

Con mis hijos no te metas” Mirada psicopedagógica de un dilema contemporáneo

Don't mess with my children" A psycho-pedagogical look at a contemporary dilemma

Recibido
30 | 06 | 2022

Aceptado
01 | 08 | 2022

Publicado
30 | 12 | 2022

Lidia Cardinale | lmcardin@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El tema de la educación sexual integral por parte de la escuela ha sido en los últimos tiempos motivo de manifestaciones y disidencias por parte de ciertos sectores de la sociedad. Se cuestiona la ley de Educación Sexual Integral (ESI) por considerarla una avanzada en la ideología de género, en el sentido que brinda una visión mal intencionada que no tiene base científica. A partir de la campaña *Con mis hijos no te metas*, se le reclama al Estado que se mantenga al margen de la educación sexual de los menores de edad, y que se dedique exclusivamente a dictar las asignaturas regulares; la educación sexual de los niños la tienen que llevar a cabo los padres. Estos planteos ponen en tensión la función de la escuela y como se juega en ella la relación entre lo público y lo privado y entre la libertad y la laicidad. El presente trabajo se propone, desde el campo psicopedagógico, aportar algunos lentes teóricos para intervenir en el debate a partir de considerar que aprender, es el único medio a través del cual nos hacemos humanos, es decir, seres capaces de construir nuestras propias interpretaciones del mundo y de sí mismos.

Palabras clave: Educación sexual integral (ESI); Libertad; Laicidad; Escuela.

ABSTRACT

The issue of comprehensive sexual education by the school has been in recent times a reason for demonstrations and dissent by certain sectors of society. The Comprehensive sex education (ESI) is questioned as it is considered an advance in gender ideology, in the sense that it provides a malicious vision that has no scientific basis. From the campaign *With my children do not get involved*, the State is demanded to stay out of the sexual education of minors, and to dedicate itself exclusively to teaching regular subjects; the sexual education of the children must be carried out by the parents. These propositions put in tension the function of the school and how the relationship between the public and the private and between freedom and secularism is played out in it. The present work proposes, from the psychopedagogical field, to contribute some theoretical lenses to intervene in the debate considering that learning is the only means through which we become human, that is, beings capable of constructing our own interpretations of the world and themselves.

Key words: Comprehensive sex education; Liberty; Laicism; School.

INTRODUCCIÓN

(la escuela) es un espacio apartado en el que el heredero puede encontrar su herencia moral e intelectual, no en los términos en los que se usa en las ocupaciones y los compromisos cotidianos en el mundo exterior [...] sino como un patrimonio, completo, incondicional y sin gravámenes.

Michael Oakeshott citado por Florelle D'Hoest (p.105)

El tema de la educación sexual integral por parte de la escuela **ha sido en los últimos tiempos motivo de manifestaciones y disidencias por parte de ciertos sectores de la sociedad.** Se cuestiona la ley de Educación Sexual Integral (ESI) por considerarla una avanzada en la ideología de género, que difiere en la concepción de género binaria que promueven algunos padres y sectores vinculados a las Iglesias. Entienden que es ideológica en el sentido que es una visión mal intencionada, que no tiene base científica, con la finalidad de cambiar la idea de mundo. Para ellos la moral privada debe estar por encima de lo público; la escuela y el docente deben reflejar la moral privada. A partir de la campaña *Con mis hijos no te metas*, se le reclama al Estado que se mantenga al margen de la educación sexual de los menores de edad, y que se dedique exclusivamente a dictar las asignaturas regulares; **la educación sexual de los niños la tienen que llevar a cabo los padres, dado que dicha intromisión pretende alterar el orden natural.**

Estos planteos ponen en tensión la función de la escuela y como se juega en ella la relación entre lo público y lo privado y entre la libertad y la laicidad. El presente trabajo se propone, desde el campo psicopedagógico, aportar algunos lentes teóricos para intervenir en el debate a partir de considerar que, aprender no es ni un proceso biológico de adaptación, ni un mero modo de adquisición de conocimientos o habilidades, sino el único medio a través del cual nos hacemos humanos, es decir, seres capaces de construir nuestras propias interpretaciones del mundo y de sí mismos.

UN POCO DE HISTORIA: ¿LIBRE O LAICA?

Estos debates no son nuevos; han estado presente en toda la historia de la educación de occidente desde la constitución de los Estados Nacionales, respondiendo a contextos y situaciones diferentes, pero planteando dilemas y tensiones similares. Interesa analizar una situación histórica planteada en la Provincia de Río Negro, la que puede aportar elementos para orientarnos en la mirada del problema.

