterona. El acto sexual. Orgasmo masculino y femenino. Los métodos anticonceptivos: vasectomía, ligamiento de trompas, píldoras, diafragma con crema espermicida, preservativo (forro o condón), dispositivo intrauterino (DIU o espiral), ritmo y retiro (coito interrumpido).

---

<sup>1292</sup> Ibid. pp. 144 y 145.

<sup>1293</sup> Ibid. p.150.

<sup>1294</sup> Ibid. p. 159.

Enfermedades de transmisión sexual. 6.2.8. Embarazo y parto. Embarazo. Pruebas de embarazo. Cambios producidos durante el primero, segundo y tercer trimestre. Aborto espontáneo y provocado. La placenta. El cordón umbilical. Nacimiento. Contracciones del parto. Oxitocina. Parto normal y cesárea. Responsabilidades de la pareja en la crianza y educación de los hijos.<sup>1295</sup>

Otro de los expertos convocados para su propuesta curricular del área de Biología fue el químico Rodolfo Ugalde.<sup>1296</sup> A diferencia de la propuesta presentada por Kornblihtt, Ugalde propuso para los temas vinculados a la sexualidad, una serie de contenidos referidos al sexo, sin hacer mayor mención a otros aspectos biológicos o fisio-anatómicos, como en el caso antes visto. Así, podemos destacar de su propuesta:

#### *Sexo*

Describir conceptualmente el sexo de los seres vivos.

Identificación de las flores como los órganos sexuales de las plantas.

Describir y observar flores de distintas plantas. Integrar el concepto de plantas hermafroditas y con sexos separados, dar ejemplos.

Observar dimorfismo sexual en plantas, animales, insectos.

Integrar el concepto de meiosis con la reproducción sexual.

Generar la pregunta de si el sexo es necesario para la reproducción de todos los seres vivos.

Ejemplos en los que el sexo no es necesario para la reproducción. Protozoarios, bacterias.

¿Por qué el sexo es ventajoso como mecanismo de reproducción para los seres vivos? Integrar los siguientes conceptos:

- Posibilita la generación de descendientes con recombinaciones génicas.

- Posibilita la introducción de alelos favorables en grandes poblaciones.

- Permite que las especies diploides se conserven diploides.

- En especies diploides existe la posibilidad de que una de las copias de algún gen sufra mutaciones que pueden tener en futuras generaciones ventajas adaptativas.

-Las especies diploides pueden rápidamente enriquecer su genoma por adquisición de nuevos genes.

Describir ejemplos de reproducción sexual y no sexual en plantas y animales.

---

<sup>1295</sup> Ibid. p. 169.

<sup>1296</sup> Doctor en Química, UBA; Investigador Senior del Instituto de Investigaciones Bioquímicas, Fundación Campomar. Profesor Adjunto Ordinario en el Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Fundación Campomar - UBA.

Describir los órganos sexuales de diferentes especies, realizar comparaciones, incluir en las comparaciones los órganos sexuales del hombre.

Describir la fecundación, integrar el concepto de formación de la cigota.

Describir ejemplos de organismos ovíparos y vivíparos. Discutir las ventajas y desventajas de los sistemas descriptos.

Determinación genética del sexo. Cromosomas sexuales: XX, XY, en el hombre y otros mamíferos.

Integrar el concepto de inactivación génica, determinación del sexo en otros organismos.<sup>1297</sup>

Los aportes de estas intervenciones dan cuenta, por un lado, de la amplitud de temas que podían vincularse a la sexualidad y a la educación sexual en la reforma curricular, como contenidos legítimos para ser enseñados. El conocimiento del cuerpo (aparatos, sistemas, células, procesos biológicos como la menstruación, ovulación, etc.), como el sida, fueron los contenidos más recurrentes en las intervenciones de estos tres expertos. También se mencionaron contenidos novedosos como la impotencia sexual, la esterilidad, métodos anticonceptivos artificiales –píldoras, preservativo, DIU–, y los naturales (ritmo y coito interrumpido). Por otro lado, el sexo y su “determinación” se entienden de forma binaria (o XX o XY) y, como en la propuesta de Ugalde, se vuelve sobre el viejo paralelismo entre sexualidad humana y procesos de reproducción sexual de animales y plantas. Se trata entonces de una educación sexual reducida a los sistemas y aparatos, a los procesos biológicos de los seres vivos, pero sin mayor mención a las condiciones sociales o bien a la diversidad de otros cuerpos o sexos. Podemos leer entonces que se trata de una perspectiva de la educación sexual fundada y, en alguna medida, reducida a la biologización de la sexualidad. Aun cuando tanto Cabada como Kornblihtt sugerían también que la educación sexual esté vinculada “más integralmente” y no solo desde el punto de vista biológico. Es decir, esa forma de proponer una integralidad de lo biológico con otros aspectos no se termina de explicitar ni proponer.

#### **4.2 La educación sexual y el género bajo la lupa: la influencia de la Iglesia en los CBC de la EGB**

En el *Informe sobre los CBC de la educación argentina*, la UCALP revisó los contenidos para el Nivel Inicial y Primario. Allí, dentro del análisis del área de la “Educación ética y Ciudadana”, critican que: “La familia –‘agente natural y primario de la educación’ según la Ley FEDERAL– es totalmente minimizada y relativizada (...)”.<sup>1298</sup> Y continúa: “Relativizada: En relación a la familia y en todos los Contenidos, se omite por completo la referencia al matrimonio, como si fuera un

---

<sup>1297</sup> Ibid. p. 410.

<sup>1298</sup> Universidad Católica de La Plata. (1995) *Informe de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina*. Facultad de Ciencias de la Educación. Mayo 1995. La Plata.

tema absolutamente carente de importancia para los argentinos, y sin relevancia personal y social”.<sup>1299</sup>

La crítica estaba dirigida a la no referencia a “la familia” en su forma singular, tradicional y heterosexual. Esto habilitaría, desde la perspectiva del análisis, a su consideración como algo construido y no natural:

En la EGB, en el área transversal “Educación ética y ciudadana” sólo se alude al “grupo familiar” en la perspectiva de los “*roles asignados al varón y a la mujer*”, y de “*la adolescencia y los cambios en la relación con los padres*”. En área de Ciencias Sociales, se la trata como “grupo social” en proceso de cambio, no como institución de orden natural: “*Tipos de familias, las relaciones de parentesco. La familia a través del tiempo y en la sociedad contemporánea*”.<sup>1300</sup>

Advirtiendo el inminente desarrollo de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, el documento en cuestión proyectaba las discusiones que dieron las cúpulas eclesásticas en dicho evento, en el marco del *lobby* intelectual conservador para la construcción de la llamada “ideología de género” (así, anticipaba de algún modo lo que por varios años sería la posición antigénero, es decir anticonstruccionista, del catolicismo):

El tema de los “roles” masculino y femenino está estrechamente ligado a la nueva perspectiva del “género” firmemente auspiciada por las Naciones Unidas para su Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing en septiembre de este año. Ya está prevista la integración de la perspectiva de “género” en los nuevos Contenidos Básicos (...) Se proyecta superar la concepción “biologista” que considera que los roles de varón y mujer se fundamentan en un orden natural, enseñando que son propios de cada cultura y presentan innumerables variaciones. Esto supone “deconstruir” con los niños, los conceptos tradicionales, a través de un análisis que permita luego “construir” y asumir la nueva visión de la realidad.

La relativización del concepto de familia ya se está introduciendo, desde antes de la aprobación oficial de los contenidos, en los textos de estudio que difunde el Ministerio de Cultura y Educación a través del Plan Social Educativo.<sup>1301</sup>

En efecto, este posicionamiento era coherente con el texto que luego publicaría el Vaticano después del evento de Beijing:

La Santa Sede entiende la palabra “género” sobre la base de la identidad sexual biológica, masculina o femenina. Además, en la Plataforma de Acción misma se utiliza claramente la

---

<sup>1299</sup> Ibidem.

<sup>1300</sup> Ibid.

<sup>1301</sup> Ibidem. p. 52.

expresión “ambos géneros”. La Santa Sede excluye así las interpretaciones dudosas basadas en puntos de vista dudosos por los que se afirma que la identidad sexual puede adaptarse indefinidamente con fines nuevos y diferentes.<sup>1302</sup>

#### 4.2.1 Educación sexual, permisividad e identidad sexual

La educación sexual se remite en gran parte de las Ciencias Naturales, y en el plano moral la relación entre el sexo y el amor no incluye la más mínima alusión a la constitución de la familia.

En este contexto, la presentación del tema del SIDA en relación a la salud puede utilizarse fácilmente para inducir el permisivismo sexual, a través de las recomendaciones sobre el uso del preservativo.

A la luz de lo visto en el punto anterior sobre la temática del “género”, cobra especial importancia la insistencia en “*una educación en el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social, plena y sin discriminaciones por razones... de género...*” [haciendo alusión a los contenidos de “Educación ética y ciudadana de la EGB”]. Esto supone una educación sexual francamente permisiva en lo atinente a la homosexualidad.<sup>1303</sup>

En un anexo de este Informe de contenidos, titulado “Los contenidos básicos comunes contra la Ley Federal de educación”, el párroco Jorge Luis Lona hace un llamado “con preocupación” sobre la aprobación de dichos contenidos. Según él, “De lo que se decida, dependerá que nuestros niños y jóvenes reciban una auténtica formación, o que se vean sujetos junto con sus docentes a un proceso de deformación ideológica”.<sup>1304</sup>

Llama la atención sobre todo el hecho de que, aun realizado las críticas anteriores, las temáticas de género y sexualidad resultan ser nuevamente abordadas en este anexo con un fuerte tono de denuncia. Remite a la definición que según el documento la Argentina llevó y defendió en la Conferencia del Cairo en 1994: “La familia entendida como la unión del hombre y la mujer con tendencia a perdurar, de la cual se derivan los hijos”. Añade que esos CBC atentan contra esa misma definición, y que con esta “(...) nuestro país se opuso a los modelos

---

<sup>1302</sup> Organización de Naciones Unidas (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 4-15 septiembre 1995*. Nueva York: Autor. Disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/Beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>. p. 173.

<sup>1303</sup> UCALP (1995), Op. Cit. pp. 52-53.

<sup>1304</sup> Anexo: “Los contenidos básicos comunes contra la ley federal de educación”, En: UCALP (1995), *Ibidem*. p. 53.

aberrantes de familia-derivados precisamente del ‘construccionismo social’ en sus versiones sexológicas que fueron propuestas en la ONU”.<sup>1305</sup>

Remite también “al orden natural”, un concepto que “los responsables de los CBC siempre rechazaron”,<sup>1306</sup> a pesar de los pedidos hechos por la Iglesia católica a través del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). En el mismo orden de crítica que en la lectura que hicimos anteriormente por los contenidos de Formación Ética y Ciudadana, esgrime que “la educación sexual se remite en gran parte a las Ciencias Naturales, como si fuera un tema básicamente zoológico. Coincidentemente, en el plano ético, la relación entre sexo y el amor no está referida a la constitución de la familia”.<sup>1307</sup> Esta última, estaría desligada del matrimonio, un “término proscrito” en los Contenidos. El anexo continúa también advirtiendo que “a pesar de las objeciones del CONSUDEC”, en los CBC se incluyó “el nuevo contenido de ‘género’”, y lo define del siguiente modo:

El concepto de “género”, entendido de un modo completamente distinto al normal y corriente, apunta a relativizar las características entre los sexos. Ser varón o mujer ya no es un hecho de base biológica y natural, sino fundamentalmente un condicionamiento social variable según las culturas. A partir de ahí, se entiende de un modo totalmente nuevo el concepto de “igualdad de oportunidades” entre ambos sexos. Para ser verdadera igualdad, debe ser absoluta, sin admitir límites pretendidamente biológicos y naturales. Siguiendo esta línea de razonamiento, se llega a una última consecuencia necesaria: la plena igualdad de oportunidades debe incluir la posibilidad de elegir la propia identidad sexual. Es obvio que de esta manera, el concepto de “familia” y de “roles familiares” queda relativizado totalmente.<sup>1308</sup>

Lona menciona que el “desarrollo curricular proyectado al respecto [sobre el término *género*] por parte del Ministerio de Educación y Cultura puede estimarse por las propuestas presentadas por Gloria Bonder y a Graciela Morgade, en relación a la “inclusión del tema” en la formación docente y en los diseños curriculares”. Nuevamente, para afirmar que dicha inclusión de perspectiva (de género) es “contradictoria”, se remite otra vez al evento en Beijing, y argumenta que la Argentina ha objetado “la vinculación relativista entre ‘género’ y ‘modelo de familia’”, incluso ya antes en reunión previa realizada en Santiago de Chile en 1994, en sintonía con lo ya presentado ese mismo año en el Cairo.<sup>1309</sup>

---

<sup>1305</sup> Ibid. p. 71.

<sup>1306</sup> Ibidem.

<sup>1307</sup> Ibidem. p. 72.

<sup>1308</sup> Ibid. p. 74.

<sup>1309</sup> Ibid. p. 75.

Por último, sigue sosteniendo que la posición del Ministerio es contradictoria, esta vez, en relación “la más sólida opinión científica y con el consenso mayoritario de nuestro pueblo”.<sup>1310</sup> Y especifica:

Es indudable que las circunstancias culturales influyen sobre la expresión de la **diferenciación sexual**. Pero igualmente indudable es el **fundamento biológico y natural del sexo**, en lo cual coincide el más obvio sentido común, con los hallazgos modernos de la psicología experimental (...).

Y para los argentinos, todavía **el sexo es una realidad del orden natural, y no una “opción cultural” abierta...** Enseñar lo contrario, sólo podría contribuir a que la imagen de nuestro sistema educativo quedara más deteriorado aún.<sup>1311</sup> [El destacado es nuestro].

En el otro documento editado por la UCALP, sobre la revisión de los CBC de la Educación Polimodal, también se vuelve a insistir en la tan temida categoría de *género*. En los contenidos de “Sociedad y política. La construcción de la democracia”, en el área de Ciencias Sociales, se cuestiona la ligazón que realiza la letra de los CBC al unir “los derechos humanos, la tolerancia y convivencia de las minorías” con “las libertades y las perspectivas de género”:<sup>1312</sup>

Esto evidentemente es **grave** en un plano pedagógico, que debería estar orientado a favorecer el **discernimiento** y, en este caso, en primer lugar debería hablarse de la **dignidad** de la persona y de su fundamento –que es a la vez criterio normativo–: la naturaleza corpóreo-espiritual del hombre, base de la no discriminación social. Respecto de la perspectiva de “*género*” cabe recordar que fue ampliamente discutida a propósito de los CBC de la EGB y allí se señaló como inaceptable la noción de género como construcción social, que niega la realidad natural de lo femenino y lo masculino.<sup>1313</sup>

#### 4.3 Versión definitiva de los CBC de la EGB (1995)

El 22 de junio de 1995, finalmente, la Asamblea XXIII del CFCE aprobó la resolución 40/95, por la cual se aprueba la segunda edición y versión definitiva de los CBC para Inicial y EGB, y en donde se hacen visibles las injerencias del posicionamiento católico. En dicha normativa, de hecho, se explicita “Que las modificaciones se originan en diversos aportes realizados por técnicos y funcionarios de nivel provincial y nacional, docentes que hicieron llegar observaciones, y aportes de diferentes sectores entre los cuales dable destacar los

---

<sup>1310</sup> Ibid. p. 75.

<sup>1311</sup> Ibid. p. 76.

<sup>1312</sup> CBC, 1995, p. 82 citado en UCALP (1995), Op. Cit. p. 76.

<sup>1313</sup> Ibid. p. 78.

de las principales confesiones religiosas monoteístas existentes en la Argentina (...).<sup>1314</sup>

Como se verá a continuación, resulta evidente entonces el poder que logró reunir el catolicismo en su injerencia sobre algunos temas y conceptos muy puntuales, aspecto que devela, al mismo tiempo, la gran porosidad que tuvo la gestión de Rodríguez, tanto en las instancia públicas como privadas, de dejar intervenir los diseños de la mano de los representantes de la Iglesia católica a partir de los fundamentos y críticas anteriormente referenciados. En las conversaciones cerradas de la negociación curricular que mantuviera el ministro Rodríguez, se encontraban representantes de la Comisión Episcopal de Educación de la CEA, de la Junta Arquidiocesana de Educación Católica y de la UCA, además del CONSUDEC.<sup>1315</sup>

Tal como ha comparado Germán Torres, los cambios efectuados en la última versión de los CBC para la EGB fueron: en Formación Ética y Ciudadana, en torno al eje de Persona, la inclusión de “la trascendencia espiritual” y “la relación con Dios” como contenidos explícitos:

-En la primera versión se leía “La categoría de persona hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad, su naturaleza racional y libre (...) Cuando se habla de persona se piensa en la capacidad de conocer, querer, elegir, sentir, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse por el propio actuar, **trascender** y crear”

-En la definitiva: “La categoría de persona hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad proviene de ser individuo de **una naturaleza física, psíquica y espiritual**. Esto hace a la persona racional y consecuentemente, consciente, libre y moralmente responsable y funda su dignidad como ser humano. Cuando se habla de persona se piensa en la capacidad de conocer, querer, elegir, crear, sentir, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse por el propio actuar, **trascender y, por ende, relacionarse con Dios**”.<sup>1316</sup>

En Ciencias Sociales, en el Bloque 5 “Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social”, se había incluido la perspectiva de género, concretamente el término *género*, el cual fue remplazado por *sexo*. Así, mientras en la primera versión se lee “Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social” (p. 194) [Tercer Ciclo] “La discriminación según rasgos físicos. El racismo, concepto, casos y crítica. Discriminaciones: de sexo y género, cultural o etnocentrismo” (p. 207)”, en la versión final figura: “Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u

---

<sup>1314</sup> CFCE, resolución 40/95, p.14.

<sup>1315</sup> Torres, G. (2019) *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)*. Ediciones UNQ. Bernal. p. 302.

<sup>1316</sup> Ibidem. p. 303.

otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social.” (p. 190) [Tercer Ciclo] “La discriminación según rasgos físicos. El racismo, concepto, casos y crítica. Discriminaciones: de sexo, cultural o etnocentrismo (p. 203).”<sup>1317</sup> Además, en la primera versión, se mencionan en Ciencias Sociales y en Formación ética y Ciudadana contenidos sobre los “**tipos de familia**” o bien “**el grupo familiar es el primario**”. Sin embargo, esos términos se reemplazaron por una definición unívoca en singular: “**la familia** como célula básica (...)”, “**La familia** es el elemento natural y fundamental de la sociedad (...)”.<sup>1318</sup> En el documento final “la familia” es mencionada 11 veces en tanto organización social, contra una sola mención a “las familias” en el bloque “Las actividades humanas y la organización familiar en Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo”.

En el área de Ciencias Naturales también se reconocen agregados de la ideología católica. En el Bloque 6, “Actitudes generales relacionadas con el mundo y con las ciencias naturales”, se incluyó “el respeto de la vida humana desde la **concepción**”, a diferencia de la primera versión que decía: “Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente”.<sup>1319</sup> Al mismo tiempo, se verifican reemplazos y eliminaciones en lo referido a las **Teorías de la evolución de Darwin y Lamarck** y a los mecanismos y acción de la **selección natural**. Esos postulados fueron eliminados en la segunda versión y reemplazados por: “La diversidad de la vida se explica con los aportes de la teoría de la evolución de las modernas corrientes genéticas, vinculándose los aportes específicos de las ciencias naturales con otros campos del conocimiento. Existen diferentes hipótesis científicas basadas en investigaciones en el campo de la moderna microbiología y la paleontología.”<sup>1320</sup>

En lo que respecta específicamente a la educación sexual, y siguiendo con la crítica de la UCALP en relación a la falta de integralidad y la vinculación de la sexualidad con la familia, en los bloques para Ciencias Naturales de la EGB se lee, en la versión final:

El organismo humano

Bajo el subtítulo se agrupan los contenidos que aportan elementos esenciales para el conocimiento de la anatomía y funcionamiento del cuerpo humano. Estos contenidos, tratados en profundidad, contribuyen al conocimiento de sí mismo, a satisfacer necesidades ligadas al mantenimiento de la salud y a **la comprensión del desarrollo integral de la sexualidad.**

<sup>1321</sup> [El destacado es nuestro].

---

<sup>1317</sup> Ibid. p. 304.

<sup>1318</sup> Ibid. p. 306.

<sup>1319</sup> Ibid. p. 307.

<sup>1320</sup> Ibid. pp. 304-305.

<sup>1321</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Segunda edición, Agosto de 1995. Buenos Aires. Pp.115 y 116.

Específicamente para el Tercer Ciclo del EGB (7mo., 8vo. y 9no. años), dentro del mismo bloque “Organismo humano”, se lee:

En el Tercer Ciclo se aborda el estudio de los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio, excretor, inmunológico, endocrino y reproductor, con el objeto de construir la idea de **un organismo que funciona como un todo. Se profundiza el conocimiento del sistema reproductor y se vincula este trabajo con el tratamiento de cuestiones referidas al amor y la sexualidad del ser humano como persona. A la familia y otras relaciones humanas, les corresponde un tratamiento que integre los enfoques de diferentes campos interdisciplinarios.**<sup>1322</sup>

También para este Ciclo, en el bloque “La vida, continuidad y cambios”, se señala: “Con respecto a la **reproducción**, como ya se señalara en el subtítulo ‘El organismo humano’, **se trata en profundidad el sistema reproductor humano** así como las características de la pubertad y de la adolescencia, los cambios físicos y los caracteres sexuales primarios y secundarios”.<sup>1323</sup>

En el siguiente cuadro<sup>1324</sup> se muestra la progresión de contenidos en torno a las diferencias sexuales, los cambios corporales y contenidos en torno a la reproducción humana en la organización de la “Propuesta de alcance” de Ciencias Naturales para los Tres Ciclos de la EGB que quedaron en la versión definitiva, dentro de los temas “El organismo humano” y “La vida, continuidad y cambio”:

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
	<b>Contenidos conceptuales</b>		
<b>El organismo humano</b>	Estructuras y funciones vitales básicas	Estructura y funciones de órganos y sistemas de órganos	Estructura y funciones de órganos y sistemas de órganos
	<b>Características morfológicas externas en ambos sexos.</b> Similitudes y diferencias.	El sistema osteo-artro-muscular, función de sostén y locomoción.	Los sistemas digestivo, circulatorio, respiratorio, excretor, inmunológico, endócrino y <b>reproductor.</b>
	Localización de los	El sistema nervioso	Interrelaciones

<sup>1322</sup> Ibidem. p. 116.

<sup>1323</sup> Ibid. p. 118.

<sup>1324</sup> Esquema propio realizado sobre la base de “Propuesta de los alcances de los CBC de Ciencias Naturales por bloque y por ciclo de la EGB”, en CFCE (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. pp. 140-145.

	principales órganos y sistemas de órganos. Sus funciones.	central y periférico. Los sentidos y la percepción sensorial. El gusto, el olfato, el oído, el tacto y la visión.	entre los distintos sistemas del organismo humano.
	Los <b>cambios corporales</b> en la niñez (peso, talla, dentición).		
	Normas de higiene. La alimentación. El descanso y el juego.	Normas de cuidado y prevención de enfermedades para cada sistema estudiado.	Enfermedades que atacan a los distintos sistemas.  <b>El Sida y el sistema inmunológico.</b>
<b>La vida, continuidad y cambio</b>		<b>Función de reproducción</b>	<b>Reproducción humana</b>
	Similitudes y diferencias entre plantas. Frutos que se parecen entre sí, semillas, etc.	Reproducción de os vegetales seleccionados para este ciclo.	Fecundación, embarazo y parto.

#### 4.4 Renuncias e instalación de una perspectiva

El logro de estas modificaciones curriculares por los arreglos entre funcionarias/os y autoridades importantes de la Iglesia nacional tuvo, desde ya, sus repercusiones, tanto al interior del Ministerio como en la prensa pública. Luego de la aprobación de los CBC para la EGB, se produjo la renuncia de buena parte de los equipos técnicos. Como señala Nilda Eiros, la consecuencia de estos cambios introducidos en los CBC, entre el 8 y el 14 de julio de 1995, fue que un grupo de técnicos del Ministerio de Educación renunciaron en disconformidad con las modificaciones. Entre ellas/os se encontraban: el coordinador del área de Formación Ética y Ciudadana, Carlos Cullen; Gloria Bonder y Graciela Morgade; el subcoordinador del área de Ciencias Naturales, Marcelo Leonardo Levinas y dos responsables del área de Ciencias Sociales, María Dolores Béjar y Adriana Villa.<sup>1325</sup>

Esos cambios no significaron solo aspectos nominales, tenían que ver con las disputas en torno a los significados que en el proceso de producción de

<sup>1325</sup> Eiros, N. (2007) Las iglesias y los contenidos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, vol.2, n°. 1, pp. 75-84, jan.-jun.

conocimiento escolar curricular se jugaba sobre temas que estaban fuertemente en cuestionamiento. Por ejemplo, el reemplazo de la categoría género por la de *sexo* implicó desconocer las iniciativas y avances que venían realizando Bonder y el equipo desde el PRIOM. Fue por ello que con la renuncia de ese equipo el PRIOM cerraría su actividad en esos momentos. Aun cuando el Ministro Rodríguez había prestado interés en dicho programa y en los objetivos que ese se proponía, no presentó objeciones a los cambios aprobados y, por el contrario, cuando la prensa le preguntó el porqué del reemplazo del concepto de *género* por el de *sexo* se hizo eco de los argumentos de los mismos revisores de los CBC de la UCALP:

El término “sexo” es más claro para cualquiera. Espero que no me acusen de “sexista”. El artículo 37 de la nueva Constitución Nacional habla de “varones y mujeres” y en el tipo de redacción para los listados en contra de la discriminación.

**-¿Qué aportan los cambios relacionados con el tema de la sexualidad?** La redacción original puede interpretarse como que la única preocupación es de tipo físico-biológico, mientras que **la redacción actual involucra una visión más integradora en lo ético, lo personal y lo social.**<sup>1326</sup>

Bonder recuerda: “Y en una noche, la reforma que había sido aprobada por el Consejo [CFE], en una noche se cambió. Y la volvieron atrás, querían sacar las teorías de la evolución y por supuesto que sacaron todo lo que habíamos puesto sobre género... bueno todo eso se hizo en una noche, en una noche se sacó todo eso...”.<sup>1327</sup> En esos días se declaró en el diario *Página12* una tensión o contracción importante ante esos hechos: “Simultáneamente a que el CFE suprimiera el concepto de género de los CBC, que fueron consensuados en noviembre de 1994, el gobierno argentino en conjunto con todos los países de América Latina y el Caribe, aprobaba en una reunión convocada por la CEPAL el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, para 1995-2001, que se llevara a la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la mujer a realizarse en Pekín, China, en septiembre de este año. Este programa establece las acciones prioritarias que los gobiernos se comprometen a llevar a cabo en los próximos años. Su objetivo central es ‘acelerar el logro de la equidad de género en el proceso de desarrollo’. La primera estrategia consiste en ‘incorporar la perspectiva de género en los más altos niveles de la planificación de desarrollo, en las políticas y decisiones en materia social y económica para superar la desigualdad en las relaciones entre mujeres y hombres’ y en el capítulo específico de educación figura como acción estratégica ‘evitar la discriminación por cuestiones de género’”.<sup>1328</sup>

Para Graciela Morgade, “esa renuncia colectiva y la prensa que siguió todo el episodio, hizo mucho por difundir la perspectiva de género y también por [entre comillas] ‘convencer’ a los compañeros y las compañeras sobre todo del campo de

---

<sup>1326</sup> Diario *Clarín*, 8/7/95.

<sup>1327</sup> Entrevista a Gloria Bonder, Op. Cit.

<sup>1328</sup> *Página 12*, 29/07/95, citado en Eiros, N. (2007), Op. Cit. pp. 80-81.

la educación que venían de la tradición marxista de que lo que estábamos haciendo no era proponer una preocupación de mujeres pequeño burguesas que tenían resuelta la vida cotidiana (...) el Ministro Rodríguez no dijo nada, dejó que renunciáramos. Si nos hubiera podido amordazar [risa] seguramente lo hubiera hecho porque no le vino nada bien esta cuestión pero también la definición no la tomó Rodríguez solamente, ¿no? La toma el gobierno porque se alinea con... digamos, no firma en Beijing el documento donde se habla de género”.

Los sectores más conservadores habían visto a Bonder y a Morgade como agentes de cierto peligro en la medida en que representaban el ingreso de una “ideología” que “atentaba” contra sus principios, contra la familia, etc. La intervención de la UCALP fue un ejemplo de ello. Tal es así que, luego del conflicto de las renuncias masivas, desde el Opus Dei editaron un libro en donde –según cuenta Bonder– decían: “Gloria Bonder quiere destruir la autoridad paterna en la familia’... También decían que queríamos ‘autorizar la homosexualidad...’”.<sup>1329</sup>

Por otro lado, el PRIOM recuerda que aquellos planteos sobre qué tipo de educación debían recibir las niñas en los tiempos de la Ley 1420, a qué tipo de escuelas y con qué asignaturas debían ir niños y niñas juntas/os, etc., a fines del siglo XX no parecían temas saldados.

