

XVI Congreso Pedagógico 2011 – UTE

“El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora”

Eje B: Identidades, géneros, cuerpos, sexualidades: proyectos educativos en debate

Autora: Cecilia Ortmann

Afiliación institucional:

- Docente de nivel primario en el Distrito 12 de la Ciudad de Buenos Aires
 - Becaria del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
-

Desandar la sexualidad escolarizada.

Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica docente cotidiana.

Introducción

A partir de la sanción de la ley 26150, por medio de la cual se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el trabajo y esfuerzo individuales de quienes ya veníamos incluyendo temáticas de sexualidad con perspectiva de género en nuestras clases, fue paulatinamente tornándose más visible y, sobre todo, más legítimo. La nueva normativa recogía las inquietudes de movimientos sociales, colectivas de mujeres, organizaciones de diversidad sexual y sindicatos docentes que desde hace tiempo reclamábamos la necesidad de introducir este eje transversal al curriculum escolar.

A pesar de que la letra de la ley señala la concreción de derecho a recibir Educación Sexual Integral de todxs lxs alumnxs del sistema educativo argentino mediante su incorporación a la currícula oficial, pasados más de cinco años de su sanción, en muchos de los establecimientos educativos del país no se garantiza este derecho plenamente. En este sentido, en la actualidad es posible identificar una multiplicidad de formas y matices que ha adquirido la aplicación de la ley en todo el territorio nacional: talleres extracurriculares; charlas informativas a cargo de personal médico; debates con las familias; “visitas” a los centros de salud barriales; dedicación de un momento semanal dentro del horario escolar “para hablar de sexualidad” –generalmente en la hora de Ciencias Naturales-, entre otras variantes. Si bien estas modalidades suelen responder a propuestas bien intencionadas de que lxs chicxs “al menos vean algo del tema” en la escuela, pasan por alto la noción de integralidad que sustenta la propuesta vigente a nivel nacional.

Más allá de las decisiones políticas que operan desde los gobiernos provinciales y jurisdiccionales, en este trabajo me propongo indagar acerca de los obstáculos que impiden la efectiva aplicación de la Educación Sexual Integral a nivel áulico e institucional. En este sentido, anticipo a modo de hipótesis que *el abordaje integral de temáticas de sexualidad en el ámbito escolar conlleva una interpelación a la(s) subjetividad(es) de lxs docentes y a la tarea pedagógica en sí misma.*

Como fuente empírica recurro a dos experiencias simultáneas de mi quehacer docente: por un lado, como maestra de nivel primario, donde ya previamente a la sanción de la ley he incorporado la problematización de los contenidos escolares desde la perspectiva de género; por otro lado, como tallerista en nivel medio, en la formación de jóvenes en temas de salud sexual y derechos reproductivos. Considero que la intersección de ambas experiencias permite una aproximación a vislumbrar cómo el marco institucional y los distintos posicionamientos de una misma subjetividad docente –como maestra y como tallerista- dan lugar a diferentes configuraciones y alcances de la dimensión “integral” de la educación sexual.

De este modo, en el primer apartado señalo algunas consideraciones con respecto a la Educación Sexual Integral, su abordaje y su relación con el curriculum escolar. En un segundo apartado, presento una forma posible –entre tantas- de construir y recrear el conocimiento escolar. Por último, retomo la propuesta de Deborah Britzman en relación a las implicancias, matices y resignificaciones que otorga(n) la(s) sexualidad(es) a la pedagogía.

Reflexiones acerca de “lo integral” en la educación sexual

*“La escuela tiene una pasión por fijar,
fijar contenidos, fijar identidades, fijar sentidos, fijar hábitos...
y esto es un problema en el trabajo con la sexualidad,
entendida como algo dinámico, como algo integral”¹*

Las tradiciones presentes en la educación sexual escolar dan cuenta de variados enfoques –biologicista, moralizante, jurídico- que han sustentado su abordaje, siendo el biomédico el hegemónico por excelencia. Esta perspectiva, que suele estar respaldada por la voz autorizada de médicos, especialistas o profesoras de biología, tiende a reducir la sexualidad a lo meramente reproductivo. De esta forma se pone el foco en la prevención de problemas de salud sexual y de embarazos no deseados, frente a los cuales lxs jóvenes aparecen cómo particularmente vulnerables. Se construye así una idea de sexualidad “verdadera,

¹ flores, valeria. (2005) “Experiencia lésbica y heteronormatividad cuestionada: puntos de fuga para pensar la educación sexual”. I Coloquio Interdisciplinario Educación, sexualidades y relación de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Agosto de 2005

buena, normal” centrada en la genitalidad, y por ende en las relaciones heterosexuales, procreativas y estables.