En el año 1957 al definirse el capítulo sobre la Educación en Río Negro, en el marco de la elaboración de la primer Constitución Provincial¹, se produce un profuso debate al momento de votarse el artículo -que contaba con el dictamen de la mayoría-, en el que se establecía que la educación en la Provincia de Río Negro, sería *gratuita y obligatoria, integral, laica y accesible a todos*. Uno de los constituyentes no comparte que la enseñanza que debe dar el Estado deba ser laica y propone que donde dice *laica*, entienda que debe decir *libre* y lo fundamenta señalando que:

“En todos los derechos deberes y garantías que se les acuerdan a los ciudadanos, está la libertad de pensar y en todos los órdenes. Por eso, entiendo que la enseñanza también tiene que ser libre” (...) La libertad de enseñanza se opone al monopolio estatal de la enseñanza. Convención Constituyente 1957 Pcia. de Río Negro. (CCRN 1957) 16ª sesión ordinaria: 21)

El constituyente plantea que se estaría ante el *monopolio estatal de la enseñanza* dado que considera que, si bien se autoriza el funcionamiento de escuelas privadas, el Estado reglamentará el régimen de funcionamiento de esas escuelas, lo que entiende:

¹ Hasta ese momento constituía Territorio Nacional

es una forma indirecta de monopolio estatal (...) entonces no hay libertad de enseñanza; sencillamente hay particulares que enseñan de acuerdo con las normas que establece el Estado. (...) Nosotros afirmamos que a quienes corresponde determinar y orientar la educación de los niños es a sus respectivos padres (...) si los padres quieren enseñanza laica, que la tenga, pero que no se la impongan a los hijos de los otros. (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria: 22)

Señalan, además, que se pone en riesgo la patria potestad de los padres, dado que son ellos los que deciden la formación de sus hijos y no el Estado. Entiende que avasallan el derecho de los padres **respecto a valores, creencias y libertad de pensamiento, temas en donde el Estado no se puede meter**². Proponen como principios, una escuela autónoma, liberada, responsable de sí misma, como garantía para la formación de generaciones libres.

En respuesta al planteo, los constituyentes de la mayoría³ manifestaron asombro y rechazo a esta postura que lo calificaron como: “Sermones libertarios de los representantes de la Democracia Cristiana en cuyos labios la expresión libre se nos ocurre una sutileza que quiere escudar una restauración” (CCRN Año 1957 16ª sesión: 20) Reconocen que el concepto de libertad tiene diferentes interpretaciones, llegando incluso a prostituirse el sentido *pristino* de la palabra, y se les ocurre que en esta situación constituye una sutileza de los que quieren *escudar una restauración*;

Nosotros defendemos substancialmente la libertad de cátedra. Queremos que todos los hombres de todas las religiones y de todas las filosofías puedan exponer sus ideas; que haya hombres de todas las creencias y dogmas que puedan decir su palabra y sus explicaciones a los niños y a los adultos; que van a recibir la síntesis de sus preocupaciones de las civilizaciones de todas partes. No cerramos el camino de la educación, al contrario, lo abrimos. (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria: 31)

² <http://www.bariloche2000.com/noticias/leer/marcharon-contra-la-ideologia-de-genero-en-la-educacion-sexual-en-las-escuelas/117063>

³ Representantes de los Radicales Intransigentes, Socialistas y de la Unión Cívica Radical del Pueblo.

Defienden la libertad de enseñanza, pero advierten la necesidad de no confundir lo que significa para la democracia donde la escuela tiene que ser accesible a todos. Reconocen que el problema de la enseñanza libre tiene antecedentes tan antiguos como la historia humanidad, y lo atribuyen al sistema “de la aristocracia del dinero y de la economía que siempre han procurado mantener la llave de la educación como un medio, como un instrumento para conservar la opresión de los pueblos” (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria: 26) Al defender la enseñanza laica, no están defendiendo el monopolio del Estado, sino una enseñanza pública, autónoma, que no pertenezca a ningún poder religioso o ideología particular.

