

Por otra parte, Graciela Alonso, Gabriela Herczeg y Ruth Zurbriggen, en el trabajo "Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo", describen la experiencia neuquina de educación para la sexualidad, señalando los aspectos innovadores de esa política pionera, a la vez que los límites y los puntos silenciados que aún persisten. En esta misma tercera parte y en referencia al Nivel Superior, María Beatriz Greco y Carolina Entin en "La información no alcanza para el cuidado. Una experiencia de teatro-foro en la formación docente" presentan un trabajo que, apoyado en el análisis de una experiencia teatral, identifica los nudos culturales y moralizantes que obstaculizan la tematización escolar de la sexualidad en la formación docente.

Por último, se incluye el trabajo de Mónica Fernández que, en "Educación y salud reproductiva: de leyes, discursos y políticas públicas", hace eje en los avances que el marco normativo disponible en nuestro país provee en materia de salud sexual y reproductiva, y en las limitaciones que las políticas en materia de educación aún enfrentan.

1. EDUCACIÓN, SEXUALIDADES, GÉNEROS

Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción

por Graciela Alonso y Graciela Morgade

La práctica de inventariar los antecedentes que configuran el contexto de la investigación y de la producción política, usual en los ámbitos académicos, es particularmente relevante en el campo perfilado por la articulación entre "educación, género y sexualidades".

Por una parte, porque los estudios críticos de la educación han aportado categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y la falta de respeto cultural. Por otra, porque las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, de manera sistemática, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas en tales estudios críticos. Por último, porque la producción del movimiento social de mujeres, y posteriormente de otros movimientos identitarios, tendió a generar nuevas categorías interpretativas que multiplicaron los interrogantes y las miradas posibles, realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

Hacia el final de la década de 1960 y durante los años 70, se produjo el gran quiebre de la "ilusión igualadora" de la escuela moderna. La sociología de la educación, en particular los enfoques críticos,

construyeron las categorías con las que trabajaron los primeros estudios de género: la reproducción y la resistencia, la escuela como aparato ideológico, la recuperación de la noción gramsciana de "hegemonía". La gran conclusión fue que la educación formal tendía a reproducir las desigualdades sociales en términos de "clase", es decir, de la distribución de la riqueza en un trabajo desigualmente dividido. En América Latina, con un movimiento de mujeres limitado por las dictaduras, esta teoría crítica que producía explicaciones sólo desde la perspectiva marxista fue poco permeable por décadas a la complejización de la investigación sobre las relaciones de poder que proponían los feminismos.

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal, y en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy se encuentra lejos de ser saldada –tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica–, la investigación se ha volcado rápidamente hacia la "caja negra" de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados han sido consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el "currículum formal" prescripto por la administración educativa, como en el llamado "currículum oculto", constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido", que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral.¹ Se indagó profusamente entonces en la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayo-

1. Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, *How schools shortchange girls* [Cómo las escuelas estafan a las chicas], publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1.300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

ritariamente representadas, cuando lo estaban, en el rol de madres o de maestras); también en la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; en las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; en el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (destacándose un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas); en la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad, y en muchas otras dimensiones curriculares que abonaron la hipótesis de que la escuela contribuía no solamente a la perpetuación de las desigualdades de clase (tema investigado largamente en el marco de las teorías de la reproducción), sino también de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

Complementariamente, también el tema de la profesión docente como "trabajo femenino" mereció una importante atención en las investigaciones, en particular en las décadas de 1980 y 1990. En tanto el magisterio de los niveles preescolar y básico constituye una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción (sobre todo en las zonas urbanas de los países latinoamericanos), las investigaciones tendieron a indagar las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo, la subordinación intelectual y organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo y, más orientados por el feminismo de la diferencia, los modos de "maternaje" y la ética del cuidado que las mujeres han aportado a la escuela.

Ya en esta última década y de la mano de los Men's Studies, o Estudios de la Masculinidad, comenzaron –y hoy se encuentran en plena expansión– las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Robert Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los Men's Studies y la educación, muestra –en 1995 y en el contexto anglosajón– que en la escuela se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, de la homosexualidad (Connell, 1995). En coincidencia con Connell, otros y otras colegas

mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, una idea de cierta "superioridad" que haría inevitable "la dominación masculina". Asimismo, los estudios tienden también a indagar en los modos de sufrimiento y, en ocasiones, la resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril (Lomas, 2004).