“En el contexto de un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar la femineidad y la masculinidad tradicionales, la tematización escolar de la sexualidad se enmarca en el mismo discurso, censurando sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer y sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados”.²

Por el contrario, la mirada *integral* parte de la concepción de las relaciones sexuales como relaciones sociales, construidas históricamente y atravesadas por vínculos de poder, especialmente por la desigualdad entre hombres y mujeres, así como también entre clases sociales, grupos culturales y generaciones. Asimismo, apunta a crear espacios de reflexión sobre la discriminación hacia personas cuyos roles, identidades y conductas no se corresponden con el modelo hegemónico heteronormativo, patriarcal y basado en un binomio de géneros esencializantes.

Desde esta perspectiva, se pretende en última instancia problematizar junto con lxs estudiantes los vínculos existentes entre las prácticas y representaciones sobre las sexualidades y el “deber ser” masculino y femenino, que atraviesan permanentemente la esfera de la cotidianidad escolar. Como mencioné inicialmente, si bien ésta ha sido la propuesta de numerosxs docentes, investigadorxs y movimientos sociales en las últimas décadas, la sanción de las leyes 26150 a nivel nacional y 2110 en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2006, respalda y legitima el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos.

A su vez, la noción de integralidad supone que esta problematización y reflexión no se desarrolle en un espacio curricular determinado sino que atraviese transversalmente los contenidos y las relaciones al interior de la institución escolar. A pesar de que fueron acuñadas hace ya varias décadas, siguen resultando vigentes y útiles las distinciones en torno a las formas del curriculum que propuso la Pedagogía Crítica: formal o explícito, oculto o implícito, nulo u omitido.

En primer lugar, el *curriculum formal* –aquel prescripto por la administración educativa–, desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral, debe dar cuenta de nuevos sentidos y resignificaciones en torno a la construcción histórica del conocimiento, poniendo en cuestión su androcentrismo y heteronormatividad. Se propone, a través de los contenidos de todas

² Morgade, Graciela. (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Letras*. Universidad de Buenos Aires.

las asignaturas escolares, problematizar la producción patriarcal centrada en los varones, y de este modo, visibilizar el papel de las mujeres en la producción e historia disciplinares.

En segundo lugar, la acción de *currículum oculto*, entendido como “el conjunto de mensajes implícitos que forman parte de la dimensión formativa del alumno”³, se da en dos niveles: el institucional y el de la interacción, o sea el de la práctica. Por un lado, desde la administración institucional se prescriben una serie de pautas y normas que indican, por ejemplo, que varones y mujeres deben formarse en filas separadas; que los registros de asistencia deben confeccionarse listando primero a los alumnos y luego a las alumnas; que las chicas –especialmente en nivel medio- no pueden asistir a la escuela vestidas “de manera provocativa o insinuante” (sic). Por otro lado, las interacciones comunicacionales que tienen lugar en el cotidiano escolar regulan los cuerpos, voces y discursos de estudiantes y docentes, señalando de qué manera deben actuar. Por ejemplo, es común escuchar frases como: “Sentate como una nena”; “Los varones no lloran”; “Comportate como una señorita”. Otra escena escolar que persiste casi indefectiblemente a lo largo de las generaciones, es la imposición de normas, a veces tácitas, acerca de lo que las chicas y los chicos tienen permitido hacer –o se espera que hagan- durante los recreos, consignando juegos de mesa o pequeñas rondas en un rincón del patio para ellas, mientras que para ellos implican movimiento, contacto físico y grandes desplazamientos por el espacio destinado al recreo.

De este modo, mediante el *currículum oculto* se despliega un amplio abanico de regulaciones que imponen “destinos” acerca de lo que se espera de lxs alumnx, en tanto sean varones o mujeres, siempre en un marco de vigilancia que se asienta sobre una matriz binaria de género que sólo acepta la heterosexualidad “normal” (monogámica, basada en relaciones coitales, regida por una naturalización que asigna roles de género prefijados y por la creencia de que existen una esencia femenina y una masculina universales). Un abordaje integral de la sexualidad supone reconocer y modificar esas expectativas diferenciadas de rendimiento y comportamiento hacia varones y mujeres, entramadas implícitamente en la formación escolar.

