

Sara Poggio y María Amelia Viteri  
Compiladoras

**Cuerpo, educación y liderazgo político:  
una mirada desde el género y los  
estudios feministas**

**Bodies, education and political leadership:  
a gender and feminist perspective**



LATIN AMERICAN  
STUDIES ASSOCIATION

---

Cuerpo, educación y liderazgo político = Bodies, education and political leadership : una mirada desde el género y los estudios feministas = a gender and feminist perspective / compilado por Sara Poggio y María Amelia Viteri. Quito : FLACSO, Sede Ecuador : University of Maryland : Latin American Studies Association, 2014

210 p. : fotografías

ISBN: 978-9978-67-419-2

GÉNERO ; SEXUALIDAD ; MUJERES ; PARTICIPACIÓN POLÍTICA ; LIDERAZGO POLÍTICO ; EDUCACIÓN SEXUAL ; ABORTO ; TEORÍA QUEER ; LITERATURA ; TEATRO ; AMÉRICA LATINA

305.3 - CDD

---

© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador  
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro  
Quito-Ecuador  
Telf.: (593-2) 323 8888  
Fax: (593-2) 323 7960  
[www.flacso.org.ec](http://www.flacso.org.ec)

University of Maryland, Baltimore County  
1000 Hilltop Circle  
Baltimore, MD 21250  
Estados Unidos  
Telf. : (011-1-410) 455 1000  
[www.umbc.edu/](http://www.umbc.edu/)

Latin American Studies Association  
416 Bellefield Hall  
University of Pittsburgh  
Pittsburgh, PA 15260  
Telf.: (011-1-412) 648 7929  
[lasa.international.pitt.edu](http://lasa.international.pitt.edu)

ISBN: 978-9978-67-419-2  
Diseño de portada e interiores: FLACSO  
Impresión: Impresores Fraga  
Quito, Ecuador, 2014  
1ª. edición: mayo de 2014

---

El presente libro es una obra de divulgación y no forma parte de las series académicas de FLACSO-Sede Ecuador.

# Índice

Prólogo . . . . .	7
<i>Sara Poggio y María Amelia Viteri</i>	
Introducción . . . . .	9
<i>Sara Poggio y María Amelia Viteri</i>	
Righting/writing the black female body in contemporary Afro-Brazilian literature . . . . .	15
<i>Flávia Santos de Araújo</i>	
Insurgents and advocates: women's claim-making in El Salvador . . . . .	37
<i>Mneesha Gellman</i>	
Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina . . . . .	65
<i>Graciela Morgade</i>	
Cuerpo y ciudad: travestismo urbano . . . . .	85
<i>Carolina Páez Vacas</i>	
What, no tie? Political campaigns, gender, and leadership in Chile . . . . .	109
<i>Gwynn Thomas</i>	

More than reproductive uteruses: women and the  
politics of abortion in Argentina. . . . . 141  
*Barbara Sutton*

Traduciendo lo “queer” en Ecuador:  
negociaciones alrededor del género y la sexualidad . . . . . 193  
*María Amelia Viteri*

# Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina

Graciela Morgade\*

## Abstract

This article presents some of the findings from the research project called “The presence and absence of feminine and masculine sexualities among young middle-class students”, which was carried out in the city of Buenos Aires, Argentina, by the School of Philosophy and Literature of the University of Buenos Aires. This project sought to identify the imaginaries around sexuality and the possibilities of a sexual education with a gender focus. This study inquires on the hegemonic and emerging discourses regarding sexual education in schools. Initial studies on national and international education highlights the persistence of a biological, sexist and hetero-normative body “norm” that systematically censors adults and young people, inhibiting their understanding of sexuality as a space of affective subjectivism and pleasure.

However, the traditions that are critical of the hegemonic school discourse also tend to have a bias towards a desiring subject, omitting the inclusion of affection and emotions in a comprehensive sexual education plan. In this work, we attempt to recover some of the students’ voices that can guide and broaden the scope of a pedagogy for sexual education that includes gender justice.

---

\* Graciela Morgade, Ph. D., Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Doctorada en 2007, gmorgade@filo.uba.ar.

## La investigación en educación, género y sexualidades en América Latina: debates actuales<sup>1</sup>

La trayectoria que ha desarrollado la investigación enmarcada en los estudios de género y educación en los últimos cuarenta años en los países centrales y en América Latina, es tributaria del despliegue teórico tanto de las teorías feministas críticas de raíz estructuralista como de las teorías feministas de orientación postestructuralista, articuladas a su vez con los debates de las ciencias sociales en general y de la Sociología, la Lingüística y los Estudios Culturales en la educación en particular. Si pensamos a su vez que estas producciones se nutren de las intervenciones políticas de los movimientos sociales de mujeres y sociosexuales en general, es posible perfilar un mapa que, sin pretender erigirse en inventario, permita dar inteligibilidad a los programas de investigación y de acción política más recientes en nuestro territorio. Una mirada retrospectiva permite identificar los hitos en la conformación de nuestro campo de estudio en la convergencia de tradiciones y debates.