Consideran que con lo observado por la minoría. se sustenta que aparezcan escuelas para negros, para blancos, para radicales, es decir “que aparezcan tantas escuelas como expresiones tiene el espíritu humano” (CCRN 1957 16° sesión: 30) Por el contrario creen que:

es más digno, más decoroso que todas las posibilidades tengan acceso en el campo educativo (...) que vaya el hijo del profesional, el hijo del industrial, el hijo del negro, el hijo del judío, el protestante y del católico y aprendan a convivir en las aulas de la escuela, creando de esa forma la síntesis fecunda de la democracia. (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria: 31)

Estas expresiones dan cuenta que entienden a la educación pública como el lugar de lo común, que habilita a conocer el mundo del otro para acceder a la alteralidad; generar condiciones para “ampliar oportunidades para que los jóvenes conozcan otras personas diferentes y con ello encuentran sus posibilidades de elección” (Nussbaum 2013: 160)

Interpretan que es una conquista primordial que la escuela sea laica en función de crear en Río Negro una escuela popular “Donde se practicará la libertad, la democracia, la tolerancia, el respeto a todas las sectas religiosas (...) que no pueda servir para hacer nuevas aventuras de dominación espiritual o intelectual de nuestro pueblo”. (CCRN 1957 16ª sesión: 19)

Respecto a la patria potestad de los padres plantean que con la constitución que se propone no se va a privar a los padres de enseñar a sus hijos lo que quieran,

(...) ni el Estado podrá impedir que el que quiera aprender o sostener o profesar determinado culto, pueda hacerlo. (...) está reservado (el culto religioso) para el fuero íntimo y lo van a practicar sin verse molestado por nada por los que no están enrolados en sus respectivas religiones. (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria.: 21)

ACERCA DE LA LIBERTAD: ENTRE LA NO COACCIÓN Y LA AUTODETERMINACIÓN

Estos planteos ponen en tensión el tema de la libertad a partir de diferentes interpretaciones que se hacen de la misma. Los convencionales de la minoría, entienden la libertad en su sentido negativo según Berlín (1958), como no coacción, es decir, que otros no se interpongan en mi actividad; que se le deje hacer al sujeto sin interferencia de otras personas. Señala el autor que “Ningún hombre ni ningún grupo interfieren en mi actividad. Si mi actividad se limita, estoy coaccionado, lo que implica la intervención deliberada de otros seres humanos dentro del ámbito en que yo podría actuar sin intervención” (1958:3)

¿Cuál es la amplitud de esta libertad? Podría llevar a una situación en la que los hombres se interfieran mutuamente y conducir a un caos. Se hace necesario establecer límites a esa libertad en aras de otros principios y valores (la igualdad, la justicia, entre otros), aunque debe existir un ámbito mínimo de libertad personal que no puede ser violado bajo ninguna condición. Esto conlleva la necesidad de “trazar una frontera entre el ámbito de la vida privada y de la autoridad pública” (Berlín; 1958:4). Además, plantea que la libertad no es para todos, el fin último de la persona humana, dado que las finalidades son diferentes según las condiciones sociales y económicas de los hombres.

De acuerdo a estos planteos no podemos ser absolutamente libres ya que debemos ceder algo de nuestra libertad para preservar el resto de ella. Pero no podemos cederla toda ¿Cuál debe ser, pues, este mínimo? Esto ha sido, y quizá será

siempre, tema de discusiones interminables. Pero, estar libre en sentido negativo - sea cual sea el principio por el cual haya que determinar la extensión de la no-interferencia en nuestra actividad-, significa que no interfieran en mi actividad más allá de un límite, que es cambiante, pero siempre reconocible.

Un ejemplo de esta situación se planteó en el debate de la constituyente cuando uno de los representantes de la mayoría hace referencia a los argumentos que el demócrata cristiano Pierre Henri Simón (1950) desarrolla en el libro “Libertad de enseñanza”; señala este autor que debe existir libertad para enseñar cualquier cosa, siempre y cuando no exceda los límites de la moral y de las buenas costumbres y no sea *subversivo al orden social*- Es decir, quedarían excluidos aquellos sectores que postulan transformaciones radicales al orden social (por injusto y desigual) ¿dónde quedaría entonces el derecho de los padres? ¿dónde quedaría la libertad de conciencia? Este ha sido -señala uno de los constituyentes-, “el caballito de batalla de todos los regímenes dictatoriales en el mundo, de los sistemas capitalista y reaccionarios para impedir la libre expresión de la idea”. (CC.RN 1957 16ª sesión pág. 29)

Los convencionales por la mayoría, entienden la libertad no como ausencia de impedimentos, sino como posibilidad de que todas las posiciones tengan acceso, que la *armónica compatibilidad de creencias*, produciría como resultado la tolerancia, un clima de respeto y dignidad que *favorece la pacificación de los espíritus*:

Se quiere una escuela democrática, digna y accesible a todos los niños rionegrinos, sin distinción de qué hogar proceden y qué religión practican sus padres y de qué nacionalidad son. (...) el credo religioso está reservado para el fuero interno y el culto lo van a practicar, en el caso que corresponda y que sean realmente devotos, en sus respectivos templos. (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria: 21)

Este posicionamiento muestra otra concepción de libertad, que Berlín (1958) denomina *positiva* en la que propone reemplazar la respuesta a la pregunta quién me gobierna por *quién estoy gobernado* o quién tiene que decir lo que yo tengo y

lo que no tengo que ser o hacer. En el sentido *positivo* de la libertad sale a relucir, el deseo de ser gobernado por uno mismo o, en todo caso, de participar en el proceso por el que ha de ser controlada mi vida, No el estar libre de algo, sino el ser libre para algo, para llevar una determinada forma de vida:

(...) el deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean. Quiero ser el instrumento de mí mismo y no de los actos de voluntad de otros hombres. Quiero ser sujeto no objeto, ser movido por razones y por propósito ser conscientes que son míos, y no por causas que me afectan, por así decirlo, desde fuera. (Berlín; 1958:9)

Nadie me va a decir qué creencias, qué ideas de mundo tengo que tener, hay libertad de conciencia, es decir, que ante la pregunta de ¿Quién manda? Pueda decir que soy mi propio amo: “Que mis decisiones dependan de mí mismo y no de fuerzas exteriores. Quiero persuadirme por razones y propósitos míos conscientes y no por causas que me afecten desde afuera” (Berlin;1958: 8).

Respecto a la patria potestad de los padres, los constituyentes de la mayoría no creen que se los prive de enseñar a sus hijos lo que quieran en sus casas, ni el Estado podrá impedir que el que quiera sostener o profesar determinado culto, pueda hacerlo.” está reservado (el culto religioso) para el fuero íntimo y lo van a practicar sin verse molestado por nada por los que no están enrolados en sus respectivas religiones” Convención Constituyente de la Pcia. de Río Negro.16ª sesión ordinaria. (p. 442)

Es indudable que toda interpretación de la palabra libertad tiene que incluir un mínimo de libertad ‘negativa’. Tiene que haber un ámbito en el que no sea frustrado. Ninguna sociedad suprime literalmente todas las libertades de sus miembros; pero los padres del liberalismo, Mill y Constant, quieren más que este mínimo, piden un grado máximo de no interferencia, compatible con el mínimo de exigencias de vida social. Esta extrema exigencia de libertad podría ser lograda por un grupo minoritario de seres humanos, dado que la mayoría de la humanidad ha

estado casi siempre dispuesta a sacrificar esto a otros fines: la seguridad, la prosperidad, el poder, las recompensas en el otro mundo, o la justicia, la igualdad, la fraternidad y muchos otros valores que parecen ser incompatibles con el logro del máximo de libertad individual.

Los liberales consideraron como un valor último la libertad individual ‘negativa’ Esto es casi lo opuesto de los propósitos que tienen los que creen en la libertad en su sentido ‘positivo’, es decir los que planean la idea de autodirección. “Los primeros quieren disminuir la autoridad como tal. Los segundos quieren ponerla en sus propias manos” (Berlín: 1958: 27). No constituyen dos interpretaciones diferentes de un mismo concepto, “sino dos actitudes propiamente divergentes e irreconciliables respecto a la finalidad de la vida” (27).

Hoy la situación ha cambiado y tendríamos que considerar las diferencias ya no sólo en términos de creencias, sino de experiencias y sensibilidades. Taylor (2014) habla de dos diferencias importantes; una refiere al abandono “del anterior marco ingenuo y el surgimiento del marco reflexivo” (p.41) y, en segundo lugar, las personas pueden experimentar posiciones diferentes a partir de hechos de experiencia que pueden generar creencias particulares. Estas diferencias se centran en creencias que se basan en la trascendencia (algo más allá de sus vidas) a explicaciones focalizadas en el sentido que tenemos de nuestro contexto práctico. Nos enfrentamos cotidianamente a un mundo en el que tenemos que elegir entre fines igualmente últimos y pretensiones igualmente absolutas, con la particularidad de que la realización de algunos de ellos implica inevitablemente el sacrificio de otros.