Por último, hago referencia al *currículum nulo u omitido*, que Eisner definió como el “conjunto de contenidos, aprendizajes y habilidades que no están presentes en los currículos diseñados o planificados, pero que constituyen una de las demandas de los alumnos o de la sociedad”⁴. En relación a las sexualidades, existen ciertos temas y cuestiones que son silenciados en el ámbito escolar porque, tanto a nivel institucional como desde el imaginario social, se considera que es “mejor no hablar de ciertas cosas”. Así, los

³ Rockwell, E. (1981) “El currículo oculto”. *Revista Dialogando*. México: Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad Escolar.

⁴ Eisner, E. (1979) *The educational imagination*. Nueva York: Macmillan.

entornos de violencia sexual vivenciada por alumnxs y docentes en sus hogares; las experiencias de sexualidad no hegemónica; las inquietudes de lxs chicxs que trascienden lo “políticamente correcto”... muchas veces constituyen situaciones enmudecidas, veladas al interior de la escuela.

En mi propia experiencia, muchas veces me encuentro atravesada por contradicciones que surgen del “intento” de transversalizar la sexualidad en la escuela. Sin duda, la modalidad de talleres extracurriculares me permite abordar temas en profundidad sin estar implicada en/regulada por la imposición de normativas propias de las culturas escolares. Las tensiones aparecen en la escuela donde trabajo cotidianamente, en la que yo misma soy producto y productora de la reglamentación de cuerpos y sexualidades que se imparte de manera implícita en los escenarios educativos. En este sentido, organizo y planifico las clases incentivando a lxs alumnxs a que visibilicen representaciones y estereotipos en su vida cotidiana, pero en ocasiones “me descubro” manteniendo, sosteniendo esas expectativas de comportamiento mediante la aplicación del reglamento y las “normas de convivencia”, jerárquicas, dominantes y acríticas.

Por eso, en relación al interrogante que orienta este trabajo, considero que el mayor obstáculo para la efectiva implementación de la Educación Sexual Integral reside en visibilizar y transformar los núcleos duros del curriculum oculto y del curriculum nulo. En otras palabras, se trata de revisar cómo la organización áulica e institucional preserva los estereotipos de género; silencia temáticas de violencia sexual; castiga sexualidades no hegemónicas; regula los cuerpos de alumnxs y docentes; admite “un” conocimiento escolar verdadero...

De esta manera, un abordaje integral de la sexualidad implica, por un lado, desarmar esa estructura jerárquica y estática para crear nuevas formas de conocimiento escolar y de vínculo pedagógico, y por otro lado, que lxs docentes nos reconozcamos seres sexuadxs, interpeladxs e involucradxs en esa construcción.

Sobre las formas de construcción de saberes

*“erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar,
dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes”⁵*

Para complejizar estos nuevos sentidos, recorro a continuación al análisis que realizan Graciela Alonso y su equipo de trabajo (Alonso, Díaz y cols., 2002) en relación a las instancias de producción de saber en espacios y formatos no convencionales,

⁵ Morgade, Graciela; Alonso, Graciela. (Comps.) (2008) *Cuerpos y sexualidade la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

principalmente aquellas llevadas a cabo por colectivos sociales. En estas prácticas, señalan tres componentes analíticos: los procesos de significación, las estrategias de inclusión-exclusión y los modos de producción; ejes que entiendo pertinentes para describir formas no hegemónicas de construcción de conocimiento que podrían tener lugar en las instituciones educativas mediante una verdadera inclusión de la Educación Sexual Integral.

En primer lugar, el abordaje de la sexualidad en la institución educativa implica necesariamente adoptar una posición política crítica en relación, por un lado, a la construcción sociohistórica de la sexualidad y, por otro lado, a la pedagogía misma. En este sentido, el conocimiento escolar es producto de una determinada formación social, histórica y cultural; *un* producto entre otros posibles. De igual manera, ese saber institucional/institucionalizado apunta a la construcción de *un* modelo determinado de sujeto pedagógico. Pero... ¿qué ocurre cuándo se intenta desnaturalizar y problematizar ese conocimiento escolar hegemónico?

Siguiendo a Graciela Alonso, entendemos que este espacio abre la posibilidad a nuevos procesos pedagógicos que enfatizan la (re)construcción y (re)producción de saberes, y que no se establecen a través de los tradicionales formatos escolarizados, ni mucho menos institucionalizados: el propio concepto de pedagogía debe ser repensado en relación al marco hegemónico que lo estructura. De este modo, tienen lugar *procesos de significación y de resignificación* de las experiencias, los sentidos, los deseos –tanto de docentes como de alumnxs- a partir de la problematización del conocimiento mismo.