Hacia el final del siglo XX, ya disponíamos de un repertorio de conceptos y constructos que nos permitían des-velar las formas invisibles median-

1 En su VII Conferencia Internacional de marzo de 2009, la Gender and Education Association, la asociación académica más relevante del campo a nivel internacional, tomó como tema central la cuestión “Género, regulación y resistencia en la educación”. La agenda organizativa de los trabajos libres presentados delineó una panorámica tan amplia como multivariada, como es la construcción de los procesos educativos, y en este sentido, fue desde cuestiones de gobierno y poder en las políticas públicas, pasando por los diferentes niveles educativos, cuestiones de pedagogía y currículum, hasta aproximaciones psicosociales y la relación entre estructuras y acción humana. Otras entradas del programa refirieron a la intersección de la educación y género con cuestiones de clase y etnicidad, generaciones, discapacidad, religión y organización política y mercado. Solo un eje incluyó el concepto “teoría”: el vinculado con “la sexualidad y la teoría queer”. Además, como conferencistas centrales fueron invitadas dos destacadas especialistas en cuestiones de género, educación y sexualidades que citaremos en el presente trabajo: Deborah Britzman (1999) y Raewyn (Robert) Connell (1995). En el marco de la tradición postestructuralista, Britzman ha trabajado en significativos análisis críticos de las formas pedagógicas de dominación y las formas de resistencia a la hegemonía en términos de sexualidad y género. Connell es una investigadora muy reconocida en su producción académica sobre las formas hegemónicas y subordinadas de la masculinidad realizada en la fase masculina de su trayectoria, mientras que en la actualidad, se dedica fundamentalmente a indagar la educación desde la perspectiva del transgénero. La centralidad de la cuestión de la construcción social de cuerpos y sexualidades, y la inclusión de la teoría “queer” en un congreso de fuerte arraigo teórico, es un indicio claro de cómo el campo está complejizando sus alcances y de cómo nos están quedando estrechos algunos márgenes establecidos en los desarrollos de la teoría pedagógica desde la perspectiva de género.

te las cuales una organización netamente moderna, como era y es la escuela, no solo no resultaba lo “igualadora” y “democratizadora” que su ideario sostenía sino que tendía a reproducir las desigualdades de la sociedad. El mapa educativo de nuestros países latinoamericanos, tanto en forma estática como en una perspectiva sobre las dinámicas del cambio, marcaba y continúa marcando con nitidez que grandes sectores de la población están excluidos sistemáticamente de las aulas. A la pobreza y la falta de acceso a los servicios educativos se agregan el abandono, vinculado también con frecuencia a la situación socioeconómica y con procesos intraescolares que resultan modos sutiles de exclusión social.

El liberalismo político y el sentido común han tendido a atribuir los resultados escolares a los sujetos en forma individual: una escasa capacidad de esfuerzo o una escasa inteligencia fueron por décadas la explicación más corriente para el fracaso escolar. En contraposición a esta responsabilización individual, en la década de 1970 y en el marco de la efervescencia política y académica del momento, la llamada “teoría de la reproducción” (las obras “clásicas” de Bourdieu y Passeron, 1974; Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1976; Althusser, 1974) se mostró mediante investigaciones empíricas la existencia de patrones sistemáticos de exclusión o fracaso, notoriamente: los grupos más pobres, las minorías étnicas, las mujeres... Las escuelas diseñadas según formas de organización y con contenidos afines a las necesidades y prácticas de los grupos dominantes, tenderían de manera casi inevitable a “reproducir” las desigualdades sociales.

Sin embargo, la idea de la “reproducción” fue discutida muy rápidamente por sus propios creadores y por una abundante investigación que también señalaba los quiebres y las contradicciones del sistema: la “reproducción” no es absoluta, por ejemplo, porque los valores políticos de la igualdad también orientan las prácticas y van en sentido contrario a la “exclusión” y, además, porque los mismos actores sociales que logran entrar a la escuela producen resistencias.

Por una parte, para comprender e interpretar esa dinámica comenzó a resultar más fructífero recuperar el concepto de “hegemonía” de Antonio Gramsci (Portelli, 1978) –más antiguo pero revitalizado en el marco de estudios de raíz marxista, con énfasis en los procesos culturales. Para Gramsci

la hegemonía significa la existencia de una influencia social que va más allá de la violencia o la fuerza, o la amenaza de su empleo, y se ejerce tanto en la vida pública como en la vida privada y los procesos culturales que la atraviesan (citado en Portelli, 1978). Se trata en realidad de un proceso que combina instancias de coerción con otras de construcción de consensos que, articuladamente en una configuración histórica particular, tienden a justificar el orden injusto o violento. Lo interesante del concepto es que retoma la dimensión activa de los sujetos, tanto en sostener las relaciones de poder como en modificarlas.