Sin embargo, ha sido sólo recientemente que, a partir de la fuerte interpelación que los movimientos "gltttbi" (gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales) efectuaron sobre los desarrollos de la teoría de género, y a la luz de la teoría *queer*,² que la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar. Se incorpora entonces con fuerza la cuestión de la construcción social del cuerpo y, junto a él, la de las sexualidades y sus articulaciones y desarticulaciones con el género. La categoría de "género" fue potente, pero tendió a dejar afuera temas que la teoría *queer* y grupos más vulnerados, pero también más críticos, volvieron a problematizar: el supuesto de que existen dos cuerpos (de varones y mujeres) a los que les corresponden dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad "correcta", "normal" del deseo por el cuerpo/género opuesto.

Estas cuestiones revelan la necesidad de investigar y profundizar en el análisis de algunas dicotomías pedagógicas clásicas: normalidad/anormalidad; conocimiento/ignorancia; mente/cuerpo; razón/emoción. Pero también hacen insoslayable problematizar miradas modernas –muy instaladas– sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades, como lo son las esencialistas-biologicistas y las constructivistas. En todas estas perspectivas, el cuerpo y el sexo quedan del lado de lo que "es", mientras que el género como teoría,

2. La palabra *queer* significa en inglés "raro, extraño". Fue usada en forma peyorativa hacia los/as homosexuales, quienes, sin embargo, la retomaron en un sentido emancipatorio y reivindicativo. Sería una teoría de "la rareza" que se apoya en la idea de que todos y todas, en algún sentido, somos un poco "raros/as".

en su fabricación cultural y simbólica, es erigido dando por sentados esos cimientos, lo cual impide conceptualizar a los cuerpos más allá de la ideología de lo dado. Para quebrar esta cosmovisión, y con toda la heterogeneidad que portan, y las necesarias lecturas contextualizadas e intersecadas que tenemos que hacer, las perspectivas *queer*³ y posestructuralistas nos obligan a ampliar los límites epistemológicos, sin perder de vista –diríamos nosotras– la direccionalidad hacia la transformación de las relaciones sociales injustas. En esto, escuchar a las y los jóvenes, niñas y niños, a los colectivos sociales y sexo-genéricos coloca a la investigación educativa de cara a los sectores más discriminados, pero también más resistentes a los avasallamientos de las normas sociales.

Algunas investigaciones dan una idea global del tipo de interrogantes y desarrollos más recientes en el campo. Debbie Epstein y Richard Johnson (2000), por ejemplo, han abordado minuciosamente en Gran Bretaña la producción de identidades sexuales en el nivel secundario, "no sólo en el currículum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto de los profesores como de los alumnos, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que se refiere al control, la resistencia y la disciplina" (p. 123). Para ello, trabajaron en establecimientos donde estuviesen cursando estudiantes que se identificaran como gays, lesbianas o bisexuales, aun entendiendo que se trataba de una identificación que podía cambiar a lo largo de sus vidas.

Una de sus conclusiones más impactantes es que en las condiciones de las prácticas y de las políticas vigentes, la dinámica del control y la resistencia que se da en las escuelas produce resultados negativos para los/as jóvenes en general y para aquellos/as de orientación no hegemónica en particular. Mientras el principal sentido que los medios de comunicación imprimen a las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refiere a la diversión, el entu-

3. Estos estudios suponen un punto de fuga y un resquebrajamiento de paradigmas y verdades inmutables. Abren espectros donde la vigilancia normativa puede volverse ineficaz, donde la hibridez y la incertidumbre pueden ser una posibilidad y un acontecimiento digno de ser vivido.

siasmo o la afirmación de la identidad, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación: "la reglamentación de la forma de vestir y del maquillaje; la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje; las cautelas en la educación sexual; la vigilancia de las masculinidades mediante los abusos homofóbicos; la obligada invisibilidad del acoso sexista" (p. 193), tienden a la conservación de la subordinación femenina y del valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad, y hacen más que dificultosa la tarea de cualquier docente motivado/a por otros principios. La escuela construye entonces la paradoja en que se hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones; por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar.

También la sexualidad docente es motivo de fuerte atención. La investigación ha encontrado que cuando un profesor o profesora se identifican como homosexuales, y atendiendo al componente de seducción que tiene toda relación docente, se desencadenan rápidamente sospechas de que ellos ejercen una atracción peligrosa hacia sus alumnos/as. Epstein y Johnson muestran que quienes son heterosexuales tienen muchas menos posibilidades que los docentes gay o lesbianas de sufrir las consecuencias de que sus desempeños se consideren inapropiados.⁴

En un contexto tan altamente sexualizado según estas características, una de las conclusiones es que la "educación sexual" no heterosexista ni homofóbica deviene casi "una práctica imposible". Pero no es cuestión meramente de la escuela, ya que no todo lo que ocurre en ella es elaboración propia. El sexismo y la homofobia, al igual que otras relaciones sociales discriminatorias (por ejemplo, de clase, etnia, dis/capacidad), se producen también en otros ámbitos, con los cuales la escuela establece una continuidad importante. Según Epstein y

4. Esto se constata también en relevamientos producidos para el Proyecto de Investigación dirigido por Graciela Alonso: "Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas". Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue.

