

# Políticas de educación sexual integral

## *Saberes, prácticas y cuerpos en tensión*<sup>1</sup>

GRACIELA MORGADE\*

**RESUMEN:** En este artículo, nuestro interés es mostrar algunos de los puntos desafiantes y polémicos relacionados con las experiencias de recontextualizar la educación sexual integral (ESI), especialmente en el nivel secundario y con respecto a los conocimientos que se ponen en juego, a las prácticas cotidianas que se modifican y a los cuerpos docentes de profesoras y profesores habilitados/as.

*Palabras clave:* Educación sexual. Género. Políticas educativas. Sexualidades. Diversidad.

### Introducción

Una vasta y significativa producción normativa orienta actualmente las políticas con relación a los derechos humanos, las relaciones de género y sexualidades de los países latinoamericanos. En todos los casos, existen menciones explícitas y tareas concretas que se exigen de las políticas educativas, vinculadas a la producción de parámetros curriculares, formación de docentes y elaboración de materiales de apoyo.

En términos estrictamente educativos, las leyes establecen que se debe hablar de sexualidades a partir de género y de los derechos en todos los niveles del sistema, en gestión estatal o gestión privada y en todas las asignaturas escolares, así como también en otros órganos vinculados a la educación de la población.

---

\* Doctora en Educación. Profesora adjunta regular de Investigación y Estadística Educacional II. Profesora de posgrado en temas de investigación educativa. Secretaria académica de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires - Argentina. *Correo electrónico:* <gmorgade@filo.uba.ar>.

En este artículo, nuestro interés es mostrar algunos de los puntos desafiantes y polémicos relacionados con las experiencias de recontextualizar la educación sexual integral, especialmente en el nivel secundario y respecto a los conocimientos que se ponen en juego, a las prácticas cotidianas que se modifican y a los cuerpos docentes de profesoras y profesores habilitados/as.

## Saberes que la educación sexual integral cuestiona

Hace aproximadamente cuatro décadas existe una importante acumulación de investigaciones y de proyectos políticos generados por los feminismos en sus diversas tradiciones teóricas y movimientos que, desde diversos puntos de vista (masculinidades, gais y lesbianas y, más recientemente, los movimientos «lgtttbi» o «trans» en todas las vertientes) discute las formas patriarcales de definición de «femineidad» y de «masculinidad». (BUTLER, 2002, 2004; HERRERA GÓMEZ, 2011).

Entre otros objetos de crítica, se denunció que «las ciencias», lejos de ser neutras, como toda producción social, están embebidas de cierto «espíritu de época», que, frecuentemente, de manera casi imperceptible, tienden también a reproducir una visión androcéntrica, heteronormativa y etnocéntrica de las relaciones de género y de las sexualidades.

En Argentina, las orientaciones curriculares nacionales para la ESI, que establecen contenidos para todas las áreas del currículo, de cierta manera proponen una superación de esas tendencias y un enorme desafío para la desconstrucción de los saberes que conformaron la base de la formulación docente.

Así, por ejemplo, en el área de las «ciencias biológicas», propietaria histórica de la enseñanza de temas de sexualidad a partir del estudio del «aparato reproductor» femenino y masculino, la mirada desde la perspectiva de la ESI descubre que cuando se estudia «el proceso de hominización» generalmente se trabaja sobre la forma de cómo un «simio» macho se convierte en un «humano», siempre del sexo masculino y siempre blanco. En el área de los idiomas, la ESI permite discutir los modos por los cuales el español oculta el femenino en el plural masculino («los niños», «los maestros») e impide mencionar directamente otras identidades que no se encuadren en el binario «femenino-masculino» (o sea, «todas» intentan superar, legible, pero sin poder ser pronunciado). En formación ética y ciudadanía, se abre el abanico de problemáticas sociales que los «derechos humanos» van reconociendo, como los «derechos humanos de las mujeres» o de la identidad de género, recientemente consagrado por la ley y que no se encontraba en las primeras formulaciones de los derechos, lo que muestra el carácter dinámico, histórico y fuertemente político de su definición. Muchos otros ejemplos llevan a pensar que en cada una de las áreas del conocimiento escolar, la ESI está produciendo movimientos.

Pero esta inundación de conocimientos académicos de referencia en la formación docente de los/las profesores/as que participan en la ESI se pone tensa con la inclusión de la experiencia y de la afectividad como otras fuentes de saber.