En la entrevista que mantuvimos con Gloria Bonder para reconstruir la experiencia del PRIOM, llegando al final de la misma, nos decía:

con los años, cuando ya habíamos renunciado, me pasaba que me encontraba con gente que me decía “yo soy PRIOM”, “yo soy de PRIOM”, y bueno, y usaban todos los materiales que nosotros hicimos en esa época. Entonces el PRIOM caminó solo mucho tiempo. Era gente que se había identificado con la propuesta, que sabía que era una propuesta de transformación de la educación, no en la cuestión de la inclusión de las mujeres, sino de revisión de lo que se sabía y de lo que se decía acerca de todo, acerca de la familia, de la sexualidad, del mundo, de la historia.

Con respecto a los derechos sexuales y reproductivos, retomemos las disputas en Beijing: en 1995 hubo un intento por discutir y aprobar la ley que crearía el Programa Nacional de Procreación Responsable, un programa que asegurase que el sistema público pudiera garantizar, en hospitales y centros de atención médica primaria, prestaciones anticonceptivas e información y asesoramiento en prevención del cáncer genito-mamario y enfermedades de transmisión sexual. Pero ya a finales de 1997, como efecto de las presiones de los grupos conservadores y católicos, el oficialismo de la cámara de Senadores de la Nación se opuso a dar tratamiento al proyecto que se encontraba frenado, esperando a ser tratado.<sup>1330</sup> Sin embargo, como se verá al final, esto no impidió que durante esa

---

<sup>1329</sup> Entrevista a Gloria Bonder, Op. Cit.

<sup>1330</sup> Weller, S. (2000) “Salud reproductiva de los/las adolescentes. Argentina 1990-1998”. En Nuevos documentos CEDES 2000/4.

década distintas provincias y municipios fueran aprobando sus propios programas de “procreación responsable”, anticoncepción, etc.

#### **4.5 La inclusión de la educación sexual en los CBC del Nivel Polimodal (1995-1997)**

En diciembre del año 1995, el Consejo Federal de Cultura y Educación del Ministerio nacional, en su Asamblea Extraordinaria XXV, emite una resolución que habilitaba la discusión pública sobre los contenidos de los Contenidos Básicos Comunes y los Contenidos Básicos Orientados del documento “La educación Polimodal. Acuerdo Marco”.

Los *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal* desarrolla las orientaciones curriculares para la Formación General de Fundamento y la Formación Orientada. En la Formación General las asignaturas son Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana y Humanidades. En la segunda formación las áreas son Ciencias Naturales, Salud y Ambiente, Economía y gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y Artes, Diseño y Comunicación.

En el área de Ciencias Naturales, en el Bloque 1, “La vida y sus propiedades”, se menciona a la educación sexual inmediatamente entre los primeros contenidos:

##### **El organismo humano y la salud**

(...)

En cuanto a la función de reproducción, se propone revisar algunos conceptos básicos, centrandose especialmente la atención en los conocimientos relacionados **con la promoción de salud y la educación sexual de los jóvenes desde un enfoque integral**.

Cabe señalar que **la educación para la salud y la educación sexual** constituyen temas transversales, y por tanto requieren de un abordaje múltiple que integre aspectos estrictamente biológicos con otros de índole social, cultural, moral, etc.

(...) También se incluyen contenidos que permitan analizar la problemática de las adicciones, entre otras el uso indebido de drogas, la drogadependencia, alcoholismo, tabaquismo, **enfermedades infecciosas y de transmisión sexual**.

El tratamiento de las características y alteraciones del sistema inmunológico en el ser humano se vincula con el de la problemática de **SIDA**. Se promueve un enfoque integral de

estas temáticas que se centre en la prevención y en el análisis de acciones que tienden a la promoción de salud.<sup>1331</sup>

En la propuesta de los contenidos conceptuales, se proponen para este bloque, entre otros:

**Salud reproductiva: concepción y anticoncepción.** Embarazo. Desarrollo embrionario. Parto. Medidas preventivas frente a **enfermedades de transmisión sexual.** Acciones de promoción, protección y recuperación de la salud. Problemáticas sanitarias argentinas y mundiales actuales. Adicciones, Nutrición y alimentación: características y trastornos. Alteraciones del sistema inmunitario, **SIDA.**<sup>1332</sup>

En el área de Ciencias Sociales, en el Bloque temático 2 “El ciclo histórico contemporáneo. Cambio y diversidad”, para los contenidos del tema “Sociedad y política: la construcción de sistemas democráticos” es donde se menciona la tan problemática inclusión del término y perspectiva de *género*:

- Las tradiciones políticas y sociales contemporáneas: el liberalismo, el socialismo, la Doctrina Social de la Iglesia, la social-democracia, entre otras. Movimientos sociales y cambio político hacia la ciudadanía política y social (sufragistas, la cuestión social y movimientos feministas, entre otros). Los conflictos contemporáneos y los esfuerzos por la paz.
- Cultura política y calidad de vida. Nuevos tipos de ciudadanía en diferentes contextos socioculturales. Los derechos humanos. Tolerancia y convivencia de las minorías, las libertades públicas y las perspectivas de género”.<sup>1333</sup>

Por su parte, en “Gimnasia”, uno de los bloques del área de Educación Física, también se referencia entre los primeros Contenidos Conceptuales:

- Ejercicios, salud y calidad de vida: papel de la actividad corporal y motriz en la **educación sexual de los jóvenes.** Cuerpo, expresión, comunicación e interacción con otros y con el ambiente.<sup>1334</sup>

La transversalización del tema continúa en el área de Humanidades, en el Bloque 3, “Enfoque psicológico del individuo y los grupos”:

### **El cuerpo, la sexualidad, los afectos**

Se propone partir del análisis de la sensación y percepción, conceptos que permiten abordar la imagen de sí mismo y de

---

<sup>1331</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1996) *La educación Polimodal. Acuerdo Marco. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Versión para consulta.* Buenos Aires. p. 78.

<sup>1332</sup> Ibidem. p. 108

<sup>1333</sup> Ibid. p. 108.

<sup>1334</sup> Ibid. p. 158.

los demás. El tratamiento del concepto de esquema corporal permitirá analizar algunas distorsiones normales del proceso de cambio en la pubertad y la adolescencia y algunas distorsiones patológicas que aparecen como consecuencia de presiones sociales.

Se incorporarán elementos teóricos que permitan un acercamiento al mundo de la imagen desde la psicología que podrán ser aplicados al propio cuerpo así como a la publicidad, el diseño gráfico, la moda, la belleza física.

Por otra parte se propone analizar las etapas del **desarrollo sexual** del ser humano. A partir de estos conocimientos se analizará el concepto de **identidad sexual** y las diversas concepciones de lo femenino y lo masculino.<sup>1335</sup>

Se propone tratar el tema de los afectos como un nivel de integración del cuerpo, el psiquismo y el mundo externo, éste último en el sentido de la consideración del otro. Se podrá partir del análisis de diferentes teorizaciones sobre el amor y sus formas de manifestarse, desde el **nivel individual hasta la solidaridad social**.<sup>1336</sup> [El destacado es nuestro].

Dentro de los CBO (Contenidos Básicos Orientados), únicamente en la Orientación de Ciencias Naturales, Salud y Ambiente se aborda el tema dentro del área "Salud, persona y Comunidad". Allí está desarrollado el Bloque 4, "Salud y sistema inmunológico", que tiene como objetivo profundizar las nociones de inmunidad y el conocimiento del sistema inmunológico mencionadas en Ciencias Naturales. Entre los contenidos conceptuales, se detalla:

- **Enfermedades del sistema inmunológico.** Enfermedades autoinmunes. Síndromes de inmunodeficiencias congénitos y adquirido. **SIDA: medidas preventivas; aspectos psicológicos, familiares y sociales de la enfermedad.**

(...)

- Acciones de promoción y protección de la salud que hacen posible romper la cadena de transmisión en las enfermedades infecciosas. Ejemplos de enfermedades en las que intervienen diferentes vectores (Chagas, malaria, fiebre hemorrágica, brucelosis, hidatidosis). Control de vectores y reservorios. Vías de eliminación y de entrada de agentes infecciosos. Enfermedades de transmisión sexual. Ámbitos de control y prevención: domiciliario, laboral, comunitario.<sup>1337</sup>

---

<sup>1335</sup> Ibid. p. 193.

<sup>1336</sup> Ibid. p. 194.

<sup>1337</sup> Ibid. p. 253.

#### 4.5.1 Crítica religiosa al Acuerdo Marco

La Universidad Católica de La Plata (UCALP), conjuntamente con el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), emitieron, por la apertura de la oportunidad de consulta de los lineamientos para el Polimodal antes repasados, dos documentos en donde hacen una revisión de los contenidos y fundamentos.

El documento *Análisis de los documentos básicos para la educación Polimodal* es también una publicación con observaciones y recomendaciones para la revisión de dicha propuesta curricular. En esta lectura de los contenidos y temas de las diferentes modalidades, que contienen esos diseños curriculares en sus versiones preliminares, la inclusión de contenidos vinculados a la educación sexual fue uno de los aspectos revisados por profesores e investigadores de dichas instituciones. En ese entonces, la UCALP era liderada por el exministro de educación Cayetano Licciardo, quien junto al monseñor Juan Rodolfo Laise fueron quienes se pusieron a cargo de la defensa de la posición de la UCALP con el equipo técnico a cargo de la redacción de los CBC.

En líneas generales, se trata de una serie de discursos disciplinares que interpellaron a los CBC y a los CBO, a partir de señalar ciertas necesidades, para hacer modificaciones que se correspondieran con las ideas de “una educación entendida como parte del proceso para la **formación integral** de la persona”, como también con “ubicar la categoría de ‘ciudadano’ dentro de la condición de ‘persona’, que le es anterior y esencial”, y “afirmar **los valores de bien y verdad**”<sup>1338</sup> y las dimensiones ética y religiosa para una educación integral (...).<sup>1339</sup>

Se lee en el desarrollo de todo el documento, la necesidad de significar lo educativo a una “perspectiva integral”, el reclamo por la persona y la dimensión espiritual para completar la definición antropológica. Esto mismo ocurre en las observaciones a las definiciones y articulaciones de sentido en torno a los significantes *educación sexual* y *sexualidad humana*, en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación física y Humanidades en los CBC y en la modalidad de Ciencias Naturales, Salud y Ambiente de los CBO.

En el bloque “La vida y sus propiedades”, del área de Ciencias Naturales, se critica que existe una “insistencia con que se relaciona a la salud **con la educación sexual de los jóvenes en forma casi exclusiva** [que] **demuestra una visión parcial y errónea de lo que significa proteger la salud**”.<sup>1340</sup> A partir de criticar “el problema de la dignidad y los derechos del enfermo”, acusa que en el planteo de los CBC se “omite la necesidad la necesidad de su protección desde la detección de su enfermedad hasta el embarazo”; y que “esta omisión podría llevar a conducir la licitud de ciertas prácticas que **lesionan el derecho a la vida**”. Con este ese argumento, y la idea de que se debía aspirar en el diseño a “una postura que

---

<sup>1338</sup> Las negritas son del texto original.

<sup>1339</sup> UCALP (1996) *Análisis de los Contenidos Básicos Comunidades para la Educación Polimodal*. La Plata. pp. 9-10.

<sup>1340</sup> Ibidem. p. 49.

**proteja la vida en toda su extensión**", es que se completaría el concepto de "protección de la salud".<sup>1341</sup>

En aras de promover una visión integral en el abordaje de la educación sexual, parte de la crítica se realiza por el carácter "compartimentado" que tienen los conceptos, tanto de salud como de la "función de reproducción". Se sugiere no ligar únicamente, por ejemplo, el concepto de *homeostasis* a las funciones de la alimentación, sino también que se referencie la "homeostasis reproductiva", que, según se la define:

(...) permite interpretar la función reproductiva en su moderno sentido ontológico, es decir a la luz de la necesidad de perpetuar la especie y aumentar la variabilidad genética de las poblaciones. Este concepto de la reproducción como **"la función de generar padres que a su vez engendren padres"** está reemplazando al que hasta hace no mucho consistía en **"el proceso por el cual seres vivos engendran nuevos individuos"**. Sólo así la reproducción es *exitosa* en la perpetuación de un individuo y de una especie. Sólo así puede ser interpretada como exitosa en el marco actual de cualquier teoría evolutiva.<sup>1342</sup> [Los destacados son todos del texto original].

Las oraciones entrecomilladas son citas que pertenecen a publicaciones extranjeras: *Animal reproduction: parents making parents* (1984), de J. Cohen y B. Massey, y al libro *Sex and evolution* (1975) de G. C. Williams, G. C.

En relación con "la propuesta de **transversalización de la educación sexual** de los jóvenes", se critica que "no se tiene en cuenta **su integración con aspectos filosóficos, ni religiosos**, cercenando el ámbito operativo de dicha integración y discriminando dichos enfoques, los que pueden contribuir a completar el concepto de homeostasis de la persona".<sup>1343</sup> En relación con el contenido de los **"anticonceptivos"**, se critica que no se aclare si estos eran artificiales o naturales.<sup>1344</sup>

Es importante señalar que no se trataba de argumentos ni propuestas que insistieran en eliminar la propuesta de incluir la educación sexual. Incluso se explicita:

No puede quedar duda respecto de la inclusión de la educación sexual como **uno** de los temas transversales; pero tampoco debería haberla acerca de que la misma pierde eficacia –si en verdad se quiere responder a las exigencias de la educación integral–, si no se la emprende dentro de la problemática más amplia de la educación para el amor, pues en el hombre la sexualidad no es una realidad solo biológica, puesto que el

---

<sup>1341</sup> Ibid. p. 50.

<sup>1342</sup> Ibid. p. 51.

<sup>1343</sup> Ibid. p. 52.

<sup>1344</sup> Ibid.

espíritu formaliza el cuerpo como cuerpo **humano** e integra todas sus funciones dentro de los **finés** de la vida humana” [el destacado en negrita es del texto original, el subrayado es nuestro].<sup>1345</sup>

Con respecto al SIDA, el documento critica que en “los principales temas de salud abordados, se denota una fuerte influencia de problemáticas pertenecientes, principalmente, al hemisferio norte. La promoción del estudio del SIDA en relación con el mal de Chagas que no guardan relación, por ejemplo con la cantidad de argentinos que sufren ambas enfermedades, ya sea como portadores infectados o enfermos”.<sup>1346</sup>

Luego, más adelante en el documento, en Sociedad y Política, del Bloque 2 “El ciclo histórico contemporáneo” de Ciencias Sociales, se vuelven a criticar los contenidos que, según entienden, tienen vínculo con la perspectiva de género. Cuestionan el vínculo entre “los derechos humanos, la tolerancia y la convivencia de las minorías” con “las libertades públicas y las perspectivas de género”.<sup>1347</sup> Se trata de lo mismo que cuestionaba Lona el año anterior acerca de lo “inaceptable” sobre la noción de “género”: el argumento se copia y pega.

Para el Bloque 2, La Gimnasia de Educación Física, se llama la atención sobre el fragmento: “Ejercicio, salud y calidad de vida: papel de la actividad corporal y motriz sistemática en la educación sexual de los jóvenes (...)”;<sup>1348</sup> en relación a esto recuerda que, como se señaló en otros documentos,

la educación sexual es parte de la educación para el amor porque la sexualidad humana es integra en el obrar **personal**, es expresión de amor humano entre hombre y mujer, como mutua donación, abierta a la procreación de nueva vida, en el cual los que se aman encuentran una nueva forma de realización del sentido de su existencia. En cambio en el texto citado parecería que la sexualidad es un mero **acto motriz** (...).<sup>1349</sup> [El destacado es del original].

Para el área de Humanidades en el Bloque 3, “Enfoque psicológico del individuo y los grupos”, cuestionan cuando se señala en los CBC originales: “...se propone analizar las etapas del desarrollo sexual del ser humano”.<sup>1350</sup> Se indica que “No parecería esto inadecuado en sí mismo, si no fuera que aquí analiza exclusivamente esta dimensión humana, totalmente separada de la afectividad y el amor y del desarrollo de otras capacidades, que se adopta en una perspectiva evolucionista”.<sup>1351</sup>

---

<sup>1345</sup> Ibid.

<sup>1346</sup> Ibid. p. 53.

<sup>1347</sup> Ibid. p. 78.

<sup>1348</sup> Ibid. p. 113.

<sup>1349</sup> Ibid. p. 114.

<sup>1350</sup> Ibid. p. 147.

<sup>1351</sup> Ibid.

Finalmente, la última crítica al Documento Marco por parte de los académicos católicos fue en el área de Ciencias Naturales, El Bloque “Salud y Sociedad”. Allí se cuestiona que en los temas de “dependencia y adicción”, “falta un análisis más detallado tanto de la conducta como del grupo de riesgo y marcar claramente las diferencias entre ellos. Tampoco se marca la relación entre el desorden en la sexualidad y el aumento del riesgo en las conductas adictivas”.<sup>1352</sup> De este modo, el discurso católico reforzaba no solo el concepto de *grupo de riesgo* sino que también vinculaba problemática sexual con adicción. Con respecto al sida, se solicita diferenciar “la prevención, la protección y la cura”, en especial sobre el primer aspecto. La Iglesia católica ha exhortado a tener medidas preventivas en relación con la abstinencia, ya que se ha opuesto siempre a los métodos anticonceptivos como el preservativo. Se sugiere, entonces, que el abordaje del sida “requiere proceso muy intenso de prevención (...) a fin de evitar conductas de riesgo”.<sup>1353</sup>

#### 4.6 Versiones finales de los CBC para Polimodal (1997)

¿Qué ocurrió entonces luego del listado de críticas realizadas por la UCALP a los contenidos?, ¿qué cambios finales se sucedieron? Finalmente, pasado el conflicto de las renuncias, en febrero de 1997 se publicaron los CBC para la Educación Polimodal.<sup>1354</sup> En lo que sigue volvemos sobre las citas proporcionadas en el análisis del documento de consulta, *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, para mostrar los cambios curriculares entre esa versión y la definitiva de inicios del 97.

En el área de Ciencias Naturales, si en la primera versión se hacía referencia, para los contenidos de “El organismo y la salud”:

Cabe señalar que **la educación para la salud y la educación sexual** constituyen temas transversales, y por tanto requieren de un abordaje múltiple que integre aspectos estrictamente biológicos con otros de índole social, cultural, moral, etc.

En la versión final leemos:

Cabe señalar que la educación para la salud y la educación sexual constituyen temas transversales, por lo tanto requieren un abordaje múltiple que integre aspectos biológicos con otros de índole social, cultural, ético, etc. **que son abordados en otros**

---

<sup>1352</sup> Ibid. p. 174

<sup>1353</sup> Ibid. p. 175

<sup>1354</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997a) Ciencias Naturales. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. CFE. Buenos Aires. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cbcep/cienat.pdf>. [última consulta: 1-2-2021]. Aunque fue el 9 de diciembre de 1998 cuando el CFE aprueba los mismos contenidos de forma oficial a través de la resolución 2336/98.

**capítulos de los CBC, especialmente en Humanidades, en Formación Ética y Ciudadana y en Ciencias Sociales.**<sup>1355</sup>

**Salud reproductiva: concepción y anticoncepción.** Embarazo. Desarrollo embrionario. Parto. Medidas preventivas frente a **enfermedades de transmisión sexual.** Acciones de promoción, protección y recuperación de la salud. Problemáticas sanitarias argentinas y mundiales actuales. Adicciones, Nutrición y alimentación: características y trastornos. Alteraciones del sistema inmunitario, **SIDA.** [El destacado en nuestro].

En la versión final se lee:

Se propone revisar algunos conceptos básicos de la función de reproducción, centrando especialmente la atención en los conocimientos relacionados con la promoción de salud y la educación de los jóvenes. Así se abordan temáticas como la **concepción y la planificación de la reproducción, esterilidad, técnicas de reproducción asistida y medidas preventivas frente a las enfermedades de transmisión sexual.**<sup>1356</sup> [El destacado es nuestro].

(...) Se abordan los sistemas de defensa específicos e inespecíficos, dándole carácter especial al tratamiento a la problemática del sida.<sup>1357</sup>

(...) Enfermedades del sistema inmunológico. Inmunización. El organismo humano se reproduce. Concepción. Desarrollo embrionario. Parto. Cuidados durante el embarazo y atención del recién nacido. Esterilidad. Técnicas de reproducción asistida. **Planificación de la reproducción. Prevención de enfermedades de transmisión sexual. Implicancias bioéticas.**<sup>1358</sup> [El destacado es nuestro].

Asimismo, en las Expectativas de logro para el mismo Bloque, se expresa:

Comprender y apreciar la importancia de las **dimensiones afectiva, social y espiritual de las personas,** y de los principios y normas éticas, para un cuidado responsable de si mismo y para un **desarrollo integral y equilibrado de la sexualidad.**<sup>1359</sup>

Así, la influencia de las visiones integrales provenientes de las diferentes religiones, y como vimos ya desde los años 70, “Educación de la sexualidad” y SIDA: una responsabilidad de todos”, la idea de la *espiritualidad* llegó a formar parte de

---

<sup>1355</sup> Ibidem. p. 4.

<sup>1356</sup> Ibid. p. 3.

<sup>1357</sup> Ibid. p. 4.

<sup>1358</sup> Ibid

<sup>1359</sup> Ibid.

las dimensiones de la educación sexual dentro del currículum oficial. Por otro lado, se incluyeron los contenidos de nuevas tecnologías de la sexualidad como las técnicas de reproducción asistida, “medidas preventivas frente a las ETS”. Sin embargo, el grado de generalidad hace que otros temas hayan quedado excluidos: preservativos, “métodos anticonceptivos”, “anticoncepción”, “aborto”, entre otros que podemos mencionar. Es decir, no se mencionan métodos o técnicas no reproductivas. Lo preventivo aparece ligado a las ETS, pero no a las formas de control de la fertilidad.

Lo mismo notamos en Ciencias Sociales. Mientras que en el documento de consulta se leía:

Las tradiciones políticas y sociales contemporáneas: el liberalismo, el socialismo, la Doctrina Social de la Iglesia, la social-democracia, entre otras. Movimientos sociales y cambio político hacia la ciudadanía política y social (sufragistas, la cuestión social y movimientos feministas, entre otros). Los conflictos contemporáneos y los esfuerzos por la paz.

Cultura política y calidad de vida. Nuevos tipos de ciudadanía en diferentes contextos socioculturales. Los derechos humanos. Tolerancia y convivencia de las minorías, las libertades públicas y las perspectivas de género.

En la versión final solo se lee:

Reconocer y valorar críticamente las diferentes tradiciones y experiencias políticas y sociales contemporáneas.

Valorar crítica y reflexivamente las continuidades y transformaciones de la cultura política en el marco de la sociedad argentina contemporánea y valorar la identidad y las culturas nacionales, y de las diferentes áreas, provincias o localidades.<sup>1360</sup>

Como se puede ver, el recorte curricular excluyó la mención a: “la Doctrina Social de la Iglesia”, “la social-democracia”, “Movimientos sociales y cambio político hacia la ciudadanía política y social”, “sufragistas”, “la cuestión social y movimientos feministas”, como así también “derechos humanos”, “Tolerancia y convivencia de las minorías”, “libertades públicas” y “perspectivas de género”.

La parte de Educación física y “...el papel de la actividad corporal y motriz en la educación sexual de los jóvenes” se eliminó del documento.<sup>1361</sup> Solo en el caso de Humanidades el texto original quedaría sin modificaciones:

Por otra parte se propone analizar las etapas del **desarrollo sexual** del ser humano. A partir de estos conocimientos se

---

<sup>1360</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997b) *Ciencias Sociales. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. CFE. Buenos Aires. p. 10. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cbcep/ciensoc.pdf> [última consulta 2-2-2021]

<sup>1361</sup> Ibidem.

analizará el concepto de **identidad sexual** y las diversas concepciones de lo femenino y lo masculino.<sup>1362</sup>

Se propone tratar el tema de los afectos como un nivel de integración del cuerpo, el psiquismo y el mundo externo, éste último en el sentido de la consideración del otro. Se podrá partir del análisis de diferentes teorizaciones sobre el amor y sus formas de manifestarse, desde el nivel individual hasta la solidaridad social.<sup>1363</sup>

En el resto de las materias y áreas no hay referencias a la perspectiva de género (ni siquiera a la palabra *género*), y no se retoman, como se indica en el mismo documento de Ciencias Naturales, el abordaje de la educación sexual en otras áreas como en Humanidades, en Formación Ética y Ciudadana y en Ciencias Sociales.

De este modo, podemos ver que ocurrieron las mismas operaciones de exclusión de contenidos referidos a temas de sexualidad. Si bien sí se menciona el término, esa educación queda solo vinculada a la identidad sexual, al desarrollo sexual desde Humanidades y, además, al excluir contenidos significativos para el ámbito de la sexualidad promediando la década del 90, solo hay referencias a tecnologías reproductivas y no anticonceptivas; la “planificación familiar”, la dimensión “espiritual” y un “desarrollo integral y equilibrado de la sexualidad”, pero sin mayores especificaciones. El SIDA es atendido solo en el área de Ciencias biológicas, entre los contenidos sobre el sistema inmune, pero sin referencia a las dimensiones sociales o sanitarias del síndrome.

## **5. Género y educación sexual en la formación y capacitación docente para la EGB3 y el Polimodal (1997)**

Sin embargo, dentro de la propuesta curricular de “contenidos priorizados” y actualizados a la luz de la reforma curricular, para la capacitación en EGB3 y Polimodal de 1997,<sup>1364</sup> de la Dirección Nacional de Formación, perfeccionamiento y actualización docente, en el núcleo “Sujeto de aprendizaje”,<sup>1365</sup> y de los contenidos conceptuales para 3er ciclo de la EGB, se considera como prioritarios:

---

<sup>1362</sup> Ibid. p. 193.

<sup>1363</sup> Ibid. p. 194.

<sup>1364</sup> La producción de los Contenidos para la formación docentes estuvieron a cargo de Manuel G. García Solá, por la Secretaria de Programación y Evaluación Educativa, Inés Aguerrondo de la Subsecretaria de Programación Educativa, y Cecilia P.Braslavsky, Alfredo van Gelderen y Eduardo Slomiansky como parte de la Comisión Técnico-Asesora.

<sup>1365</sup> El documento presenta una actualización de los contenidos prioritarios donde se recomienda la lectura de las "Orientaciones para la elaboración de proyectos de capacitación para el Tercer Ciclo de la EGB, confeccionado por el Programa de Apoyo a la Gestión Provincial. Los Trayectos para la capacitación en EGB3 se organizaban del

## 1. SUJETO DEL APRENDIZAJE

### Contenidos conceptuales para el tercer ciclo.

Pubertad y adolescencia: relaciones y diferencias. Teorías de la adolescencia y elementos empíricos de contrastación. La pubertad y la adolescencia: los procesos de cambio durante estas etapas. Cambios físicos y autoimagen; **emergencia de la sexualidad** (...) Las modificaciones en las relaciones sociales y afectivas. La importancia e influencia de los modelos y los procesos de identificación.

La identidad como fenómeno de construcción sociocultural. El adolescente urbano y no urbano. Incidencia de las prácticas sociales en la configuración de la subjetividad adolescente: **tipos familiares**; prácticas laborales estables y no estables en especial en el medio rural. Formas no urbanas y urbanas de socialización. **Prácticas religiosas y festivas regionales.**<sup>1366</sup>

En los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente, para la EGB3 y el Polimodal, publicados un octubre del 97, en el área de Sociología se sugiere:

En cuanto al análisis actual, se aborda el estudio de grupos ocupacionales así como la estructura de **edades y géneros**, los niveles de educación y capacitación laboral en la fuerza de trabajo.<sup>1367</sup>

#### 7.2. Sociología sistemática

Conceptos básicos de sociología sistemática. Normas. Costumbres. Leyes. Rol y status. Procesos de socialización. Instituciones. Los principios de diferenciación social: **económicos, étnicos, de género, etarios, regionales, culturales**. Diferenciación social y jerarquías. Identidades sociales.<sup>1368</sup>

(...)

Análisis de la estructura social argentina actual. Población y elementos básicos: mortalidad, natalidad, procesos migratorios. Ocupación. Educación. Los grupos ocupacionales. Concentración del ingreso. **Estructura de edad y género en la fuerza de**

---

siguiente modo: 1.Organización y Gestión Institucional y Sujeto del Aprendizaje, 2. Lengua, 3. Matemática, 4. Cs, Naturales, 5. Tecnología y 6. Ciencias Sociales.

<sup>1366</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1997c) *Capacitación para EGB3 y Polimodal. Contenidos priorizados para la capacitación en EGB3*. Dirección Nacional de Formación, perfeccionamiento y actualización docente Buenos Aires. p. 9.

<sup>1367</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1997d) *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal. Ciencias Sociales*. Campo de Formación Orientada. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Buenos Aires. p. 39.

<sup>1368</sup> Ibidem. p. 40.

**trabajo.** Niveles de educación y capacitación laboral. Sectores marginales y pobreza. Los nuevos pobres y los pobres estructurales. Nuevos actores sociales. Diagnósticos y tendencias.<sup>1369</sup>

Dentro de Humanidades, en el área de Psicología, también se proponía para la formación docente como contenidos prioritarios:

**Construcción de las representaciones personales.**

-Construcción de la identidad: identidad e interioridad. Constitución histórica de la mismidad. Identificaciones.

**Subjetivación de la sexualidad. Las representaciones de género.**

-Vinculación. El lenguaje como experiencia de alteridad. Función del semejante. Interacción. Representaciones personales y modelos sociales.