Por otra parte, algunos teóricos de la Sociología de la Educación como Michael Apple (1979) y sobre todo, uno de los trabajos clave en la investigación cultural, la investigación de Paul Willis (1997), comenzaron a trabajar no solamente en la identificación de las resistencias sino también, desde la vida cotidiana en las escuelas, en la complejización de la noción de “reproducción” de clase, desplegando la hipótesis de la simultaneidad e interdependencia entre “clase”, “sexo” y la llamada “raza”. Sin embargo, son sobre todo los desarrollos de los Estudios de Género los que retomaron y ampliaron la investigación y la conceptualización de las nociones de reproducción y de resistencia, en términos de lo masculino y lo femenino. En los años 1980 fueron pioneros los trabajos de, por ejemplo: Mary O’Brien (1982) que desarrolló la noción de “trabajo doméstico” y retomó los análisis de la relación entre la división social y sexual del trabajo; Michelle Barrett (1980) que mostró que la reproducción no se produce en una jerarquía de importancia (clase, sexo, raza, separadas por una “coma”, por lo que habla de la “comatización” de las mujeres) sino en forma simultánea y dual; y de Madeleine Arnot (1983) que señaló los modos en que los códigos de clase se reproducen simultáneamente con los códigos de género.

Así, la Sociología de la Educación en esta tradición crítica comenzó a reconocer las limitaciones de las categorías marxianas que le dieron fundamento: resultaba insuficiente pensar que la “reproducción” solo implicaba un lugar en la división social del trabajo. Y entendió que al ser el Estado una cristalización no solamente de relaciones económicas sino también de relaciones patriarcales, la noción de “aparato ideológico del Estado” resultaba también apropiada para nombrar la función de transmisión de las

relaciones patriarcales de poder a través de las instancias estatales, entre las cuales se encuentra la escuela.

En la indagación sobre la cuestión del acceso –inspirada sobre todo por el feminismo de la igualdad–, el movimiento reparó en que la llave en la promoción y cambio de la condición social de las mujeres era la lucha por más educación y que el problema de la discriminación se mantenía en el empleo de las mujeres educadas. En la investigación sobre la cuestión del curriculum (“qué” y el “cómo” se aprende en las escuelas) fueron centrales los aportes pioneros del feminismo de la diferencia de Ana María Piussi (1989) o Luisa Muraro (1994) en Italia y de la pedagogía feminista en Estados Unidos inspirada en la educación popular de Paulo Freire (Bonder, 1994; Morgade, 2001).

Los primeros estudios, tanto los referidos a la vida cotidiana en la escuela como al trabajo docente, oscilaron entre una visión crítica orientada por las nociones de “reproducción-lucha” o “hegemonía” –en el sentido gramsciano primario, tendientes a interpretar la discriminación de género como una expresión más bien estructural del patriarcado en un mundo capitalista– y otras vertientes inspiradas en los feminismos de raíz liberal que más bien tendieron a sostener que el liberalismo es un proyecto “con fallas” que pueden y deben ser subsanadas en dirección a una plena vigencia de la democracia. En todos los casos, existía una cierta continuidad teórica y fáctica que tendía a pensar en “la niñas” o “las mujeres” desde una definición más bien centrada en su condición social y sus rasgos comunes según la construcción ideológica dominante.

Los Estudios de Género se volcaron entonces a indagar algunos temas que se transformaron en “clásicos” en los diferentes países y centros de investigación: la escolarización de las mujeres adultas, los mensajes acerca de lo femenino y lo masculino en el currículo y los libros de texto, las expectativas de rendimiento y de comportamiento hacia chicas y chicos, los usos del cuerpo en la educación física escolar, las disciplinas expresivas y el patio de juegos en el recreo, la interacción entre pares y el uso de la palabra, etc. En paralelo, también fue indagada la cuestión de la docencia, como el trabajo femenino. Dado que la docencia en general, y en particular en la educación básica, es ejercida mayoritariamente por mujeres, las temáticas que

se indagaron giraron en torno a 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 orientadas, sobre todo, por las diferentes versiones del feminismo de la diferencia, los modos de “maternaje” y el cuidado que la docencia había desplegado. Retomando tanto la noción de *hegemonía* como la conceptualización *micropolítica* del poder, las investigaciones de tradición foucaultiana fueron herramientas significativas para la interpretación de la resistencia y la inestabilidad como condición social de “lo femenino” y “lo masculino”, buscando comprender los procesos de imposición pero también de resistencia en relación con las significaciones de género y las escuelas.

Así, la producción original de los Estudios de Género fue definir con nuevos contenidos la noción de “sujeto” y de las “relaciones de poder” escolar, particularizando además las indagaciones en diferentes contextos y momentos para complejizar también la visión ultrageneralizadora “masculina, burguesa y blanca”. Orientado por estos desarrollos, y a la vez dándoles un impulso con su fuerza política, el movimiento social de mujeres encaró una lucha “por” la educación escolar, abarcando tanto el problema del acceso a la educación para todas y todos, más allá de cualquier condición (género, orientación sexual, clase, etnia, edad, religión, nacionalidad, entre otras) como el “qué” y el “cómo” que se aprenden en las escuelas.