Johnson (2000), el proyecto cultural alternativo nunca podrá llevarse a cabo desde la institución escolar en forma aislada.

Otra línea de trabajo en esta dirección son las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente en su libro *Un corpo estranho* (2004), la autora se inspira explícitamente en la teoría *queer*:

La irreverencia y la disposición antinormalizadora de la teoría *queer* me incitan a jugar con sus ideas, sugerencias, enunciados, y a probarlos en el campo (usualmente normalizador) de la educación. Quiero apostar a sus articulaciones, poner en movimiento lo subversivo, arriesgar lo impensable, sacudir estabildades y certezas -procesos generalmente extraños o incómodos para los *curricula*, las prácticas y las teorías pedagógicas- (p. 7).

En este marco, la autora se anima a plantearse la posibilidad de una política postidentitaria para la educación. Una *pedagogía queer* supera la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son toleradas o incluidas meramente como creaciones "exóticas", como menciones necesarias en un currículum con corrección política.

Una pedagogía y un currículum *queer* estarían dedicados al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades. Al colocar en discusión las formas cómo lo otro es constituido, llegarían a cuestionar las estrechas relaciones del yo con lo otro. La diferencia dejaría de estar allá afuera, del otro lado, ajena al sujeto, y sería comprendida como indispensable para la existencia del propio sujeto (p. 48).

Según Lopes Louro, esta revuelta epistemológica trasciende la cuestión de la sexualidad. Retomando a Deborah Britzman, reafirma la hipótesis de que la ignorancia no es neutra, sino un efecto de un determinado conocimiento y, por lo tanto, la pedagogía *queer* "sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para cualquier dimensión de la existencia" (p. 71). Se trata de albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban. Se trata, en síntesis, de erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes.

(*) En la Argentina, estos desarrollos se combinan con experiencias políticas y, centralmente, con el interés en desplegar estrategias educativas que tiendan a multiplicar positivamente las posibilidades de la escuela y a reducir la discriminación.

Orientadas hacia el análisis de las experiencias de docentes heterosexuales y lesbianas, en la investigación que una de las autoras de esta introducción lleva adelante en la Universidad del Comahue hemos abordado la relación heterosexualidad/homosexualidad en las prácticas escolares y en las representaciones que se tiene de las mujeres docentes. A través de sus representaciones sobre los cuerpos, las sexualidades y las sexualidades disidentes, hemos podido relevar las estrategias presentes en la vida cotidiana escolar para producir discursos y prácticas que originan saberes y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades, y que contribuyen a formar no sólo sujetos de género (hegemónicos, es decir mujeres y varones), sino también de preferencia sexual.

Con respecto a "la identidad lésbica", la investigación muestra que en la escuela opera lo que podría llamarse una "política de silenciamiento", la cual produce invisibilidad y ocultamiento de esta identidad. Este silencio se construye a partir de una serie de dispositivos incorporados, y por tanto naturalizados, en la vida institucional: chiste homofóbico, secreto a voces, que implica para estas docentes todo un aprendizaje de sobrevivencia —la confección de un ropaje hetero—, que se justifica por el miedo a perder el afecto de sus compañeras y compañeros, por el miedo a que se ponga en duda su profesionalidad para enseñar y no se las considere dignas de estar con los/as alumnos/as. El prejuicio, que se presentifica cotidianamente, es producto de una matriz cultural que tiene como uno de sus cimientos el pánico moral, que equipara diferencia sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio.

La sexualidad, las identidades sexuales, el lesbianismo, ocupan en la escuela el lugar de lo innombrable, y son reemplazados por expresiones del tipo: "esto", "eso", "una mujer con otra mujer", "personas como vos". Siguiendo a Eve K. Sedgwick (1998) llamamos "pedagogía del *closet*" a este conjunto de dispositivos escolares tendientes a invisibilizar, ocultar, no nombrar y que actúan como fuerzas heteroreguladoras.