Los fines humanos son múltiples, no todos ellos conmensurables, y están en perpetua rivalidad unos con otros. Suponer que todos los valores pueden ponerse en los diferentes grados de una sola escala, de manera que no haga falta más que mirar a ésta para determinar cuál es el superior, me parece que es falsificar el conocimiento que tenemos de que los hombres son agentes libres (Taylor; 2014:30)

Elegir entre diferentes valores últimos expresa los pensamientos, y el sentido que tienen los hombres de su vida y de su propia identidad; parte de lo cual los hace humanos. Por eso, el grado de libertad que goce un hombre, o un pueblo para elegir vivir como quiera, tiene que estar medido por contraste con lo que pretendan significar otros valores, de los cuales quizá sean los ejemplos más evidentes la igualdad, la justicia, la felicidad, la seguridad, etc. Por esta razón la libertad no puede ser ilimitada.

EL TEMA DE LA LAICIDAD

Hay otra cuestión a analizar en la objeción realizada por el constitucionalista opositor acerca de la ley de educación: interpreta que hay una oposición entre ser creyente y secularismo:

“Enseñanza laica se opone a la enseñanza confesional. Enseñanza laica y enseñanza confesional son determinados tipos de enseñanza, o sea, enseñanza con determinados contenidos. “El laicismo, (como suspensión de determinado juicio) en el fondo, es un absurdo (lo identifica con “neutro”) y es inexistente. (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria: 22)

El convencional considera el secularismo -en su caso, la separación de la religión del Estado, como “anti religión”, lo que conlleva una confusión. La experiencia empírica señala Taylor (2014), ha demostrado que el hecho de separación de la religión del estado, y que cada esfera tenga su propia racionalidad, no ha implicado menos religiosidad, sino que, en algunos países, como por ejemplo Estados Unidos, las estadísticas indican que han aumentado las creencias y prácticas religiosas. Una cosa es ser creyente y otra que hay una oposición entre ello y el secularismo. La religiosidad no es axiomática; los absolutos han muerto en un sentido global, se fragmentó en una serie de creencias particulares. Podemos decidir ser religiosos o no; no son cosas incompatibles,

porque las personas buscan diferentes sentidos respecto a lo que consideran una vida buena.

Por su parte los convencionales de la mayoría expresan que es una conquista primordial y preferente la escuela laica, dado que se rechaza la imposición de dogmas morales que no son admisibles en un régimen democrático. Libera la esfera pública de las intervenciones religiosas o metafísicas que pretenden condicionar las instituciones sociales. Se definen por una educación que promueva un pensamiento crítico frente a uno dogmático, guiado por el principio de tolerancia, donde sea posible la convivencia e interacción pacífica entre diferentes creencias: “que no pueda servir para hacer nuevas aventuras de dominación espiritual o intelectual de nuestro pueblo.” (CCRN 1957, 16ª sesión ordinaria: 19)

Es posible identificar, según el planteo de Taylor (2014), un sentido restringido del concepto de laicidad que refiere a que las creencias religiosas o metafísicas, su transmisión y enseñanza, se localizan en el ámbito privado. Se trata de una *ética de mínima*. Las creencias religiosas o metafísicas, su transmisión y enseñanza se localizan en el ámbito privado. “La religión o su ausencia, es en gran medida, un asunto privado. (...) se considera que la sociedad política está conformada por creyentes (de todos los colores) y de no creyentes por igual” (p.20). La secularidad tiene que ser entendida dentro de los espacios públicos, dentro de las esferas sociales autónomas.

Sin embargo, en tanto expresión de un derecho individual, el Estado debe proteger la libertad ideológica, que se manifiesta también en la no profesión de creencias religiosas o metafísicas alguna, así como las ideas anti religiosas o anti metafísicas. Este constituye el sentido republicano y pluralista de una *ética de máxima*. El estado no tiene religión o ideología porque tiene una ética de máxima que da lugar a diferentes ideas, creencias, concepciones, es decir los hombres en su libertad de conciencia, en su foro íntimo, eligen ideas de vida buena, religiosidad, creencias, que no se pueden sustituir por una ética de mínima, en el caso de que el Estado -por ejemplo, se declare marxista o neoliberal, aunque sea secular. El Estado debe proteger la igualdad moral de los individuos y la libertad de

conciencia; no adopta una creencia secular y vela para que tampoco se la imponga a todos.