Hacia la última década del siglo XX comenzaron también a tener presencia en la investigación educativa los llamados Estudios de la Masculinidad. Su foco central fue indagar los modos en que ya no “la masculinidad” sino “las masculinidades” conviven y tiende a sostener un orden patriarcal y heterosexual. Robert (hoy Raewyn) Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los Estudios de la Masculinidad y la educación, muestra en 1995 y en el contexto anglosajón que en la escuela se refuerzan los sentidos de lo masculino definidos en su versión tradicional, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, la homosexualidad (Connell, 1995). En coincidencia con Connell, otros y otras colegas mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta un 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 a “la dominación masculina”. Complementariamente, los estudios tienden también a indagar los modos de sufrimiento y en ocasiones, resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril (Lomas, 2004).

Sin embargo, es más bien reciente la incorporación con fuerza de la cuestión de la materialidad corporal de la hegemonía que se ubica tanto en las “mentes” como en “los cuerpos”. Y en este recorrido, resulta más fértil la noción de “prácticas discursivas” que nombran tanto la dimensión material como la dimensión simbólica de vida social, antes que la difundida noción de “representación social” o en lugar de algunas visiones de la “ideología”. La primera está vinculada a perspectivas cognitivistas de la Sociología que ontologizan en representaciones mentales la relación entre los procesos psíquicos y las determinaciones sociales. La segunda está con frecuencia asimilada a visiones que parecen remitir más a un sentido que se le “agregaría” a una materialidad anterior o preconstituida.

Las más recientes producciones de la teoría “queer” –“de la rareza”– y las teorías “trans” son centrales en esta reconceptualización. Los desarrollos se vieron fuertemente nutridos por la producción política y teórica del movimiento de gays y lesbianas que aportó una denuncia: la conceptualización predominante de “lo femenino” y de “lo masculino”, aunque desde la perspectiva de género, incluye también fuertemente un componente de heteronormatividad (Butler, 1990, 2002).

La noción de “construcción social del cuerpo sexuado”, como veremos, alude entonces a las prácticas discursivas en las cuales materia y sentido se constituyen en subjetividades que de ningún modo están cristalizadas en representaciones simbólicas, ni que tampoco se las puede dividir en dos partes agregadas: materia, por un lado, e ideas preexistentes, por el otro. Con ese énfasis, emergen como objeto de estudio con más claridad “las sexualidades” y “las diferencias” en la orientación sexual, y la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar. Si conceptualizamos al “cuerpo” como una construcción social de una materialidad, nos va a interesar mapear las diferentes



expresiones escolares en las cuales ese cuerpo se constituye como “diferencia sexual”.

Entre otros trabajos significativos de los últimos tiempos subrayamos las investigaciones de Debbie Epstein y Richard Johnson (2000) en Gran Bretaña, quienes indagaron la producción de identidades sexuales en el nivel secundario, tanto entre estudiantes como entre docentes. Entre sus impactantes resultados concluyen que quienes son heterosexuales tienen muchas menos posibilidades que los docentes gays o lesbianas de sufrir las consecuencias de que sus desempeños se consideren insatisfactorios o inapropiados, y que la “educación sexual” no heterosexista ni homofóbica no puede sino ser “una práctica imposible”. Mairtin Mac an Ghaill (1994) y Peter McLaren (1995) también en el campo anglosajón, y el grupo GEERGE en Brasil, coordinado por Guacira Lopes Louro, indagaron los modos micropolíticos en que las escuelas disciplinan los cuerpos... Así, parecería que actualmente en la investigación educativa estamos en condiciones teóricas y metodológicas de analizar e interpretar la relativa inestabilidad de las identidades (y las diferentes articulaciones en las que se producen) y a la vez, el sostenimiento de relaciones sociales de relativa estabilidad (y los diferentes dispositivos a través de los cuales se reproducen).

Estas herramientas de investigación también devienen fundamentos para los proyectos políticos educativos: si la experiencia escolar puede resultar, contradictoriamente, según las realidades y los contextos, en un espacio de construcción de autonomía o sujeción o un espacio de reproducción o resistencia será, en parte, una producción política intencional. Pero en parte también, como veremos, será un producto de las persistentes limitaciones de las categorías pedagógicas con las que estamos trabajando.

### Voces autorizadas, proyectos político-educativos y cuerpos sexuados

La producción que acabamos de mapear rápidamente viene alimentando en parte a los diferentes proyectos políticos del campo educativo de América Latina. En el marco de los diferentes acuerdos y normas surgidas de los organismos internacionales, en particular de la CEDAW, desde hace unos

20 años, asistimos a diversas iniciativas sostenidas por gobiernos que con frecuencia apelan a la asistencia técnica de organizaciones no gubernamentales y de las universidades con acumulación académica en los Estudios de Género.