-Ciclos vitales. Construcción social de los ciclos vitales. Concepciones del desarrollo.<sup>1370</sup>

En el documento para la formación docente en el área de Ciencias Naturales es donde más se insiste en la necesidad de incluir la educación sexual en este nivel. Así, los contenidos “para la formación de docentes de Nivel Inicial y de Primer y Segundo Ciclo de la EGB toman como referente los CBC de Nivel Inicial y de la EGB aprobados en el seno del CFCyE (29/11/94 y 22/06/95) y provienen de los mismos campos disciplinarios que han nutrido la selección de dichos contenidos, es decir, la física, la química, la biología, la astronomía y la geología”.<sup>1371</sup> Entre los contenidos mínimos se enumeran (entre otros): “El organismo humano. Órganos, sistemas y funciones básicas. Nutrición y alimentación. Reproducción, crecimiento y desarrollo. **Reproducción y sexualidad.** Evolución humana. Promoción y protección de la salud”.<sup>1372</sup> Por otro lado, sobre el desarrollo de los contenidos, se advierte que:

Hay que señalar que para lograr un conocimiento integrado, los contenidos de este bloque requieren un tratamiento conjunto con los contenidos de los bloques restantes de este capítulo y de otros. Esto permitiría presentar los contenidos dentro de una trama que

---

<sup>1369</sup> Ibidem.

<sup>1370</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1997e) *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal. Humanidades.* Campo de Formación Orientada. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Buenos Aires. p. 14.

<sup>1371</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1997f) *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Naturales.* CFE. p. 1. Recuperado de [https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion\\_docente/naturales.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion_docente/naturales.pdf). [última consulta: 3-12-20]

<sup>1372</sup> Ministerio de Cultura y Educación (1997f) *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Naturales.* CFE. p. 5. Recuperado de [https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion\\_docente/naturales.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion_docente/naturales.pdf). [última consulta: 3-12-20]

involucre las temáticas referentes a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares, los aspectos fundamentales del conocimiento científico y la problemática de su transmisión.

El estudio del ambiente o el de la salud (**incluida la educación sexual**) son temas que exigen la integración de contenidos de Ética y Ciencias Sociales y la participación de las familias y la comunidad en general. Estudiarlas desde un solo campo disciplinar, o con una única metodología, o no tener en cuenta el contexto de proveniencia, podría implicar un abordaje impropio, reduccionista e incompleto.<sup>1373</sup>

En relación con la “propuesta de alcance de contenidos”, entre los puntos mencionados se enuncia: “Aportes de las ciencias naturales al tratamiento de las temáticas transversales como la educación para la salud, la **educación sexual**, la educación ambiental”.<sup>1374</sup> Para la enseñanza de “Las características de la vida”, se señala que “[los] contenidos deben completarse con otros provenientes de diversos campos del conocimiento, que permitan enfocar de modo integrado la compleja problemática del organismo humano. Así, por ejemplo, la **educación sexual**, la promoción de la salud, los desafíos planteados por el avance científico tecnológico exigen la integración de contenidos de Formación Ética y Ciudadana y de Ciencias Sociales que permitan profundizar el análisis de estas temáticas poniendo en juego nociones tales como principios, valores, familia, bien común, etc.”<sup>1375</sup>

Como se pudo ver en este último apartado, se lograron incorporar, en los documentos producidos durante 1997, los contenidos –para el nivel polimodal y la formación docente– que habían sido excluidos para el currículum de la EGB en 1995 con la intervención católica. En efecto, para la formación docente, se incluyen los mismos aspectos cuestionados por la UCALP, como la *construcción cultural* en dimensiones de la identidad, los “tipos familiares”; la categoría tan disputada de *género* figura como uno de los principios de diferenciación social; se mencionan así los “géneros” –y no los “sexos”– y, a su vez, las “representaciones del género” están vinculadas a las identificaciones en el plano psicológico. Lo llamativo es que la insistencia por la educación sexual, en el caso de Ciencias Naturales, se basaba en los contenidos aprobados en las versiones definitivas de los CBC de la EGB de 1995, donde se habían eliminado o modificado, justamente, esas referencias.

## 6. Reflexiones finales

Los discursos que se emitían del Vaticano para mediados de los 90 parecían redoblar sus concepciones sobre lo que ya se conocía pero reafirmando sus valores y concepciones más tradicionales, e incluso sus posturas represivas sobre la sexualidad infantil y juvenil. En 1995, el Pontificio Consejo para la Familia del

---

<sup>1373</sup> Ibidem. p. 7.

<sup>1374</sup> Ibid.

<sup>1375</sup> Ibid. p. 3

Vaticano publicó el texto “Sexualidad humana: verdad y significado”, donde se sugieren varias coordenadas en torno al tipo de “educación para el amor” que debían ofrecer los padres y madres cristianos. Entre los “métodos e ideologías que deben ser evitados” estaba la “educación sexual secularizada”, los derechos sexuales y reproductivos, las “terapias de sexo” y la “teoría ilusoria del condón”.<sup>1376</sup>

Algunos principios para la “información respecto a la sexualidad” son que “todo niño debe recibir una formación individualizada”<sup>1377</sup> y a cargo de los padres quienes “cuentan con la mejor posición para decidir el momento oportuno de dar las distintas informaciones, según el respectivo crecimiento físico y espiritual. Nadie debe privar a los padres, conscientes de su misión, de esta capacidad de discernimiento (...) La experiencia demuestra que este diálogo se realiza mejor cuando el progenitor, que comunica las informaciones biológicas, afectivas, morales y espirituales, es del mismo sexo del niño o del joven”. Se exhorta a que la formación sea dentro del contexto familiar y esté orientada al matrimonio o a la virginidad, como también al celibato de acuerdo al caso: “Se ha de insistir en el valor positivo de la castidad y en la capacidad de generar verdadero amor hacia las personas: este es su más radical e importante aspecto moral; sólo quien sabe ser casto, sabrá amar en el matrimonio o en la virginidad”. De este modo, “la castidad en el propio estado es posible y genera alegría”. También, para la “más tierna edad” los padres deben “observar inicios de una actividad genital instintiva en el niño. No se debe considerar como represivo el hecho de corregir delicadamente estos hábitos que podrían llegar a ser pecaminosos más tarde, y enseñar la modestia, siempre que sea necesario, a medida que el niño crece (...)”.<sup>1378</sup>

Esta formación entendida como “educación para el amor”, siguiendo su tradición postConcilio, es una “educación a la castidad y las oportunas informaciones sobre la sexualidad deben ser ofrecidas en el más amplio contexto de la educación al amor”.<sup>1379</sup> Atender también a “las tendencias y de comportamientos desviados, para los cuales se precisa gran prudencia y cautela en distinguir y evaluar las situaciones, recurrirán también a especialistas de segura formación científica y moral para identificar las causas más allá de los síntomas (...) procurando también –si fuera necesario– la ayuda de personas cualificadas como médicos, pedagogos, psicólogos de recto sentir cristiano.<sup>1380</sup> Ese mismo año, en la Encíclica *Evangelium Vitae* pronunciada por Juan Pablo II, al igual que en el Concilio II, se analizan los cambios sociales y “morales” de la sociedad, y en esta oportunidad volvió desestimar los métodos anticonceptivos artificiales, el uso del

---

<sup>1376</sup> Vaticano (1995a) “Sexualidad humana: verdad y significado”. Recuperado de: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family/documents/rc\\_pc\\_family\\_doc\\_08121995\\_human-sexuality\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_sp.html) [última consulta 29-1-21]

<sup>1377</sup> Ibidem.

<sup>1378</sup> Ibidem.

<sup>1379</sup> Vaticano (1995) *Evangelium Vitae* (1995b) Recuperado de: [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_25031995\\_evangelium-vitae.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html) [última consulta, 29-1-21.

<sup>1380</sup> Ibidem.

condón y su oposición al aborto, ahora incluyendo el concepto de “procreación responsable”.<sup>1381</sup>

(...) no se nos puede eximir de ofrecer sobre todo a los adolescentes y a los jóvenes la **auténtica educación de la sexualidad y del amor**, una educación que implica la *formación de la castidad*, como virtud que favorece la madurez de la persona y la capacita para respetar el significado «esponsal» del cuerpo.

La labor de educación para la vida requiere la *formación de los esposos para la procreación responsable*. Esta exige, en su verdadero significado, que los esposos sean dóciles a la llamada del Señor y actúen como fieles intérpretes de su designio: esto se realiza abriendo generosamente la familia a nuevas vidas y, en todo caso, permaneciendo en actitud de apertura y servicio a la vida incluso cuando, por motivos serios y respetando la ley moral, los esposos optan por evitar temporalmente o a tiempo indeterminado un nuevo nacimiento. (...) Precisamente este respeto legitima, al servicio de la responsabilidad en la procreación, el *recurso a los métodos naturales de regulación de la fertilidad*: éstos han sido precisados cada vez mejor desde el punto de vista científico y ofrecen posibilidades concretas para adoptar decisiones en armonía con los valores morales.<sup>1382</sup>

Paralelamente, y a pesar de estas resistencias del catolicismo, los derechos sexuales y reproductivos sí comenzaron a plasmarse en sanciones normativas provinciales, como así también proyectos comunitarios e intersectoriales en materia de cuidado sanitario y educativo a la población adolescente y joven y sobre programas de anticoncepción, “planificación familiar”, “procreación responsable” y/o “salud reproductiva”. Para 1999, habían aprobado sus programas las provincias de La Pampa, Entre Ríos, Córdoba, Chaco, Rio Negro, Mendoza, Neuquén, Misiones, Santa Cruz y Tierra del Fuego.<sup>1383</sup>

De forma más bien tardía en relación al resto de las jurisdicciones mencionadas, la provincia de Buenos Aires comenzó sus acciones más significativas en anticoncepción y sexualidad adolescente entre 1998 y 1999. Hasta ese entonces

---

<sup>1381</sup> Ibid.

<sup>1382</sup> Ibidem.

<sup>1383</sup> La Pampa, “Programa Provincial de Procreación Responsable” (1991); Entre Ríos, “Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable”; Córdoba, “Programa de Salud Reproductiva” (ley 10291/95); Chaco, “Programa de Educación para la Salud y Procreación Humana Responsable (ley 4276 y Resolución 376 de 1996); Rio Negro, “Programa Provincial de Salud Reproductiva y Sexualidad Humana” (ley 3059/96); Mendoza, “Programa provincial de Salud Reproductiva” (decreto 0433 de 1996); Neuquén, “Programa de Procreación Responsable” (ley 2222/97, reglamentación enviada para aprobación 27-5-98); Misiones, “Programa provincial de Componente de Salud y de Planificación Familiar” (decreto 92/96); Santa Cruz y Tierra del Fuego también aprobaron sus Programas de Procreación Responsable. PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999) Plan de sexualidad responsables. Componente Salud. Octubre de 1999. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

solo se contaba con resoluciones municipales que aseguraban actividades de anticoncepción como en Zárate, Berazategui, Balcarce, Lomas de Zamora y La Matanza. En una encuesta realizada en 1997, respondida por las secretarías de salud de 41 municipios bonaerenses, se mostraba que las actividades “de anticoncepción, planificación familiar, procreación responsable” se realizaban más en hospitales que en centros de primera atención primaria, y solo la mitad organizaba servicios de salud para la adolescencia (56 % en hospitales y 41 % en centros de salud).<sup>1384</sup>

Por su lado, una experiencia muy significativa fue el proyecto sociocomunitario Educación Comunitaria sobre Comunicación y Sexualidad (ECOS, 1998-2000). Se trató de una iniciativa provincial iniciada en agosto de 1998 por el Gabinete Social del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires con la participación de la Dirección General de Cultura y Educación, el Programa Materno Infantil, subprogramas del área de Salud Integral del Adolescente y la Dirección de Juventud del Consejo de la Familia y Desarrollo Humano.<sup>1385</sup> ECOS fue un proyecto destinado al trabajo intersectorial y sociocomunitario para “la prevención embarazo temprano en la adolescencia, las enfermedades de transmisión sexual y particularmente la infección por VIH/SIDA, la violencia sexual y las inequidades de género”.<sup>1386</sup> Fue tal la participación de docentes, trabajadoras/es sociales y médicas/os que fue declarado de interés educativo provincial de la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.<sup>1387</sup> En efecto, para 1999 ya se había capacitado a 87 municipios bonaerenses y se habían consolidado numerosas experiencias con jóvenes en talleres y jornadas de trabajo en Berisso, Pilar, José C. Paz, San Miguel, Coronel Suárez y Tandil; y para octubre se había “sensibilizado a los equipos intersectoriales de más de 100 distritos de la provincia”.<sup>1388</sup> Siguiendo con la tradición iniciada en los 80, en la órbita de la DGCyE, fue nuevamente la Dirección de Psicología y Asistencia Social que estuvo a cargo de la promoción de la formación y capacitación a docentes y estudiantes sobre educación sexual; nuevamente, esta modalidad participó activamente de este proyecto

---

<sup>1384</sup> *Ibidem*. p. 6.

<sup>1385</sup> También contó con el apoyo financiero del Fondo de Población de las Naciones Unidas y la asistencia técnica de su Equipo de Apoyo Técnico.

<sup>1386</sup> Provincia de Buenos Aires (1999) “Proyecto ECOS. Guía de Trabajo de las Jornadas ECOS”. Comisión Intersectorial para el Desarrollo Juvenil, Ministerio de Salud, Programa Materno Infantil, Sub-programa Salud Integral del Adolescente, Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, Dirección de Juventud, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Cultura. p. 3.

<sup>1387</sup> DGCyE (1998) Expediente: 5801-2679045/98. Consejo General de Educación; Provincia de Buenos Aires (1999) Resolución 2055/99. Asimismo, fue declarado de interés por el Poder Ejecutivo de los municipios participantes: Lanús, Pilar y Berisso.

<sup>1388</sup> Estos equipos intersectoriales se conformaban por: referentes del Programa Materno Infantil y Sub programa Salud Integral del Adolescente de las Regiones Sanitarias, el Equipo Técnico del Área Juventud, el Inspector Jefe de Región Escolar, Inspectores de Rama Media y EGB, participantes del Área de Cultura. Provincia de Buenos Aires (1999) “Proyecto ECOS. Guía de Trabajo de las Jornadas ECOS”, Op. Cit.

implementando también otros vinculados como “Educación para la Salud”, “Orientación para la Vida” y “Programas de educación sexual”.<sup>1389</sup>

También en 1999, el Poder Ejecutivo de la provincia impulsaba el Plan Integral de Sexualidad Responsable, bajo la coordinación articulada entre el Ministerio de Salud, la DGCE y el Consejo provincial de la Familia y Desarrollo Humano.<sup>1390</sup> Con ese antecedente, el 14 de octubre aprobó el Componente de Salud del Plan de Sexualidad del Ministerio de Salud. En la resolución se fundamenta que para el gobierno provincial “ha firmado el Pacto Federal a Favor [sic] de la Madre y el Niño<sup>1391</sup> que contempla acciones de planificación familiar acordes a la creencias personales”. También se asegura promover “medidas de anticoncepción en los servicios de Salud”. Los organismos gubernamentales comprometidos para asegurar el seguimiento de la política sanitaria del componente de Salud al plan de sexualidad fueron: el Programa Materno Infantil, PROMIN, Dirección Provincial de Hospitales, Programa de Prevención del Cáncer, Programa de Prevención de ETS y vih-sida, Dirección de Salud Mental.<sup>1392</sup> Es necesario resaltar que este componente se fundamentaba desde una perspectiva de derechos, con un “enfoque de género [que] busca incidir en las causas de la inequidad de acceso a la salud, eliminando los obstáculos que impiden proceso de autonomía y autodeterminación de varones y mujeres para la satisfacción de sus necesidades humanas fundamentales relacionadas a la sexualidad y reproducción.” Este componente cumplió con el compromiso de la provincia al haber firmado en marzo de 1994 el Componente de Salud a nivel nacional –pacto que acordaron todas las jurisdicciones– para que los sistemas de salud a nivel provincial desarrolle acciones en materia de salud sexual y reproductiva.<sup>1393</sup>

Para mediados de la década, las estadísticas sobre fecundidad joven mostraban datos de preocupación para la salud pública y de ahí el desarrollo de las acciones repasadas. Las tasas de fecundidad de la provincia venían en una tendencia declinante, como en la mayoría de los países latinoamericanos, y del país a nivel general, como mencionamos anteriormente. Sin embargo, nuevamente, la disminución era menor en el grupo adolescente (1,3 % en menores de 15 años y 56,1 % de 15 a 19 años) y, en términos generales, en la Argentina “las adolescentes que se embarazan tienen menores niveles educativos que aquellas que no se embarazan”.<sup>1394</sup> Al mismo tiempo, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en una encuesta realizada en el conurbano bonaerense, el 38 % de las mujeres que tenían relaciones sexuales no utilizaba métodos anticonceptivos,

---

<sup>1389</sup> PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999) Plan de sexualidad Responsable... Op. Cit.

<sup>1390</sup> Ibidem.

<sup>1391</sup> Argentina. Compromiso Nacional a Favor de la Madre y el Niño, 1992. Plan Nacional de Acción y Pacto Federal en Favor de la Madre y el Niño. 1994.

<sup>1392</sup> PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999) Resolución 005098. Poder Ejecutivo.

<sup>1393</sup> PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999) Plan de sexualidad responsable. Op. Cit. p. 4.

<sup>1394</sup> ARGENTINA. INDEC (1995) *Infancia y condiciones de vida. Encuesta especial para el diagnóstico y la evaluación de las metas sociales*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Buenos Aires.

en el caso de la población joven (menos de 20 años) el número asciende a un 49 %, y solo la mitad de las adolescentes que consumen anticonceptivos lo hacen bajo prescripción médica.<sup>1395</sup> Estos antecedentes generaron las condiciones de posibilidad, las experiencias previas que para inicios del siglo XXI permitirían la sanción de leyes como la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673/03) y la Ley de Educación Sexual Integral (26.150/06), que pusieron fin a décadas de largas disputas sociales al consagrar la educación sexual como un asunto de políticas públicas y como un derecho humano fundamental.

Como mostramos en este recorrido, sostendremos que entre estas intervenciones sobre las definiciones públicas, la Iglesia católica no sostuvo posiciones contrarias al desarrollo de propuestas temas y contenidos ligados a la educación sexual, como sí lo había hecho durante la primera parte del siglo XX al considerar a la educación sexual como un “medio contraproducente”, como se mencionó en los capítulos anteriores. Sin embargo, sus intervenciones apuntaron a la crítica del enfoque transversal de la propuesta curricular, criticando la supuesta reducción de la sexualidad a la dimensión biológica, al tiempo que insistieron en la defensa de “la vida” desde el momento de la “concepción”, omitiendo el placer y el goce como partes constitutivas de la sexualidad de las personas.

Las ideas directrices sobre las cuales se configuraron estas críticas a los diseños curriculares eran la perspectiva del constructivismo social, la referencia a ciudadano pero no la persona, como categoría inclusive de importancia previa y la falta de un enfoque “integral” que incorporase la dimensión espiritual en los fundamentos antropológicos que recorren los bloques temáticos en cada asignatura. Otro aspecto, quizás el más intensamente cuestionado de parte de los sectores católicos, fue “el avance” de la “ideología de género” que aparentemente querían implantar políticas como el PRIOM o funcionarias feministas como Gloria Bonder o Graciela Morgade.

Aun cuando en el contexto internacional, como en varias provincias del país, se estaban implementando programas y política sobre “procreación responsable”, los derechos reproductivos y no reproductivos estuvieron ausentes en la reforma curricular. La “anticoncepción” no formó parte ni de las propuestas para los CBC del nivel Polimodal ni para la formación docente. Aunque sí se logró incluir ciertas menciones sobre género, los aspectos directamente ligados a la ciudadanía sexual, y no reproductiva, se mantuvieron al margen de formar parte de la reforma curricular. Esto último se conecta con aquellas hipótesis de los trabajos en torno a la conquista de los derechos sexuales y (no) reproductivos en los debates internacionales y en las luchas de las organizaciones de mujeres que reclamaban por políticas que aseguren el derecho a decidir sobre sus propios cuerpos. Tal como apunta Josefina Brown, términos en debate y construcción durante los 80 y 90, como “derechos reproductivos”, fueron objeto de críticas en tanto silenciaban la sexualidad misma y a las personas no definidas como heterosexuales, al tiempo

---

<sup>1395</sup> Ibidem.

que hacía evidente la ausencia de la contracara de la reproducción (es decir, la no-reproducción), tanto anticoncepción como aborto.<sup>1396</sup> Esto mismo hemos notado en lo recorrido durante este capítulo: se podría decir que fue un logro del catolicismo que, en efecto, la reforma curricular no incluyera finalmente temas vinculados a la salud sexual y “(no) reproductiva” al decir de Brown, como a la inclusión de la perspectiva de género, ni temas que refirieran a la sexualidad por fuera de la pareja y la vida matrimonial. En nuestros términos, fueron los elementos de la disputa que distintos grupos desplegaron para que la noción de *educación sexual* nombrara, incluyera, produjera aquello que creían que debía representar.

---

<sup>1396</sup> Brown, J. (2008) Los derechos (no) reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas. *Cadernos pagu* (30) janeiro-junho. pp.269-300. Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332008000100015&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332008000100015&script=sci_abstract&tlng=es) [última consulta: 2-1-2020]

## Conclusiones finales

### 1. Revisión de las hipótesis y preguntas de la investigación

En la Argentina moderna, la educación sexual no emergió como tema de problematización en los debates políticos, sanitarios y educativos de mediados de siglo XX, sino que provenía de mucho antes, tal como estudiamos en el capítulo 1. Ya en los inicios del siglo, en los debates pedagógicos se disputaba sobre los beneficios o los peligros de la enseñanza de la sexualidad; si se podrían o no mencionar en una clase los nombres científicos de los órganos genitales, si niñas y niños podían “contagiarse” o desarrollar el “homosexualismo”, solo por mencionar algunos aspectos desarrollados. Quizás haya sido Raquel Camaña quien a mediados de la segunda década del siglo pasado ya reclamaba *la educación sexual como un derecho colectivo*, necesario para el cambio social para una sociedad más justa. El término *educación sexual* se entendió para las mujeres referentes del feminismo, el socialismo, como también para el movimiento anarquista (aun cuando no hayan sido claramente grupos homogéneos) como sinónimo de coeducación o educación mixta en pos de asegurar a las nuevas generaciones mayores condiciones de igualdad. Así, la “educación sexual” quedó en una equivalencia de significado en estas posiciones, junto a la “igualdad entre los sexos” y al “cambio social”.

Con el objetivo de hacer visible entonces la multiplicidad de términos, problemas, y objetos aglutinados bajo *educación sexual*, *coeducación* y *educación mixta* en la primera parte del siglo XX, listamos, a continuación, y a modo de síntesis, algunas de las diferentes equivalencias atribuidas a dichos significantes a través del tiempo, según los distintos agentes y/o instituciones. Decidimos para esto tomar citas de materiales utilizados en la primera parte de la tesis y ensamblarlos, intentando dar cuenta de ese panorama general y diverso en una síntesis.

- En las primeras revistas educativas como *El Monitor*, por ejemplo, la “educación sexual” era asociada con “un delicado asunto”; “tales cosas”;

“misterios de la procreación”; la “infancia” como “época peligrosa”; “curiosidad del saber”; una forma de evitar el “despertar y fomentar esa pasión mediante una enseñanza prematura”; “ilustración y preparación acerca de los múltiples problemas del sexo”; “necesaria y urgente la enseñanza OBLIGATORIA de Higiene Sexual”. Para el Cuerpo Médico Escolar, “el conocimiento de la sexualidad como un mal necesario”. La “reproducción sexual humana” en algunas aulas fue un “contenido” realista que podía “ofender el pudor de las niñas”, los “órganos sexuales de la mujer” no se podían mencionar, existían “palabras demasiado anormales” e “ideas de discutible moralidad”.

- Así, para *las mujeres educadoras y pedagogas* como Raquel Camaña (y lo mismo podría decirse de su par uruguaya Paulina Luisi), la “educación sexual no sería una asignatura más”, sino: una de las bases para alcanzar “la educación integral y humana”; como “instrucción sexual”; la “enseñanza sexual como un derecho”; una “educación sexual con una base religiosa”; “como educación higiénica que dome el instinto”, articulada a “los problemas de las clases populares”, de las “mujeres obreras”; el abordaje de la “insalubridad”, enfermedades como “sífilis, la tuberculosis, el tabaquismo y el alcoholismo”; “puericultura para mujeres”; “una instrucción para el mejoramiento de la raza”; una “educación sexual que enseñe a vivir”; como “coeducación sexual [que] es un capítulo de la coeducación integral”; “la coeducación social, sexual y humanamente integral”; “coeducación basada en la educación e instrucción sexual”.

- Para *las/os librepensadores*, la “educación sexual” fue asociada a “la problemática de las enfermedades venéreas”; como “alternativa”; como “agente preventivo”, “agente preventivo del delito venéreo”; una “esmerada, una sincera educación sexual”; y algo de lo que “todos deben gozar de los beneficios”.

- Para los positivistas como Víctor Mercante o Rodolfo Senet, la preocupación por la sexualidad y los sexos de las y los escolares giraba en torno a la posibilidad de “desviaciones” como el *homosexualismo* o el *uranismo*. En definitiva, les preocupaba en la escuela el gran problema moderno de la normalidad sexual: producir o fabricar la heterosexualidad evitando así la “confusión de los géneros”. Para Mercante, las “escuelas mixtas” o “coeducación” se vinculaban con que los sexos aprendan a “conocerse, tratarse, fiscalizarse, contenerse, habituarse, librarse de imágenes perturbadoras”, para “evitar el *homosexualismo*”; las escuelas unisexuales eran propensas a “la promiscuidad”, al “afeminamiento en los unos, varonilidad en las otras”, “promiscuidad mal dirigida, sin incentivos y sin normas”. La “coeducación”, para otro pedagogo como Vergara, se asociaba a “ennoblecere a los dos sexos” y era pensada como uno de los “medios

civilizadores y de cultura más poderosos que existen”. La educación sexual en esos autores sería la forma de reprimir los “impulsos” de los despertares sexuales y amores infantiles. Los discursos e instituciones modernas construyeron una gramática sexual cis-heteronormativa y asexualizada en la forma de entender la “normalidad infantil” sobre la cual se estudió también el rendimiento escolar. Para los defensores de la educación segregada, como Estrada, la igualdad educativa que suponía la coeducación imprimía en “las mujeres ambiciones masculinas”, y por ello defendió una educación segregada para “los sexos separados”.

- El pensamiento eugenista puso en circulación varios sentidos acerca de la educación sexual: concebida como una herramienta para “luchar contra las deformaciones y perversiones”, contra “las plagas sociales: indisciplina de las costumbres, prostitución y enfermedades venéreas”; como “una educación que moral, social y científicamente, prepara y ayuda al adolescente, a vivir amplia y sanamente su vida sexual normal, que es la vida familiar”; la “educación sexual del adolescente” en un “plano de austeridad y sinceridad”; “Nada de revelación pura ni impura, ni de subrayar y destacar esa enseñanza de las demás enseñanzas, de la fisiología, de la higiene”.

- Para zoólogos docentes como Lahille, la “educación sexual” y la coeducación son complementarios, como lo son varón y mujer”; como “noble preocupación en las condiciones de actos de procreación”, la función sexual trae problemas “que tienen que ser los padres, los educadores y los gobiernos”, la “excitación al vicio”; “decomisando imágenes y libros pornográficos y los espectáculos y costumbres inmorales”, “los instintos más violentos son susceptibles de ser modificados y perfeccionado por la educación”. Para los médicos eugenistas de las “campañas antivenéreas”, la educación sexual era “profilaxis social”; la “enseñanza especializada en venereología”; “racional y progresiva”.

- Para Quirós, educación sexual a partir de cuando del colegial “nacen los impulsos sexuales y la avidez de su conocimiento”; “educación moral y profiláctica de la cuestión sexual”; el “misterioso de la función sexual”; “parasitismo social”; “burdel, la literatura erótica malsana almidonada y enfermiza”, “libro pornográfico, cine, teatro, calle”, “corrupción para la juventud”, “el problema sexual y venéreo: tuberculosis, el del alcoholismo, la miseria”, “verdadera profilaxis moral desde la escuela”, la “Nación y la especie”, “despoblación y degeneración de la raza”. En su anteproyecto de ley Antivenérea (1936) se leía: “salvaguardar la familia”, “prevenir una descendencia normal”, “civilizar la libido”, “preparar al joven para su gobierno genético matrimonial ulterior”. La educación sexual a partir de las metáforas de las plantas, flores y animales, con las que insistió del Carril, al sexualidad presentada a las/os niñas/os: como “el misterio de la vida”,

“reproducción en una constante prolongación y mejoramiento de la raza”, “Creced y multiplicaos”, “una educación sexual positiva, práctica y razonada”, “la educación sexual, en armonía con la edad y el grado intelectual que posean”.

Como concluimos en el primer capítulo: tanto la heteronormatividad obligatoria, la complementariedad “natural” entre el cuerpo-varón y el cuerpo-mujer, la asexualización de la infancia, como así también la romantización de la pareja procreadora, serán los pilares de una matriz institucional, práctica y discursiva sobre la sexualidad que tendrá una fuerte línea de continuidad en las propuestas de educación sexual a lo largo de todo el siglo XX, aunque con elementos novedosos, propios de los cambios culturales y sociales luego de la Segunda Guerra Mundial.