La equiparación de la orientación lesbiana con un delito, o lo punitivo que podría resultar dar a conocer los propios sentimientos, son algunas de las estrategias que la institución heterosexual utiliza para forzar a la lesbiana a disimular/callar/travestir/ su deseo erótico, so pena de ser etiquetada como una perversa, promiscua, una mujer peligrosa o enferma. Proyectadas al borde, las docentes lesbianas son depositarias de una sexualidad que al desviarse de la norma debe permanecer innominada/borrada. La invisibilidad laboral y social a la que se ven sometidas las maestras lesbianas repercute en la posibilidad del ejercicio de los derechos contemplados en una ciudadanía plena. Sin duda, esto no es exclusivo de las mujeres lesbianas, sino que puede extenderse a todo grupo con identidades de géneros y sexuales disidentes. Las investigaciones académicas poco se han ocupado de estas temáticas, contribuyendo por acción u omisión al silenciamiento social antes mencionado.

Sin embargo, la pedagogía que se construyó en la modernidad, y que funciona todavía como orientadora de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la pedagogización del cuerpo, no sólo de estudiantes, sino también de maestras y docentes. Esta pedagogización tomó al cuerpo como uno de sus blancos principales. Sin embargo, no actuó sólo a partir de la represión de lo vinculado con la sexualidad, sino que su efecto más duradero tuvo que ver con la construcción de identidades, entre ellas, la identidad de la señorita maestra heterosexual.

Reconocer como una problemática a ser estudiada las demandas y necesidades de quienes se autoidentifican, individual o colectivamente, en el campo de las sexualidades y géneros disidentes, es una manera de colaborar en la consecución de derechos humanos de las maestras e implica interrogarnos acerca de las formas en que se han inscripto las políticas sexuales,⁵ con las que se confor-

5. Nos referimos a toda una serie de regulaciones plasmadas en leyes, códigos y normativas que conforman aquello que está legitimado por y para el orden social. Lo que no entra en los mecanismos formales de la regulación no es porque esté permitido, sino, por el contrario, es lo prohibido o ilegal. La política sexual regula lo referido a los cuerpos, los géneros, las sexualidades y su efecto se extiende a sentidos y prácticas de la vida cotidiana.

mó la pedagogía del Estado nacional (y el propio Estado), en las subjetividades de las docentes.

Una argumentación de Judith Butler (2002) contribuyó a precisar la anticipación de sentidos que teníamos al iniciar la investigación; parafraseando a la autora, decimos que la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. A través de esta reiteración –de normas de género– se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como producción social, cultural y pedagógica.

Por otra parte, la otra autora de esta introducción ha llevado adelante investigaciones sobre las tradiciones presentes en la educación sexual escolar (en los espacios formalizados para ella) en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires.⁶ En este contexto, la tradición de mayor presencia en los proyectos y acciones de educación en el tema de sexualidad llevados a cabo es el modelo biologista, que aborda las cuestiones de la sexualidad estudiando la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Para este modelo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Y entiende que “los aparatos” o, más recientemente, “la reproducción de la vida” son contenidos que cómodamente pueden enseñarse en Ciencias Naturales del nivel primario para reforzarse, con mayor profundidad, en Biología del nivel medio.

Las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos (Foucault, 1996) perviven a través de la biologización de las prácticas sociales históricas. Lo “natural” es presocial y concebido como aquello que debe ser “dominado” si se pretende ser realmen-

6. “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de las/os jóvenes estudiantes de la escuela media”. Proyecto de investigación radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Equipo integrado por las licenciadas Susana Zattara, Gabriela Ramos, Cecilia Román, Carolina Entin, Beatriz Greco, Gladys Skoumal, Jesica Báez y las estudiantes Gabriela Díaz Villa y Graciela Raele.

te humano. La inversión entre causas y efectos, es decir, la negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” subyacen categorías sociales de significación, lleva a clasificar como “anormales” a todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los “intersexos”, en que se combinan lo masculino con lo femenino), o “abyectas” (Butler, 2002) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie. Lo paradójico es que en este discurso lo natural vuelve a transformarse en social desde una visión condenatoria, en la cual con frecuencia se alude a estas formas “no naturales” como “transgresión moral”.

Este enfoque suele complementarse con una perspectiva “médica”, de importante presencia a partir de la pandemia del VIH/sida o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. El modelo biomédico suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en la amenaza de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad. Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de “reproducción”, el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual debería implementarse, centralmente, en los años de la escuela media y en el área de Biología o Educación para la Salud.

El recurso a la “expertez” como signo académico de legitimidad implica el reconocimiento de un “no saber”. Efectivamente, las cuestiones de sexualidad han estado ausentes de la formación docente por décadas. Sin embargo, dicho recurso es más un efecto del enfoque con el que la sexualidad es abordada en la escuela, que una necesidad constitutiva de su tratamiento. Reducida a un problema bio-médico parecería pertinente la presencia de especialistas, que tratan los problemas de forma “técnica”. Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una “charla” puntual en el marco de materias como Biología o Ciencias Naturales, se trata de otra forma de despolitizar la sexualidad.