En segundo lugar, y en estrecha vinculación, se ponen en juego *estrategias de inclusión-exclusión* que apuntan a visibilizar la arbitrariedad de las normativas sociales sobre la sexualidad, subvirtiendo las regulaciones sobre las relaciones pedagógicas. Como señalé anteriormente, la concepción integral de sexualidad se distancia radicalmente de las perspectivas tradicionales en educación sexual, entendiendo que “la sexualidad es aprendida, es construida a lo largo de toda la vida, de muchos modos, por todos los sujetos” (Lopes Louro, 1999).

Partir de una concepción dinámica de la propia identidad sexual, implica necesariamente una idea igualmente fluctuante, variable, de los roles pedagógicos. Es decir que no se establecen posiciones de alumnx y maestrx, de saber-enseñar y no saber-aprender, sino que todas las voces son puestas en valor, compartidas, debatidas. “Esto sugiere otros formatos para el vínculo pedagógico: el maestro no es ahora un sujeto social tangible personalizado en el formato escuela, sino una virtualidad que circula entre espacios, tiempos” (Alonso, Díaz y cols., 2002: 34).

El tercer componente de este proceso de construcción colectiva de conocimiento se refiere a los *modos de producción* que intervienen tanto a nivel material como si

y/o desarmando piezas de saber, sólidamente construidas en la escolarización formal. (...) la pedagogía de la identidad colectiva se construye a partir de rearmar las cadenas de significantes en algo más parecido a un taller de escritura que a una clase escolar” (Alonso, Díaz y cols., 2002: 33). En este sentido, Valeria Flores también señala la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas más vinculadas a las experiencias literarias y artísticas cuando propone que “la lectura de libros de ficción y poesía, de ver películas, de escuchar música, de los murales callejeros, del baile, de una obra de teatro, del uso de testimonios y del involucrarse en discusiones sorprendentes e interesantes, se muestran como los más eficaces en la tarea de ayudar a los y las estudiantes a percibir la relevancia del conocimiento para sus propias vidas y para el cuidado de sí” (Flores, 2010).

Nuevos sentidos de la pedagogía

“¿qué desplazamientos son necesarios en la tarea docente para pensar la educación sexual en la escuela como práctica de la libertad y como práctica de la curiosidad, intelectual, emocional y sexual?”⁶

En su trabajo “Curiosidad, sexualidad y currículum”, la pedagoga queer Deborah Britzman plantea que el abordaje de temáticas vinculadas a la sexualidad en la escuela requiere de una pedagogía significativa porque interpela a lxs docentes en tanto sujetos sexuadxs. En un breve recorrido por distintas perspectivas, la autora señala que concebir la *sexualidad como movimiento* puede aportar a la configuración de una “pedagogía de la sexualidad”. Movilidad, oscilación, actividad, que le otorgan tres dimensiones.

En primer lugar, se constituye en algo *dinámico*, dentro del proceso fluctuante e incierto que caracteriza la conformación de las subjetividades. En este sentido, cabe preguntarnos si este dinamismo es aceptado en lxs sujetxs pedagógicxs o si la escolarización supone individuuxs estables y estáticxs.

En segundo lugar, Britzman propone pensarla por fuera del pretendido universalismo, la cultura hegemónica y las regulaciones que ésta le impone: “la sexualidad no sigue las reglas de la cultura, aun cuando la cultura intenta domesticar a la sexualidad”, afirma la autora; es decir que la sexualidad se constituye como *alteridad*. Y entonces me/nos pregunto... ¿qué sexualidad queremos que vivan y experimenten nuestrxs alumnx? ¿perpetuamos aquellas pautas y etiquetas que hablan de *una* sexualidad heteronormativa y “correcta”?

En tercer lugar, la sexualidad implica la existencia de un *dominio imaginario*, de un campo abierto a la curiosidad y a la creatividad, “íntimamente ligado a la renovación de la

⁶ Flores, Valeria. (2005) Op. Cit.

imaginación, en la medida en que nos reconciliamos con lo que somos y con lo que deseamos ser como seres sexuados” (Britzman, 1999). De este modo, la sexualidad concebida desde el deseo y la inquietud configura un dispositivo pedagógico específico que requiere desarrollar la capacidad para la curiosidad, que estimula y despierta el interés por el aprendizaje.