Volviendo sobre las hipótesis de la investigación que planteamos al inicio, sugerimos que durante el periodo de estudio (1960-1997) la educación sexual se fue convirtiendo en un significativo en torno al cual se desplegaba la preocupación de una multiplicidad de agentes interesados, como las propias familias, pero también de pedagogas/os, docentes, especialistas en salud pública, asistentes sociales, planificadoras/es familiares, sexólogas/os y funcionarias/os estatales, entre otros.

Eva Giberti y Florencio Escardó fueron personalidades pioneras en la divulgación de nuevas formas de crianza, en las cuales la educación sexual tuvo un lugar preponderante en sus aportes. Como analizamos en el capítulo 3, los aportes de estos autores, más que estar dirigidos a un público académico, técnico o puramente especializado en sexología, psicoanálisis o medicina, estuvieron dirigidos a un público masivo; en particular, interpelando el tratamiento de “los temas difíciles” para las familias, a través de artículos de revistas de consumo popular, reuniones con madres y padres, escritos, libros y diversas intervenciones públicas en medios muy consumidos como la televisión. Sus intervenciones colaboraron con una *verdadera pedagogía antiautoritaria y antirepresiva en relación con la curiosidad sexual de las/os más pequeñas/os*. La interpelación pedagógica que este popular matrimonio realizó a las familias argentinas tuvo que ver con la consideración del lugar de lo sexual en la subjetividad infantil dentro del ámbito doméstico; de hecho, la sexualidad legítima era en estos discursos la que acontecía dentro del hogar, la casa familiar como el primer ámbito sexual, y el lugar de los aprendizajes de los “roles de género”.

La educación sexual para las familias que divulgaban Giberti y Escardó proponía asegurar una cierta normalidad sexo-genérica para evitar las desviaciones del “esquema sexual” (confusión de los roles de género, homosexualidad, etc.). Sin embargo, al mismo tiempo, propusieron a las familias no evitar lo sexual como tema de diálogo; por el contrario, apostaron a que las familias pudieran habilitarse a hablar sobre temas que para esa época aún seguían siendo no del todo tolerables, como la masturbación, las poluciones nocturnas, la curiosidad sexual infantil, el

embarazo, etc. En el marco de nuestro trabajo, y atendiendo a los modos en que se fueron gestando intereses sobre la educación sexual infantil y adolescente, Giberti y Escardó no participaron activamente de otras comunidades, entidades o asociaciones de su época, o al menos lo hicieron de forma muy intermitente. Tuvieron, en cambio, intervenciones más bien individuales, en comparación con otros referentes importantes dentro de la historia de la educación sexual que se iniciaba a mediados del siglo pasado.

Luego continuamos con lo ya comprobado por Karina Felitti, que entre los años 60 y 70, mientras el Estado se mantuvo ausente a la hora de incorporar planes o programas sistemáticos de educación sexual a través de las áreas educativas o de la salud, los saberes a enseñar, los modos de educar y las perspectivas conceptuales a sostener, quedaron en manos de *especialistas*. Estos agentes actuaron como demandantes de la educación sexual, la volvieron una necesidad social, sanitaria y educativa, al tiempo que ellas/os mismas/os se autoproclamaban como las/os especialistas válidos (y *validados* entre sus comunidades) para dar respuesta a la falta de educación sexual. Crearon una demanda, reclamaron y dialogaron con sus Estados en pos del desarrollo de una materia que se volvía cada vez más necesaria. Así, en el capítulo 4 estudiamos las vinculaciones y el trabajo conjunto de formación entre psicoanalistas, psicólogas/os, sexólogas/os y ginecólogas/os, entre otros, que fueron gestando espacios y redes nacionales y regionales en donde se fue construyendo una legitimidad experta sobre la importancia de la educación sexual. De forma inicial, Asociaciones nacionales como la Asociación Argentina de Protección Familiar, la Sociedad Bonaerense de Sexología, la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología o el Centro de Orientación para la Vida Familiar y Comunitaria, entre otras, fueron entablando diálogos y experiencias conjuntas de formación en reuniones, seminarios, pero también en la organización de jornadas y congresos. Sus agentes fueron además convocados por algunas escuelas (tanto estatales como privadas) para impartir educación sexual a los públicos estudiantiles, en un contexto donde el Estado argentino no ofrecía esta educación en el sistema educativo formal. Al mismo tiempo, como vimos, el campo de la educación sexual se fue organizando también de forma regional entre algunos países del Cono Sur.

Una continuidad con las ideas de Giberti y Escardó que podemos analizar en esta “generación de pioneras/os” de la educación sexual contemporánea fue la insistencia para que las/los adultos/as (padres, madres, maestros) dejaran atrás los prejuicios, los tabúes, los silencios victorianos sobre la sexualidad; reconocían que la sociedad y sus poblaciones más jóvenes a mediados de siglo XX experimentaban transformaciones novedosas para la moral sexual tradicional, aun cuando se reconoce la matriz binaria y heterosexista sobre las concepciones de la sexualidad y de la sexualidad juvenil –en particular– que difundían.

Así, durante los años 70, a pesar de la coyuntura política represiva de los gobiernos militares en la región, se fueron organizando los primeros encuentros para compartir experiencia entre asociaciones a los fines de hacer balances sobre

los desarrollos de la educación sexual en cada país. Fueron fundamentales iniciativas como la Oficina Latinoamericana de Educación Sexual (OLES), el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y El Caribe (CRESALC), y posteriormente, en 1980, la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología (FLASSES), para lo que se denominó en su momento como “pedagogía sexual en la sub-región”. Estas comunidades fueron acumulando vastas experiencias en educación sexual, tanto en la educación formal como en ámbitos no formales. Los nombres principales (¿pioneras/os latinoamericanas/os?) de estas redes que aquí repasamos fueron: Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles, Mirta Granero, Ana María Zeno de Luque, Domingo Olivares de Argentina y Elvira Lutz, Arnaldo Gomensoro y Andrés Flores Colombino de Uruguay. En estas comunidades también participaron otros perfiles de interesados que provenían de la formación religiosa como Luis Parrilla, Enrique Fabbri y Orlando Martín (aunque este último no formara parte de estas iniciativas, sí podemos considerarlo parte de este campo de la educación sexual por sus libros e intervenciones públicas, más ligadas a la educación católica).

Estas figuras “expertas”, con un capital social importante acumulado por el reconocimiento dentro de los campos de pertenencia (sobre todo se destaca el nombre de Aller Atucha como el gran armador de redes y contactos entre los países) produjeron conceptualizaciones teóricas y metodológica en relación a la educación sexual, sus modelos tradicionales y con mayor difusión (moralista, genitalista, hedonista) y metodologías posibles en ámbitos de la educación sexual *formal, no formal e informal*. Debatieron sobre si era necesario (o no) una educación sexual formalizada en las escuelas, con enfoques y prácticas pedagógicas que tendieron a superar las viejas versiones más represivas en esta enseñanza. Esos ensayos conceptuales acercaron en buena medida a estas/os expertos/as a visiones más pedagógicas, más centradas en las formas de transmitir *educativamente* sobre sexualidad. Estos grupos que estudiamos fundamentaron también la necesidad de refundar “una nueva educación sexual” en clave de modernización cultural y *aggiornamento* a los cambios que se avizoraban en el cierre del siglo pasado, y continuaban en gran medida las definiciones y delimitación de conceptos y problemas que habían propuesto el movimiento sexológico y de la planificación familiar, ya desde fines de los años 60. Se trata, como se expuso, de las concepciones *integrales* de la educación sexual y de la sexualidad como fenómeno humano. Estos enfoques fueron novedosos en su tiempo, si tomamos como comparación las concepciones modernas en la primera mitad del siglo XX, más ligadas a la profilaxis, las enfermedades venéreas y al “control de los impulsos sexuales”.

Una segunda hipótesis que propusimos en el comienzo de la indagaciones que las contingentes y antagónicas formas de conceptualizar *educación sexual*, en tanto significativo vacío y flotante, disputaron por sus significados a través de los intentos de articular este significativo a determinadas problemáticas sociales: propagación de “males venéreos”, regulación de la natalidad, prevención de

“riesgos” asociados a la identidad sexual (coherencia entre sexo biológico, identidad de género y orientación sexual), la conformación de una sexualidad heterosexual y vida familiar con fines reproductivos. Los múltiples discursos sociales en torno a la sexualidad modelan así las definiciones, los objetos y los problemas que luego son articulados a propuestas y demandas educativas específicas. El análisis de estas discursividades nos permitió entender cierta “gramática sexual” de la educación sexual: formas implícitas de comprender los cuerpos sexuados, de definir los cuerpos y los géneros. Mencionamos que se conformó, en términos generales, una pedagogía de la sexualidad a nivel regional, que incluía: la formación para la familia tradicional, el desarrollo integral del individuo, el derecho a la procreación planificada y la paternidad responsable, la corrección de “errores”, un énfasis novedoso en la promoción del goce y el placer sexuales, siempre con el sujeto predilecto: la pareja joven heterosexual con deseos de tener hijas/os. Volveremos sobre esto cuando retomemos las preguntas iniciales.

Sin embargo, pudimos analizar que la noción de *integralidad* en el campo de la educación sexual también fue algo fuertemente disputado. ¿Cómo entender entonces estos usos *estratégicos* de la integralidad en el campo de la educación sexual, teniendo en cuenta la multiplicidad de sentidos que esa adjetivación fue cobrando en el periodo de estudio? Si nos remontamos más atrás en la historia educacional, vemos que la noción de *formación integral* ha sido una noción muy disputada en el discurso educacional. Por ejemplo, en los años 20 y 30 el movimiento escolanovista lo puso en juego para discutir con el paradigma positivista; los nacionalistas para afianzar la “identidad”, la “formación para el trabajo”, etc.<sup>1397</sup> Muchas posiciones, entonces, entraron en disputa poniendo esta noción en juego también en otros debates y problemas pedagógicos a lo largo de la historia. Para nuestro objeto de interés, podemos concluir que a través de esta noción de integralidad se pueden estudiar las disputas que cada grupo o comunidad ha puesto en juego para que el significante *educación sexual* contenga los enfoques y temas que cada uno de ellos representó, al tiempo que sirvió para dejar otras tendencias o problemas por fuera. De este modo, para quienes trabajaron en el campo de la planificación familiar, como vimos, la *integralidad* sirvió como una forma de distanciarse de las visiones morales y represivas sobre la sexualidad, como también de aquellas concepciones más centradas en los aspectos biológicos-genitales. Al mismo tiempo, la integralidad funcionó en este caso también como una forma de alejarse de los aspectos más técnicos de la planificación familiar, en vistas a avanzar hacia una mirada *más educativa*.

La visión de la persona como “un todo integrado”, una sexualidad entendida como algo que iba más allá de la reproducción o de las prácticas sexuales mismas, mostraría una cierta influencia en, por ejemplo, la propuesta del Plan de Educación Sexual en la provincia de Buenos Aires. Esa construcción teórica y metodológica de

---

<sup>1397</sup> Southwell, M. Sesión de trabajo en Seminario interno de formación.

los “modelos o concepciones sobre la educación sexual”, también sería retomada en los materiales producidos por la gestión de Liwski. Allí vemos entonces cómo las gestiones estatales tomaron los aportes producidos en espacios por fuera del sistema educativo, como estudiamos en el capítulo anterior. Esto llevó a establecer diferencias, por ejemplo, entre la genitalidad, el sexo y la sexualidad, a los fines de evitar miradas reduccionistas. En ambas experiencias emergió, también, por el contexto del sida, una mirada antidiscriminatoria sobre la homosexualidad, un elemento que no estaba en los discursos de los especialistas pero que la necesidad de la época llevó a ser incluido por dichas gestiones. Al mismo tiempo, si atendemos al CPN, los representantes de la Iglesia católica, la “integralidad”, en este caso, fue vinculada para evitar la mera “información científica”, el carácter “naturalista” que podían contener los textos escolares, para evitar “lo nocivo” y “los daños” que podrían provocar los “materiales” sobre sexualidad, por su supuesta explicitación sobre lo sexual, en esta “materia tan delicada”. Lo científico era lo “incompleto” en la “educación integral de la persona”. Pero también, la integralidad fue el modo en incluir en la definición antropológica de la persona humana la “dimensión religiosa” y “trascendental”. A la dimensión “bio-psico-social” de la persona se le sumaría el “sentido trascendente” en la “educación para el amor (familiar)”.

Como una tercera hipótesis, sugerimos también que estas comunidades de expertas/os, de las/os pioneras/os y especialistas en temas de sexualidad demandaron de forma sistemática al Estado la implementación de la “educación sexual” dentro del sistema educativo. Observamos que no solo por estas demandas sino, y sobre todo, por el contexto de nuevas emergencias como el sida y el embarazo adolescente en los 80 es que se implementaron con el gobierno alfonsinista iniciativas y propuestas de formación docente y para las escuelas sobre educación sexual. Hasta ese momento encontramos algunas menciones ya desde 1960 desde la Dirección de Sanidad Escolar, donde se interpelaba a las/os psicólogos educacionales como “consejeros escolares”, para que fueran ellas/os las/os responsables del tratamiento de los “problemas sexuales”, como también a las familias. Si bien esto no se tradujo en una política educativa concreta, sino más bien que funcionaron como lineamientos generales, sí podemos ver que desde el Estado mismo también se aspiró a dar lugar a la curiosidad infantil, a que las/os adultas/os respondiesen a los interrogantes de las/os niñas/os, en especial desde el momento de la pubertad. La educación sanitaria ha sido quizás el área que más ha incluido contenidos o problemas en torno a la sexualidad. Mencionamos al respecto que en los 70, desde el Ministerio de Bienestar Social, a través de la Secretaría Pública, y dentro de ella, a cargo del área de Educación para la Salud, se había fijado un área específica para los temas sobre sexualidad: la Educación para la salud en la Adolescencia, que fue un espacio curricular en escuelas medias, tanto en la Capital Federal como en el conurbano bonaerense. Incluían temas sobre crecimiento, cambios corporales y desarrollo sexual, aunque, según las fuentes

analizadas, se había establecido que la denominación no sea “Educación Sexual”, sino justamente “Educación para la Salud en la Adolescencia”.

Esto continuará también a partir de 1983 con la vuelta a la democracia. En ese caso, exploramos dos planos: a nivel nacional, nos detuvimos en las acciones de la Dirección de Sanidad Escolar del Ministerio de Justicia y en el análisis de materiales producidos desde la perspectiva médica y pedagógica sobre la sexualidad juvenil; en un segundo nivel, tomamos como caso de análisis la provincia de Buenos Aires, con el desarrollo del Plan de Educación Sexual iniciado en 1984, e impulsado desde la DGCyE.

En el nivel nacional, observamos cómo convivieron así distintas posiciones sobre la educación sexual y sobre las sexualidades en general, en la órbita del Ministerio nacional de educación y en dichas iniciativas y discursos. Esto último nos permite concluir que, como han asumido las investigaciones actuales sobre el Estado, no puede pensarse este complejo ámbito de poder de forma homogénea. Por el contrario, como indican Bohoslavsky y Soprano, mirar el “Estado desde adentro” conlleva adoptar una perspectiva en donde el Estado aparece profundamente fragmentado y desacoplado en múltiples agencias, figuras, lógicas y prácticas sociales;<sup>1398</sup> es decir, una perspectiva no normativa ni homogeneizante sobre lo estatal. Esto lo pudimos observar, por ejemplo, en las tensiones entre funcionarios como Norberto Liwski y médicos funcionarios como Carlos Figari que se encontraban en las antípodas con respecto al tratamiento del sida: el primero bregó por una educación sexual antidiscriminatoria, mientras que el segundo conservó un posicionamiento negativizante sobre la homosexualidad.

En la década de 1990, y retomando la cuarta hipótesis de trabajo inicial, sobre todo durante el primer gobierno menemista, también encontramos voces disonantes, iniciativas fragmentadas y con visiones distintas sobre educación sexual, y la incipiente perspectiva de género en educación dentro del Ministerio de Cultura y Educación. Nos referimos, por un lado, al grupo de expertos religiosos en educación sexual, que fueron convocados por el ministro Antonio Salonia, como Luis Parrilla, Enrique Fabbri y el rabino Rubén Nisenbom, quienes bajo la noción de *pluralidad religiosa* –aspecto que marca claramente las relaciones de complementariedad entre Estado e Iglesias– produjeron un material para las escuelas para iniciar luego un proceso de inclusión de la temática dentro el sistema educativo, aunque luego eso no prosperó debido al cambio de gestión. Lo mismo con el material sobre el sida. Aunque en este caso fue un material de compilación de textos que ya habían sido producidos por diferentes credos religiosos. Por otro lado, la iniciativa que sí lograría mayores niveles de formalización como política de capacitación docente fue el PRIOM, impulsado por Gloria Bonder y Graciela Morgade, que provenían, en este caso, de la academia y de la militancia feminista. Allí iniciaron acciones concretas de formación docente, al tiempo que lograron

---

<sup>1398</sup> Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (eds.) (2010) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo- UNGS.

incluir la categoría *género* entre las versiones preliminares de la reforma curricular a mediados de los años 90. Sin embargo, la disputa por la inclusión de la categoría de *género* –entre otras– en la reforma curricular, en especial dentro de los CBC para la EGB, fue hegemonizada por las posiciones católicas. Esto provocó la renuncia masiva en 1995 de varias/os integrantes de los equipos de escritores de los diseños curriculares, como Bonder, Morgade y todo el equipo que venía trabajando en el PRIOM. Este conflicto sí trajo una visibilidad pública sobre el poder que habían tenido las cúpulas y sectores académicos del catolicismo nacional, pero también volvió visible la perspectiva de género en el ámbito educativo. Sin embargo, según pudimos corroborar, a pesar de la hegemonía que tuvo la Iglesia para la definición de los CBC para la EGB y de los conflictos acontecidos, finalmente la educación sexual como la mención –al menos– de la categoría de *género*, y el sida, sí se hicieron presentes en las versiones definitivas de los CBC para el nivel Polimodal y la Formación Docente en el año 1997. Esto es un aspecto histórico muy importante en la historia de la educación sexual, ya que podríamos afirmar que luego de décadas de producciones, insistencias, disputas y acuerdos, la sexualidad ingresó finalmente al currículum escolar.

Las preguntas formuladas al inicio de esta investigación tuvieron que ver con la interrogación acerca de las gramáticas sexuales y economías del deseo que emergieron en los discursos predominantes de la educación sexual, y con qué continuidades y rupturas pudimos observar en los múltiples y polisémicos discursos dentro del periodo estudiado. Al respecto, apuntamos en lo que sigue algunas conclusiones o respuestas posibles a estos interrogantes articulando también algunos supuestos teóricos que guiaron el proceso de análisis.

Retomando los aportes de Scharagrodsky, las *gramáticas sexuales* y las economías del deseo que producen los discursos pedagógicos (en interconexión con otros como la biomedicina, la psicología, etc.), definen modos de percibir, valorar y calificar las corporalidades dentro del ámbito escolar en los rituales cotidianos, en las formas impuestas del buen vestir, el acceso o no a ciertas asignaturas curriculares según el sexo, o bien, en las prácticas y discursos científicos o los autorizados por el canon escolar, en la definición de los cuerpos “masculinos” y “femeninos”. En nuestro caso, a través del significante *educación sexual* pudimos reconstruir algunos sentidos dominantes y emergentes sobre la sexualidad, los géneros y los deseos.

Así, la monogamia resultó ser la forma más legítima de vivir la sexualidad, junto con una noción de “amor” ligado directamente a la pareja conyugal. En los discursos tanto de las comunidades expertas como en las experiencias ministeriales, el amor romántico es una forma de inteligibilidad perdurable, ya desde la modernidad. Esa ideología del amor romántico era deudora de los cambios en la sensibilidad europea a mediados del siglo XVIII, cuando las parejas empezaban a ser lazos elegidos por varones y mujeres, al tiempo que se construyeron idealizaciones tales como “el alma gemela”, “la plenitud de la vida en pareja”, el amor ligado a la espiritualidad y los sentimientos elevados en la unión y

complemento de los cuerpos.<sup>1399</sup> La idealización de la pareja enamorada heterosexual reforzó, en este esquema, los roles y las expectativas más ligadas a las normas de los –únicos dos– sexos. A partir de mediados del siglo XX, como advertíamos con las hipótesis Eva Illouz, se fue dando una tendencia cada vez más creciente a considerar que la *pareja sexual y romántica* de forma simultánea y *en términos psicológicos y sexuales*, de modo que en última instancia queda sujeto a lo segundo.<sup>1400</sup> Vale recordar, que en el contexto europeo, para fines de los años 80 la gran mayoría de los países había incorporado la educación sexual *formalmente* a través de materias, planes, proyectos y asignaturas transversales.

En sintonía con esto, fue dominante también la mirada sobre la maternidad obligatoria en “la mujer”, tanto en los materiales de la AAPF, en el posicionamiento católico hegemónico, como así también en los fundamentos de la educación sexual producidos entre las redes de expertas/os. Aun, en un contexto en donde comenzaban a tener mayor visibilidad los cambios en los hábitos sexuales de las/os más jóvenes, como la emergencia de otras configuraciones familiares, la educación sexual estuvo al servicio de asegurar, reforzar y educar en el “ideal de la domesticidad”,<sup>1401</sup> aquel que caracterizó a las familias argentinas en los años 30. En cambio, la *paternidad responsable* permaneció como una tarea menos mencionada en los objetivos de la educación sexual. Esto lleva a pensar que se le atribuyó más predominantemente la responsabilidad de las tareas de crianza, el cuidado y protección de las/os hijas/os, a las mujeres. Esta interpelación sí fue insistida especialmente por los agentes formados y participantes activos de las iniciativas de planificación familiar, tanto en las instituciones y experiencias nacionales (AAPF, COVIFAC), como en los organismos internacionales de financiación sobre políticas y programas de anticoncepción como la IIPF. Tanto en el discurso católico del Vaticano, como en el de las instituciones eclesásticas nacionales, la sexualidad en la “educación para el amor” siguió vinculada a los fines reproductivos aun luego del II Concilio, cuando para la planificación familiar, para la sexología y la psicología, como el psicoanálisis, el placer y el goce eran derechos de “la pareja monogámica y fiel”. Incluso, en los textos de Parrilla, de Pailes y de Orlando Martín, se menciona directamente el término *orgasmo*. Es por ello que la patologización de la sexualidad homosexual, junto con la normalización del amor romántico de la pareja fiel, generaron la asociación de “placer y goce” como experiencias legítimas en las parejas heterosexuales. Esto y el placer en la homosexualidad no eran temas vinculados. Todo esto que venimos señalando se dio a partir de la matriz de pensamiento de la heteronormatividad obligatoria y, por tanto, de la ideología de la complementariedad “natural” entre el cuerpo-varón y el cuerpo-mujer, sosteniendo el principio de dimorfismo sexual como criterio de diferencia entre los cuerpos.

---

<sup>1399</sup> Margulis, M. (2011) Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor. En: Margulis, M. *et.al., Juventud, cultura y sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.

<sup>1400</sup> Illouz, E. (2012), Op. Cit.

<sup>1401</sup> Cosse, I. (2006), Op. Cit.

Desde la sexología y la educación sexual para las familias de Escardó y Giberti, pasando por las conceptualizaciones de las/os expertas/os y las renovadas concepciones y metodologías “integrales” de la educación sexual, hasta en los discursos ministeriales de los 80 –nivel nacional y provincial–, como en algunas menciones en la reforma curricular de los 90, otro objetivo recurrente de la educación sexual fue lograr la identificación de la identidad de género/sexual con la genitalidad, una formación para el aprendizaje del “propio rol”. Esto puede leerse como una forma de asegurar una *ficción del género*, en términos de Paul Preciado. La educación sexual, siguiendo estas premisas, podría nombrarse como una parte de la maquinaria de normalización sexual, tecnológica y visual, de la producción del género y la sexualidad. Una perspectiva que, proveniente de los saberes especializados, pero con intencionalidades claramente pedagógicas, pretendía evitar “la confusión de los géneros”, y por lo tanto esto es una continuidad de las posiciones modernas sobre la sexualidad infantil y adolescente. Se trató, en definitiva, de la continuidad del temor pedagógico por la “masculinización de las unas y la feminización de los otros”: esta fue así una constante en las ideas pedagógicas modernas y hasta en algunos discursos ministeriales en el ocaso del siglo XX. Una pedagogía sexual que asegure no “confundir los géneros” (esto es: la identificación entre sexo e identidad de género) en las/os pequeñas/os y las/os jóvenes (a los fines de asegurar la familia nuclear y reproductiva) fue entonces uno de los objetivos de la educación sexual más predominantes y recurrentes durante todo el siglo pasado.

Retomando la perspectiva postfeminista, podemos concluir en términos teóricos que los discursos pedagógicos sobre la sexualidad, en tanto discursos sociales, viabilizaron una serie de otros discursos (psicológico, psiquiátrico, pediátrico, psicoanalítico, sexológico, de las asociaciones de programas y políticas en anticoncepción) que, amalgamados, colaboraron en capturar una formación parcial, precaria, inestable y contingente algunas diferentes y *desigualadas* identidades sociales *normalizadas* y otras significadas como *otredades*. Las *otredades construidas* en los discursos sobre la educación sexual fueron mayormente la *mujer-joven-embarazada*, la homosexualidad (como “tendencia” a evitar, reprimir, o “superar” en el mejor de los casos); ambos como “grupos de riesgo”, identidades y sexualidades que fueron vistas a través de las “consecuencias” de la actividad sexual. Tomando los supuestos del Análisis Político del Discurso, entonces, se puede tratar a esas identidades como los intentos siempre fallidos de fijación de identificaciones precarias, en la trama de enunciados del discurso y las normas de actuación del género dentro del campo de la educación sexual, en tanto estructura de posiciones diversas y en disputas por la enunciación. Las excepciones o, más bien, las posiciones de resistencias a estas visiones dominantes se dieron en tres casos puntuales: en la disputa que dio Liwski ante los discursos públicos mayoritariamente patologizantes sobre el sida y la homosexualidad; en el posicionamiento de las funcionarias de la Dirección de Psicología de la DGCyE y, posteriormente, en las intervenciones del PRIOM y la

entrada de la perspectiva de género al Ministerio de Educación y Justicia impulsada por Bonder y Morgade.

Al respecto, valdría aclarar que, desde este punto de vista teórico, *leer* a través de las normas de género los diferentes climas de épocas pasadas, como las moralidades y normas sociales imperantes que le dieron marco a los discursos y experiencias estudiados, no conlleva un riesgo conceptual y empírico de *anacronismo*. Es decir, hablamos del pretender “encontrar” en las fuentes históricas las visiones, problemas y conceptos actuales. Por el contrario, el ejercicio analítico en todo caso pretendió mostrar la precariedad de los supuestos sobre el género y la sexualidad en las pedagogías sexuales reconstruidas. Mostrar sus fundamentos como contingentes para no considerar que se trataron de discursos y prácticas necesarias o esenciales. Todo esto a los fines, una vez más, de evidenciar esa construcción precaria y cambiante que tienen los discursos, para poner en evidencia la contingencia de estas construcciones identitarias, las gramáticas sexuales, las economías de los deseos, etc. Como nos propusimos en el inicio del trabajo, intentamos reunir una serie de significados múltiples acerca de los discursos pedagógicos que han fijado identidades como *mujer, varón, homosexuales, familia, docentes, especialistas, pioneras/os, grupos de riesgo*, en torno a las demandas por la formación de la sexualidad, y hemos intentado entender de qué forma se han construido dichas “inscripciones imaginarias” en las pedagogías de la sexualidad iniciadas ya desde los años 50.

Una renovación que introdujeron las perspectivas más ligadas al discurso sexológico fue instalar una agenda de temas antes fuertemente reprimidos, como la masturbación, el placer sexual (infantil, adolescentes, juvenil, adultas/os) y el goce. Otros conceptos que también fueron novedosos a partir de los 60 fueron: *identidad sexual, identidad de género, rol sexual y rol de género*. Estas nociones fueron inventadas, producidas y difundidas por el discurso sexológico norteamericano de mediados de siglo XX, sobre todo en las investigaciones de Lawrence Kohlberg, John Bowlby, Albert Labandura, Robert Stoller y John Money. Dichas categorías fueron, en nuestro medio, muy probablemente desarrolladas por estas influencias, pero también por la presencia y participación de las/os psicólogos y psicoanalistas que formaron parte de las comunidades como la AAPF o la ARES y, por otro lado, porque intervinieron con una cantidad sustantiva de publicaciones, ponencias, trabajos técnicos y ensayos sobre educación sexual y sexualidad infantil (las etapas de la sexualidad infantil en Freud, sobre todo) en los congresos, encuentros nacionales y regionales, en especial entre Argentina, Uruguay, Brasil y Colombia.