Otra tradición identificada en la investigación que ha tenido y tiene una fuerte presencia en los programas de educación en sexualidad es la que podría denominarse modelo moralizante o ascético.⁷ Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas

cas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el "deber ser"), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Este modelo también comparte con los anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia. Los espacios curriculares apropiados para este enfoque son las materias relacionadas con la Formación Ética o Educación Moral y Cívica de la escuela media.

La investigación muestra que también existen otros enfoques menos extendidos, aportes más recientes que tienden a "abrir" o desplegar con mayor amplitud los temas que nos ocupan. Se trata tanto del modelo de la sexología como del modelo normativo o judicial. La sexología, como disciplina que auxilia a la psicología o a la medicina más clásica, tiende a sostener que la educación debe dedicarse a enseñar las "buenas prácticas" sexuales, y de ese modo, prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar los modos personales y compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Este enfoque entiende a la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad que está presente toda la vida. Es un conjunto de desarrollos teóricos y de herramientas de intervención clínica más que fructífero para abordar la temática de la sexualidad, fundamentalmente, en contextos terapéuticos y con una formación profunda en el campo de la psicología y de la medicina (Altable, 2000). Los enfoques centrados en los temas jurídicos, por su parte, ponen el énfasis en las realidades por las que atraviesan, de manera innegable, numerosos niños, niñas y jóvenes en sus hogares y también en ámbitos laborales o en la calle, con una frecuencia que nunca deja de ser sorprendente. Se trata de los casos de acoso y acoso sexual, así como de las diferentes formas del abuso que pueden llegar a la violación. Dado que remite a situaciones que violan los derechos de niños/as y jóvenes, los temas que este enfoque ilumina deberían estar presentes también desde el nivel inicial y a lo largo de toda la educación formal, en materias tales como Formación Ética y Ciudadana, y haciendo fuerte hincapié en el conocimiento de los derechos humanos.

Si bien aportan interesantes abordajes para incluir en la escuela, una formación sexológica profunda parecería más un requerimiento de las consejerías en sexualidad que se brindan en servicios de "Salud y Adolescencia", antes que un componente de la educación para la sexualidad en la escuela. Por otra parte, incluir solamente contenidos relativos a la sexualidad "como peligro" tiende a reforzar el temor a una sexualidad concebida como amenazante. Estas cuestiones suelen necesitar una formación particular en leyes y, en especial, conocer los modos de encarar el tratamiento del problema para evitar profundizar el daño. También aporta contenidos relevantes para la formación docente pero, básicamente, se centra en elementos que permiten la orientación hacia servicios especializados.

Así, una primera síntesis de esta investigación permite anticipar que 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" (Morgade, 2006).

PROYECTOS Y POLÍTICAS⁷

En ocasiones las investigaciones toman como corpus documental los contenidos y supuestos de las políticas públicas, mientras que en otras, aportan miradas y argumentaciones críticas que posibilitan –cuando los contextos y las voluntades políticas lo permiten– producir ciertos cambios o avanzar en derechos de ciudadanía.

7. A continuación se toman aspectos del documento "Lineamientos para una política educativa sobre educación sexual", elaborado por La Colectiva Feminista La Revuelta, el que fue debatido y ampliado en la Jornada de reflexión y debate "Sexualidad(es), placer y ciudadanía en la educación pública", realizada en Neuquén en agosto de 2006.

La producción política y legislativa que en nuestros países latinoamericanos han generado los diferentes movimientos feministas/identitarios colocó en el centro del debate educativo, entre otros temas, a la educación sexual. La publicación de este libro, de hecho, coincide con un momento político de gran expansión del tema. Una expansión que reconoce antecedentes nacionales e internacionales insoslayables.

En 1979 se aprueba en la Asamblea General de Naciones Unidas, mediante resolución 34/180, la Convención sobre la Eliminación de cualquier forma de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, por su sigla en inglés), cuyo objetivo es comprometer a los gobiernos a que garanticen una mayor equidad de género y aseguren la igualdad de derechos para las mujeres en todas las esferas de la vida. Se inicia allí un progresivo reconocimiento y condena hacia la discriminación de las mujeres, considerando a ésta como una violación de los derechos humanos.