En todos los casos, las políticas que poco a poco fueron incorporando una perspectiva historizante y crítica de las relaciones de poder, fueron objeto de oposición de parte de los actores tradicionales que, a pesar de tener diferente incidencia y autoridad según los países, han enfrentado y enfrentan aún una resistencia política y cultural que con frecuencia es virulenta. En Argentina por ejemplo, el actor político más poderoso contra la incorporación del enfoque de género y de los derechos sexuales y reproductivos en la educación formal es la Iglesia católica. En 1995, una fuerte oposición en la discusión sobre los Contenidos Básicos Comunes, logró la eliminación del enfoque de género incluido en los documentos; en 2007, con su documento oficial “Educación para el amor”, la Iglesia intentó, y aún lucha por ello, imponer su tradicional enfoque moralizante y atemorizante frente a la inminente implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. En la misma arena disputan las tradiciones medicalizantes y sexistas propias de las políticas de salud en la educación. Sin embargo, no es objetivo de este trabajo poner énfasis en el análisis de esas tradiciones ya ampliamente analizadas y criticadas, sino avanzar en el análisis de los silencios que nuestras producciones aún mantienen en una pedagogía para una educación sexuada, analizando algunas producciones locales.

El Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires inició en 2006 una serie de acciones tendentes a dar cumplimiento a la Ley, que establece la inclusión de la Educación Sexual Integral en la educación formal en todos los niveles, a través del desarrollo de contenidos vinculados con el ejercicio responsable de la sexualidad, los derechos y la salud reproductiva, la equidad de género, la prevención de la violencia de género, y la prevención del VIH/SIDA –con base en un marco de derechos humanos. Los enunciados de la Ley y la política no podían ser más auspiciosos. El gobierno que promovió esta Ley integraba una línea dentro del partido gobernante a nivel nacional (el Frente para la Victoria, FpV) que también había impulsado y logrado sancionar una ley de educación sexual integral para todo el país.

Antes de adentrarnos en los contenidos, vale la pena subrayar dos cuestiones organizacionales de la política. Por una parte, en los documentos se establece adecuadamente que el proyecto es intersectorial; sin embargo, no se prevé ni se presupuestan los recursos de tiempo y financiamiento para la conformación de los equipos de trabajo entre sectores. El proyecto entonces se adosa a la ya abultada agenda de trabajo en las diferentes áreas. Esta cuestión no es menor, no solamente porque el proyecto viene a representar una “carga” adicional sino, y fundamentalmente, porque desconoce una conocida falencia del sistema educativo local que es, la escasa o nula tradición de trabajo conjunto entre áreas. En general, el área de salud o el área de desarrollo social acuden a las escuelas como ámbitos de atención desde sus propias lógicas. Las escuelas por su parte, tienden a acudir a otras áreas solamente en términos de “solución a un problema” antes que en proyectos políticos de prevención y cuando por lo general no tienen la solución inmediata, tienden a “confirmar” la visión de que están solas con todos los problemas sociales. Por otra parte, otra omisión relevante en este proyecto se vincula con las anticipaciones respecto del trabajo con los/as docentes. Aceptando a partir de los documentos la fuerte implicación valorativa y subjetiva de los contenidos propuestos, no se establece un programa de formación y menos de acompañamiento o contención docente. Las experiencias y las investigaciones tienden a señalar que la habilitación de la palabra en temas de sexualidad abre un repertorio de cuestiones frente a las cuales los/as docentes se sienten en la obligación de tener conocimiento, una posición valorativa para transmitir y, con frecuencia, información para orientar o inclusive defender la vulneración de derechos.

Dado su carácter “curricular”, los materiales producidos presentan un conjunto de fundamentos teóricos, orientaciones y posteriormente, un repertorio de contenidos para incluir en los diferentes niveles de educación. Los materiales curriculares producidos en el marco de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral toman una postura crítica respecto de los enfoques biomédicos más tradicionales en el tema, insistiendo en el carácter “integral” de una educación sexual que se propone abordar las múltiples dimensiones que atraviesan la sexualidad y la construcción de la subjetividad, la integridad del sujeto bio-psico-social, la valorización de lo humano,

de los sentimientos, las emociones, las actitudes, habilidades y destrezas como mediadores en el vínculo con los otros, así como la importancia de los roles asumidos por varones y mujeres. Este enfoque, que se reitera a lo largo del documento, se orienta en el marco de los derechos humanos referidos al tema.

Estas valiosas orientaciones del proyecto, sin embargo, no logran saldar al menos tres cuestiones críticas. Por una parte, una persistente noción de “tolerancia” en términos de una suerte de resignación frente a la existencia de otros y otras diferentes. Por otra parte, una cuestión nodal en nuestras investigaciones recientes: la norma heterosexual que orienta el discurso de género empleado, aún cuando se mencione a las diversidades sexuales... Por último, que la “salud” aparece en última instancia como el horizonte hacia el cual se orienta la política de educación sexual. Y si bien se adhiere a una visión amplia de la cuestión, queda omitida de manera sistemática la dimensión del “placer” vinculada con la sexualidad.