Recordemos que Eva Giberti, Mirta Granero, Alcira Orsini y Gloria Bonder tuvieron formación en psicología y/o psicoanálisis. Las profesionales – predominantemente mujeres– formadas en una parte de los saberes *psi* emergentes en los 60, participaron muy activamente en diferentes espacios, funciones y responsabilidades en torno a propuestas y experiencias sobre la educación sexual. La Psicología, y la Psicología Educacional en particular, fueron

saberes muy valorados y legitimados en el ámbito estatal del Ministerio de Educación nacional, como así también los profesionales para que desarrollaran el tratamiento y/o abordaje institucional sobre educación sexual, especialmente en la educación primaria. Esto lo reconstruimos con fuentes de la Sanidad Escolar, como dependencia del Ministerio de educación nacional, que desde los años 60 hasta los 80 (no se revisó esto en los 90) interpelaron a las/os psicólogos y también se sumaron las/os Trabajadores y Asistentes Sociales: a nivel nacional desde el cuidado de la “higiene sexual” para ayudar a responder las preguntas de la en aquel entonces “novedosa” y natural curiosidad sexual infantil, como también en algunos aspectos sobre la Educación para salud y la Adolescencia. En la DGCyE, en los 80, a los equipos de psicólogas/os y trabajadores y asistentes sociales en las escuelas primarias también se les asignó como parte de las actividades a desarrollar en las instituciones educativas de la provincia y la dinamización de la educación sexual para con la comunidad educativa.

En relación a las profesiones de las/os sujetos estudiados, aunque no haya sido un punto de vista teórico ni metodológico que hayamos considerado al inicio de la investigación, estudiamos a Florencio Escardó y a Norberto Liwski desde el punto de vista de la Pediatría. El primero con una perspectiva sobre la educación sexual *sexológica y familiar/doméstica que advertía a madres y padres* para que eviten las tendencias homosexuales de sus hijas/os, mientras el segundo luchó desde su función estatal contra las posiciones dominantes, patologistas y violentas construidas en torno a las comunidades homosexuales en el contexto de emergencia del sida. En menor medida estuvieron presentes profesionales del campo de las ciencias de la educación, al menos hasta donde llegó nuestra búsqueda durante todo el proceso de recolección de fuentes y la realización de las entrevistas. Sí encontramos las intervenciones de Adriana Puiggrós e Hilda Santos, quienes habían sido convocadas para participar en las mesas de ponencias del IV Congreso de Sexología y Educación Sexual en 1988. Como la participación de Graciela Morgade en el PRIOM. Vale mencionar que el posicionamiento tanto de Bonder como de Morgade dentro de las acciones realizadas desde el PRIOM, encuentros de capacitación y sensibilización sobre los temas, problemas y conceptos de las relaciones de género en el ámbito educativo, no se presentó desde un lugar de “expertas” o especialistas, en las formas en que analizamos en las comunidades regionales. Más bien, sus relatos dan cuenta de una intención profundamente militante en sus trayectorias académicas, las participaciones activas en el feminismo y los grupos de mujeres que luchaban por mayor equidad e igualdad en las relaciones de género.

Por otro lado, los congresos y encuentros sobre sexología y educación sexual (que fueron cada vez más a nivel nacional y regional desde fines de los 50) resultaron ser espacios completamente concurridos por adultas/os que se organizaban para promover una *educación sexual para las/os jóvenes*, es decir para otras/os expertos, especialistas, profesionales interesadas/os en la sexualidad y la educación sexual. Cuando la educación sexual ingresó a través de las iniciativas

estatales en los 80, también se trató de experiencias piloto de talleres, encuentros, capacitaciones *de adultas/os para adultas/as: docentes y familias*. Por las fuentes disponibles, pudimos rastrear más sistemáticamente este fenómeno de clases, talleres y encuentros *en* las escuelas, donde esporádicamente se trataba el tema de la educación sexual en los 60 y 70 a cargo de “especialistas”, como en aquellas instituciones que lograron incluir la temática como resultado de las acciones de promoción impulsadas, tanto desde la Dirección de Sanidad y los Talleres para Familias y Adolescentes en Educación sexual, como a partir de las actividades que organizaron Roncoroni y Orsini desde la Dirección de Psicología (con excepción, claro, de los trabajos finales de las estudiantes de Servicio Social en la Dirección de Sanidad de la Provincia de Buenos Aires, también en los 80). Esto deja abierta una etapa posterior al estudio, sobre la indagación de más experiencias escolares en los niveles primarios y secundarios, como así también una mayor profundización de los discursos en torno a la educación infantil dentro de los jardines de infantes o el nivel inicial.

## **2. La educación sexual integral como derecho en el siglo XXI**

No podríamos finalizar este trabajo sin dar cuenta, al menos de forma panorámica, de cómo continuó la historia más reciente de la educación sexual en la región de América Latina, y en nuestro país. La novedad histórica en los inicios del siglo XXI fue que la educación sexual se articuló al plano de los derechos humanos y, con ello, a los derechos sexuales y reproductivos. En América Latina los programas y experiencias en torno a la educación sexual en los sistemas educativos comienzan a desarrollarse de forma sistemática e institucional a partir de las décadas de 1990 y 2000, impulsados mayormente por los ministerios de educación. Ejemplo de algunos programas gubernamentales son: en Uruguay, el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad (1990-1995); en Colombia, el Proyecto Nacional de Educación sexual (1998-2000) y el Programa de Educación de la sexualidad y Construcción de Ciudadanía; en Perú, el Programa Nacional de Educación Sexual (1996-2000) y el Programa de Promoción de la Salud en Instituciones Educativas (con eje en la salud sexual y reproductiva) (2003-2005). Luego del año 2000 inician programas ministeriales en otros países: Chile, con el Programa de Educación en Sexualidad y Afectividad (2005-2010), Costa Rica con el programa Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana (2001) y la Argentina con el Programa Nacional de Educación Sexual (2006).<sup>1402</sup> Como sostiene Canciano, el lugar destacado que tiene la inclusión de estos programas<sup>1403</sup>

---

<sup>1402</sup> Datos extraídos sobre la base de la sistematización de Canciano, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Relevamientos de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable. Ministerio de Salud. Argentina.

<sup>1403</sup> Observando la situación contemporánea sobre avances legales y curriculares sobre sexualidad y prevención del HIV en la región, Lisa M. De María y otros han mostrado, a través de una encuesta a 27 países, que para el año 2009 Argentina, Brasil y Costa Rica

se da en el marco de las reformas educativas que han tenido los países de nuestra región, incorporando a la *educación sexual* bajo tres formas identificables: dentro del currículum escolar, como una asignatura específica, como contenido transversal en varias materias o como parte de proyectos institucionales.<sup>1404</sup> De este modo, Jesica Baez, al analizar el estado actual legislativo de algunos países latinoamericanos, y con ello de producción de políticas públicas a nivel regional, observa la presencia de leyes específicas, programas educativos y la producción de documentos curriculares de diverso orden que apuntalan su implementación.<sup>1405</sup> Según algunos análisis, en los últimos años hubo un proceso de actualización en materia de educación sexual en relación a las viejas tradiciones sanitaristas, centradas en los riesgos e informaciones profilácticas. Se observa, como mencionamos más arriba, que en los países latinoamericanos se viene desarrollando un proceso de actualización que avanza desde la perspectiva de los derechos humanos, el enfoque de género y una notoria tendencia generalizada a favor de incluir la noción de *sexualidad integral*, aun cuando se reconoce que “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”.<sup>1406</sup>

En la Argentina, entre los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, a nivel nacional, se aprobaron leyes fundamentales en materia de género y sexualidad, que dieron marco legal y político a nuevos derechos, garantías y protecciones. Podemos mencionar la ley contra despidos por orientación raza, sexo o religión (25013/98), la explicitación de los delitos contra la integridad sexual

---

tenían una mayor legislación avanzada en contenidos obligatorios relacionados con la educación sexual y prevención del HIV; mientras que la mayoría (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) solo alcanzaban un nivel medio de desarrollo en materia legislativa. A su vez, Haití, México y Panamá han mostrado un desarrollo bajo en estos parámetros, y en Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Guyana, Jamaica, Paraguay, Santa Lucía, Suriname, y Trinidad y Tobago no existe legislación alguna ni avances de políticas en materia de educación sexual. En términos curriculares, concluyen que, de los datos recogidos, la educación sexual escolar en la región latinoamericana se presenta más como una materia transversal que una materia específica; que en las escuelas secundarias de la región la educación sobre la sexualidad cubre la mayoría de los temas relevantes aunque aún están pendientes temas como la discriminación por orientación sexual o identidad de género (Ibid.). Por otro lado, a propósito de la formación y la capacitación docente, concluyen, en síntesis, que en la mayoría de estos países “los docentes reciben capacitación sobre sexualidad y prevención de VIH/ITS mediante cursos *ad hoc* impartidos con frecuencia ocasional”. De María L. M., et al. (2009) “Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe”, *Revista Panam Salud Pública*; 26 (6), pp. 485–93 y p. 491.

<sup>1404</sup> Ibidem.

<sup>1405</sup> Baez, J. (2016) La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 7, N<sup>o</sup>9, pp. 71-86

<sup>1406</sup> Baez, J. & Gonzalez del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. En *Revista del IICE*, Buenos Aires.

(25.087/99), y la ley del 2002 que prohibió a los responsables de los establecimientos educativos la obstaculización o interrupción de la trayectoria escolar “en estado de gravidez o durante el período de lactancia y a los estudiantes en su carácter de progenitores” (25.584/02). Finalmente, luego de décadas de luchas, avances concretos y momentos de avances relativos, se sancionó en 2002 la Ley nacional 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable. Esta ley incluyó de forma definitiva lo acordado en las plataformas internacionales, sobre todo la de Beijing de 1995.

Al año siguiente, el Senado Nacional aprobó el decreto reglamentario nacional (1.282/03), creando el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.<sup>1407</sup> Con la aprobación de esta normativa culminó una larga lucha por la demanda de los derechos relativos a la vida sexual y reproductiva para mujeres y varones; normativa que incorporó también la necesidad del acceso a la educación e información sexual en el ámbito del sistema educativo. Como dice Susana Checa, esta ley trajo controversias a propósito del lugar otorgado a los adolescentes: “mientras que la iglesia y los sectores más conservadores postularon que los adolescentes no podían recibir asesoramiento y métodos anticonceptivos sin la autorización de los padres, la ley, con el aval de las instituciones de salud, educativas y de gran parte de la sociedad civil, impulsó que se apoye a los adolescentes para concurrir a estos servicios aun sin sus padres o tutores como un derecho incluido en la ley”.<sup>1408</sup> Es de destacar que esta ley expresó la necesidad de

---

<sup>1407</sup> En la ley, dicho Programa tiene entre sus objetivos: “Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia” y “Promover la salud sexual de los adolescentes”, entre otros. Es de destacar que esta ley expresa la necesidad de establecer un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación y el de Desarrollo Social y Medio Ambiente sobre acciones referidas a la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios, en pos de “Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa”, y de “Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos vinculados a este programa”, entre otros puntos. Pero no se avanzó a partir de esta misma normativa en propuestas educativas sostenidas sistemáticamente ni como políticas del Ministerio de Educación. Entre sus objetivos se encuentran: a) Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia; b) Disminuir la morbimortalidad materno-infantil; c) Prevenir embarazos no deseados; d) Promover la salud sexual de los adolescentes; e) Contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de vih/sida y patologías genital y mamarias; f) Garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable; g) Potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable.

<sup>1408</sup> Checa, S. (2005) “Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente”, en *Revista Annales de la Educación Común*, Año 1, nº 1-2, Septiembre

establecer un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación y el de Desarrollo Social y Medio Ambiente sobre acciones referidas a la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios, en pos de “Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa”, y de “Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos vinculados a este programa”, entre otros puntos. Pero no se avanzó a partir de esta misma normativa en propuestas educativas sostenidas sistemáticamente ni como políticas del Ministerio de Educación.

Del mismo modo, en la Ley de Educación Nacional (26.206/06), que reemplazó la Ley Federal de Educación del 93, se toma a la educación como un bien público, expresa su gratuidad y universalización de los servicios educativos desde la sala de 5 años hasta el nivel secundario. En esta normativa también se atendió a los aspectos ligados con el género y la sexualidad: entre los fines de la política educativa nacional, se debe: f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo, g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061. Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable (Art. 11); Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria (Art. 81).

Sin embargo, la normativa más relevante que cierra esta historia es, sin dudas, la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual (26.150), el 4 de octubre del año 2006. Esta norma culminó varias de las tensiones y disputas que en esta tesis se intentaron reconstruir: de forma definitiva, la educación de la sexualidad sería a partir de entonces una obligación del sistema educativo, que debía asegurar su enseñanza. La Ley de ESI en su artículo inicial especifica que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos tanto de gestión estatal como privada de todas las jurisdicciones del país”. La sexualidad es definida como la dimensión que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En su artículo tercero se especifica que el Programa Nacional de ESI se propone como objetivos:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;

- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Asimismo, la obligatoriedad de la ESI se estima en la explicitación de que cada una de las jurisdicciones del país “garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, donde cada jurisdicción implementará el Programa a través de “la difusión de los objetivos de la ley, en los distintos niveles del sistema educativo”, como así también en “el diseño de las propuestas de enseñanza” y a partir del “seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas”.

Tres fueron los pilares que fundamentaron esta propuesta: como venimos mencionando, la *perspectiva de derecho, el enfoque de género y, nuevamente, la noción de integralidad*. En este caso, la denominación de *integral* implicó descentrarla de la mirada biomédica, a la cual estuvo atada tradicionalmente. A una perspectiva integral de la educación sexual le corresponde una perspectiva compleja sobre la sexualidad y sus múltiples dimensiones, como son las relaciones vinculares entre las personas de diversa orientación sexual, el problema de la violencia y discriminación hacia las mujeres y las disidencias sexuales, la trata de personas, el respeto por uno mismo y por la corporalidad de los demás, la intimidad de los otros, el plano de los derechos sexuales y reproductivos, entre otros temas. Vemos que la integralidad se siguió ampliando entonces como concepto disputado a lo largo de todo el siglo XX, como fuimos mostrando en este trabajo. En definitiva, hacia el final del recorrido advertimos que durante todo el proceso de investigación se estaba reconstruyendo la historia de un derecho, como lo es el derecho a la educación sexual.

Entre 2008 y 2011 se priorizaron dos tipos de acciones dentro del Programa de ESI: la capacitación docente, que combinó la modalidad virtual y la realización de reuniones y congresos regionales y provinciales, y la elaboración y distribución masiva de materiales didácticos para el aula. Desde el 2012 se apuntaló la formación dirigida a equipos docentes y directivos mediante el diseño y la puesta en marcha del plan de capacitación masiva “Es parte de la vida, es parte de la escuela” en modalidad presencial, y cuyo objetivo fue alcanzar a la mayor cantidad posible de escuelas.<sup>1409</sup> Este Programa produjo una serie de materiales importantes que fueron dando forma a la educación sexual integral para su desenvolvimiento en las escuelas de todos los niveles y en las instancias de

---

<sup>1409</sup> Faur, E. (2018) *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

capacitación de docentes y equipos directivos. En palabras de la coordinadora nacional, Mirta Marina:

Empezamos a pensar láminas para todos los niveles porque las que había eran para el secundario. Empezamos a pensar que además las láminas tenían que tener un texto para los docentes y así surgieron los cuadernos para el aula. Empezamos a pensar que a los docentes había que transmitirles algunas otras cuestiones y surgieron otras herramientas conceptuales que creamos (...) tenían que ser materiales con los que los docentes y las docentes se sintiesen cómodos y cómodas porque no todo el mundo agarra un pene de madera y le pone un preservativo, ni todo el mundo muestra un video o una lámina.<sup>1410</sup>

Entre 2009 y 2016 se imprimieron y difundieron, entre otros: los Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral (850.000 copias), Serie de cuadernos ESI (para el nivel inicial, primario, secundario, y adultos, más las guías para el desarrollo institucional: 1.620.000 copias), Posters y folletos de sensibilización (2.400.000), Revista Educación Sexual Integral para charlar en familia “Cuanto más sepan, mejor” (7.200.000).<sup>1411</sup> También, se debe mencionar que la política educativa, impulsada desde el Programa Nacional de ESI, implicó un fuerte compromiso de parte de las gestiones educativas para asegurar la obligatoriedad de la ESI. En especial, además de la producción de los materiales mencionados, la estrategia fue la capacitación a docentes de los niveles y las modalidades de todas las escuelas del país. Como afirma un informe del Ministerio de Educación, “la cobertura alcanzada mediante este plan de capacitación no tiene precedentes en la Argentina”.<sup>1412</sup> Así, mientras en 2012 se formaron 12.000 docentes provenientes de 6000 escuelas, en 2013 se sumaron otros 20.000 docentes de 10.000 escuelas. En 2014, se alcanzó a 28.000 docentes más, de 14.000 establecimientos. Para el 2015 se estimaba capacitar al personal de 14.000 escuelas. En total, entre 2012 y 2015, 88.150 docentes participaron en las jornadas de formación.<sup>1413</sup> Para mediados del 2015 se habían capacitado todas las escuelas de las provincias de Formosa, Salta, Chubut, La Pampa, Río Negro, Jujuy, La Rioja, Tierra del Fuego, Santa Cruz, Neuquén, Misiones y Chaco; se encontraban también en proceso de capacitación masiva las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Córdoba, Entre Ríos, San Luis, Corrientes y Catamarca.<sup>1414</sup> De hecho, desde hace algunos años varios

---

<sup>1410</sup> Ibidem. p. 19.

<sup>1411</sup> Ibid. p. 22.

<sup>1412</sup> Ministerio de Educación de la Nación (2015a) *La Educación Sexual En la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley (2008-2015)*. Buenos Aires.

<sup>1413</sup> Ibidem. p. 8

<sup>1414</sup> Ministerio de Educación de la Nación (2015b) *Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela*, Buenos Aires.

estudios y encuestas fueron dando cuenta de la aceptación social de la educación sexual en la sociedad argentina.<sup>1415</sup>

No se puede considerar la sanción de esta histórica y esperada ley sin tener en cuenta el contexto más amplio de la política educativa que se inició en el año 2003 bajo la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), y que continuó con las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). Durante estos gobiernos y sobre la ampliación del rol del Estado, se reconoce la sanción de una serie de leyes y normativas que dan cuenta del valor social actual existente sobre este tema como: la ya mencionada ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673) y el desarrollo de su Programa Nacional, la ley de Identidad de Género (26743), la Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (26.618), la ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (26.364), la ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (26.485), como así también la reciente incorporación del *femicidio* al Código Penal.

Luego de la sanción de la Ley de ESI, y el posterior inicio de capacitaciones y acciones ministeriales desde la Coordinación nacional, las disputas en el campo de la educación sexual continuaron a propósito de su implementación y sus sentidos atribuidos, disputas que nuevamente tuvieron a los sectores más conservadores como protagonistas. Las disputas sociales entre sectores de la religión católica (aunque no de forma excluyente) y una parte de la sociedad civil se organizaron a nivel regional para atacar la perspectiva y las bases pedagógicas, curriculares y conceptuales de la ESI. El movimiento en cuestión se autodenominó “Con mis Hijos No Te Metas”.

Se trata de un movimiento que viene en expansión, nacido de madres y padres “autoconvocados”, aliados a organizaciones pro-vida y grupos conservadores de matriz religiosa, católicos y evangélicos, en diversos puntos del continente. Debemos indicar que la expresión *con mis hijos no te metas* no es oriunda de ningún país de América Latina en particular. En 2011, en la capital peruana de Lima, bajo el impulso de la Coordinadora Nacional por la Familia (Conapfman), se retomó esta expresión convirtiéndola en el lema identificador y que, con mayor

---

<sup>1415</sup> Según la Primera Encuesta Nacional sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia (ECOVNA), realizada por el Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF en el año 2013 (sobre la base de una encuesta desarrollada por el organismo internacional que se realizó ya en 100 países), más del 90 % de los padres está de acuerdo con que sus hijos reciban educación sexual en las escuela (Fuente: Télam, 8 de Septiembre de 2013. (Disponible en: <http://www.telam.com.ar/notas/201309/31822-la-educacion-sexual-en-las-escuelas-es-apoyada-por-el-90-de-los-padres.html>). Las políticas en materia de salud sexual en nuestro país han mejorado sustancialmente en los últimos 10 años en relación con los tratamientos disponibles para la lucha contra el HIV-Sida. Entre 2001 y 2010, al menos 4.300 personas se salvaron de la enfermedad en nuestro país y más del 80 % de los casos declarados de VIH reciben tratamiento (lo que la OMS cataloga como universalización en el acceso). (Fuente: Diario Registrado, 18 de Diciembre, 2015. Disponible en: <http://www.diarioregistrado.com/sociedad/107957-argentina-ejemplo-mundial-en-la-lucha-contra-el-sida.html>).

fuerza a partir del año 2016, se replicó en organizaciones evangélicas en Colombia, México, Chile, Ecuador y Argentina. A modo de ejemplo, podemos mencionar el llamado y la realización de la Marcha continental “Con mis hijos no te metas”, realizada en las principales plazas de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y Argentina. Podemos decir que esta expansión de movimientos no es solo un fenómeno latinoamericano, sino que se trata más bien de un fenómeno transnacional que se construye de forma compleja a escala global y local, y se articula de forma eficaz con los horizontes políticos y culturales de cada país.<sup>1416</sup> Siguiendo a Mónica Cornejo-Valle y José Ignacio Pichardo, podemos afirmar que los trabajos producidos en torno al enunciado “ideología de género”, en distintas latitudes, dan cuenta de características compartidas, como la coordinación entre organizaciones locales y movimientos internacionales de carácter conservador (ya sean religiosos o seculares), el uso de un “lenguaje hiperbólico” común que representa los avances en equidad de género y diversidad sexual como catástrofes para la humanidad, las populosas manifestaciones urbanas en varios países del mundo; y el uso de símbolos comunes, relacionados con la familia, la niñez y “lo natural”. Algunos de los lemas de oposición a la ESI por parte de este movimiento fueron, por ejemplo: “ESI: Educación Sin Ideología”; “Educación sexual sí, ideología de género no”; “El Estado no puede meterse en temas familiares o íntimos”; “Los hijos son de los padres, no del Estado” “Le van a enseñar a masturbarse a los niños en las escuelas”.

A pesar de esto, se están experimentando y ensayando cambios muy significativos al interior de las escuelas, en especial la secundarias, en el desarrollo de temas y problemáticas como el cuidado del propio cuerpo, el reconocimiento de las múltiples violencias a las mujeres y las disidencias sexuales, el feminicidio y el travesticidio, el acceso al aborto legal, el consentimiento sexual, el acceso a la información y las decisiones e informaciones sobre los métodos anticonceptivos y de prevención de las ITS, entre muchos otros temas que presentan gran novedad para las escuelas. Estas ya son demandas que habían sido incluidas dentro de los temas importantes en las consignas de educación sexual, pero en la actualidad las vemos con un mayor desarrollo en términos de institucionalización, curricularización, etc.

También, a varios años de sancionarse la ley de ESI, la misma vuelve a entrar a escena, esta vez a partir del debate parlamentario de la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) en 2018. El proyecto de ley fue aprobado en la Cámara de Diputados pero no en la de Senadores. Sin embargo, esto no apaciguó a la “ola verde” de estas mujeres, sobre todo a las mujeres más jóvenes. En esta demanda, la educación sexual acompañó como signifiante la articulación del cuidado de la salud de las mujeres, una lucha histórica que se consolidó en el movimiento de

---

<sup>1416</sup> Cornejo-Valle, M, & Pichardo, J. I. (2017). La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, (50), 175009. Epub July 06. Recuperado de: 017.<https://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500009> [última consulta: 20-2-2021]

mujeres argentino en el año 2003 con la Campaña Nacional del Derecho al Aborto legal, seguro y gratuito. El lema de la Campaña se estableció como “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. De este modo, la ESI quedó articulada a las demandas de las mujeres y de los cuerpos gestantes que reclamaron durante décadas el derecho a decidir sobre sus propios cuerpos. Como un tema de salud pública, el decidir sobre su propio cuerpo y vida no reproductiva.

A fines del año 2020, el Senado Nacional aprobó finalmente la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (27.610/20). Esta ley se presentó como una de las bases fundamentales para asegurar el derecho a la propia vida, a la decisión por el propio cuerpo y que, a su vez, sostiene otros derechos asociados como los no reproductivos, al tiempo que se hilvana con el derecho fundamental de la libertad sexual. De este modo, el aborto legal, seguro y gratuito, al ser desde los inicios del año 2021 un derecho para todas las mujeres y los cuerpos con capacidad de gestar, se vuelve un derecho más a ser articulado con la educación sexual de las/los más jóvenes y también de las/los adultas/os.

A modo de cierre, nos interesa puntualizar algunos aportes posibles que creemos que podría realizar esta tesis en vistas de revisar las prácticas, discursos y desarrollos actuales de la educación sexual integral. Como sostuvimos en términos teóricos, aquí trabajamos con el concepto de *educación sexual* como un objeto imposible de significar de forma definitiva, como un significante vacío articulador de disputas por la hegemonía, que en su devenir en el tiempo fue variando sus definiciones, sujetos destinatarios, visiones sobre la sexualidad, los cuerpos, los placeres, etc. Creemos que esto tiene una potencialidad política y pedagógica relevante, en la medida que advierte sobre la necesidad de no cerrar las posibilidades de continuar ampliando, o al menos dejando siempre la posibilidad abierta de articulación de la educación sexual integral con nuevas demandas sociales. Y en ese gesto, además, reconocer su carácter de ser siempre *conflictiva*. Esto último también nos hace sugerir que la “educación sexual” puede resultar ser un *observatorio* o un mirador de época: en sus fundamentos y temas, y agentes responsables, se hicieron visibles las preocupaciones sobre las transformaciones de la cultura sexual masiva que se comenzó a experimentar desde los 60.

Esperamos que este trabajo sea una apertura para seguir haciendo otras preguntas al pasado de este campo de fuertes disputas. Es por ello que advertimos que aquí no se pretendió abarcar la totalidad de discursos disciplinares, instituciones y agentes que se han ocupado de la educación sexual en la Argentina contemporánea, o al menos en el recorte histórico seleccionado. No podríamos asumir el carácter cerrado de la interpretación de las fuentes y archivos consultados, ni de las perspectivas teóricas e interrogantes propuestos. Por el contrario, en el cierre del recorrido, asumimos el aporte posible como una historia *incompleta* que debe ser aún mucho más estudiada. Como pudimos advertir, estudiamos en este trabajo un objeto lo suficientemente disperso y fragmentado en

términos de fuentes y documentos, como así también en la discontinuidad de prácticas educativas concretas.

Des-sedimentar el carácter hegemónico que ha tenido la tradición del biologicismo, el moralismo o el sanitarismo en la enseñanza de la sexualidad, preguntarnos qué cuerpos y bajo qué definiciones fueron significados en el discurso pedagógico, ampliar el carácter de lo que puede articular la educación sexual, nos permite pensar en la posibilidad de cambio. En la historia de la educación sexual, analizamos las mismas tensiones que ocurren dentro de la relación pedagógica y los procesos de transmisión de la cultura: la tensión entre lo viejo y lo nuevo, lo que permanece y lo que cambia, lo que debe persistir y lo que debe crearse. En definitiva, podemos afirmar que conocer las tradiciones históricas de la educación sexual nos permite en el presente revisar las posiciones, renovar nuestros argumentos e imaginación pedagógica para educar en marcos de mayor libertad y autonomía. Entonces, a contrapelo de la tradición que recorrió todo el siglo XX, hoy en día, la educación sexual integral como un derecho fundamental de todas las personas se vuelve una pedagogía emancipadora.

## Referencias bibliográficas

- ABATE, O. M. (1986) "El asistente social como educador sexual". Ministerio de Salud. Escuela de Sanidad. Carrera de Servicio Social. Mar del Plata.
- ABENOZA GUARDIOLA, R. (2000) "Educación sexual", en *Documentación Social*, 120, pp. 207-235, disponible en: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/570/09%20EDUCACION%20SEXUAL%20DS0120.pdf>
- ACHA, O. (2000) *El sexo de la historia. Intervenciones de género para una crítica antiesencialista de la historiografía*, Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- ALEGRE BENÍTEZ, C. (2013) "La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela". *Revista Internacional de Investigación en ciencias sociales*, 9(1), 145-161.
- ALLER ATUCHA, L. M. (2006) "Educación Sexual en Argentina. La historia que yo viví". Recuperado de: <http://www.educacionsexual.com.ar/biblioteca-online/historia-del-movimiento-sexologico/historias-de-la-educacion-sexual>).
- ALLER ATUCHA, L. M. (S/F) "Estas creciendo", tríptico. Director: Ricardo Alventosa. Guión: Luis María Aller Atucha/Luis Parrilla.
- ALONSO G., ZURBRIGGEN, R., HERCZEG, G. y LORENZI, B. (2008) "Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para una problematización de la 'normalidad'". Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- AMEZÚA, E. (2003) El sexo: historia de una idea. La letra pequeña de la episteme sexológica. *Revista Española de Sexología*, 115-116 Disponible en: [http://www.sexologiaysociedad.com/RES\\_115\\_116.pdf](http://www.sexologiaysociedad.com/RES_115_116.pdf)
- ANDRADA, M. & SCHARAGRODSKY, P. (2001) Construcción del "verdadero" hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 2(4). Julio - Octubre.
- ARATA, N. (2013) Presentación. Julio R. Barcos. Derivas de un pedagogo intempestivo. pp. 13-64. En: Barcos, J. R. *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Gonnnet: UNIPE.
- ARENAS, L. (2016) *Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990-2016)*. Santiago de Chile: El Buen Aire.
- ARIÉS y BÉJIN (2010) (1982) *Sexualidades occidentales*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- ARMUS, D. (2002) La enfermedad en la historiografía de América Latina moderna. *Asclepio*, 54(2), 42. Recuperado en: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewFile/140/137>

- ATUCHA, A. (2006) "Educación sexual en Argentina. La historia que yo viví". Disponible en: <http://www.educacionsexual.com.ar/biblioteca-online/historia-del-movimiento-sexologico/historias-de-la-educacion-sexual>
- BADANELLI, A. y CIGALES, M. (2020) Cuestiones metodológicas en manualística. En *Revista brasileira de histórica da educação*, 20, 2-7.
- 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*. CLACSO.
- BAEZ, J. (2016) La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71-86.
- BAEZ, J. (2015) *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- BAEZ, J., & GONZÁLEZ DEL CERRO, C. (2015) Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, 38, 7-24. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>
- BAJOS, N. y MARQUET, J. (2000) Research on HIV sexual risk: social relations-based approach in a cross-cultural perspective. *Society Science Medicine*, 50(11), 1533-1546.
- BARCOS, J. R. ([1921] 2013) *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Gonet: UNIPE.
- BARRANCOS, D. (1990) "Anarquismo y sexualidad", en Armus, D., *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de historia social argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BARRANCOS, D. (2007) Contrapuntos entre sexualidad y reproducción. En Torrado, S. (comp.). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. Buenos Aires: Edhasa.
- BARRANCOS, D. (1993) *Historia y género*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires; Valobra, A. (2004/2005) Género y peronismo en la historiografía argentina. Estudio preliminar. *Trabajos y Comunicaciones*, 30-31, 168-190.
- BARRANCOS, D. (2004) *Historia, Historiografía y Género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina*. Volumen IX, La Aljaba.
- BARRANCOS, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BARRANCOS, D. (2007) Contrapuntos entre sexualidad y reproducción. En Torrado, S. (comp.). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. Buenos Aires: Edhasa.