Ahora bien, la ética de máxima no implica que haya una ética de mínima frente a ciertos elementos que hacen a la convivencia de una sociedad democrática, republicana, de respeto a los derechos humanos, como es por ejemplo la obligatoriedad escolar amparada en el derecho de todos a la educación. Hay valores que acordamos que son importantes, que el Estado debe proteger, dado que responden a un interés de nivel superior que los justifica. que implican límites a mi libertad que tienen que ver con los derechos humanos, sin embargo, hay otra cantidad de cosas que tenemos que dejar libre a las personas para que lo decidan en su fuero interno.

Es decir, se reconoce la existencia, por un lado, de un conjunto de derechos y valores que debieran ser reconocidos de manera universal y, por otro lado, un conjunto de valores y cosmovisiones que corresponden a proyectos de vida personales de tipo religioso, político o culturales. Esta distinción, permite fundar una acción pedagógica al interior de una escuela pública plural y diversa, pudiendo distinguir entre aquellos valores que debieran ser compartidos y exigibles para el conjunto de los niños, niñas y adolescentes y, aquellos valores y proyectos personales que entran en el ámbito de lo legítimamente individual, y sobre los cuales la escuela, como institución, no podría tener una definición específica, aunque sí podría trabajar con ellas sobre la base de ciertas actitudes y métodos que permiten abordar la pluralidad y controversias de valor al interior del aula. La distinción entre unos mínimos y máximos éticos constituye una distinción útil para caracterizar el tipo de valores que se ponen en juego en un contexto pedagógico en los que entran en debate temas moralmente controvertidos.

Este trabajo se inició señalando la crítica actual que se realiza a la legislación que habilita al Estado a brindar educación sexual a los estudiantes, dado que las actividades que tales leyes producen, constituyen infracciones intolerables de la libertad personal. Hay una especie de disputa entre el mundo privado y el mundo público; los padres golpeando la puerta del director y diciéndole que no quieren que le enseñen la *ideología de género*. Nos preguntamos si estamos ante

una legislación que protege capacidades fundamentales de los hombres y por tanto de orden superior, que implica una ética de mínima. La Ley que crea el Programa de Educación Sexual Integral (ESI)⁴ expresa los principios básicos de los Derechos Humanos de igualdad, universalidad, dignidad, autonomía y no discriminación. Busca proteger necesidades humanas fundamentales de los niños y adolescentes, promoviendo saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad.

Se pretende superar las profundas desigualdades de género, la violencia contra niños, niñas y adolescentes, los embarazos desde edades tempranas, y desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. De una mirada biologicista o desde un enfoque de riesgo (acotado a la genitalidad), se ha pasado a enfoques que han ampliado y profundizado reconociendo los aspectos sociales y subjetivos de la sexualidad, incluyendo la afectividad, el cuidado del cuerpo, las cuestiones éticas y valorativas y también los derechos que se vinculan con el desarrollo de la sexualidad de manera integral. Parte del supuesto que asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia.

Defender estas leyes es considerar que las necesidades que plantea la ley son esenciales, y que no pueden ser satisfechas sin sacrificar otros valores que son superiores a la libertad individual y que satisfacen necesidades más profundas que ésta, estando determinados dichos valores por alguna norma que no es meramente subjetiva, y de la cual se dice que tiene un status objetivo, empírico o a priori. La libertad debe ser analizada en relación con otros valores como la justicia, la igualdad, la fraternidad y de ciertos derechos que deben ser exigidos.

Asimismo, la ley obliga al Estado Nacional y a los Estados Provinciales a garantizar su acceso, asumiendo la escuela la responsabilidad indelegable en la protección de estos derechos, no sólo por los conocimientos y reflexión que puede aportar sobre los mismos, sino además, buscando superar cualquier tipo de

⁴ Ley nacional 26.150 sancionada en 2006

discriminación e integrando una perspectiva de derechos para el abordaje de la diversidad sexual. Esta consideración nos lleva a problematizar el sentido y finalidad que la escuela tiene en el proceso de humanización de las nuevas generaciones.

Cabe asimismo señalar que la normativa parte de una nueva visión para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (NNA), no como sujetos minorizados, sino como sujetos de derecho; concepción que está presente en la filosofía y principios de derechos humanos plasmados en los instrumentos de carácter universal. Este nuevo enfoque de derechos considera a los NNA, como sujetos de derechos, reconociéndoles como titulares de todos los derechos humanos, a los cuales se suman los derechos específicos que gozan por su propia condición de ser niños, niñas y adolescentes.