De cierta forma, todos y todas sabemos de sexualidad —docentes y estudiantes, ya que habitamos en un cuerpo y la experiencia del cuerpo sexuado nos acompaña durante toda la vida—. La experiencia, como fuente de saber, fue sistemáticamente restringida al ámbito de la conversación amistosa e íntima (más frecuente entre las mujeres) y en general pensada como propia del ámbito privado. Los trabajos orientados por la teoría feminista, que diferencian la «experiencia» de los cuerpos y de las sexualidades de las formas de «representación» de cuerpos y sexualidades, son uno de los marcos más poderosos que apoya esta inundación (PRECIADO, 2002; MORGADE, 2011a). Así, ante las formas estereotipadas de representación (que hablan de modos «masculinos» de ser hombre y de modos «femeninos» de ser mujer, como dos opciones únicas, unívocas y excluyentes), la ESI establece la posibilidad de abrir el espacio para explorar las formas diversas adoptadas por la construcción social del cuerpo, formas inestables a lo largo de las vidas, en diferentes relaciones, etc. La experiencia se legitima, entonces, como fuente de saber válido, dinámico e incomparable en las clases y como forma pedagógica de llevar a la realidad concreta la premisa «lo personal es político», que el movimiento social de la mujer reivindicó hace décadas. Politizar la experiencia y la afectividad implica habilitar formas de discusión de los estigmas, de la violencia simbólica y física, de la discriminación que generan el sufrimiento y la exclusión. Y ya que las escuelas no están fuera de los marcos culturales de su tiempo y espacio, también lo que sucede dentro de sus portones puede retomarse de manera reflexiva y cooperativa. Aunque reconocemos las contradicciones en la institución (FRIGERIO, 2006) en el marco de la ESI, la escuela es uno de los mejores espacios para visibilizar los ecos emocionales de las diversas experiencias, construyendo el respeto y el valor que con frecuencia no tienen en la sociedad. (WALTER, 2010).

Sabemos por nuestras investigaciones que las niñas aún están fuertemente condicionadas a mostrarse enamoradas y cultivar amor romántico, con lo que llegan al punto de ser mal juzgadas, por ejemplo, si exigen el uso del preservativo en una relación sexual (no dan la «prueba de amor») o, peor, si lo tienen en la cartera. También sabemos que los adolescentes varones sufren una gran presión social por demostrar su virilidad por medio de la iniciación sexual mediante el coito... En las escuelas, podríamos tener un espacio para preguntar: ¿por qué ocurren esas cosas?... ¿Qué tipo de «amor» se impone a las mujeres para que se las considere «femeninas»? ¿Qué dolor, qué miedos, qué dudas siente un varón de 12, 13 o 14 años que tiene que pasar por una situación que no desea para demostrar que es macho heterosexual? ¿Para qué? Evidentemente, no se trata de divulgar el mundo privado, sino de abrir espacio a la discusión sobre las formas en que las relaciones de poder inciden en los afectos aparentemente más íntimos.

Una tercera dimensión en la cual los saberes en juego en las escuelas se ponen tensos es la enorme producción de materiales didácticos que buscan apoyar los proyectos de la ESI. Podríamos hablar de una renovación del poder de los textos escolares, que hoy por hoy tienen formatos multimedia. Muchas lagunas de las políticas se llenan mediante textos elaborados básicamente por las iglesias y, en particular, por los mecanismos ideológicos de la educación católica. En esos materiales, la «educación sexual» impartida tiende a presentar una visión limitada por un único sistema de valores y creencias. Obviamente, las diversas comunidades tienen el derecho de mantener sus formas de ver el mundo: las escuelas y las autoridades no cumplirían la ley si el trabajo fuera realizado con una única visión, ya que la ESI, de acuerdo a derecho, propone que en la escuela todas las miradas se integren bajo una perspectiva de respeto por los derechos de todos y todas.

