

Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral

Bodies and sexualities in the first version of Comprehensive Sex Education

Germán Torres

Universidad Nacional de Quilmes
Universidad de Valladolid

Resumen

En este artículo se aborda la primera versión de la Educación Sexual Integral para la ciudad de Buenos Aires. El objetivo es analizar los mecanismos discursivos y de poder que se han puesto en juego en su delimitación como un dominio curricular específico. Concretamente, se analiza el modo en que el cuerpo y la sexualidad infantil y femenina fueron especificados como objetos de saber y de intervención en los documentos curriculares editados en 2007 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. Se señalan los criterios normalizantes a partir de los que se delimitó la inteligibilidad, por un lado, del cuerpo y la sexualidad infantil como un dominio de pureza, inocencia e incompletitud. Y, por el otro lado, del cuerpo y la sexualidad femenina como dominio biologizado y sujeto a un destino reproductivo y heterosexual.

Palabras clave: educación sexual – cuerpo – sexualidad – curriculum

Abstract

This article discusses the first version of the Comprehensive Sex Education curriculum for the city of Buenos Aires. The aim is to analyze the discursive and power mechanisms that have been involved in its definition as a specific curricular domain. Specifically, it examines the way in which infantile and female bodies and sexualities were defined as objects of knowledge and intervention in the documents published in 2007 by the City of Buenos Aires after the passage of the Act of Comprehensive Sex Education. It is highlighted the normalizing criteria from which was delimited the intelligibility, on the one hand, of infantile body and sexuality as a domain of purity, innocence and incompleteness. And, on the other hand, of female body and sexuality as a biologized domain, subject to a reproductive and heterosexual destination.

Keywords: sex education – body - sexuality - curriculum

Introducción

En un contexto marcado por la proliferación de significados en torno a la sexualidad, este trabajo¹ hace foco en la cuestión de la educación sexual, convertida en obligatoria a partir del año 2006.² Como tantos otros ámbitos de la vida social, las escuelas constituyen espacios en los que la sexualidad se hace vívidamente presente, más allá de cualquier prescripción curricular explícita referida al tema. Ya antes de la sanción de las normativas que disponen la obligatoriedad de la educación sexual, distintos trabajos habían dado cuenta de la sexualización de los espacios educativos –las dinámicas escolares, las políticas y prescripciones curriculares, las experiencias de los y las agentes del día a día escolar–, subrayando críticamente la presencia excitada antes que reprimida de la sexualidad y de una educación sexual en ellos. Tanto en Argentina (cf. Fainsod, 2006; Flores, 2005; Morgade, 2006a, 2006b; Morgade y Alonso, 2008; Torres, 2009; Villa, 2009; entre otros), como en Latinoamérica (cf. Altmann, 2001; Darré, 2005; Fernandes Dinis, 2008; Fernandes Dinis y Cavalcanti, 2008; Lopes Louro, 1997, 2007; Vieira Braga, 2006; entre otros), y en el ámbito anglosajón (cf. Epstein y Johnson, 2000; Epstein, O’Flynn y Telford, 2000; Moran, 2001; Wallis y VanEvery, 2000; entre otros), se ha puesto en evidencia –en oposición al cliché que indicaba que en la escuela “de eso no se habla”– que los espacios educativos están configurados por significaciones reguladas y poderes que, al decir de Michel Foucault, hablan *de* y *a* la sexualidad (2003).

A partir de las leyes que ordenan la enseñanza sistemática de la educación sexual, esta trama de sexualización de lo escolar pasa a solaparse con una prescripción explícita y normatizada de la cuestión. Particularmente, la obligatoriedad de la educación sexual abrió un espacio discursivo que obligó a que el cuerpo y la sexualidad de los y las estudiantes fueran enunciados como fundamentos y objetivos ineludibles en el discurso pedagógico y curricular. Es precisamente en este contexto que se ubica el presente trabajo. El objetivo es indagar acerca de los mecanismos discursivos y de poder puestos en juego en la delimitación de la Educación Sexual Integral como un dominio curricular específico. Concretamente, se busca analizar el modo en que el cuerpo y la sexualidad de los y las estudiantes se configuraron como objetos de saber enunciables e intervenibles en el marco de esa instancia curricular, es decir, cómo fueron instituidos en dominios escolarizados de conocimiento y de gobierno. El trabajo se centra en la serie de documentos curriculares preliminares editados en 2007 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley N° 2.110 de Educación Sexual Integral, a saber: a) *Educación Sexual en el Nivel Inicial. Documento Preliminar* (ES-Inicial); b) *Educación Sexual en el Nivel Primario. Documento Preliminar* (ES-Primaria); c) *Educación Sexual en el Nivel Medio. Documento Preliminar* (ES-Media); d) *Educación Sexual en la Escuela. Perspectivas y Reflexiones* (ES-Perspectivas). Estos documentos constituyen la primera instancia de elaboración curricular de la Educación Sexual Integral, previa a la versión definitiva de los lineamientos curriculares para la educación sexual, editados en 2009 por el Ministerio de Educación Porteño.