- BARRANCOS, D. (2014) Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 17-46. Julio-Diciembre.
- BARRANCOS, D. (2017) Feminismos y agencias de las sexualidades disidentes. En: Faur, E. (comp.) (2017) *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimientos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARRANCOS, D.; GUY, D. y VALOBRA, A. (2014) *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*, Biblos: Buenos Aires.
- BEAUMONT, K.; MAGUIRE, M. Y SCHULZE, E. (2013) *Policies for Sexuality Education in the European Union*, disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/femm>
- BECKER, S. P.; CAMILETTI, M. B.; COLO, M. A. y FERNÁNDEZ, C. F. (1990) Experiencia sobre educación sexual con adolescentes que cursan el 1er año de la escuela de educación media n°4 de la localidad de Hinojo. Curso descentralizado de la carrera de Servicio Social. Escuela Superior de Sanidad. Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.
- BEIJING (1995) *IV Conferencia Internacional de la Mujer. Actas*. Beijin. Disponible en: [https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa\\_s\\_final\\_web.pdf?la=es&vs=755](https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf?la=es&vs=755) [última consulta 3-12-2019]
- BÉJAR, A. & RAGGIO, S. (2013) “Los primeros años de la democracia. Del *Nunca Más* a los Indultos”, en Raggio, S. *La última dictadura militar en Argentina: Entre el pasado y el presente*. Rosario: Homo Sapiens.
- BÉJIN, A. (1982) “El poder de los sexólogos y la democracia sexual” En: Ariés, Ph. y Béjin, A. *Sexualidades occidentales*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- BELUCCI, M. (1987) Congreso Pedagógico ¿reflejo de nuestras limitaciones? *Contribuciones*, 10(35).
- BELUCCI, M. (1990) Anarquismo, sexualidad y emancipación. Argentina alrededor del '900. *Revista Nueva Sociedad*, 109, 148-157.
- BELUCCI, M. y RAPISARDI, F. (2001) “Identidad: diversidad y desigualdad en las luchas políticas presentes”, en Borón, A. *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras*. Buenos Aires: CLACSO.
- BEN, P. y ACHA, O. (2005) Amorales, patoteros, chongos y pitucos. La homosexualidad masculina en el primer peronismo (Buenos Aires, 1943-1955). *Revista Trabajos y Comunicaciones*, 30-31, 217-260. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11506/Documento\\_completo.pdf?sequence=](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11506/Documento_completo.pdf?sequence=)

- BIANCHI, S. (2014) La construcción de la identidad sexual en el clero. La cuestión de celibato sacerdotal en las décadas de 1950-1960. En Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A. *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*. pp. 273-292. Buenos Aires: Biblos.
- BIERNAT, C. (2007) Médicos, especialistas, políticos y funcionarios en la organización centralizada de la profilaxis de las enfermedades venéreas en la Argentina (1930-1954). *Anuario de Estudios Americanos*, 64(1), 257-288.
- BOCCARDI, F. (2008) Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2).
- BOCCARDI, F. (2017) Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- BOHOSLAVSKY, E. Y SOPRANO, G. (eds.) (2010) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo- UNGS.
- BONDER, G. (1992) "Acto de apertura". Ministerio de Cultura y Educación. *Foro Educativo Estrategias para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer*. UNICEF. Argentina.
- BONDER, G. (2020a) Panel: "La ESI y la perspectiva de género en educación: antecedentes, debates y negociaciones". Prosecretaría de Géneros y Feminismos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 28 de septiembre de 2020.
- BONDER, G. (2020b) "25 años de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing". Producción audiovisual del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=C8wDvRPqwwA> [última consulta: 6-12-2020]
- BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BRITZMAN, D. (2002) "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Rafael Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria.
- BROWN, J. (2008) Los derechos (no reproductivos en Argentina: encrucijadas y políticas. *Cadernos pagu*, 30, 269-300.
- BROWN, J. (2008) Los derechos (no) reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas. *Cadernos pagu*, 30, 269-300. Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332008000100015&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332008000100015&script=sci_abstract&tlng=es) [última consulta: 2-1-2020]
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2009) Análisis político del discurso e historia de la educación, en Pini, M. (comp.) *Discurso y educación: herramientas para un*

*análisis crítico. Una introducción.* UNSAM EDITA, Universidad Nacional de San Martín.

BUTLER, J. (2000) *Deshacer el género.* Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2008) *Los cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo",* 2da Edición. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad,* 1era edición. Buenos Aires: Amorrortu.

BUTLER, J. (2017) *Cuerpos que aun importan.* Conferencia en la UNTREF.

CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARLI, S. (2003a) *Infancia, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955).* Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARLI, S. (2003b) *Infancia psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas de debate en educación. 1955-198.* En: Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina.* Galerna: Buenos Aires.

CARLI, S. (2019) *Infancia.* En: Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. *Conceptos claves en la historia de la educación argentina.* Buenos Aires: UNIPE.

CANCIANO, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Relevamientos de antecedentes teóricos y programas de educación sexual.* Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable. Ministerio de Salud. Argentina.

CHÁNETON, J. (2009) *Género, poder y discursos sociales.* Buenos Aires: Eudeba.

CHECA, S. (2005) *Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente.* *Revista Annales de la Educación Común,* 1(1-2), 183-193. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata. p. 189.

CIRIZA, A. (2008) *Querellas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino.* *Praxis Educativa,* 12, 87-112. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/463>

CIRIZA, A. (2008) *Querellas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino.* *Praxis Educativa,* 12, 87-112. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/463>

- CMP (2012) *Biblioteca de libros prohibidos*. Córdoba: Ediciones del Pasaje. Disponible en: [http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/biblioteca%20libros%20prohibidos\\_0pdf](http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/biblioteca%20libros%20prohibidos_0pdf).
- COLECTIVO MIRABAL (2018) *Educación Sexual Integral Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Colectivo Mariposas Mirabal. Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Comisión Episcopal de Educación Católica (1985) "Educación y proyecto de Vida". Disponible en: <http://domingo.org.ar/itinerarios/formativos/Itinerario.Formativo.10/10B.01.Educacion.y.Proyecto.de.Vida.pdf>
- CORONA E. (2013) Fallecimiento de Cecilia Cardinal de Martín. Boletín ARESS, Rosario 10 de junio 2013.
- CORNEJO-VALLE, M, & PICHARDO, J. I. (2017). La "ideología de género" frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, 50, 175009. Epub July 06. Recuperado de: [017.https://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500009](https://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500009) [última consulta: 20-2-2021]
- COSSE, I. (2006) Cultura y sexualidad en la Argentina de los '60: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional. *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 17(1), 39-60.
- COSSE, I. (2008) *Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural*, Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- COSSE, I. (2008c) Familia, sexualidad y género en los años 60. Pensar los cambios desde la Argentina: desafíos y problemas de investigación. *Temas y debates*, 16, 131-149, diciembre.
- COSSE, I. (2009) Progenitores y adolescentes en la encrucijada de los cambios de los años sesenta. La mirada de Eva Giberti. *Revista Escuela de Historia*, 7, 233-266.
- COSSE, I. (2010) *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- COSSE, I. (2010) *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COSSE, I. (2010) Una revolución discreta. El nuevo paradigma sexual en Buenos Aires (1960-1975). *Secuencia*, 70.
- COSSE, I.; FELITTI, K. y MANZANO, V. (2010) *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- DARRÉ, S. (2005) *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Trilce.
- DARRÉ, S. (2008a) *Maternidades inapropiadas. La construcción de lo "inapropiado" y sus transformaciones en cinco dispositivos pedagógicos. Buenos Aires 1920-1980*. Tesis de Doctorado. FLACSO, Argentina.
- DARRÉ, S. (2008b) Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo. En: Araujo K. y Prieto, M. (eds.) *Estudios sobre sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO.
- D'ANTONIO, D. (2020) Dossier: Género, sexualidades políticas y políticas sexuales: enlaces regionales y transnacionales (de la Guerra Fría al presente). *Mora*, 25, 57-62. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8491>
- DE CAMARGO, K., Jr. y MATTO, R. (2008) "Buscando sexo en los lugares equivocados: el silenciamiento de la sexualidad en el discurso público del Banco Mundial", en: PARKER, R.; PETCHESKY, R. y SEMBER, R. *Sex politics. Reports from the front line, Sexuality Policy Watch*, México.
- DE LA ESPRIELLA, R. (2007) Homofobia y psiquiatría: epistemología filosofía de la mente y bioética. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(4), 718-735.
- DE LAURETIS, T. (1989) *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London: Macmillan Press.
- DE MADRID, S. (1914) *El gobierno enfermo. Clericalismo y desquicio educacional*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de Selin SUAREZ.
- DE MARIA L.M. et al. (2009) Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Panam Salud Pública*, 26(6), 485-93.
- DI LEO, P. (2009) Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud, en *Revista Argumentos*, nº 11, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- DI LISCIA, M. S. (2008) Los bordes y límites de la eugenesia, donde caen las "razas superiores" (Argentina, primera mitad del siglo XX). En: Miranda, M. & Vallejo G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, pp. 377-409. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DI LISCIA, M. H. (2012) Un análisis de la primera ley sobre anticoncepción en Argentina: El Programa de Procreación Responsable en la provincia de La Pampa. *Dynamis*, 32(1), 209-230. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-95362012000100010>.
- DI SEGNI, S. (2013) *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- DIAMANT, A. (2006) "Florencio Escardó: La psicología -y las otras psicologías- y la lucha contra múltiples prejuicios". *Anuario de Investigaciones*, vol. XIV, pp. 123-133, Universidad de Buenos Aires.
- DÍAZ, M., et at. (1989) "Prevalencia de infección por VIH-1 en enfermos de hepatitis vírica..." En: OMS. *SIDA: perfil de una epidemia*. OMS: Ginebra.
- DONZELOT, J. (2008) *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DORLING, E. (2009) *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DUSSEL, I. & Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. (2006) "Política, conocimiento y currículum en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales". Buenos Aires: Foro de Santillana.
- DUSSEL, I. (2013) "Presentación. Víctor Mercante: La adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización", en Mercante, V. *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Gonnet: UNIPE.
- DUSSEL, I. (2014) Presentación "Víctor Mercante: la adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización", en Mercante, V. (1918) (2014) *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Gonnet: UNIPE.
- EIROS, N. (2007) Las iglesias y los contenidos escolares. *Práxis Educativa*, 2(1), 75-84, jan.-jun.
- ELIAS, N. (1989) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELIZALDE, S. (2005) *La otra mitad. Retóricas de la "peligrosidad" juvenil. Un análisis desde el género*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Inédita.
- ELIZALDE, S. (2009) Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(1). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475>
- ELIZALDE, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (coords.) (2009) *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (1997) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- ESPERT, N. (2007) Entre los signos de los tiempos y los signos del Tiempo: "Educación y proyecto de vida" (EPV, 1985) y la persistencia de la matriz

- católica integral. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- ESQUIVEL, J.C. (2013a) Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Cultura y religión*; 7 (1), 140-163. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/3046>
- ESQUIVEL, J.C. (2013b) *Cuestión de educación-sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- EUROPEAN PARLAMENT (2013) *Policies for Sexuality Education in the European Union*. Brussels.
- EZQUIVEL, J. C. y VAGGIONE, J. M. (2015) *Permeabilidades activas. Religión, política y sexualidad en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- FABRIS, M.D. (2009) ¡Dios nos salve del flagelo del divorcio! Un análisis del conflicto político eclesiástico en relación con la discusión del divorcio vincular en Argentina, 1983-1987. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- FALCONIER DE MOYANO, M. (1997) "La educación en población y la educación sexual en América Latina". Boletín 1997. UNESCO.
- FAUR, E. (2007) La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, 11, 5º época, marzo/abril 2007, 26-29.
- FAUR, E. (2018) *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- FAUSTO-STERLING, A. (2006) (2002) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- FELITTI, K. (2009a) *Regulación de la natalidad en la historia argentina reciente (1960-1987). Discursos y experiencias*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- FELITTI, K. (2009b) Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista argentina de estudios de juventud*, 1(1). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- FELITTI, K. (2012) *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.

- FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (2009) Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En: Karina Felitti y Graciela Queirolo Elizalde, S.; Felitti, K.; Queirolo, G. (comps.) *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FERNÁNDEZ PAIS, M. (2015) Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2013) “El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada?”, en Fernández, A. M. y Siqueira Peres, W. *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Biblos.
- FERNÁNDEZ, A. M. Y SIQUEIRA PERES, W. (2013) *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Biblos.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2012) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FLORES, V. (2008) “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. *Revista Trabajo Social*, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- FLORES, v. (2019) ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada* 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>.
- FOUCAULT, M. (1992) “Poderes y estrategias”. En *Microfísica del poder*, Segunda edición. Buenos Aires: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1994) *El orden del discurso*. Buenos Aires: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2003) *Historia de la sexualidad I. La verdad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2007) Clase del 22 de enero de 1975. *Los anormales*. Siglo XXI. 4ta reimpresión. Buenos Aires: FCE.
- FOUCAULT, M. (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOX KELLER, E. (2000) *Lenguaje y vida: metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires: Manantiales.
- FREUD, S. (2009) (1905) *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: Editorial Verдум.

- FUENTES, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22(38), 143-183.
- GARAYOA, G. (1980) "La primera juventud y el sexo". *Hurra*, 1, 26-33.
- GARCÍA, N. (2018). Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973). *Revista Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 159-180. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.202>
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1997) citados en Fernández, Fernández, D. (2012) Usos metafóricos en el discurso sexual. *Revista Reflexiones*, 91(2), 141-149.
- GIRARD, R. (2008) "Negociando los derechos sexuales y la orientación sexual en la ONU", en: PARKER, R.; PETCHESKY, R. y SEMBER, R. *Sex politics. Reports from the front line*, Sexuality Policy Watch. México.
- GOGNA, M. (2005) *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina (1990-2002)*, 1era. Edición. Buenos Aires: CEDES.
- GOGNA, M. (2005) Introducción: justificación y diseño metodológico del estudio. En *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES. pp. 26 y 27.
- GOGNA, M. JONES, D., IBARLUCÍA, I. (2011) *Sexualidad, ciencia y profesión en America Latina: el campo de la Sexología en la Argentina*, CEPESC, Coleção Documentos nº 9, Rio de Janeiro.
- GOGNA, M. y JONES, D. (2012) Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea. *Revista Ciencia, docencia y tecnología*, 23(45), 33-59.
- GOGNA, M; JONES, D. & IBARLUCÍA, I. (2011). *Sexualidad, Ciencia y Profesión en América Latina. El campo de la Sexología en la Argentina*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- GOLDIN, A. (1971) La juventud y el amor. *Revista de la Universidad*, s/r, 183-196. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- GONZALES CARREALES, R. (2005) Los médicos y la sexualidad. Una breve revisión histórica. En: Castelo-Branco Flores, C.; del Gándara Martín, J. J. y Puigvert Martínez, A. *Sexualidad humana. Una aproximación integral*. Organización Panamericana de la Salud.
- GONZÁLES, C. (s/f) "Las primeras mujeres de la UBA". Disponible en: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=55>

- GORDZ, E. (2017) "Ciencias Biológicas y Naturales". En: Colectivo Mirabal. Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos del IICE*. Facultad de Filosofía y Letras, n° 3. Buenos Aires.
- GRAMMÁTICO, K. (2000) Obreras, prostitutas y mal venéreo. Un Estado en busca de la profilaxis. En Gil Lozano, F., Pita, V. y M.G. Ini (dir). *Historia de las mujeres en la Argentina S.XX*. Buenos Aires: Taurus
- GRANERO, M. (2015) Sexología basada en la evidencia: historia y actualización. *Revista Costarricense De Psicología*, 33(2), 179-197. Recuperado a partir de <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/34>
- GRECO, B. (2007) "Sexualidad, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional". En Clement, A. (dir.). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: GCBA. pp. 69-87.
- GONZALEZ-TORREA, A. & MORO ABADÍA, O. (2003) Michel Foucault y el problema del género, en, Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho, n° 26, 847-869. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/michel-foucault-y-el-problema-del-gnero-0/>
- GUIDDENS, A. (1992) *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- GUIEU, M. R. y WEINGART, N. L. (1984) "La educación sexual en adolescentes discapacitados". Ministerio de Salud. Escuela de Superior de Sanidad. Depto. De Enseñanza de Servicio Social.
- HARDING, S. (1996) *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata.
- HERNÁNDEZ ROSETE, D., FLORES, J. ECHAVARRÍA, L. (2011) Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales. *RMIE*, 16(49), 471-488. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14018533007.pdf> (última consulta: 27-1-2021).
- HILLERT, F. (2011) *Políticas curriculares. Sujeto sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- IANOUTUANI, E. (2008) *Pedagogía de la sexualidad*. Buenos Aires: Bonum.
- ILLOUZ, E. (2012) *¿Por qué duele el amor?* Madrid: Katz Editores.
- INSAUSTI, S. J. (2015) "Los cuatrocientos homosexuales desaparecidos: memorias de la represión estatal a las sexualidades disidentes en Argentina". En D'Antonio, D. (comp.) *Deseo y represión*. Buenos Aires: Imago Mundi.

- JELIN, E. (2016) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- JONES, D. (2009) “¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad?: educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina”. *Revista Argumentos*, 11, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- JONES, D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.
- JONES, D.; BARRÓN LÓPEZ, S. & IBARLUCÍA, I. (2017) *¿Qué piensan y hacen las personas ante el VIH y el sida?* Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires.
- JONES, D. y GOGNA, M. (2012) Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 23(45), 33-59.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Serie Investigaciones, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- KNORNBLIT, A. M. y SUSTAS, S. (2014) *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- KNOWLES, J. (2012) “La educación sexual en los Estados Unidos”. Planned Parenthood Federation of America. Recuperado de: [http://www.plannedparenthood.org/files/1513/9978/2553/Sex\\_Ed\\_in\\_U\\_S\\_Spanish.pdf](http://www.plannedparenthood.org/files/1513/9978/2553/Sex_Ed_in_U_S_Spanish.pdf)
- KORNBLIT, A. L. y MENDES DIZ, A.M. (1996) “Información y conductas sexuales en jóvenes argentinos”, en Findling, L. y Mandes Diz, A. M. (comps.) *La salud en debate: una mirada desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).
- KORNBLIT, A.L.; MENDES DIZ, A.M y ADAZCO, D. (2006) *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes escolarizados en el nivel medio de todo el país*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Documento de trabajo n° 47, Universidad de Buenos Aires.
- KORNBLIT, A. y JONES, D. (2001) Un análisis de las noticias sobre sida en los principales diarios argentinos en: Kornblit, A, et. at. *El SIDA en la prensa escrita argentina*. Buenos Aires: Instituto de investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.

- KRMPOTIC, C. (2008). Cuerpo joven, penalización y crisis de autoridad”, en: Porzecanski, T. (Comp.) *El cuerpo y sus espejos: estudios antropológico-culturales*, Planeta, Buenos Aires.
- LACLAU, E. (2005) *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- LACLAU, E. y MOUFFE, CH. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: FCE.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J-B. (1967) *Vocabulaire de la Psychanalyse*. París: Presses Universitaires de France.
- LAQUEUR, Th. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Crítica.
- LAQUEUR, Th. (2007) *El sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAVIGNE, L. (2001) Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral en Elizalde, S, (coord.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.
- LAVIGNE, L. (2016) Tesis doctoral: *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- LAVRIN, A. (2005) *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LEDESMA PRIETTO, N. (2012) Apuntes sobre la eugenesia y la libertad sexual en el discurso de dos médicos anarquistas. Argentina, 1930-1940. *Nomadías*, 16, 75-97.
- LEDESMA PRIETTO, N. (2016) *La revolución sexual de nuestro tiempo: el discurso médico anarquista sobre el control de la natalidad, la maternidad y el placer sexual. Argentina, 1931-1951*. Buenos Aires: Biblos.
- LIONETTI, L. (2005) La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1225. México.
- LLORCA DÍAZ, A. (1995) La Liga mundial por la reforma sexual sobre bases científicas (1928-1935). Un estudio correlacional. *Sexología*, 99.
- LLORCA DÍAZ, A. (1996) “La obra sexológica de Iwan Bloch”, en *Revista española de sexología*.

- LLOVET, J.J. y RAMOS, S. (1986) La planificación familiar en Argentina: salud pública y derechos humanos. *Cuadernos Médico-Sociales*, 38, 26-38.
- LOPES LOURO, G. (1997) *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (6ta Edición). Petrópolis, Brasil: Voces.
- LOPES LOURO, G. (1999) Pedagogías da sexualidade, en: Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- LOPES LOURO, G. (2001) Teoría queer: una política pos-identitaria para la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 4(9), 7-19.
- LOPES LOURO, G. (2004) *Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre. Sexualidade e Teoria Queer*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- MAFFÍA, D. (2006) El vínculo crítico entre género y ciencia. *CLEPSYDRA*, 5, 37-57.
- MAFFÍA, D. (2014) Normalidad y alteración sexual en los '50: El primer Departamento Sexológico de la Argentina. En: Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A. *Moralidades y comportamientos sexuales, Argentina, 1880-2011*. Biblos: Buenos Aires.
- MAKAREWITS, Ch., G. (2010) Representation of sexuality in elementary school textbooks of the late Soviet period”, en *History of Education & Children's Literature*, V. 1, pp. 293-313.
- MANZANO, V. (2010) “Ha llegado la nueva ola”: música, consumo y juventud en la Argentina, 1956-1966. pp. 19-60. En: Cosse, I.; Felitti, K.; Manzano, V. (2010) *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- MANZANO, V. (2017) *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MANZANO, V. (2019) Tiempos de destape: sexo, cultura y política en la Argentina de los ochenta. *Mora*, 25, 135-154.
- MARGULIS, M. (2011) Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor. En: Margulis, M. *et.al., Juventud, cultura y sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.
- MARTÍN, O. R. y MADRID, E. M. (2009) *Didáctica de la educación sexual. Un enfoque de la sexualidad y el amor* (1º Edición, 3ra edición). Buenos Aires: Editorial Sb.
- MARTIN, O. y MADRID DE MARTÍN, E. (1987) *La educación Sexual en el Sistema Educativo*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

- MARTÍNEZ, A. T. (2016) Prólogo. En: Salomón Tarquini, C. y Lanzillotta, M.A (eds.) *Redes intelectuales, itinerarios e identidades regionales en Argentina*. Rosario: Prohistoria.
- MASTER, W.; JOHNSON, V. y COLODNY, R. C. (1988) *La conducta heterosexual en la era del sida*. Buenos Aires: Planeta.
- MECCIA, E. (2016) *El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia*. Buenos Aires: Ediciones UNL.
- MERCANTE, V. ([1918] 2013) *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. La Plata: UNIPE.
- MERCANTE, V. (2014) (1918) *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. La Plata: UNIPE.
- MESONES, G. (1965) *Historia de la pedagogía II. Desde el siglo XVII hasta la actualidad*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- MILANESIO, N. (2019) El sexo y la democracia: los significados del destape en la postdictadura argentina. *Revisión Histórica Hispanoamericana*, 99(1), 91-122.
- MILANESIO, N. (2019a) *Destape! Sex, democracy & freedom in postdictatorial argentina*. University of Pittsburg Press. Pittsburg; Milanesio, N. (2019b) “El sexo y la democracia: los significados del destape en la postdictadura argentina”, *Revisión Histórica Hispanoamericana*, 99(1), 91-122.
- MIRANDA, M. & VALLEJO G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MIRANDA, M. & VALLEJO, G. (2005) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- MIRANDA, M. (2005) Matrimonio y procreación en la ortodoxia eugénica argentina. *Cuadernos del CISH*, 17-18. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3600/pr.3600.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3600/pr.3600.pdf)
- MIRANDA, M. (2007) Doxa, eugenesia y derecho en la Argentina de posguerra (1949-1957), en Miranda, M. & Vallejo G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, pp. 97-130. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MIRANDA, M. (2010) “Entre *nature* y *nurture*: homosexualidad, degeneración y peligrosidad en la ortodoxia eugénica argentina (1930-1970)”. En: Miranda, M. y

- Vallejo, G. *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 203-223.
- MIRANDA, M. (2011) *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- MIRANDA, M. y VALLEJO G. (comps.) (2005) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- MIRANDA, M. y VALLEJO G. (comps.) (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MIRANDA, M. y VALLEJO, G. (2014) Iglesia, eugenesia y control de la moral sexual: apuntes para una historia del onanismo (1930-1970). En: Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A., *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- MÖLLER GONZÁLEZ, N. (2013) Dentro de ella: representación científica y placer sexual. *Nómadas*, 38, 49-63. Universidad Central. Colombia. Disponible en: <file:///C:/Users/PC/Dropbox/Humanidades/Doctorado-CONICET/Tesis%20Redaccion/Dentro%20de%20ella%20represnetaci%C3%B3n%20y%20placer%20sexual.pdf>
- MORAN FAÚNDES, J. M. (2017). *De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo "Pro-Vida" en la Argentina*. 1a ed. adaptada. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- MORENO MENGÍBAR, A. y VAZQUEZ GARCIA, F. (1996) Genealogía de la educación sexual en España de la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar. *Revista de Educación*, 309,67-94, España.
- MORGADE, G. (1992) *El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MORGADE, G. (2009) "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes", en Villa, A. *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricos-culturales en educación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MORGADE, G. (2009) "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes", en Villa, A. *Sexualidad, relaciones de género y de*

- generación. Perspectivas históricos-culturales en educación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MORGADE, G. (2011) *Toda educación es sexual.* Buenos Aires: La Crujía.
- MORGADE, G. (comp.) (1997) *Mujeres en la educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORGADE, G. Y ALONSO, G. (comps.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia.* Paidós: Buenos Aires.
- MORGADES, G.; ALONSO, G. (2008) “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”, en Morgade, G. y Alonso, G. (comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.
- MOUFFE, Ch. (1992) “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical” en Revista *Feminists Theorize the Political*, Ed. Judith Butler and Joan W. Scott, Routledge.
- MUCHEMBLED, R. (2008) *El orgasmo y Occidente.* Buenos Aires: FCE.
- NARI, M. (2014) *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940.* Buenos Aires: Biblos.
- NATANSON, B. (2016). Mariquita Sánchez y Juana Manso: precursoras de la educación femenina en el río de la plata, siglo XIX. *Boca se sapo*, año XVII, 14-25, agosto.
- NAVARRO ABAL, TORRICO LINARES y LÓPEZ LÓPEZ. (2009) *Revista Sexología y Sociedad*, 15(41), 24-30. Recuperado de: <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/387/430>
- NEUBURG, F. & PLOTKIN, M. (2004) “Intelectuales y expertos: Hacia una sociología sociológica histórica de la producción del conocimiento en la Argentina”, en Neuburg, F. & Plotkin, M. *Intelectuales y expertos. La contusión del conocimiento social en la Argentina.* Buenos Aires: Paidós.
- NIKOLAS R. (2012) *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI.* Gonnet: UNIPE.
- NISNBOM, R. (1992) “Educación de la sexualidad humana y espiritualidad”. *Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal.* Buenos Aires: Serie Educación y problemas sociales.