Actualmente, en Argentina, y no solo en las escuelas de gestión privada, circulan materiales que afirman que la diferencia sexual es «natural» y que fundamenta el matrimonio hombre-mujer. La bipolaridad sexual relega al lugar de «anormales» a todas las demás formas de construcción de identidad, ya que la identidad sexual se fundamenta en la esencia, masculina o femenina, de toda persona humana. En ese contexto, el matrimonio heterosexual es la única estructura que aseguraría la formación de la sociedad moral y daría un marco aceptable a los fines de la sexualidad: el amor para la procreación. Toda otra forma de ejercicio o disfrute de la sexualidad es condenable, y se entiende como valor la virginidad antes del matrimonio y la castidad, llegándose a omitir la enseñanza sobre el uso de métodos anticonceptivos no «naturales». Resulta evidente que, ante la falta de herramientas, de los miedos propios de cualquier innovación y, en particular, aquellos generados por las temáticas presentadas en las directrices, en un marco de no cumplimiento de un conjunto de leyes nacionales, los profesores y profesoras están expuestos/as a una nueva forma de atropello de sus saberes profesionales.

## **Prácticas cotidianas en movimiento**

En el marco del comienzo de la implementación de la ESI y, principalmente, en las escuelas en las que hay algún o alguna docente que se compromete con el tema, es posible identificar algunos «movimientos», entre otros, los «temas» que van desde los márgenes y hasta el centro del currículo. Nuevamente, es productivo revisar los antecedentes de la producción académica en el campo de los estudios de género y sexualidades (BRITZMAN, 1999; EPSTEIN; JOHNSON, 2000; HOOKS, 1999; LOPES LOURO, 1999; MORGADE, 2009). En un libro publicado en 2011, sintetizamos la cuestión con la frase «toda educación es sexual» (MORGADE, 2011a), afirmando que en todos los procesos educativos, en todos los niveles y en todas las áreas, se procesan significaciones de género

que construyen cuerpos sexuados. Algunas pedagogas feministas llamaron «currículo evadido», «omitido» o «currículo nulo» a las temáticas cuyo silencio sistemático tendió a construirlas como el discurso de lo particular, de lo privado, permitido o prohibido, de acuerdo con sistemas morales ajenos a la consideración social y solo materia de la propia conciencia... y tantas otras imágenes que refuerzan la idea de que una dimensión de la subjetividad, en este caso, la sexualidad, no puede ni debe abordarse en un contexto público como el de la escuela.

El pasaje del carácter de «evadido» al de currículo «explícito» implica que las temáticas vinculadas a las sexualidades a partir del enfoque de la ESI adquirieron una legitimidad pública que las hace dignas de ser trabajadas en la educación formal, por un lado debido al carácter político de la construcción social de los cuerpos sexuados. Por otro, por su importancia en la profundización de la democracia, la reducción de diversas formas de violencia y, de cierta manera, el aumento del bienestar social e individual. En este movimiento participan no solo los saberes de base de la formación docente, sino principalmente los sistemas individuales de creencias y valores, las experiencias personales previas, el grado de padecimiento o de disfrute que las personas implicadas hayan experimentado con respecto al proceso de sexualización de sus cuerpos. Evidentemente, podríamos pensar que, más que un «movimiento», se trata, en ciertos casos, de un terremoto. Ahora, a esos procesos se suman otros, vinculados al carácter multidisciplinario de la ESI, ya que los contenidos establecidos trascienden, por definición, los límites del salón de clases para ser retomados en otros, así como también en toda la institución. En enseñanza secundaria, en particular, este movimiento implica un cuestionamiento a los modos habitualmente fragmentados del trabajo docente. Como ya mencionamos, la «sexualidad», entendida como anatomía, fisiología, embarazo y enfermedades, fue contenido de la biología y de la educación para la salud (generalmente impartida por profesores de Biología). Y más: con frecuencia, fue patrimonio de «especialistas» que ofrecían una «charla», como invitados de la escuela (a partir del campo de la medicina o de la psicología). La ESI, no obstante, está legitimando que el saber de los especialistas es, en su especialidad académica, el saber de todos y todas los docentes. Ante los antecedentes (y el peligro de reiteración) de que en los llamados «temas transversales» no habría finalmente ninguna área responsable del tratamiento, la ESI estableció nudos temáticos para cada una de las áreas. No obstante, el carácter integral de sus contenidos y el carácter difuso de sus límites provocan la planificación en conjunto de «quién hace qué». La tensión institucional generada por la falta de experiencia en este tipo de acuerdos, incrementada a veces por la falta de tradición en la conducción pedagógica de proyectos colectivos (que trasciendan los departamentos de materias afines) tiende a reforzar la inseguridad y la desconfianza ante la intromisión de una mirada ajena en la propia tarea.