En el marco de nuestra experiencia cotidiana como docentes, somos constantemente interpeladxs por estas cuestiones, que problematizan y cuestionan nuestra tarea, nuestra práctica, nuestra historia individual y colectiva. Asimismo, tanto para lxs maestrxs y profesorxs como para lxs alumnx, la implementación de la Educación Sexual Integral constituye una propuesta que rompe radicalmente con el clásico curriculum enciclopedista cerrado, estático, incuestionable. En este caso, todxs lxs sujetxs implicadxs estamos atravesadxs por la necesidad de aceptar la incertidumbre y abrirnos a la curiosidad y creatividad que conllevan el abordaje integral de la sexualidad (Britzman, 1999).

Algunas ideas finales...

*“En la medida en que profesoras y profesores nos hacemos cargo de esta pasión,
que está fundamentalmente enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar,
la clase se torna un lugar dinámico en el cual
las transformaciones en las relaciones sociales se realizan concretamente”⁷*

Mediante este trabajo intenté compartir las reflexiones, incertidumbres y, tal vez, algunas certezas que descubrí –y continúo descubriendo y recreando- en mi práctica docente.

Por una parte, la noción de “integralidad” en términos de educación sexual, no sólo debe reducirse a la necesidad de incluir los puntos de vistas de otras disciplinas atravesadas por la perspectiva de género y derechos humanos, superando la mirada biomédica tradicional, sino que además debe aspirar a construir un modo de pensamiento que cuestione las bases epistemológicas de la forma pedagógica misma. Esto implica repensar los vínculos al interior del aula, resignificar los roles pedagógicos estáticos y aceptar cierta incertidumbre, como forma de habilitar a la creatividad y a la generación de redes tendientes a la horizontalidad.

Por otra parte, considero que la puesta en marcha de talleres y demás experiencias similares que se llevan a cabo en las escuelas de todo el país, debe ser entendida como una etapa de transición hasta lograr la implementación efectiva de la ley de Educación Sexual Integral. El abordaje de temáticas vinculadas a la sexualidad no debe darse “por fuera” del

⁷ hooks, bell. “Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico”. En: Lopes Louro, Guaci *corpo sexuado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

currículum escolar, en espacios de talleres, a cargo de personas que no pertenecen a la institución. Por el contrario, se trata de una transversalización curricular donde los principios epistemológicos de todas las disciplinas sean susceptibles de interpelación y problematización desde una perspectiva de género, tanto por lxs alumnxs como por lxs mismxs docentes. “Debemos generar prácticas escolares institucionalizadas (no ligadas al espontaneísmo o voluntarismo) que posibiliten el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos, en el sentido de avanzar en una mayor autonomía de las personas en las decisiones acerca de sus sexualidades, géneros, y en lo concerniente a la reproducción” (Morgade y Alonso, 2008: 33).

Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, el abordaje de temáticas centradas en la sexualidad desde una perspectiva de género, implica un modo de producción de saberes que involucra a lxs sujetxs desde una pasión y un erotismo que generalmente no tienen lugar en el aula (hooks, 1999). La incorporación de una mirada integral implica que las instituciones y toda la comunidad educativa se impliquen, se reconozcan interpeladxs desde su propio deseo y que se habilite, de este modo, la creación colectiva de nuevas formas pedagógicas.

Bibliografía

Alonso, Graciela; Díaz, Raúl. (2003) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editora.

Britzman, Deborah. "Curiosidade, Sexualidade e Currículo". En: Lopes Louro, Guacira (org.) (1999) *O corpo sexuado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

Eisner, Elliot. (1979) *The educational imagination*. Nueva York: Macmillan.

flores, valeria. (2005) "Experiencia lésbica y heteronormatividad cuestionada: puntos de fuga para pensar la educación sexual". Escrito presentado en el I Coloquio Interdisciplinario Educación, sexualidades y relaciones de género. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Agosto de 2005

flores, valeria. (2010) "Entre la experimentación y la implicación. Explorando articulaciones entre pedagogías y sexualidades". Texto presentado en las III Jornadas Patagónicas de Estudios de las Mujeres y de Género. Universidad Nacional del Comahue. 18, 19 y 20 de noviembre del 2010

hooks, bell. "Eros, erotismo e o processo pedagógico". En: Lopes Louro, Guacira (org.) (1999) *O corpo sexuado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

Lopes Louro, Guacira. "Pedagogías da sexualidade". En: Lopes Louro, Guacira (org.) (1999) *O corpo sexuado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

Morgade, Graciela. (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Morgade, Graciela; Alonso, Graciela. (Comps.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Rockwell, Elsie. (1981) "El currículo oculto". *Revista Dialogando*. México: Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad Escolar.