Nuestra investigación permite tensar desde otra perspectiva a las limitaciones identificadas en el texto de los documentos oficiales. Caracterizando en términos generales las visiones juveniles, podríamos anticipar que la incorporación de temáticas relacionadas con la sexualidad es deseada y bienvenida por los/as estudiantes quienes, en principio, se adhieren también a la visión biomédica de la “prevención de enfermedades” como sentido final de la política de educación sexual. Cuando la indagación promueve una profundización, se abre también un conjunto de interrogantes, de contradicciones y sobre todo de deseos de saber, que exceden fuertemente las perspectivas del proyecto oficial.

Una somera sistematización de los resultados de nuestras investigaciones permite identificar algunos de estos nudos de sentido:

- En los primeros años de escolarización secundaria, los/as adolescentes y jóvenes sostienen la mirada biomédica hegemónica; no obstante, a lo largo de la experiencia vital y escolar van construyendo una mirada complejizadora de los aspectos vinculados con la sexualidad.
- Los/as adolescentes y jóvenes subrayan la ausencia de espacios escolares en los cuales se trabaja sobre cuestiones afectivas o vinculares, en parti-

cular cuando los sentimientos personales se contraponen a los mandatos sociales, entre otros:

- La presión sobre el debut sexual para demostrar virilidad en los varones;
- La presión en las chicas por mostrarse enamoradas cuando reconocen las contradicciones intrínsecas al “amor romántico”, sobre todo, el doble estándar de género;
- La presión homofóbica que impide la expresión plena de las diversas orientaciones sexuales;
- La presión de lo “políticamente correcto” que esconde los prejuicios y, a la vez, las posibilidades de revisarlos y cuestionarlos;
- La presión de las modas consumistas a videograbar relaciones íntimas y exponerse en la web;
- La presión consumista en los bares y fiestas de productos estimulantes;
- La presión de los mandatos de la delgadez y la belleza, etc.

Estas contradicciones suelen producir diferentes emociones inquietantes y eventualmente dolorosas que suelen tramitarse entre pares, suelen ser contenidos de los principales sentidos, discriminatorias hacia los/as jóvenes (por ejemplo, cuando se los/as caracteriza como “desbordados/as” o “sin límites”) y solo en casos extremos reciben atención adulta o profesional:

- En general, los/as adolescentes y jóvenes reconocen que las experiencias sexuales se vinculan con la curiosidad y la búsqueda del placer y prácticamente no consideran que la abstinencia sea una opción real en los vínculos interpersonales, llegando inclusive a considerar que el placer y el amor no necesariamente van acompañados, aunque también en general, y sobre todo entre las mujeres, suelen valorar la relación sexual genital como una profundización de una relación amorosa.
- Los/as adolescentes y jóvenes conocen o han experimentado episodios de violencia de género o familiar, conocen casos de embarazos no deseados que culminan en abortos (prohibidos en la Argentina) o a jóvenes madres que quedan solas en el cuidado y atención infantil. Si bien

tienden a interpretar estos conflictos como “problemas individuales” y cuando el caso es muy cercano, moderan sus visiones condenatorias, tienden también a demandar espacios de tratamiento grupal para estas cuestiones. Los/as adolescentes y jóvenes de los sectores medios más acomodados disponen de un capital simbólico y económico que les permite atravesar esas situaciones con más posibilidades de atención especializada o profesional.

- Los/as profesores y profesoras no parecen referentes de confianza para abordar estas cuestiones porque, aun cuando no debieran abordar la intimidación o los problemas personales, los espacios pueden generar información usada en forma discriminatoria. Solo algunos/as pueden ser referentes académicos cuando se prioriza el discurso biomédico pero pueden llegar a ser considerados/as interlocutores/as válidos cuando se trata una visión amplia de la sexualidad, sin referenciamiento a una disciplina en particular. En síntesis, desconfían que el dispositivo escolar sea un espacio adecuado y cuidado para habilitar un tratamiento en profundidad de temas de fuerte implicancia individual.

Es evidente que los intereses y sentidos que las visiones juveniles permiten esbozar, abren múltiples cuestiones que no se resuelven solamente con nuestras más progresistas políticas dirigidas a promover el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, o con el estudio de las dimensiones históricas, sociales y políticas de las relaciones de género hegemónicas.

Entendemos que el discurso de los derechos sexuales y reproductivos desde la perspectiva de género es, sin duda alguna, el enfoque emergente más complejizador al que se haya arribado en la academia y en las políticas públicas en temas de sexualidad. Este enfoque habilita, sin duda, que nuevas voces sean escuchadas y nuevas respuestas sean elaboradas. Sin embargo, entendemos que produce también nuevos silencios posiblemente, argumentaremos, no solamente porque no se hace eco aún de los desafíos de las teorías queer o trans sino, y sobre todo, porque el sujeto pedagógico que concibe continúa siendo el sujeto cartesiano de la razón (el *cogito*) y su dimensión instrumental propia del capitalismo.