Sin embargo, en ciertos casos, el proceso más complejo que llega a ocurrir es que, en lugar de animarse a estudiar, planificar e intentar, los docentes consideran que su formación no es suficiente y llevan la educación sexual nuevamente al carácter de «evadida» (ahora de manera explícita). Y nuevamente existe la apelación al saber especialista, que ejerce muy bajo o nulo impacto sobre las relaciones pedagógicas establecidas. Otros cuerpos posibles... y la diversidad también en el «cuerpo docente». Así como la ESI habilita la experiencia del cuerpo sexuado de docentes y estudiantes como fuente de saber, también interpela los «desempeños» de los cuerpos de docentes y estudiantes. En otras palabras, además de «hablar sobre» las dimensiones afectivas, culturales, biológicas, éticas e históricas de la sexualidad en sus versiones hegemónicas y sus versiones subordinadas, docentes y estudiantes también las interpretan (la idea de «desempeño» alude a eso) y las corporizan. Se trata de una tarea cotidiana, en todos los sectores socioeconómicos, muy bien configurada, aunque no lo parezca, de la «producción» de los modos como los sujetos sociales desean que sus cuerpos se lean. Una tarea en la cual la libre elección tiene algún margen, pequeño, ya que el patriarcado heteronormativo, el capitalismo del consumo generalizado, los medios de comunicación y las diversas instituciones educativas familiares y escolares interfieren fuertemente, en diferentes proporciones, conforme los sectores y las generaciones, en las decisiones de producción cotidiana de los cuerpos.

A pesar de que en algunas escuelas aún se mantenga el «uniforme» como vestimenta oficial, los y las estudiantes tratan de remodelar el diseño a su medida y estilo, y del uniforme pasan a los peinados, a los pendientes y adornos, a los tatuajes, faldas, pantalones, bermudas, pintadas o cortadas, etc., etc., etc. Esa producción, entre otras intenciones, busca una relectura unívoca o intencionalmente ambigua del carácter sexuado de los cuerpos. La ESI habilita el respeto por cualquier opción de estudiantes y docentes.

A pesar de que la categoría «cuerpo docente» haya sido utilizada por décadas para referirse al equipo de una escuela, región o sistema, reconocer que quien enseña tiene un «cuerpo» en el que vale la pena reparar es un eje relativamente reciente en los estudios sobre el trabajo y la formación docente. Podemos identificar por lo menos dos grandes tradiciones como antecedentes en los estudios sobre la docencia que consideran el cuerpo como referencia. Inicialmente, las investigaciones sobre las enfermedades profesionales y el estrés crónico (*burn out*) fundamentaron numerosas iniciativas sindicales de defensa de los derechos a la salud entre los docentes. Posteriormente, y ya en el marco de los estudios de género en la educación, el cuerpo docente comienza a estudiarse encuadrado en las significaciones hegemónicas de género (MORGADÉ, 2011b); o sea, relaciones de poder, que establecieron fuertemente la «educación» como una tarea femenina y, principalmente, en el nivel inicial y básico, como una de las fuentes de trabajo más importantes ofrecidas a las mujeres como extensión a su indiscutida condición de «madres». Con el tiempo, comenzaron también los estudios sobre masculinidades y educación, que mostraron también cómo los profesores hombres han sido, históricamente,

fuertemente «protegidos», pero también observados y blanco de sospechas, en particular los hombres homosexuales en el marco homofóbico que durante décadas consideró la homosexualidad una perversión. La ESI y el marco cultural que la originó permiten no solo discutir las significaciones de género que apoyan visiones sexistas sobre las profesoras, sino también la aparición de docentes que, si así lo desean, se autoidentifiquen como lesbianas, travestis o trans. En un proceso vertiginoso en los últimos años —y a una velocidad que nos lleva a sospechar de su sustentabilidad— aumentó el respeto de las comunidades educativas por las diversas formas en las que los y las docentes viven sus cuerpos. A pesar de que aún faltan otros cuerpos (más docentes afrodescendientes o descendientes de comunidades de países limítrofes, docentes con alguna discapacidad no solo en las escuelas de educación especial, profesores hombres, etc.), lo interesante de la época es atravesar un proyecto en el que «la diversidad» no está solo del lado de los «otros/as», sino que es posible ver, en todo su potencial, la diversidad entre nosotros.