Más tarde, entre 1994 y 1995 (Conferencias de El Cairo y Beijing), se instala en la agenda de muchos países el concepto de Derechos Reproductivos y Sexuales. Éstos se basan en el principio de autonomía de las personas para elegir y materializar libremente sus vidas, entre otros aspectos, respecto de sus capacidades reproductivas y su vida sexual; e implican la libertad de ejercer plenamente la sexualidad sin peligro alguno de abuso, coerción o violencia y sin sufrir discriminación por parte del sistema jurídico.

La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer antes mencionada, y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará) son dos instrumentos internacionales que marcan hitos fundamentales para la protección de los derechos de las mujeres latinoamericanas.

Nuestro país ha ido incorporando de manera progresiva los lineamientos generales de estas conferencias, tanto en la Reforma de la Constitución Nacional en el año 1994, como a partir de leyes específicas y particulares. Asimismo, y por la acción conjunta llevada adelante por innumerables grupos de mujeres, el país cuenta con una serie de instrumentos legales, como por ejemplo la Ley

Nacional N° 25.673 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable.⁸

No obstante, aún hace falta recorrer un amplio camino de experiencias que involucre a distintos actores sociales en estas problemáticas, en tanto la sola existencia de leyes de "avanzada" no garantiza el ejercicio efectivo de los derechos. Muchas veces los textos de las leyes quedan en letra muerta porque no se traducen en políticas públicas que efectivicen su aplicación, cumplimiento y seguimiento.

Las leyes nacionales y provinciales comprometen tanto al Estado a garantizar los derechos como a diferentes sujetos sociales a aprender el ejercicio de estos derechos, y estamos convencidas de que uno de los lugares indelegables es la propia escuela. 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. Prácticas que pongan en vigencia –a través de distintas normativas y de la eficaz implementación de las existentes– una política antidiscriminatoria por razones de géneros (mujeres, varones, travestís, transexuales, intersex), sexualidades (lesbianas, gays), nacionalidades, etnias y clases sociales. Asimismo, debemos

8. La situación en las provincias es variada. En el caso de Neuquén, por ejemplo, se ha sancionado una serie de normas legales, como la Ley 2.222 de Salud Sexual y Reproductiva en el año 1997, que, entre otras cuestiones, establece: "[...] El Consejo Provincial de Educación incluirá en sus currículas provinciales, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel de Enseñanza Superior, los contenidos referidos a Educación Sexual [...]. A los efectos de garantizar el desarrollo de sus contenidos educativos se establecerá un proceso de formación institucional y obligatorio a todos los docentes de la provincia, conformando grupos de referencia que apoyen y acompañen el proceso dentro del Programa Provincial de Salud Sexual y Reproductiva". En el año 2003, esta normativa se modifica para incluir las prácticas de intervención quirúrgica (ligadura de trompas y vasectomía), métodos contraceptivos que están ahora también contemplados en una ley nacional, aprobada el 10 de agosto de 2006. Actualmente esta temática tiene rango constitucional, en tanto acaba de incorporarse un texto específico en la Constitución de la Provincia de Neuquén, recientemente modificada, ubicándose a la vanguardia –junto a unas pocas provincias en el plano nacional– en materia de leyes que contemplen estos derechos.

promover acciones pedagógicas que garanticen una ciudadanía sexual plena, libre de violencia material y simbólica para quienes estudian y trabajan en todos los niveles del sistema educativo.

Recuperando la historia de la producción académica y política que hemos reseñado, proponemos que la educación para la sexualidad en la escuela pública se aborde teniendo en cuenta:

- *Un enfoque de género, que historicice y problematice las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos sexuados de mujeres y varones, los estereotipos y las desigualdades que conciernen a lo femenino y lo masculino.*

Esto permitirá concluir que mujeres y varones somos educados/as en la escuela bajo normas patriarcales y heteronormativas. Analizar los cuerpos, las sexualidades y los géneros de acuerdo con una perspectiva histórica y política nos desplaza de la idea tan extendida de que mujeres y varones nos diferenciamos sólo por razones naturales. Este enfoque puede permitirnos comprender que aprendimos a ser mujeres y varones en distintos contextos históricos y sociales, contextos que han definido la existencia de una sexualidad buena y una mala, y han determinado qué es lo "normal" y lo "anormal", dejando afuera posibilidades de elecciones eróticas tildadas de antinaturales y perversas.

- *Un enfoque en el que la sexualidad sea comprendida en su integralidad e intersecada por los mecanismos que en cada época definen las relaciones sociales.*

Las prácticas sexuales no pueden ser clasificadas en normales o anormales, sanas o patológicas, permitidas o prohibidas, habilitadas o silenciadas. Mientras esto sea así, el discurso pedagógico seguirá relegando a las sexualidades no hegemónicas al lugar de las "minorías" o de la "diferencia tolerable", lo cual tiene como efecto prácticas homofóbicas, violentas y discriminatorias.