A partir de estos primeros elementos, este trabajo toma como eje los siguientes interrogantes: ¿Qué sucede cuando el cuerpo y la sexualidad infantil y femenina son erigidos de manera explícita como objetos de intervención en el discurso pedagógico? ¿De qué manera los poderes y saberes respecto del cuerpo y la sexualidad infantil y femenina han producido el discurso “verdadero” de la educación sexual? ¿Qué formas, límites y modos corporales y sexuales se han recortado en tal prescripción curricular? ¿Y qué exclusiones aparecen como constitutivas de la educación sexual?

Saberes, identidades y educación sexual

En tanto prescripción socialmente construida, el curriculum puede ser entendido como un tipo particular de práctica discursiva. Retomando la perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva, esta forma de discurso prescriptivo se refiere no sólo a *qué* enseñar sino también, y de manera primordial, a *quiénes* formar. Pues el tipo de conocimiento considerado importante para un curriculum se deduce fundamentalmente a partir de descripciones sobre el tipo de persona que se considera “ideal” (1999:16). De esta manera, el curriculum se constituye como una cuestión tanto de *saberes* y de *identidades* así como de *poder* (ibíd.). Y es precisamente en esta articulación de saberes, identidades y poder que el curriculum aparece, siguiendo a Cleo Cherryholmes, como “lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender” (1987:52) pero también, cabe agregar, como lo que los estudiantes tienen oportunidad de ser. Así como aquello que los estudiantes tienen oportunidad de aprender “depende de *lo que no tienen oportunidad de aprender*” en función del poder que “distribuye las oportunidades y las *no oportunidades*” (ibíd.:52; énfasis añadidos). Igualmente, aquello que los y las estudiantes tienen oportunidad de ser, dependerá de la exclusión de todo un campo de posibilidades identitarias excluidas del espacio de lo inteligible y legítimamente vivible, en función de distintas relaciones de poder que ordenan la norma según la cual, determinados contenidos, merecen ser enseñados y determinadas identidades, merecen ser formadas y educadas, en detrimento de otros conocimientos y formas identitarias.

En tal sentido, puede señalarse a la educación sexual integral como una forma curricular que, en tanto práctica discursiva e instancia contingente de poder, supone por un lado, la prescripción y articulación de determinados contenidos a enseñar y de determinadas identidades a formar/transformar; y por el otro, una instancia que supone simultáneamente una serie de exclusiones constitutivas. Por lo expuesto, es claro que no existe un dominio discursivo esencialmente propio de la educación sexual, sino que ella ha sido construida a partir de estrategias de poder y de condiciones discursivas de posibilidad que operaron como su fundamento, pero también como su límite, convirtiéndose en condiciones de imposibilidad respecto a lo legítimamente enunciable en materia de sexualidad en los ámbitos escolares. Tomando estas consideraciones, el análisis de los documentos curriculares se centró en la articulación entre contenidos prescriptos, identidades puestas en juego y la configuración de aquello que se posibilita y aquello que se excluye como definitorio de la primera versión oficial de la Educación Sexual Integral para la ciudad de Buenos Aires. En los siguientes apartados se pone

énfasis, en primer lugar, en la configuración de la sexualidad infantil y en segundo lugar, en la configuración de la sexualidad femenina. Finalmente, el trabajo concluye con algunas perspectivas abiertas de discusión en el campo de las relaciones entre educación y sexualidades.