- NOSIGLIA, M. C. y ZABA, S. M. (2003): "El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los '90", *Historia de la Educación. Anuario*, 4, 61-94.
- NOVICK, S. (2001) *Democracia y Población. Argentina 1983-1999*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- NOVIK, S. (1999) *La posición argentina en las tres conferencias mundiales de población*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20100303020509/dt11.pdf> [última consulta: 17-1-2021]
- NÚÑEZ, P., & BÁEZ, J. (2013) Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, 33, 79-92. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1102>
- O'LEARY, M. M. (2007) Aportes acerca de la relación iglesia-eugenesia en Argentina (1930-1940). En Vallejo, G. y Miranda, M. (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de la normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- OJEDA, C. (2020) Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar en los años 1976-1983 a través de su revista *Contribuciones*. En: Baquero, R.; Scharagrodsky, P. y Porro, S. *Discursos, prácticas e instituciones educativa*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 133-160.
- OJEDA, C. (2020) Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección Familiar. En: Baquero, R.; Scharagrodsky, P.; Porro, S. *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Buenos Aires: Prometeo.
- OLAVARRÍA, J. (2005) "La política de educación sexual del ministerio de educación de Chile. Consideraciones para una evaluación". Ponencia presentada en: Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina. Conferencia llevada a cabo en el congreso CEPAL, Santiago de Chile.
- PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C. y GALARZA, D. (2007) *Educación, conocimiento y política. (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- PALMA, H. y PALMA, D. (2007) Eugenesia y ética. En Vallejo, G. y Miranda, M. (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de la normalización del individuo y la sociedad*. Siglo XXI, pp. 521-539.

- PANTELIDES, E. (1995) *Maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina*. Buenos Aires. UNICE citada en Weller, S. (2000) *Salud Reproductiva de los/as Adolescentes. Argentina 1990-1998*. Buenos Aires: Nuevos Documentos CEDES.
- PANTELLIDES, E., (1995) *La maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina*, UNICEF, Argentina.
- PARDO, N. (2013) *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Segunda Edición, Universidad Nacional de Colombia.
- PATERMAN, C. (1995) *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- PECHENY, M. (2001) De la no-discriminación al reconocimiento social. Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. Actas XXIII de Congreso. *Latin American Association*. Washington DC, EE.UU.
- PECHI, J. (2013) De la indicación de ‘perversiones’ por parte de la(s) norma(s) a la ‘perversión’ política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho? *LES*, 5(1).
- PELTZER, K.; PHASWANA-MAFUYA, N. & LADZANI, R. (2010) Implementation of the national programme for prevention of mother-to-child transmission of HIV: A rapid assessment in Cacadu district, South Africa. *African Journal of AIDS Research*, 9(1), 95-106.
- PETRACCI, M. y RAMOS, S. (2006) *La política de salud y derechos sexuales y reproductivos en Argentina: aportes para comprender su historia*. Buenos Aires: CEDES-UNFPA.
- PINEAU, P. (2006) Impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura. En: Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N. y Mercado, B. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1883)*. Buenos Aires: Colihue.
- PINEAU, P. (2014) Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, 51, 103-122, jan./mar. Editora UFPR.
- PLOTKIN, M. (2003) *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- PORZECANSKI, T. (comp.) (2008) *El cuerpo y sus espejos: estudios antropológico-culturales*, Buenos Aires: Planeta.
- POTENZIANI BIGELLI, J. C. & POTENZIANI PRADELL, S. D. (2008). Historia de las enfermedades venéreas. *VITAE Academia Biomédica Digital*, 35, Abril-Junio.
- PRECIADO, B. (2008) *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- PRECIADO, B. (2011) *El manifiesto contrasexual*. Buenos Aires: Anagrama.
- PRECIADO, B. (2014) *Testo Yonqui. Sexo drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- PRIETTO, N. (2012) Apuntes sobre la eugenesia y la libertad sexual en el discurso de dos médicos anarquistas. Argentina, 1930-1940. *Nomadías*, 16, 75-97.
- PRIETTO, N. y VALOBRA, A. (2012) "Eugenesia y derechos: idearios médico-políticos sobre los roles públicos y privados de las mujeres 1930-1945", en: Miranda, M. y Vallejos, G. (dir.) *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales, Tomo I: 1912-1945*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- PUIGGROS, A. (1988) "Debate". IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1996) *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Galerna.
- QUEIROLO, G. (2013) Género y sexualidad en tiempos de *males venéreos* (Buenos Aires, 1920-1940). *Revista Nómadas*, 17, 67-87.
- QUINN, Th. (1989) "Perspectivas de la epidemia del sida: la experiencia en los Estados Unidos", en: OMS, *SIDA: perfil de una epidemia*. Ginebra.
- RAMA, C. (1990) *El anarquismo en América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca Ayacucho.
- REICH, W. (1993) *La revolución sexual*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- RODRÍGUEZ, L. (2017) Los ministros de educación en Argentina (1854-2015) Análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas. *Revista Hist. Educ.* 21(51), 397-417, Jan./abr. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n51/2236-3459-heduc-21-51-00397.pdf> [última consulta 4-7-2019]

- RODRÍGUEZ, L. (2009) La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). *Antíteses*, 2(3), 227-256. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9183/pr.9183.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9183/pr.9183.pdf) p. 230.
- ROMERO, G. (2013) Educación sexual en escuelas católicas. Apuntes en torno a la construcción de la "feminidad". *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 74, 63-70.
- ROMERO, G. (2015) Sexualidad e Iglesia Católica. La educación sexual en escuelas confesionales como arena de conflicto. En: Esquivel, J. y Vaggione, J. (comps.). *Permeabilidades activas*. Buenos Aires: Biblos.
- ROMERO, J.L. (2013) *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RUBIN, G. (1989) "Notas para una teoría radical de la sexualidad", en Vance, C. S. (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, pp. 113-190. Madrid: Ed. Revolución. Versión digital disponible en Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe).
- RUBIN, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, C. S. (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.
- RUSTOYBURU, C. (2014) "Hijo mío...! Disputas por el sentido en torno de la infancia. Argentina, en la década de 1930". Ponencia presentada en *I Encuentro Internacional de Educación. Espacio de investigación y divulgación*. 29, 30 y 31 de octubre de 2014, Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA, Tandil, Argentina. Disponible en: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/144>
- SALESSI, J. (1995) *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Biblioteca Estudios Culturales.
- SCHARAGRODSKY, P. & ZEMAITIS, S. (2020) "De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la *paidología* de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX). En: Baquero, R.; Scharagrodsky P.; Porro, S. *Discursos, practicas e instituciones educativas*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2001) De la testosterona a la virilidad: Visibilizando una política escolar generizada. *Educación Física y Ciencia*, 5, 78-90.

- SCHARAGRODSKY, P. (2010) (Trans)formando los géneros y las sexualidades en las instituciones educativas. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). *Papeles de coyuntura*, 4.
- SCHARAGRODSKY, P. (2011) Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina. *Revista Pro-Posições*, 22(3), 97-110, set./dez. Campiñas.
- SCHARAGRODSKY, P. (comp.) (2008) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2006) Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En: Baquero, R.; Diker, G.; y Frigerio, G. (2006) *Las Formas de lo Escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- SCHARAGRODSKY, P. (2009) "La educación del cuerpo de las niñas en el marco del sistema argentino de Educación física en las primeras décadas del siglo XX", Ponencia presentada en I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales. 29 y 30 de Octubre de 2009, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).
- SCHARAGRODSKY, P. (coord.) (2016) *Mujeres en movimiento: Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2017) Masculinidades, ciencia y cultura física a finales del siglo XIX en la Argentina: El caso de la fisiología del ejercicio. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina.
- SCHARAGRODSKY, P. (2014) Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu sexo: Discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En: D. Barrancos, D. Guy y A. Valobra (eds.) *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Biblos.
- SCHARAGRODSKY, P. (2013) Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En: V. Varea y E. Galak (eds.). *Cuerpo y educación física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- SCOTT, J. W. (2011) Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.
- SEDGWICK, E. ([1990] 1998) *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de La Tempestad.

- SENNETT, R. (2010) *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Cuarta reimposición. Madrid: Editorial Alianza.
- SEOANE CEGARRA, J. B. (2015) Pedagogía de cuerpo y educación sexual en la España contemporánea. Una aproximación genealógica a través de las polémicas suscitadas en torno a los manuales destinados a la infancia y adolescencia. *Revista Itinerario Educativo*, 29(66), 347-377, julio-diciembre.
- SEOANE, M. (2014) *Amor a la Argentina. Sexo, moral y policía de Roca a CFK*. 2da edición. Buenos Aires: Editorial Octubre.
- SEOANE, V. I. (2014) *Géneros, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- SEOANE, V., & SEVERINO, M. (2019). Estudio introductorio al pensamiento de Guacira Lopes Louro. *Descentrada*, 3(1), e064. <https://doi.org/10.24215/25457284e064>
- SIMONEN, M.; Sikes, O. J. y Palacios, J. (1990) La Educación en Población en la acción en pro del desarrollo. *Perspectivas*, UNESCO, 20(4).
- SIMONETTO, P. (2016) Del consultorio a la cama. Discurso, cultura visual, erótica y sexología en la Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 103-128. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/sess/n22/1984-6487-sess-22-00103.pdf> [última consulta: 29-11-2020]
- SIMPSON, E. (2020) Sex education: looking to the past to inform the present. En: History of Education Society Blog, Jun 7. Disponible en: <https://historyofeducation.org.uk/sex-education-looking-to-the-past-to-inform-the-present-2/>
- SIRVENT, MA. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H., LLOSA, S. y LOMAGNO C. (2006) "Revisión del concepto de Educación No Formal" en Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- SOUTHWELL, M. & DUSSEL, I. (2004) La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista El Monitor de la Educación*, octubre de 2004. Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2005) Juana P. Manso (1819-1875). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 35(1). UNESCO. Oficina Internacional de Educación, marzo. París.

- SOUTHWELL, M. (2007) Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas públicas*, 1(1), 54-71, noviembre, Instituto de Políticas Públicas CABA.
- SOUTHWELL, M. (2007b) “Con la democracia se come, se cura y se educa...” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En: *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires, p. 307-334.
- SOUTHWELL, M. (2007c) En torno a la construcción de hegemonía educativa. Contribuciones del pensamiento de Ernesto Laclau al problema de la transmisión de la cultura. *Em torno do Ernesto Laclau*. Porto Alegre.
- SOUTHWELL, M. (2008) “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”, Colaboración especial para el libro *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*, México, Casa Editorial Juan Pablo; PAPDI, México, D. F.
- SOUTHWELL, M. (2008a) Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado, en *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. México: Casa Editorial Juan Pablos.
- SOUTHWELL, M. (2008b) Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. En: Mendoca, D.; Rodrigues, L. (comps.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS.
- SOUTHWELL, M. (2011a) Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas, en: *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, Cuadernos de trabajo 2, año 1. La Plata: Ediciones UNIPE.
- SOUTHWELL, M. (2011b) Presentación: Saúl Taborda: jóvenes, comunidad y democratización. En Taborda, S. *Investigaciones pedagógicas (2011[1932])*. La Plata: UNIPE.
- SOUTHWELL, M. (2014) Análisis Político del Discurso: una perspectiva de investigación en educación. En: *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Trecho.
- SOUTHWELL, M. (2015) “Políticas educativas en el territorio bonaerense: procesos de territorialización y despliegue de la escolarización en la segunda mitad del siglo XX”, en Galak. E. y Gambarotta, E. (eds.) *Cuerpo, educación y política*. Buenos Aires: Biblos.

- SOUTHWELL, M. (2015) Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 16(2), 109-124.
- SOUTHWELL, M. (2018) Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo. *Fermentario*, 1(12), 70-88, UNICAMP.
- SOUTHWELL, M. (2020) *Posiciones docentes Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. INFOD.
- STAUDE de MARTINEZ, B. (2016) Breve Historia de la Iglesia Discípulos de Cristo en Argentina, sin editar. Citada en DIOMEDE, H. *Breve Historia de la Iglesia Discípulos de Cristo con especial mención de Argentina*. Buenos Aires: Congregación Unida "El Buen Pastor".
- STERN, C. y MEDINA, G. (2000) "Adolescencia y Salud en México", en Oliveira (org.) *Cultura, Adolescencia, Saúde*. Consorcio Latinoamericano de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade. Campinas: CEDES/COLMES/NEPO-UNICAMP.
- SUÁREZ, T. (2007) *Sexualidad y Educación. Un proyecto a construir*. Santa Fé: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- SURIANO, J. (2004) *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*. Buenos Aires: Manantiales.
- SVAMPA, M. (2005) *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- SZASZ, I. (s/f) "El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades", disponible en: <http://www.ciudadaniasexual.org/publicaciones/1.pdf>
- TALAK, A. M. (2005) "Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina (1900-194')", en Miranda, M. y Vallejo, G. *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TEJERO CONI, G. (2017) "Historia de una lucha: la Educación Sexual Integral (ESI) y la formación docente". En: Ana María Bach, *Género y Docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- TERIGI, F. y ARATA, N. (2011) "Presentación. Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia". En: Vergara, C., *Pedagogía y revolución: escritos escogidos [1913]*. La Plata: UNIPE.
- TIN, J. L. (2012) *La invención de la cultural heterosexual*. Buenos Aires: El Cuenco del Plata.

- TORRADO, S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- TORRES, G. (2009) Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Revista ICONOS*, 35, 31-42, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Ecuador.
- TORRES, G. (2010) "Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación sexual Integral". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 105-118, 4ta época, La Plata.
- TORRES, G. (2013) Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral. *Contextos Educativos*, 16, 43-56.
- TORRES, G. (2014) Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de democracia. *Revista Propuesta Educativa*, 23(42) 77-85. Buenos Aires.
- TORRES, G. (2018) Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. *Kimün. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 6, 134-161.
- TORRES, G. (2019) *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)*. Bernal: Ediciones UNQ.
- TREBISACCE, C. (2015) Discursos científicos sobre la sexualidad femenina y la respuesta de las feministas y los varones homosexuales en la década del sesenta en Argentina. *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, 20, 49-71.
- VALABREGUE, C. (1973) *La educación sexual en el extranjero*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- VALLEJO, G. y MIRANDA, M. (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de la normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VALOBRA, A. M. (2004-2005) Género y peronismo en la historiografía argentina. Estudio preliminar. [En línea] *Trabajos y Comunicaciones*, 30-31. Disponible en:[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.314/pr.314.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.314/pr.314.pdf)
- VAZQUES GARCÍA, F. y MORENO MENGIBAR, A. (1996) Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar. *Revista de educación*, 309, 67-94.

- VÁZQUEZ GARCÍA, F. & MORENO MENGIBAR, A. (1996) Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del Estado de Bienestar. *Revista de Educación*, 309, 67-94.
- VERA-GAMBOA, L. (1998) Historia de la sexualidad. *Revista Biomédica*, 9, 116-121.
- VERGARA, C. ([1913] 2011) *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*. La Plata: UNIPE.
- VETÖ, S. (2014) Psicoanálisis, higienismo y eugenesia: educación sexual en Chile, 1930-1940. *Colloques*. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66920>.
- VEZZETTI, H. (1999) Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas (Tomo 3). En Devoto, F. & Madero, M. (eds.) *Historia de la vida privada en la Argentina*. Vols. 1-3. Buenos Aires: Taurus.
- VILLA, A. (2009) *Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- WAINERMAN, C.; DI VIRGILIO, M.; CHAMI, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial-UNFPA.
- WANSCHERBAUM, C. (2014) La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 1716-1851. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- WEEKS, J. (1981) *Sex, Politics and Society. Regulation of sexuality since 1800*. Harlow, Logman.
- WEEKS, J. (1999) *Sexualidad*. México D.F.: Paidós.
- WEEKS, J. (2012) *Lenguajes de la sexualidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WELLER, S. (2000) Salud reproductiva de los/as adolescentes. Argentina, 1990-1998, en: Oliveira, M: C. (org.) *Cultura, adolescência, saúde: Argentina, Brasil, México*, Consórcio de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade na América Latina (CEDES/ COLMEX/NEPO-UNICAMP), Campinas.
- WELLER, S. (2000) Salud reproductiva de los/las adolescentes. Argentina 1990-1998. En Nuevos documentos CEDES 2000/4.
- ZACARIAS, N. (2011) “La educación sexual en las políticas educativas latinoamericanas recientes. Un aporte desde los estudios de género”. Ponencia presentada en el IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos. Eje

5: Investigaciones y experiencias en instituciones escolares, ámbitos de Formación Docente y otros espacios educativos. UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ZEMAITIS, S. (2014) El campo de estudio sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil en Argentina: revisiones y notas para un estado del arte, en Actas del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE). Ponencia. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación.

ZEMAITIS, S. (2016) Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (Trabajo final integrador). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

ZEMAITIS, S. y OJEDA, C. (2016) "Educar, educar educar...". La educación sexual de la juventud en los 80: una lectura desde la revista Contribuciones de la Asociación Argentina de Planificación Familiar (AAPF)". Ponencia presentada en la I Jornadas sobre Prensa y Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Jueves 24 y Viernes 25 de noviembre de 2016, Ensenada, Buenos Aires, Argentina.

ZEMAITIS, S. y OJEDA, C. (2018) Los expertos interpelan a la educación (sexual). El caso de la Asociación Argentina de Protección Familiar a través de su revista *Contribuciones. Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 19(2), 75-90. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/15049/pdf>.

ZEMAITIS, S. y SCHARAGRODSKY, P. (2017) De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la *paidología* de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX). En: Baquero, R.; Scharagrodsky P.; Porro, S. *Discursos, practicas e instituciones educativas*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

ZIEGLER, S. (2008) Los docentes y la política curricular en los años 90,. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 393-411, maio/ago. Brasil.

## **Documentos y fuentes históricas**

### **Normativas y leyes**

Argentina. Decreto 3938/77.

Argentina. Ley N° 23179.

Argentina. Ley de Educación Común 1420 (1884).

Argentina. Ley N° 12331/36.

Argentina. Proyecto Educativo Nacional. Decreto N° 3155/1977; 13/10/1977.

Argentina. Proyecto Educativo Nacional, 1977.

### **PROVINCIAS ARGENTINAS**

Chaco. “Programa de Educación para la Salud y Procreación Humana Responsable” (Ley N.º 4276).

Chaco. Resolución 376, 1996.

Córdoba. “Programa de Salud Reproductiva” (ley 10291/95).

Entre Ríos. “Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable” (1991).

La Pampa. “Programa Provincial de Procreación Responsable” (1991).

Mendoza. “Programa provincial de Salud Reproductiva” (decreto 0433 de 1996)

Misiones. “Programa provincial de Componente de Salud y de Planificación Familiar” (decreto 92/96).

Neuquén. “Programa de Procreación Responsable” (ley 2222/97).

Rio Negro. “Programa Provincial de Salud Reproductiva y Sexualidad Humana” (ley 3059/96).

### **DGCyE**

DGCyE (1984) CGE. Resolución 3691.

DGCyE (1985) Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, “Plan de perfeccionamiento docente. “Una propuesta de cambio curricular”, septiembre.

- DGCyE (1986) "Educación sexual. Una educación para SER". Comisión Central de Educación Sexual. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. La Plata.
- DGCyE (1986) Revista *Conocer y participar*, 10(3), marzo-abril, p. 3, Dirección de Psicología y Asistencia Escolar Social, La Plata.
- DGCyE (1998) Expediente: 5801-2679045/98. Consejo General de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (1999) "Proyecto ECOS. Guía de Trabajo de las Jornadas ECOS". Comisión Intersectorial para el Desarrollo Juvenil, Ministerio de Salud, Programa Materno Infantil, Sub-programa Salud Integral del Adolescente, Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, Dirección de Juventud, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Cultura.
- DGCyE (1996) "Proyecto ECOS. Guía de Trabajo de las Jornadas ECOS".
- DGCyE (1999) Resolución 2055/99.
- DGEyC (1985) Consejo General de Educación, 1985, Sesión Ordinaria n° 35.
- DGEyC (1985) Consejo General de Educación, Resolución. 21.
- DGEyC (1987) Consejo General de Educación, Resolución conjunta. 1.
- DGEyC (1987) Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema. s/p.
- DGEyC (1987) Resolución conjunta n° 1.
- DGEyC (1987). Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema.
- DGEyC (1987). Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema. s/p.
- DGEyC Consejo General de Educación (1985), resolución 21. Expediente 5801-1339596/84.
- DGEyC (1985) Consejo General de Educación, Sesión 13.
- DGEyC (1985) Consejo General de Educación, Sesión Ordinaria n° 35.
- DGEyC (1986) Dirección de Psicología y Asistencia Escolar Social. *Planificación anual de la labor de la Dirección*.
- DGEyC (1986) Dirección de Psicología y Asistencia Escolar Social, Revista *Conocer y participar*, 10(3), marzo-abril, La Plata.
- DGEyC (1985) Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, "Plan de perfeccionamiento docente. Una propuesta de cambio curricular", septiembre.

DGEyC (1985) Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, "Plan de perfeccionamiento docente. "Una propuesta de cambio curricular", septiembre.

DGEyC (1986) Revista *Conocer y participar*, 10(3), marzo-abril, p. 3, DGEyC Dirección de Psicología y Asistencia Escolar Social, La Plata.

DGEyC (1987) Dirección de Psicología Social y Asistencia Escolar Social, Circular n° 7, 30 de marzo, "Lineamientos operativos para orientar la tarea de los Equipos psicopedagógico sociales".

DGEyC (1987) *Revista de Educación y Cultura*. "Educación sexual" año 1987, pp. 64-65.

DGEyC (1995) Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 40/95.

Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires n° 888 (1875).

### **Organismos internacionales**

IIPF (1967) *Preventive Medicine and Family Planning*. Londres.

IIPF (1979) "Estrategias para el desarrollo de la educación sexual para América Latina". IIPF. Nueva York. En: Pailles, J. (s/f) "Visión sociológica de la sexualidad matrimonial". Apuntes personales de autor.

IIPF (1979) Sección 1. Guía de recolección de datos. Región del hemisferio occidental. Nueva York.

### **Manuales escolares**

ABRIL, J. L.; CASSIBBA, R. O.; FAYA, M. N.; CUNIGLIO, F.; FERNÁNDEZ, E. M.; GRAU, J. E.; MORALE, E.; MURO, S. A.; RINALDI, M. C. y ROTEMBERG, D.B (1996). *Ciencias Naturales y Tecnología EGB7*. Segunda edición 1998. Santillana.

BARDERI, M. G.; CINIGLIO, F.; FERNÁNDEZ, E. M.; NAHABEDIAN, S. E.; QUEROL, S. M. (1994). *Educación para la salud*. Buenos Aires: Santillana.

BARDERI, M. G.; CUNIGLIO, F.; FERNÁNDEZ, E. M.; MORALES, E.; RODRÍGUEZ, F. A. *Ciencias Biológicas 4*. Buenos Aires: Santillana.

BARDERI, M. G.; CUNIGLIO, F.; HAUT, G. E.; FERNÁNDEZ, E. M.; LOTERSZTAIN, I. y SCHIPIANI, F. V. (1998). *Biología. Citología, Anatomía y Fisiología. Genética. Salud y enfermedades*. Perú: Santillana.

e.d.b (1998). *Ciencias Naturales 8. EGB. 3er Ciclo*. Buenos Aires: E.D.B.

LACREU, L. I.; RUBEL, D. N. y GUAHNÓN, E. L. (1990). *Ciencias Biológicas III*. Buenos Aires: Santillana.

ZARUR, P. (1991). *Biología 2*. Buenos Aires: Plus Ultra.

### **Museo Social Argentino**

MUSEO SOCIAL ARGENTINO. (1924). Boletín del Museo Social Argentino. “La educación sexual de la juventud”. Año XIII, mayo. 2da época.

MUSEO SOCIAL ARGENTINO. (1930). Boletín del Museo Social Argentino. Sin título. Año XVIII, marzo, n° 93. p. 149.

### **Periódicos**

Diario *Clarín*. (8 de julio de 1995).

Diario *El mundo provincial* (26 de junio de 1970).

Diario *La Capital*. (5 de mayo de 1978).

Diario *La Nación* (12 de octubre de 1988).

Diario *La Prensa*, (15 de noviembre de 1988).

Diario *El País*. (14 de noviembre de 1988).

Diario *Popular*. (14 de noviembre de 1980). EDUCACION sexual: los alumnos apabullaron a Llerena AMADEO. La Plata.

Diario *El País*. (14 de noviembre de 1988). El Papa cree que el uso de preservativos es una blasfemia contra Dios incluso para prevenir el SIDA. Disponible en: [https://elpais.com/diario/1988/11/14/sociedad/595465204\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1988/11/14/sociedad/595465204_850215.html)

### **Congreso Pedagógico 1986**

Actas de IICP. Comisión 5 Los aspectos pedagógicos.

Actas de IICP. Dictamen de consenso unánime. Objetivo del Nivel Primario.

Actas de IICP. Dictamen de consenso unánime. Objetivos del Nivel Intermedio.

Actas de IICP. Dictamen de disenso.

Actas de IICP. Dictamen de disenso. Objetivos del Nivel Superior (universitario).

Aires.

### **Comisión Provincial por la Memoria**

CPM. Comisión Provincial por la Memoria (2012) *Biblioteca de libros prohibidos*. Córdoba.

CPM. FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo.

CPM. FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo. Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 4, Coronel Suárez.

CPM. Mesa referencia, carpeta 7889, legajo 150.

CPM-FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1959, Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 20, Coronel Suárez.

CPM-FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1964, legajo 12706.

CPM-FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1965, Mesa De, Factor Social, carpeta por jurisdicción, legajo 82, Coronel Pringles, p. 2.

CPM-FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo, Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 102, Lomas de Zamora.

CPM-FONDO DIPBA, División Central de Documentación, Registro y Archivo, Referencia: 175518

CPM-FONDO DIPBA, 1965, Mesa De, Factor Social, carpeta por jurisdicción, legajo 82, Coronel Pringles.

CPM. Comisión 4. "Los servicios de educación no formal: instituciones que brindan, cursos y actividades que ofrecen, población que asiste".

### **Revista *Contribuciones***

Una política para la IIPF (1978). *Contribuciones*, 1(4).

Seminario de sacerdotes (1979). *Contribuciones*, 2(7), 5-4.

Noticias (1979). *Contribuciones*, 2(6).

Editorial (1981). *Contribuciones*, 3(13).

(1984). *Contribuciones*, 7(24), 7.

(1984) *Contribuciones*, 7(26), 12.

Presencia de la AAPF en el Parlamento (1986). *Contribuciones*, 9(34), 4.

- Actividades de la AAPF (1985). *Contribuciones*, 8(28), 7.
- Belucci, M. (1987). Congreso Pedagógico ¿reflejo de nuestras limitaciones? *Contribuciones*, 10(35).
- Estrategias frente al SIDA. Boletín médico de la AAPF (1987). *Contribuciones*, 21(1).
- La gente no tiene experiencia en la participación. Entrevista a Beatriz Santiago (1987). *Contribuciones*, 10(35), 15.
- Olivares, D. (1987). La AAPF y el Congreso Pedagógico. *Contribuciones*, 10(35), 13.
- Federación Internacional de la Planificación de la Familia. Región del hemisferio occidental (1992) "Lo que los adolescentes necesitan saber sobre sexo. *Contribuciones*, 15(45).
- Memoria 1992 de la AAPF (1993). *Contribuciones*, 44.

### **Ministerios nacionales**

- Ministerio de Cultura y Educación (1992b) *Foro Educativo Estrategias para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer*. UNICEF. Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (1993) *Educando a mujeres y varones del siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación docente*. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el Area Educativa. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1994). Resolución 39/94.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Segunda edición, Agosto de 1995. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1996) *Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Naturales*. Primera edición Agosto de 1996. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1996) *La educación Polimodal. Acuerdo Marco. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Versión para consulta*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997) *Capacitación para EGB3 y Polimodal. Contenidos priorizados para la capacitación en EGB3*. Dirección Nacional de Formación, perfeccionamiento y actualización docente Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997b) *Ciencias Naturales. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. CFE. Buenos Aires. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cbcep/cienat.pdf>. [última consulta: 1-2-2021].

- Ministerio de Cultura y Educación (1997c) *Capacitación para EGB3 y Polimodal. Contenidos priorizados para la capacitación en EGB3*. Dirección Nacional de Formación, perfeccionamiento y actualización docente Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997d) *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal. Ciencias Sociales*. Campo de Formación Orientada. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997e) *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal. Humanidades*. Campo de Formación Orientada. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997f) *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Naturales*. CFE. Recuperado de [https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion\\_docente/naturales.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion_docente/naturales.pdf) f. [última consulta: 3-12-20]
- Ministerio de Cultura y Educación (1997f) *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Naturales*. CFE. p. 5. Recuperado de [https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion\\_docente/naturales.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/formacion_docente/naturales.pdf) f. [última consulta: 3-12-20]
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997a) *Ciencias Naturales. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. CFE. Buenos Aires. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cbcep/cienat.pdf>. [última consulta: 1-2-2021].
- Ministerio de Cultura y Educación. (1994) *Secretaría de Programación y Evaluación educativa. Borradores de Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. Versión 1.0. Octubre 1994.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1997). *Ciencias Sociales. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. CFE. Buenos Aires. p. 10. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cbcep/ciensoc.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación. (1997). *Ciencias Sociales. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. CFE. Buenos Aires Educación Física. p. 11. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cbcep/edfis.pdf> [última consulta 2-2-2021]
- Ministerio de Cultura y Educación. (1996). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*.
- Ministerio de Cultura y Educación. Decibe, S. (1996) "Presentación". En Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Naturales*. Primera edición Agosto de 1996. Buenos Aires.