- *Un enfoque en el que se reconceptualice la mirada acerca de los cuerpos.*

La perspectiva con que se interpretan los cuerpos aparece anclada básicamente en una división "natural" y dicotómica entre cuerpos de varones y de mujeres, invisibilizando otros cuerpos (transexuales, travestidos/as, etc.). En esa división, que asume carácter de esencial y originaria, los cuerpos aparecen como transhistóricos. Es decir, no se los ve como productos culturales, históricos, con marcas étnicas, nacionales, de clase. Las marcas de poder parecen no ser parte de su configuración.

Por el contrario, un enfoque superador será aquel que evidencie la diversidad de las relaciones entre cuerpos y sexualidades al aportar la idea de que no sólo existen dos cuerpos, dos géneros y una forma del deseo "normal" (por el sexo –o el cuerpo– opuesto). Esto permite visibilizar lo que aconteció y acontece en los cuerpos de lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, intersexuales y también de quienes deciden vivir en "soledad" su sexualidad. Son estos cuerpos los que marcan las fronteras de las jerarquías sexuales que se impusieron desde el siglo XIX y disputan con ellas.

- *Un enfoque que incorpore en los discursos educativos la dimensión del placer.*

La ausencia del discurso del deseo muestra que el placer, el deseo, lo erótico corresponden a una sexualidad adulta y generalmente masculina. El discurso de la inocencia infantil que predomina sigue entendiendo, a la manera rousseauiana, que el placer sexual corrompe. Estos estudios evidencian que sólo un discurso acerca de la sexualidad que articule la prevención con el deseo y el placer puede permitir a las/los jóvenes hacerse cargo de su sexualidad y autorizar a las mujeres a anteponer sus deseos y decisiones por sobre una posición receptiva y de victimización.

- *Un enfoque que promueva vínculos no sexistas.*

Para las mujeres significa una inhabilitación para el ejercicio del placer sexual, vivencia culposa, hasta prescriptiva. Y para los varones, una habilitación que se transforma en una exigencia, un "deber hacer", que en muchos casos no les permite disfrutar de una sexualidad plena. En ambos se encuentran ausentes las emociones, el erotismo, los deseos, las fantasías y otros sentimientos.

Proponemos entonces un modelo no restrictivo de la sexualidad, en el que el placer, el deseo, la autoestimulación no sean capital de un sexo. Una invitación, como propone Charo Altable (2000), "a un trabajo que invite al cambio de actitudes mentales, emocionales y corporales de la relación entre los sexos y con otras personas". Consideramos que de esta manera se avanzará en generar relaciones más igualitarias, saludables, desprovistas de violencia, placenteras, que rompan con el modelo hegemónico de ser varón y ser mujer en el que uno prevalece sobre la otra.

- *Un enfoque que posibilite desnaturalizar la violencia cotidiana a la que con más frecuencia que lo comúnmente reconocido está sujeta la sexualidad.*

Algunas formas violentas de expresión de la sexualidad suelen ser conceptualizadas como formas de ser del otro/a y/o como una peculiar forma de manifestación del amor. En muchos casos, hay espacios para manifestar malestares dado que éstos se viven como personales y, a veces, como merecidos. Los abusos y violaciones ocurridos en el mundo privado quedan en ese espacio y, peligrosamente, termina siendo juzgada o sospechada la víctima.

- *Un enfoque que "deseduque" y promueva la escucha de las/os adultas/os.*

En el prólogo del libro de René Schérer (1983), *La pedagogía perversa*, Germán L. García dice: "A la reproducción de los cuerpos en

la cama, le sigue la reproducción de las almas en una escuela. La pedagogía está al servicio del narcisismo de los padres, [tratando] de realizar el ideal de normalidad que aquellos instauran sobre la exclusión de la particularidad de sus deseos" (p. 15). En ocasiones pareciera que ciertos derechos se consiguen (y se agotan) transmitiendo información, pero la información no es neutra, sino que va delimitando aquello que es correcto pensar, preguntar y hablar.