LA ESCUELA: EL LUGAR DE LO COMÚN

Esta situación constituye una oportunidad “de explorar e inquirir en lo que haya quedado a la vista de la esencia del asunto (Hannam Arendt;1958: 185) que en nuestro caso se trata de la educación, cuyo fundamento dice la autora, es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos, que no están hechos por completo, sino en un estado de formación. lo que nos obliga a plantearnos nuevas preguntas para formular nuevas respuestas (o retomar viejas) y así construir juicios propios.

El ser que nace, si bien está dotado de una fabulosa capacidad de aprendizaje, no sabe nada, o muy poco, y por ello tendrá que aprender lo necesario para vivir con otros; requiere de una gestión educativa que acompañe su entrada al mundo, de adultos que lo ayuden porque no puede construirse a sí mismo. Es nuevo en un mundo que le es extraño y se está transformando en un ser humano y que. a pesar de haber nacido en un mundo viejo, no se le puede negar la oportunidad de que pueda fundar un orden nuevo y así renovar el mundo (Hannam Arendt;1958).

De este modo, la educación deviene en un proceso de transmisión entre generaciones, como un acto de pasaje, una oferta que consiste en un fragmento de la cultura a alguien a quién se le presume que va a aportar sentidos, va a realizar su propio trabajo como saldo de una tensión entre la repetición y la diferencia. Esta interpretación del concepto de transmisión destaca la doble dimensión de la transmisión: dimensión de reproducción y dimensión de creación, pasaje que suspende la ilusión de la transmisión plena constituyendo “la experiencia de un encuentro (o relación) y una transmisión de la cultura (la durabilidad del mundo) entre generaciones en la filiación (y la discontinuidad) del tiempo. (Barcena; 2013:709).

Sin embargo, nos advierte Hannam Arendt (1958) que hay un intento de los humanos de controlar a los nuevos, de domesticarlo, es decir, de restringir su carácter potencialmente innovador e incluso revolucionario, lo “que sería la ruina del mundo aceptarlo tal cual es y esforzamos por mantener el *statu quo*, renunciando así, a intervenir para alterar y crear lo nuevo (...) para ponerlo (al mundo) una y otra vez “en el punto justo”. (204).

El niño entra al mundo cuando comienza la escuela; pero dice Arendt (1958), la escuela no es el mundo, sino que representa el mundo, es decir, la institución que se interpone y hace posible la transición entre el campo privado de la familia y el mundo. El objetivo de la escuela es enseñar al niño como es el mundo “y como el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado” (107) es decir, alude a una tradición y se entra así en una dialéctica entre la herencia y la novedad.

Para Simons y Masschelein (2014), la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto), y lo lleva a la posibilidad de un tiempo igualitario. La forma escolar es lo que permite precisamente que los jóvenes se desconecten, se separen literalmente, del tiempo ocupado del hogar y de lo social, ofreciendo un *tiempo libre*, no como forma de descanso, sino como aquel que no se puede tener fuera de la escuela. transformando los conocimientos y destrezas en bienes

comunes. La escuela tiene un potencial para proporcionar a todos, – independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o destreza natural–, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, “para alzarse sobre el mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (p. 12) por eso le temen y protestan aquellos que pretenden perpetuar el mundo.

De esta manera el futuro de la escuela es una cuestión pública, ofrecido independientemente del talento, riqueza, creencias, algo difícil de tolerar para aquellos que tratan a la sociedad como si fuera de su propiedad. y pretenden utilizar a los jóvenes (a los nuevos) para mantener el viejo mundo, para seguir ajustándolos a sus propios intereses.

También la escuela es un lugar de profanación en el sentido que se saca a los estudiantes de su mundo y se los hace ingresar en otro. Por lo tanto, en una cara de la moneda hay suspensión, y en la otra hay un movimiento positivo: la escuela como tiempo presente y como espacio intermedio, un lugar y un tiempo para la posibilidad y la libertad.