### **Una educación sexuada en construcción**

Nuestra propuesta es usar el concepto de «educación sexuada» para denominar una educación que reconoce que en toda la práctica educativa se transmiten mensajes de género (¡incluso en matemáticas!) y que tanto xs [los/las] estudiantes como xs [los/las] docentes son sujetos de derecho y de deseo que habitan cuerpos sexuados. Cuando se usa «x» y las personas, al leer, se preguntan ¿de qué se trata?» justamente estamos marcando que nosotros, personas, construimos nuestras identidades en función de múltiples experiencias que exceden, en mucho, el binomio «mujer» - «hombre». Y que la educación, en lugar de reforzar una única manera «correcta» de vivir el cuerpo, debería aproximar a los sujetos todo tipo de estímulos y de oportunidades de aprendizaje...

Sabemos que sigue sucediendo que, en educación física, los jóvenes que no juegan al fútbol son rechazados y terminan no jugando nada y que en las escuelas técnicas muchas veces no dejan que las mujeres accionen máquinas o hagan experimentos (incluso aquellas que eligieron estudiar en esa institución): una educación sexuada reconoce que en ese caso se están transmitiendo mensajes que configuran subjetividades sexuadas... En otras palabras, que la «educación sexual» va mucho más allá de la clase de anatomía y fisiología de la reproducción, como se piensa frecuentemente. También de acuerdo con Fraser (2004), la ESI nos hace asumir el compromiso de trabajar por una educación sexuada para el respeto de los derechos humanos y de la justicia.

*Recibido en mayo de 2015 y aprobado en julio de 2015*

## Nota

1 Se publicó una versión del presente trabajo en Nuestra Tarea, la revista de Amsafe-Ctera, en el año 2013.

## Referencias

- BRITZMAN, Deborah. *Curiosidade, sexualidade e currículo* [Curiosidad, sexualidad y currículo]. En: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* [El cuerpo educado: pedagogías de la sexualidad]. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan:** sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Deshacer el género.** Buenos Aires: Paidós, 2004.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar.** Madrid: Moraes, 2000.
- FRASER, Nancy. **Cartografía de la imaginación feminista:** de la redistribución al reconocimiento, a la representación. Reino Unido: Universidad de Cambridge, marzo de 2004. Disertación inaugural de la Conferencia «Igualdad de género y cambio social».
- FRIGERIO, Graciela. Lo que no se deja escribir totalmente. En: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Comp.) **Educación: figuras y efectos del amor.** Buenos Aires: Del Estante, 2006.
- HERRERA GÓMEZ, Coral. **Más allá de las etiquetas:** mujeres, hombres y trans. Bizkaia: Txalaparta, 2011.
- HOOKS, Bell. *Eros, erotismo e o processo pedagógico* [Eros, erotismo y el proceso pedagógico]. En: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* [El cuerpo educado: pedagogías de la sexualidad]. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOPES LOURO, Guacira. Pedagogías de la sexualidad. En: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* [El cuerpo educado: pedagogías de la sexualidad]. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MORGADE, Graciela (Coord.). **Toda educación es sexual:** hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía, 2011a.
- \_\_\_\_\_. Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En: VILLA, Alejandro (Comp.) **Sexualidad, relaciones de género y de generación:** perspectivas histórico-culturales en educación. Buenos Aires: Noveduc, 2009.
- \_\_\_\_\_. Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,** Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011b.
- PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contra-sexual.** Madrid: Opera Prima, 2002.
- WALTER, Natasha. **Muñecas vivientes:** el regreso del sexismo. Madrid: Turner, 2010.

## **Comprehensive sex education policies** *Knowledge, practices and bodies in tension*

**ABSTRACT:** In this article, our interest is to present some of the challenging and controversial points regarding the recontextualization experiences of comprehensive sexeducation (ESI), particularly at the secondary school level, with specific regard to the knowledge put into play, modified daily practices and the body of qualified teachers.

*Keywords:* Sex education. Gender. Educational policies. Sexualities. Diversity.

## **Politiques d'éducation sexuelle intégrale** *Savoirs, pratiques et corps en tension*

**RÉSUMÉ:** Notre intérêt dans cet article est de présenter certains défis et certaines polémiques liés aux expériences de recontextualisation de l'éducation sexuelle intégrale (ESI), en particulier au niveau secondaire et ce par rapport aux savoirs qui sont en jeu, aux modifications des pratiques quotidiennes et aux corps enseignants habilités.

*Mots-clés:* Education sexuelle. Genre. Politiques éducatives. Sexualités. Diversité.