EL DESAFÍO DE PENSAR DESDE OTROS PUNTOS DE VISTA

En suma, la investigación educativa ha producido importantes avances en relación con el aporte de categorías que permitieron visualizar y conceptualizar un tipo particular de relaciones de géneros como son aquellos que se dan en las instituciones educativas. Sin embargo, el inagotable trabajo de investigar acerca de las relaciones sociales remite actualmente a explorar las líneas de investigación que interpelan a las disciplinas que clásicamente hicieron aportes a la pedagogía; podemos decir entonces que hoy son estos estudios los que marcan la necesidad de que esas disciplinas repiensen sus categorías y sujetos, a partir de examinar preguntas como: ¿Qué implicaría para las investigaciones en ciencias sociales, y en particular para el trabajo docente, hacernos cargo de la inestabilidad de los cuerpos, de las sexualidades, de los géneros, de los saberes consolidados? ¿Cómo pensar las estrategias a través de las cuales se instala el racismo corporal en nuestras instituciones y en el currículo? ¿Cómo hacemos visible las identidades individuales y colectivas que se oponen al sistema sexo-genérico hegemónico, alejándonos de las estigmatizaciones, el disciplinamiento, la "museologización", las consideraciones exóticas?

Pensamos que son necesarias al menos dos líneas de trabajo. Por una parte, estudiar a través de qué estrategias se consolida, en el día a día de la pedagogía cotidiana, la consideración del cuerpo como naturaleza prediscursiva (sin significaciones, sin cultura), lo que perpetúa la relación un cuerpo-un género-una sexualidad normal. Por otra parte, indagar acerca de cómo los movimientos sexo-genéricos -y los distintos movimientos sociales- en general piensan

la cultura, la educación, la política y sus derechos. Posiblemente, si no damos cabida a estas subjetividades disidentes (disidentes a la heteronormatividad, a la moral religiosa, al disciplinamiento pedagógico) y a los saberes que ellos aportan como experiencias, es porque tampoco nos interesan otras subjetividades y otros saberes; probablemente no estemos dispuestas/os a conocer cualquier manifestación de otredad y además es posible que sepamos poco acerca de cómo funciona aquello que se considera hegemónico o normal.

En un proyecto de visibilización y respeto como el que subyace a trabajos que aquí se reúnen, el camino parece mostrarnos la necesidad de articular las luchas docentes con las de otros movimientos sociales. Se trata, en síntesis, de encarar un proyecto colectivo dirigido hacia una justicia de género que entendemos, con Nancy Fraser (1996), como el reconocimiento y la redistribución de saberes y poderes sobre el propio cuerpo y el cuerpo de los/as otros/as, ya sean niños/as, adolescentes, jóvenes y también para el "cuerpo docente" en todos sus sentidos.

En este proyecto, las y los docentes son sujetos clave, tanto en la producción pedagógica en general como en la mirada global que éstos/as lleguen a construir en forma colectiva sobre la subjetividad y las relaciones sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, G. (2006): "La investigación socio-educativa. Perspectivas situadas en sistemas sexo-género", artículo aprobado para su publicación en la Revista de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue 2006.
- * ALTABLE, C. (2000): *Educación sentimental y erótica*, Madrid, Miño y Dávila.
- BERKINS, L. y FERNÁNDEZ J. (2003): *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- BUTLER, J. (2002): *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.
- CONNELL, R. (1995): *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.

- EPSTEIN, D. y R. JOHNSON (2000): *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, Morata.
- FOUCAULT, M. (1996): *Historia de la sexualidad*, México, Siglo XXI.
- FRASER, N. (1996): "Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de la justicia de género", *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 8, Universidad Autónoma de Madrid.
- HARAWAY, D. (1990): "A manifesto for cyborgs: science, technology and socialist feminism en the 80s", en Nicholson, L., *Feminism/postmodernism*, Nueva York, Routledge.
- HILLER, R. (2003): "Los cuerpos de la universalidad. Educación y travestismo/transexualismo", en Berkins, L. y Fernández, J., *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- LOMAS, C. (comp.) (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós.
- LOPES LOURO, G. (2004): *Un corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*, Belo Horizonte, Autêntica.
- MAFFÍA, D. y M. CABRAL (2003): "Los sexos ¿son o se hacen?", en Maffía, D. (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Buenos Aires, Feminaria.
- MOUFFE, C. (1996): "Por una política de la identidad nómada", *Debate Feminista*, año 7, vol.14, México.
- MORGADE, G. (2006): "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- RAPISARDI, F. (2003): "Regulaciones políticas: identidad, diferencia y desigualdad. Una crítica al debate contemporáneo", en Maffía, D. (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Buenos Aires, Feminaria.
- SCHÉRER, R. (1983): *La pedagogía pervertida*, Barcelona, Laertes.
- SEDGWICK, E. (1998): *Epistemología del armario*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad.
- WELLESLEY COLLEGE FOR RESEARCH ON WOMEN (1992): *How Schools Shortchange Girls. The AAUW Report*, Wellesley, American Association of University Women.