Hace posible que las cosas lleguen a sí mismas, separadas y liberadas de su uso regular, y por lo tanto públicamente disponibles (...) también de la función y del sentido que vinculan ese algo al hogar o a la sociedad (...) la condición previa para comprender la escuela como situación inicial: una situación en la que niños y jóvenes podrán empezar, literalmente, algo nuevo. (Simons y Masschelein;2014: 40-43)

Esa condición de profanación y suspensión hacen posible *abrir el mundo* en la escuela y que el propio mundo se revele. En la medida que tiene éxito la escuela, algo pasa a formar parte de nuestro mundo e (in)forma el mundo. Informa nuestro mundo en un doble sentido: forma parte del mundo (que entonces podemos compartir) y lo informa, es decir, comparte algo con él y en este sentido, añade algo al mundo y lo amplía (Simons y Masschelein;2014)

La formación de un niño es tarea de la familia, pero en realidad la escuela también juega en eso un papel importante, y para nosotros, fundamental. Formar y

educar a un niño no tiene que ver con la socialización, o con que ese niño acepte y adopte los valores de su familia, de su cultura o de la sociedad donde vive. Tampoco con desarrollar los talentos del niño, (no porque todo ello no sea importante), Formar y educar a un niño tiene que ver con algo diferente; tiene que ver con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida; esto es exactamente lo que sucede en el tiempo escolar: “Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. (Simons y Masschelein; 2014:50)

No se trata por tanto de partir del mundo inmediato del niño o del joven, sino de llevarlo a un mundo más amplio, de introducirlos en las cosas del mundo y literalmente, de ponerlos en contacto con esas cosas, de ponerlos en su compañía de modo que esas cosas -y con ellas el mundo-, comiencen a ser significativas para ellos. “que las cosas nos digan algo, que nos interpelen.; un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para descubrirlo” (Simons y Masschelein;2014:93)

A través de la escuela se entra al espacio público y en ella se encuentra con otros sujetos que no tienen la moral privada de la familia y ellos van a tener el derecho de trascender esa moral o replicarla si es lo que quieren. Puede haber otra forma de ver el mundo, otra cosmovisión. va a escuchar cosas que quizás en su casa no se dicen. Tal vez no va a saber sobre la diversidad sexual porque en su casa no se la admite. Educarlo sólo en la moral que sostiene la familia, es limitarle el mundo y con ello la posibilidad de intervenir en el para renovarlo. La educación pública es el lugar de lo común y me habilita a conocer el mundo del otro para acceder a la alteralidad; conocer que hay familias que no son heterosexuales, personas que no son heterosexuales y también tienen el derecho de ser respetadas y presentadas. En la escuela va a aprender que todos los seres humanos somos dignos, no importa la orientación sexual, la raza. el color de su piel. Hay leyes que combaten la discriminación y la escuela es uno de los lugares que más reproduce los estereotipos que en muchos casos provienen de la familia y generan cantidad de problemas que todos conocemos. La escuela es el lugar para enseñar que las cosas son distintas.

Si bien en sus orígenes la escuela no fue pensada para enseñar a pensar, sino para servir al sistema, existe también una escuela que resiste a ello. Aprender a leer, a escribir, a mirar, a pensar, serían formas de resistencia al sistema; un lugar de profanación que le pone límite a lo privado, habilitando la posibilidad de amplificar las fuentes culturales. En la escuela, como un espacio otro, diferenciado tanto material como simbólicamente, permite ampliar la mirada que se tienen sobre el mundo dado que “si acordamos que conocer, como dice Chantal Maillard, implica merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una “re-flexión” sobre lo propio” (Dussel; 2020:341), la escuela puede habilitar ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y de todos, para volver a pensarnos a nosotros mismo con otras herramientas.

Aprender dice Philippe Meirieu (1998) es un acto de rebeldía, es atreverse a subvertir todos los aprisionamientos y profecías de todos aquellos que nos dicen que quieren nuestro bien. “Es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse (...) hacerse obra de sí mismo” (p.80)

REFERENCIAS

1. Bárcena, Fernando. *Filosofía de la Educación: un aprendizaje Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 703-730, jul./set. 2013.
2. Berlín, Isaiah. *Dos conceptos de libertad*. Oxford, 1958.
3. D'Hoest, Florelle. *El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica* Memoria para optar al grado de Doctora. Madrid, 2016.
4. Dussel, Inés. "La clase en pantuflas". En: Dussel, Ferrante y Pulfer (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe. Editorial Universitaria, 2020.
5. Arendt Hannam. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península, 1958.
6. Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*. Editorial Laertes, 1998.
7. Nussbaum, Martha. *La nueva intolerancia religiosa*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad, 2013.
8. Simons y Masschelein. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño Dávila. 2014.
9. Taylor, Charles. *La era secular*. Tomo 1. Barcelona: Gedisa editorial, 2014.
10. Convención Constituyente de la Pcia. de Río Negro. Año 1958 16ª sesión ordinaria.
11. Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI) Año 2006.
12. Programa Nacional de Educación Sexual integral. Año 2008.