## Hacia una pedagogía para una educación sexuada justa

La pedagogía es la teoría de la educación y dado que la educación es una práctica social compleja, la pedagogía teoriza acerca de cuestiones variadas, tales como: la direccionalidad y los límites de la acción educativa; las dimensiones macro y micropolíticas, societales y culturales implicadas; las concepciones epistemológicas respecto del saber, del enseñar y del aprender; etc. En este sentido, las diferentes tradiciones de la pedagogía implicaron siempre una concepción de sujeto. Situando el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico, los aportes de las tradiciones emergentes en los Estudios Culturales de Género y los Estudios Queer, las pedagogías feministas y las pedagogías críticas, nos permiten trazar algunos rasgos que aún están omitidos en las tradiciones emergentes en la educación sexual.

Una primera cuestión conceptual es que toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. En este sentido, la educación no puede *no* ser “sexual” y, por lo tanto, la lucha por la “educación sexual” puede llegar a diluir el potencial crítico del proyecto político emancipatorio que los movimientos sociosexuales (incluyendo al movimiento social de mujeres) vienen llevando adelante. Podríamos nombrar entonces la idea de “educación sexuada” a aquella educación que reconoce el carácter integral de los cuerpos que se encuentran en el ámbito escolar. Por otra parte, la tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas ha omitido la dimensión “sexual” de la educación, junto con el silenciamiento de la presencia de los cuerpos y las emociones que también siempre están ahí. Así como la educación siempre es “sexuada”, la educación que se reconoce en tanto sexuada es aquella educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante.

En segundo lugar, si bien ya hablar de “educación sexuada” implica la adopción de una conceptualización descriptiva que avanza por sobre las omisiones, cabe preguntarse también por los sentidos, lo que implica una pedagogía consonante con las tradiciones críticas que nos orientan. O, en otras palabras, cómo “sexuar” a la educación más allá de los enfoques represivos o parcializantes que han venido siendo predominantes.

Entendemos que una pista posible es habilitar a la autoridad de las voces de los/as jóvenes y a la autoridad docente en términos de la propia afectividad y reconocimiento de las propias experiencias, tanto en sus sentidos dolorosos como en sus sentidos placenteros.

Algunas aproximaciones vivenciales han orientado algunos proyectos en esta dirección. Dos programas interesantes se han desarrollado recientemente en Iberoamérica: Charo Altable (2003), en España, inspirada en la psicosis, ha trabajado desde la expresión corporal en la línea de la observación y el distanciamiento de las sensaciones corporales cambiantes, las emociones y los sentimientos, y los pensamientos y juicios, para avanzar en la desidentificación de las creencias y prejuicios más profundos e inconscientes. Entendiendo que en la escuela secundaria se trabaja con adolescentes y jóvenes que suelen estar confundidos con sus propias emociones contradictorias, su proyecto se dirige “a que tomen conciencia de sí, de su identidad, de sus sensaciones, emociones, pensamientos, para no dejarse dominar o arrastrar por ellas sino dirigirlas, aceptarlas y transformarlas, utilizándolas para su bienestar” (Altable, 2003: 45). José Olavarría (2004), en Chile, por otro lado, ha desarrollado una línea de talleres de “conversación sobre la vida cotidiana, la sexualidad, los mandatos culturales [...] Se busca fortalecer la capacidad de reflexionar de los sujetos mediante el desarrollo de la conversación, lo que permite contar con mayores elementos para resolver distintas situaciones de la vida” (Olavarría, 2004: 38).

Algunas teóricas de los movimientos sociosexuales también vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas. Bell hooks (1999), por ejemplo, sostiene que “para comprender el lugar de eros y del erotismo en el aula, precisamos dejar de pensar esas fuerzas solo en términos sexuales, aunque esa dimensión no debe ser negada” (hooks, 1999: 123). Hooks sugiere “entrar en el aula enteras y no como espíritus descorporizados” y cambiar el propósito original de la escuela –transmisor de información enciclopédica universalizante– por el de “demostrar a los estudiantes cómo definirse a sí mismos ‘auténtica y espontáneamente en relación’ al mundo”, lo cual requiere “descubrir el lugar de eros dentro de nosotros/as mismos/as y juntos/as permitir que la mente y el cuerpo se sientan y conozcan el deseo” (hooks, 1999: 123).

Sin embargo, tal vez nuestros resultados pueden ser interpretados más cabalmente desde los trabajos de Deborah Britzman (1999) que identifica tres versiones de la educación sexual: la “normal”, normalizadora de los cuerpos y el deseo; la “crítica” que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos; y la que denomina la “aún no tolerada”, que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad.

Según Britzman (1999), la educación sexual “normal” genera no solamente un cuerpo de contenidos limitado por las voces dominantes sino que también genera los límites de lo que interesa conocer y lo cognoscible, las preguntas que “se pueden formular” y “lo impensable” y, de ese modo, limita también en estudiantes y docentes la imaginación de alternativas. La educación sexual “crítica” resulta un avance, sin duda, en su lucha por la incorporación de voces excluidas por la hegemonía, pero termina, desde su perspectiva, nuevamente fijando identidades, ahora diversas pero nuevamente inmutables. La “aún tolerada” es también aún un horizonte difuso... Dice la autora:

El modelo de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura de libros de ficción y poesía, de ver películas y del involucrarse en discusiones sorprendentes e interesantes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician cuestiones para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar. (Britzman, 1999: 86)

Otra línea de trabajo en esta dirección son las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente en su libro *Um corpo estranho* (2004), Lopes Louro se inspira explícitamente en la teoría queer y, apoyada en las investigaciones del grupo GEERGE (Grupo de Estudios de Educación y Relaciones de Género), plantea la vigencia de la hegemonía patriarcal y heteronormativa en las aulas, perfilando como alternativa la posibilidad de una política post-identitaria para la educación: una pedagogía queer que supere la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son toleradas o incluidas meramente como creaciones “exóticas”, como menciones necesarias en un curriculum con corrección

política. Habla de una pedagogía que permita “albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban, erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades imperitinentes” (Lopes Louro, 2004: 15).