- Ministerio de Cultura y Educación. Educación de la sexualidad (1992a). Salonia, A. "Respuesta educativa necesaria e impostergable". *Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales.
- Ministerio de Cultura y Educación. Educación de la sexualidad. Martín, E. M. y Martín Orlando (1992) Pochelu, A. "El sentido del cuerpo y del cuerpo del otro". *Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación. Educación de la sexualidad. Martín, E. M. y Martín Orlando (1992). *El Sida: responsabilidad educativa de todos. Educación de la Sexualidad. Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación. Educación de la sexualidad. Martín, E. M. y Martín Orlando (1992) "Educación de sexualidad: consideraciones metodológicas". *Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales.
- Ministerio de Educación y Justicia; Organización de los Estados Americano (1986a). *La relación Educación-Salud. La adolescencia desde la perspectiva médica y pedagógica*. Módulo 1. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia; Organización de los Estados Americano (1986b). *La relación Educación-Salud. La adolescencia desde la perspectiva médica y pedagógica*. Módulo 2. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia Revista de Sanidad Escolar (1960) "Cursos a dictarse en el periodo de 1960". Ministerio de Educación y Justicia, año IV, n°9.
- Ministerio de Educación y Justicia (1960b) "Enfermedades infecto contagiosas. Sífilis". Revista de Sanidad Escolar, año IV, n°8.
- Ministerio de Educación y Justicia (1987) Dopacio, E. *Educación sexual*. Centro Nacional de información, documentación y tecnología educativa. Serie Demandas de Información Educativa n° 8.
- Ministerio de Educación y Justicia (a1960) "Síntesis de la historia de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar". Revista de Sanidad Escolar, año IV, n°10.
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Sanidad Escolar. (1989) *Educación sexual, adolescencia, familia y escuela*.
- Ministerio de Educación y Justicia. Dopacio, E. (1987) *Educación sexual*.
- Ministerio de Educación y Justicia. Revista de Sanidad Escolar (1960) "Enfermedades infecto contagiosas. Sífilis". Ministerio de Educación y Justicia, año IV, n°8.
- Ministerio de Educación y Justicia. Secretaria de Educación de la Nación (1989). *De los planes a la acción. La política de transformación educativa*. Buenos Aires.

Ministerio de Salud y Acción Social. Secretaria de Salud (1993). *Plan de Salud Integral del Adolescente*. Buenos Aires.

Ministerio de Salud y Medioambiente (1983) "Educación para la Salud en la Escuela Primaria". Buenos Aires.

Ministerio de Salud y Medioambiente (1983) *Educación para la Salud en la Escuela Primaria*. Buenos Aires.

## REVISTAS

*Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires* (1858), 1. Nota de la Comisión Directiva de la Escuela Superior de la Parroquia de la Catedral al Sud. Febrero 22 de 1858.

*Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires* (1859), 9. "El preceptor de la escuela", setiembre.

*Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires* (1859), 1(5). Comisión de Escuelas en Cañuelas.

*Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*. García Aguilera, V. (1859), 1(7). "Progresos de la Educación común en Chile y en Buenos Aires".

*Anales de la Educación Común* (1985). Lineamientos Curriculares de la Educación Primaria. La Plata.

*Anales de la Educación Común*, 1(4). Atucha, M. (1859). Nota dirigida a Domingo F. Sarmiento. *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*.

*El Monitor de la Educación* (1882), 16 y 17. "Educación de la mujer: contenidos, coeducación, fundamentación. 9º Sesión ordinaria del 20/04/1882".

*El Monitor de la Educación* (1930), 49(691). "Educación sexual".

*El Monitor de la Educación* (1930), 49(691). Bibliografías.

*El Monitor de la Educación Común* (1883), 46. 9º sesión de prórroga.

*El Monitor de la Educación Común* (1884), 59. "Declaraciones del Congreso Pedagógico Nacional".

*El Monitor de la Educación* (1906). "La ilustración de los sexos en la escuela". Ministerio de Instrucción Pública.

*El Monitor de la Educación* (s/f, s/n) Nievas, R. "Breve historia de la protección al niño argentino". Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar>. [última consulta: 30/12/2017]

*Uno mismo* (1989). Gindín, R., “¿Qué destape?”, pp. 72-73.

*Confirmado* (1965), 19 de agosto de 1965.

*La Obra* (1923), 3(59, tomo 3). Graziadio, D., “La educación sexual”, pp. 6-7.

*La Obra* (1922), 2(32). Lahille, F. “La educación sexual”.

*Presencia* (1979), 1(1). “CRESALC y su Acción Educativa”. pp. 5 y 6.

## **UCALP**

UCALP (1995). “Los contenidos básicos comunes contra la ley federal de educación”. En UCALP, *Informe de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina*. Facultad de Ciencias de la Educación. Mayo 1995. La Plata.

UCALP (1995). *Informe de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina*. Facultad de Ciencias de la Educación. Mayo 1995. La Plata.

UCALP (1996). *Análisis de los Contenidos Básicos Comunidades para la Educación Polimodal*. La Plata.

## **Documentos del Vaticano**

VATICANO (s/f). La Iglesia ante el SIDA. Recuperado de: [http://mscperu.org/biblioteca/1magisterio/1Juan%20Pablo%20II/blsida\\_JPII.html](http://mscperu.org/biblioteca/1magisterio/1Juan%20Pablo%20II/blsida_JPII.html) [30-1-21]

VATICANO (1968). Carta Encíclica *Humanae Vitae* de Pablo VI. s/p.

VATICANO (1983). Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual. 1º noviembre de 1983. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19831101\\_sexual-education\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_sp.html) [última consulta: 2-8-2020]

VATICANO (1995b). *Evangelium Vitae*. Recuperado de: [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_25031995\\_evangelium-vitae.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html) [última consulta, 29-1-21].

VATICANO (1995a). “Sexualidad humana: verdad y significado”. Recuperado de: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family/documents/rc\\_pc\\_family\\_doc\\_08121995\\_human-sexuality\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_sp.html) [última consulta 29-1-21]

VATICANO (1989). “La Iglesia ante el SIDA. Recuperado de: [http://mscperu.org/biblioteca/1magisterio/1Juan%20Pablo%20II/blsida\\_JPII.html](http://mscperu.org/biblioteca/1magisterio/1Juan%20Pablo%20II/blsida_JPII.html) [30-1-21]

## Fuentes y documentos varios

- Archivos Argentinos de Pediatría (2002). Editorial. Un recuerdo para Florencio Escardó, 100(4). Recuperado de: [https://www.sap.org.ar/docs/archivos/2002/arch02\\_4/273.pdf](https://www.sap.org.ar/docs/archivos/2002/arch02_4/273.pdf) [última consulta: 5-9-18]
- AASES. Asociación Argentina de Sexología y Educación Sexual (1970). Investigación sobre la educación sexual en los colegios secundarios privados de la capital Federal. *Sexología y educación sexual*, 1(3). Buenos Aires.
- AASES. Asociación Argentina de Sexología y Educación Sexual (1970). *Sexología y Educación Sexual*, 1(3). Buenos Aires.
- ABATE, O. M. (1986). "El asistente social como educador sexual". Ministerio de Salud. Escuela de Sanidad. Carrera de Servicio Social. Mar del Plata.
- ABERASTURY, A. (1970). La importancia de la organización genital en la iniciación del complejo de Edipo temprano. *Revista de Psicoanálisis*, 27(1), 301-370.
- ADAMS, J. B. (1967). Sex Education - A Sensible Approach. *Journal of School Health*, 37, 222-225.
- ALLER ATUCHA, L. M. (2006). La historia que yo viví. Recuperado de: <http://www.educacionsexual.com.ar/biblioteca-online/historia-del-movimiento-sexologico/historias-de-la-educacion-sexual>. [última consulta: 4/4/2020]
- ALLER ATUCHA, L. M. ([1991] 1995). *Pedagogía de la sexualidad humana. Una aproximación ideológica y metodológica*. (2da edición). Buenos Aires: Galerna.
- ALLER ATUCHA, L. M. (1988). Determinantes sociales del comportamiento sexual. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (p. 42, Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- ALLER ATUCHA, L. M.; BIANCO COLMENARES, F. J. y RADA CARDENAS, D. M. (1994). Perspectiva histórica de la educación sexual y la sexología clínica en América Latina, Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual. En *VII Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. La Habana, Cuba.
- ANAHEIM UNION SCHOOL DISTRICT (1966). "Family Life and Sex Education Course of Study" (Third Revision).
- AYARRAGARAY, J. (1909). Coeducación de los sexos. En *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines* (pp. 74-84, Tomo VI). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- Sección Pedagógica. La Plata.
- BÁEN, A. (1973). *Método práctico de la educación sexual colectiva*. Barcelona: Fontanella.

- BANDURA, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and social psychology*, 1(6), 589-595.
- BARBA, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. [En línea] *Trabajos y comunicaciones*, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf). p.55.
- BARCUH, D. W. (1969). *Nuevos métodos de educación sexual*. Buenos Aires: Hormé.
- BARUCH, D. W. (1959). *New Ways in Sex Education*. New York: McGrawHill.
- BECK, L. F. (1973). *Educación sexual para preadolescentes*. (3era. Edición). Buenos Aires: Hormé.
- BELLO, M. N. J. (1963). *Función sexual*. Buenos Aires: Paulinas.
- BERTRAND, P.; LAPIE, V. y PELLE, J. C. (1974). *Diccionario de información sexual. 200 temas de Sexología Moderna*. Buenos Aires: Editorial Cuarto Mundo.
- BIANCO, M. (1988). Comentarios y reflexiones sobre la sexualidad y la educación sexual en América Latina y el Caribe. *Contribuciones*, 11(38).
- BILLINGS, J. (1978). *Amarse en cuerpo y alma*. Buenos Aires: Paulinas.
- BISI, N. E. R. (1969). Sobre la perversión masculina. Importancia de la fantasía inconsciente y las relaciones objetales. Hipótesis sobre la existencia de una posición perversa polimorfa. *Revista de Psicoanálisis*, 26(2), 301-370.
- BOGGIANO, A. I. y BOGGIANO, A. E. (1968). *Tú en mi nido*. Buenos Aires: Editora del Niño.
- BOTTA, O. (s/f) *SIDA. Información sorprendente (una versión distinta)*. s/e.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss*. (Vol. 1). Harmonds: Penguin.
- BRIZZI, J. E. y FRAILUNA, J. (1978). Argentina. Actividades que se realizan en la Argentina en el área de la educación sexual. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.
- BUXBAUM, E. (1970). Psicología del adolescente (Relatos de mesas redondas de la Asociación Psicoanalítica Americana). *Revista de Psicoanálisis*, 27(3), 249-260.
- CAFFERATA, J. (1935). Sobre la educación sexual, profilaxis antivenérea y certificado prenupcial. *Criterio*, 8(403), 281-283.
- CAILLAT, J. (1908). "Las escuelas mixtas en los Estados Unidos". *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Sección Pedagógica.
- CALDERONE, M. (1971). Introducción. En SIECUS. *La nueva sexualidad*. (1era edición). Buenos Aires.

- CAMAÑA, R. (1910). El prejuicio del profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras. En Derecho, Historia y Letras. (pp. 576-577, Tomo 37).
- CAMAÑA, R. (1912). *La educación Sexual*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Riachuelo.
- CAMAÑA, R. (1916). *Pedagogía Social*. Buenos Aires. La Cultura Argentina.
- CANTARA, L.; CORAZZA, M. B.; CORNAGO, D. y PINNAU, V. (1986). "Trabajo Social y Educación Sexual". Escuela Superior de Sanidad. Curso Descentralizado de Servicio Social. Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.
- CHAMBRE, P. (1958). *Les jeunes devant l'éducation sexuelle*. Paris: Ed. Neret.
- CLEMENTE, A. (1984). Adolescencia: un desafío para el educador. *Contribuciones*, 7(25).
- CO.NA.DE.FA, panfleto, 1986 en Informe de la Dirección General de Inteligencia de la provincia de Buenos Aires, Asunto: "Protección de derechos Humanos del Menor".
- Comisión Episcopal de Educación Católica (1985). "Educación y proyecto de Vida". Disponible en: <http://domingo.org.ar/itinerarios/formativos/Itinerario.Formativo.10/10B.01.Educacion.y.Proyecto.de.Vida.pdf>.
- CRESALC (1970). De Martín, C. C. Boletín Informativo CRESALC. s/p.
- DEBESSE, citado en KIRKENDALL y D. CALDEWOOD (1966), Sex education (1969 version). *Illinois Education*, 29(2).
- DEL CARRIL, L. (1937). Un peligro para la pubertad. *Hijo Mío..!*, 2(6), 373.
- DEL CARRIL, L. (1936). Creced y multiplicaos. *Hijo mío..!*, 1(3).
- DEL CARRIL, L. (1936). ¿Cuándo develar el misterio? *Hijo mio..!*, 1(7), 440.
- DEL CARRIL, L. (1936). De dónde vienen los chicos? *Hijo mío..!*, 2(4), 220.
- DEL CARRIL, L. (1936). Sea ud quien muestre a sus hijos lo que hoy le sorprende y admira. *Hijo mío..!*, 2(1), 36.
- DEL CARRIL, L. (1936). Despeje Vd. Mismo las incógnitas que la vida ofrece a sus hijos. *Hijo Mio..!*, 1(1), 22.
- DEL CARRIL, L. (1937). Las "maravillas" de la Naturaleza. *Hijo mío..!*, 474.
- DEL CARRIL, L. (1938). *El problema sexual en los niños*. Orientación integral de la persona humana. Buenos Aires.
- DUSSEAU, J. et al. (1970). *Sex education. A survey of the problem*. California Teachers Association, Burlingame. Dept. of Research: San Fernando Valley.
- ESCARDÓ F. (1987). La educación sexual en la escuela primaria. *Vocación docente*, 3(9), 5-8.

- ESCARDÓ, F. ([1961]-1964). *Sexología de la familia*. (Tercera edición). Buenos Aires: El Ateneo.
- ESCARDÓ, F. (1987). Los ámbitos pedagógicos de la educación sexual. *Contribuciones*, 10(36).
- ESCARDÓ, F. (1993). Entrevista a Florencio Escardó. Programa Volver a enseñar II. Videoteca. UBA Psicología. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ElpM5wq6Mps>
- FABBRI, E. (1979). Pastoral de la realidad sexual. *CIAS*, 287.
- FABBRI, E. (1981). *Adolescencia, tiempo de dudas y esperanzas*. Buenos Aires: Bonum.
- FABBRI, E. (1991). Jóvenes, consumir o vivir la sexualidad. *Criterio*, 64(2077).
- FABBRI, E. (1985). *Amor, familia, sexualidad*. Buenos Aires: Latinoamericana Libros.
- FLASSES. "Breve historia de la FLASSES". Recuperado de: <https://www.flasses.net/historia> [última consulta: 2/7/2020]
- FLORES COLOMBINO, A. ([1989] 2007). *Educación sexual*. (3era edición, p. 26). Montevideo: A&M Ediciones.
- FLORES COLOMBINO, A. (1988). El futuro de la sexología. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- FLORES COLOMBINO, A. (1988). La educación sexual en una sociedad democrática. Ponencia presentada en *5to Congreso Bonaerense de Sexología y Educación Sexual*. Buenos Aires. 21 al 23 de abril.
- FLORES COLOMBINO, A. (1989). "Sexualidad y Ética: una guía para padres y educadores. Conferencia desarrollada en el *IV Congreso Uruguayo de Sexología*. Montevideo. 20 al 23 de setiembre de 1989.
- FLORES COLOMBINO, A. (2007 [1989]). *Educación sexual*. Montevideo: A&M Ediciones.
- FLORES COLOMBINO, A. (s/f). Historia y evolución de la sexología clínica en Latinoamérica I. Disponible en: <http://www.susuruguay.org/index.php/articulos/91-historia-y-evolucion-de-la-sexologia-clinica-en-latinoamerica-i>. [Última consulta: 4/4/2020]
- FORCE, E. S. (1964). The Role of the School in Family-Life Education. *Journal of Marriage and the Family*, 26, 99-101.
- FRANTZEN, L. & TOREKULL, B. (1970). *Love in Sweden. Background and reality*. The Swedish Institute. Stockholm.
- FRARY, R. A. (1967). Sex Education and the Schools: A Physician's View-point. *California School Health*, 3, 10-15.

- GAGERN, F. E. V. (1971). *Para padres educadores*. Buenos Aires: Guadalupe.
- GARMA, A. (1969). "El desplazamiento de la enfermedad psicomática. De obesidad a jaqueca, a úlcera gástrica y a infarto de miocardio en un homosexual manifiesto". "El estudio psicoanalítico de la eyaculación". *Revista de Psicoanálisis*, 26(1), 39-66.
- GIBERTI, E. (1968). "Técnicas para la educación sexual de la comunidad. 10 años de experiencia en la República argentina". Apunte personal de Giberti: Contribución para las 4tas Jornadas Latinoamericanas de Sexología. Chile.
- GIBERTI, E. (1969). *Adolescencia y educación sexual*. (Tomo III). Buenos Aires: Roberto O. Antonio S.A.C.I.
- GIBERTI, E. (1969). *Escuela para padres*. (Tomo II, 12va edición). Buenos Aires: Ecese.
- GIBERTI, E. y ESCARDÓ, F. (1966). "Resultado de algunas experiencias realizadas en Escuela para Padres de Argentina". Ficha de cátedra de Pediatría. Hospital de Niños de Buenos Aires.
- GOLDIN, A. (1971) La juventud y el amor. *Revista de la Universidad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. .
- GOMENSORO, A. (1979) "¿Es posible la educación sexual formal? *Presencia*, 1(1)
- GOMENSORO, A. (1988). "La 'doble norma' como eternizadora del poder machista". *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- GUIEU, M. R y WEINGART, N. L. (1984). "La educación sexual en adolescentes discapacitados". Ministerio de Salud. Escuela de Superior de Sanidad. Depto. De Enseñanza de Servicio Social. p. 17.
- HAGTON, J. (1965). Sexuality and sexual learning in the child. *Psychiatry*, 28(3).
- HEGELER, S. (1970). *Educación sexual infantil. Pequeña guía ilustrada*. (4ta. Edición). Buenos Aires: Hormé.
- HERMAN, W. W. (1966). Required Health and Family Life Education in the Schools. *Journal of the American Medical Association*, 198, 749-752.
- HERTOFT, P. (1969). Investigation into the sexual behaviour of Young men. *Danish Medical Buhlletin*, 16.
- HOSE, R. M. (1967). The Inter-Agency "Interdisciplinary Approach to Family Life Education". *California School Health*, 3, 25-30.
- HOWARD, S. H. (1971). Experimento de Suecia en sexualidad humana y educación sexual. *Jornal of School Health*, 41(4), 172-84.
- KILANDER, H. F. (1973). *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

- KIRKENDALL, L. A. & Cox, H. M. (1967). Starting A Sex Education Program. *Children*, (July-August, 1967), 73-86.
- KOHLBERG, L. & ULLIAN, D. Z. (1974). Stages in the devolpment of psychosexual concepts and attitudes. En R. C. Friedman et al. (eds.), *Sex differences in behavior*, Nueva York.
- KOHLBERG, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex rol concepts and attitudes. En E. Maccoby, *The development of sex differences*. Stanford University Press.
- LE MOAL, P. (1963). *Una auténtica educación sexual*. Alcoy: Ed. Marfil.
- LOFTHUS, A. D. (1966). Launch Community Program. *Minnesota Journal of Education*, 47 (December, 1966), 22-23.
- LÓPEZ, C. (1930). La educación sexual. (Sección revistas de revistas). *Horizontes*, 1(7).
- LUBAS, K. (1969). "Revisions Proposed in Simi Valley Schools' Sex EducationProgram". *Los Angeles Times*, (October 21, 1969).
- LUCKEY, E. B. (1967). Helping Children Grow Up Sexually. *Children*, (September, 1967), 43-49.
- LUIZI, P. (1950). *Pedagogía y conducta sexual*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- LUTZ, E. (1980). Educación sexual formal, no formal e informal. 6tas Jornadas Latinoamericanas de Sexología y Educación sexual, 22 al 27 de marzo, Montevideo.
- LUTZ, E. y GOMENSORO, A. (1978). La educación sexual y el pluralismo ético. Trabajo presentado en el *Encuentro Educativo para el Cono Sur sobre Proyectos de Educación Sexual no Formal*, Noviembre 23, 24 y 25 de 1978, Buenos Aires.
- MAFUD, J. (1966). *La revolución sexual argentina*. Buenos Aires: AmericaLee.
- MAGRASSI, G. (1988). Faltas y Envidos a este "proceso de sexuación". En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- MARAÑÓN, G. (1920). *Biología y feminismo*. Madrid: Siglo Médico.
- MARTIN, E. (1991). The egg and the sperm: how science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles. *Signs*, 16, 485-501.
- MASTERS, W. y JOHNSON, V. (1967). *Respuesta sexual humana*. Buenos Aires: Editorial Intermédica.
- MAYLE, P. (1984). *¿Qué me está pasando? Un eficaz instrumento de ayuda para los padres y educadores*. (8va edición). Buenos Aires: Grijalbo.
- MINNESOTA State School Board. (1967). Viewpoint: State Board Endorses Sex Education. *Minnesota Journal of Education*, 47 (February, 1967), 44-45.

- MONEY, J. (1988) El proceso de sexuación desde la biología. Homosexual, Bisexual, Homosexual. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- MORGENTHALER, F. (1970). Introducción a la mesa redonda sobre trastornos de la identidad masculina y femenina tal como se observan en la práctica psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis*, 27(2), 249-260.
- MULHOLLAND, W. E. (1967). Sex or Social Education. *The Clearing House*, 41 (February, 1967), 332-333.
- National board of Education in Sweden. (1968). *Handbook on Sex Instruction in Swedisch school*, (3° edition).
- NEIRA, O. G. (1988). Discriminación sexual. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- OLES (1978). Síntesis de la evaluación del Primer Seminario. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.
- OLES (1978). Cecilia Cardinal de Martín. "Capacitación docente en programas de educación sexual". En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.
- OLES (1978). Discusión. Edilia Coelho García. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.
- OLES (1978). Ministerio de Educación de Chile. En *Educación sexual en América Latina*. Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.
- OLIVARES, D. (1985). El compromiso sexual de los jóvenes. *Contribuciones*, 8(28).
- OLIVARES, D. (1978). "Reflexiones sobre la educación sexual no-formal". Foro IPPF, 1, N°3, dic. s/l.
- OLIVARES, D. (1984). Al pueblo y al gobierno de la Nación. Los actos de gobierno deben ser coherentes (Publicado en el Diario *La Nación*). *Contribuciones*, 7(26), 9.
- OLIVARES, D. (1986). Prólogo. En Parrilla, L. *Educación sexual. Manual para docentes*. La Aurora. Buenos Aires.
- OLIVARES, D. (1988). Discusión. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I, p. 225). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- OLIVARES, D. (1988). *Contribuciones*, 10(35).
- OLIVARES, D. (1989) Discurso inaugural. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I, p. 11). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.

- OLIVARES, D. (1985). Planificación familiar: Hecho revolucionario. *Contribuciones*, 8(30).
- OLIVARES, D. (1984). Madre soltera. Una verdadera solución: evitar el embarazo. *Contribuciones*, 7(24), 9.
- OLIVARES, D. (1984). Planificación familiar y sexualidad. *Contribuciones*, 7(25), 9.
- OLIVARES, D. (1984). Planificación familiar en Argentina Sus fundamentos. Ponencia presentada en el plenario del día 11 de noviembre que tuvo lugar en el Congreso Nacional. *Contribuciones*, 7(27), 4.
- PAILLES, J. (1973). Educación Sexual: Conceptos y concepciones. Boletín de BEMFAM, Rio de Janeiro, julio.; Educación, Salud y Sexualidad.
- PAILLES, J. (1983). Bienvenida Democracia. *Contribuciones*, 6(23).
- PAILLES, J. (1984). Conocimientos + actitudes (1). *Contribuciones*, 7(26).
- PAILLES, J. (1984). Historia y educación sexual. *Contribuciones*, 7(24).
- PARRILLA, L. (1986). *Educación sexual. Manual para docentes*. Buenos Aires: La Aurora.
- PARRILLA, L. y equipo del COVIFAC (1986). Presentación. *Educación sexual. Manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- PELLERANO, J. C. (1947). Educación sexual. Cómo empezar y cómo realizarla. *Boletín del Museo Social Argentino*. Mayo-junio, año XXXV, 146-156.
- PHLEGAR, F. (1963). Fathers and Sons Learn About Sex. *Journal of School Health*, 33 (February, 1963), 77-79.
- POULSEN, H. S., & Hose, (1966). "Family Life Education-War Clouds on the Horizons" (Reprint), Family Life Education, Oakland Public School District, (March, 1966), 47-49.
- QUIJADA CERDA, O. (1988). Discusión. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- QUIRÓS, C. B. (1934). *Delincuencia venérea*. Buenos Aires.
- RAMÍREZ, S. (1960). La relación madre hija y su expresión en el ciclo sexual. *Revista de Psicoanálisis*, 17(3), 353-368.
- RASCOVSKY, A. (1943). Consideraciones psicoanalíticas sobre la evolución sexual del niño. *Revista de Psicoanálisis*, 1(2), 182-228.
- RAY, C. (1963). *Para padres*. Buenos Aires: Guadalupe.
- RICHLOWSKY, B. (1970). *Sexo y adolescencia*. Buenos Aires: Paulinas.
- ROSENVASSEN, E. y PARRILLA, L. (1970). *Educación sexual. Manual práctico*. Buenos Aires: Editorial Médica Sudamericana.

- SALCEDO, V. D. (1979). *Visión y perspectivas de la educación sexual en América Latina. Resultados de una investigación.* Centro de Documentación y Publicación. FIPF-RHO. Nueva York.
- SALERNO, E. (1967). *Fundamentos de la sexología. Guía para médicos y educadores.* Bueno Aires: Biblioteca del hombre contemporáneo.
- SÁNCHEZ, C. (1984). Educación sexual sistemática: Una necesidad? *Contribuciones*, 7(6).
- SANCHEZ, C. y SANTOS, H. (1986). *La educación sexual en la escuela.* Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- SANTOS, H. (1988) Desde las Ciencias de la Educación. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual.* (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- SARMIENTO, D. F. (2011 [1848]). *De la educación popular.* La Plata: Ediciones UNIPE.
- SARMIENTO, D. F. (1859). Segundo Informe del Departamento de Escuelas de 1858. *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*, 1(5), s/p.
- SCHILGEN, H. (1946). *Normas morales de la educación sexual.* Buenos Aires: Difusión.
- SCHMUKLER, B. (1988). El proceso de sexuación desde la sociología. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual.* (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- SCHOELS, D. R. (1968). Sex Education, Family Living and Human Relations-An integrative Program that Grows With Youth. *Journal of School Health*, 38 (March, 1968), 129-139.
- SCHOFIELD, M. (1967). *The sexual behaviour of young people.* (3era. Edición). Londres: Longmans.
- SEGÚ, H. (1988). Educación sexual y salud mental. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual.* (Tomo I). Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- SENET, R. (1911). *Elementos de Psicología infantil.* Buenos Aires: Cabaut y Cia. Editores.
- SENET, R. (1921). Anomalías y trastornos de la voluntad. Humanidades [La Plata, 1921], 2, pp. 31-80. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1456/pr.1456.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1456/pr.1456.pdf).
- SENET, R. (1928). "La táctica escolar". Apuntes de pedagogía. (9a. Edición). Cabaut y Cia. Editores. s/l.
- SIDA (1979). Reporte final del tercer Seminario sobre educación sexual y desarrollo social. Marzo-abril. Estocolmo.

- SIECUS (1971). *La educación sexual*. En SIECUS, *La nueva sexualidad* (pp. 137-151). Buenos Aires: Granica.
- Sociedad Argentina de Pediatría. (1949). "Socios Titulares". Archivos Argentinos de Pediatría. Año XX.
- SOLONIA, A. (1992). "Respuesta educativa necesaria e impostergable". *Documentos de apoyo para la reflexión individual y grupal*. Serie: Educación y problemas sociales.
- SOUBERAN, C. M. (1912). Nota al Director General Manuel Bahía. 6 de julio de 1912. Buenos Aires.
- STARR, H. M. (1966). If You Have Students, You Have SexEducation. *Minnesota Journal of Education*, 47 (December, 1966), 19-21.
- STOLLER, R. (1964). A contribution to the study of gender identity. *The International Journal of Psycho-analysis*, 45, 220-226.
- STOLLER, R. (1968). *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*. Nueva York: Science House.
- STOLLER, R. (1968). A Further Contribution to the Study of Gender Identity. *International Journal of Psycho-Analysis*, 49.
- STORNI, L. (1969). El estudio psicoanalítico de la eyaculación. *Revista de Psicoanálisis*, 16(1), 159-180.
- SZIROM, T. (1988). *teaching Gender? Sex Education y estereotipos sexuales*. New York: Routledge Library Editions.
- TABORDA, S. (2011[1932]). *Investigaciones pedagógicas*. La Plata: UNIPE.
- VIGLIOLA, O. (1988). Adolescencia y anticoncepción. *Contribuciones*, 11(37).
- WETHERILL, G. C. M. D. (1959). Who is Responsible for Sex Education. *Journal of School Health*, 29 (December, 1959), 361-364.
- ZENO DE LUQUE, A. M. (1987). El SIDA y la educación sexual. *Contribuciones*, 10(36), 29-30.