En esta línea de trabajo podrían albergarse también los intereses y demandas de los/as jóvenes de la ciudad de Buenos Aires. El “amor”, que en términos religiosos no es más que una expresión de un “amor a Dios”, se transformará en una marca registrada de la Iglesia católica si no lo tomamos también desde nuestros desarrollos teóricos y políticos. Entendemos que nos enfrentamos al desafío de tensar las fronteras de la pedagogía y visibilizar los afectos y los cuerpos sexuados que las contienen. La ampliación de las fronteras teóricas y políticas que permiten ampliar también la comprensión del proceso de construcción social de la subjetividad, en su dimensión material y en su dimensión simbólica, se completaría al incluir las emociones y los sentimientos implicados en los vínculos consigo mismo/a y con otros/as. Pensamos en una ampliación que mantenga el sentido crítico y productivo de la justicia como horizonte vertebrador de las prácticas, la justicia en la división social y sexual del trabajo que persiste en la construcción social de sujetos que encarnan, que corporizan, la exclusión de la vivienda, el alimento, el abrigo, la salud y la educación, que hacen a la dignidad de las personas. En América Latina sigue vigente con toda crudeza la cuestión de la justicia redistributiva y la justicia de reconocimiento. Además, la situación financiera mundial por la que atraviesan nuestras economías desde 2008 pone nuevamente en “figura” la injusticia por la cual grandes sectores de la población son nuevamente desempleados, nuevamente excluidos, criminalizados, violentados. Y en situaciones de crisis, aparecen con crudeza los eslabones más débiles del frágil tejido social de nuestros países.

En síntesis, hablamos de una pedagogía para una educación que recupere e “incorpore” los saberes y las emociones en sociedades que se orientan hacia la justicia, en su expresión más completa.

## Bibliografía

- Altable, Charo (2003). *Educación sentimental y erótica*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Althusser, Louis (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Siglo XXI.
- Apple, Michael (1979). *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge, Kegan.
- Arnot, Madeleine (1983). "A cloud over coeducation: An analysis of the forms of transmission of class and gender relations". En *Gender, class and education*, S. Walker y L. Barton (Eds.). Londres: Palmer Press.
- Barrett, Michelle (1980). *Women's oppression today*. Londres: Verso.
- Baudelot, Christian, y Roger Establet (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bonder, Gloria (1994). Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación en Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron (1974). *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.
- Bowles, Samuel, y Hebert Gintis (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Britzman, Deborah (1999). "Curiosidade, sexualidade e currículo". En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, G. Lopes Louro (Comp.). Belo Horizonte: Grupo Autêntica.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Londres: Routledge.
- (2002). *Cuerpos que importan*. Madrid: Editorial Paidós.
- Connell, Robert (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Epstein, Debbie, y Richard Johnson (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- hooks, bell (1999). "Eros, erotismo e o processo pedagógico". En *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, G. Lopes Louro (Comp.). Belo Horizonte: Grupo Autêntica.

- Lomas, Carlos (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lopes Louro, Guacira (1995). "Produzindo sujeitos masculinos e cristaos". En *Crítica postestructuralista e educacao*, Alfredo Veiga Neto (Comp.). Porto Alegre: Sulina.
- (1998). "Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e genero nas praticas escolares". En *A escola cidadã no contexto da globalizacao*, Luiz Heron da Silva (Ed.). Petropolis: Vozes.
- (2004). *Um corpo extranho*. Belo Horizonte: Grupo Autêntica.
- Mac an Ghail, Mairtin (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Berkshire, Reino Unido: Open University Press.
- McLaren, Peter (1995). "Moral panic, schooling and gay identity. Critical pedagogy and the politics of resistance". En *The gay teen. Educational practice and theory for lesbian, gay and bisexual adolescents*, Gerald Unks (Comp.). Nueva York y Londres: Routledge.
- Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Muraro, Luisa (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Ed. Horas y Horas.
- O'Brien, Mary (1982). *The commatization of women: Patriarchal fetishism in the sociology of education*. OISE, mimeo.
- Olavarría, José (2004). *Adolescentes: conversando la intimidad*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Piussi, Ana Maria (1989). *Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuale*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Portelli, Hughes (1978). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- Willis, Paul (1997). *Aprendiendo a Trabajar*. Madrid: Akal Serie Universitaria.