Sexualidad e infancia: inocencia, abuso y normalidad

Al poner en discurso a la sexualidad en general y a la sexualidad infantil en particular, la instancia curricular se ubicó a sí misma en un lugar ambiguo y tensado entre la intervención prescriptiva de saberes e identidades y la suposición de la sexualidad como un dominio personal y privado y, por tanto, no intervenible. La producción discursiva del cuerpo y la sexualidad infantil se articuló, elementalmente, con las características dominantes que han definido a la infancia. En tanto producto de la Modernidad, la infancia ha sido construida como dominio de saber a ser descrito y analizado –a la vez que normalizado– por una serie de instituciones y actores sociales particulares, donde confluyeron, fundamental aunque no exclusivamente, la pedagogía, la psicología y el derecho. En oposición a la figura del adulto completo, independiente, autónomo y poseedor del conocimiento, la figura moderna del niño fue definida por su incompletitud, dependencia, heteronomía, ignorancia y, de manera relevante para este trabajo, por su pureza e inocencia (cf. Antelo, 2005; Carli, 2002; Corea y Lewkowicz, 1999; Narodowski, 1994; Scherer, 1983). En efecto, uno de los relatos predominantes en relación a la infancia ha sido el denominado enfoque *romántico*. Opuesto a un enfoque criminalístico propio del siglo XIX que definió a los niños como pervertidos y gérmenes del delito debido a su naturaleza caída en pecado, el enfoque romántico ha definido a la infancia como *pura* y naturalmente *inocente* (Moran, 2001:75).

En el marco de la educación sexual destinada a los primeros años de escolaridad (niveles Inicial y Primario), a partir del carácter propiamente “inocente” y “puro” de los niños y niñas como fundamento epistémico, para hacer enunciable la sexualidad infantil fue necesaria la intervención de una particular instancia discursiva dotada de autoridad y legitimidad; esto es, el psicoanálisis y la figura de Sigmund Freud:

(...) [Sigmund Freud] [a]firmó -con gran escándalo en su época- que el niño tiene sexualidad desde que nace y es una constante en la vida del sujeto; se organiza a lo largo del tiempo y pasa por distintas etapas. (ES-Perspectivas)

(...) El primero en referirse a la sexualidad infantil fue Sigmund Freud. Según este investigador, la sexualidad está presente en la vida de los sujetos desde su nacimiento, y atraviesa distintas fases y etapas en su desarrollo. Cada una de estas fases configura zonas y modos diferentes de expresión. Con esta aseveración, Freud quiebra el mito sostenido hasta entonces de que la sexualidad recién irrumpe en la adolescencia y afirma la existencia de una sexualidad infantil previa. (ES-Inicial)

Las referencias a Freud y a la teoría psicoanalítica, en tanto saber legitimado, operaron como una estrategia que permitió enunciar de manera fundada la sexualidad infantil en el marco del curriculum de la educación sexual y romper con el supuesto de la sexualidad como un dominio privado y no intervenible. Una vez abierto de modo legítimo el espacio discursivo para la sexualidad infantil, ella ha sido delimitada en base a los fundamentos elementales de la infancia. Principalmente, la sexualidad infantil fue construida según los principios de inocencia y también de curiosidad, erigidas como características esencialmente propias de la subjetividad infantil:

(...) Los *juegos de característica sexual* entre niños de la misma edad (por ejemplo, jugar al médico) no provocan daños físicos o psicológicos; por el contrario, los ayudan a conformar su identidad. No tienen la connotación negativa y perjudicial que algunos adultos les atribuyen, y deben ser tomados con naturalidad tanto por los docentes como por las familias. (ES-Inicial)

(...) A medida que los niños y niñas crecen, perciben cuerpos que pueden generar en ellos múltiples fantasías para explicarse las diferencias sexuales. (...) Presentar que los niños tienen penes y las niñas vaginas resulta simplemente de aplicar un criterio de realidad para responder a las *inquietudes infantiles*.

(...) [P]uede existir una serie de cuestiones relativas al cuerpo que también *llama la atención de los niños* pero que suscita en algunos adultos cierta incomodidad, desconcierto, o bien la falta de respuesta precisa para aclarar las dudas. Son aquellas que se relacionan con las panzas de las embarazadas que *llaman la atención de los pequeños*, las primeras eyaculaciones involuntarias o la menarca de los púberes, las preguntas sobre las relaciones sexuales, etc. Es decir, aquellas vinculadas con la sexualidad genital. (ES-Perspectivas)

Como una derivación de la curiosidad postulada como característica esencial de niños y niñas aparece problematizada la cuestión de la masturbación. Las prácticas masturbatorias, referenciadas de modo solapado en los documentos curriculares, fueron indicadas como una dimensión propia de la sexualidad infantil. Aunque, dado el supuesto de la natural inocencia infantil, estas prácticas han sido definidas como “normales” dentro del desarrollo de una sexualidad infantil estrictamente individual; esto es, dirigida al conocimiento del propio cuerpo y desarrollo progresivo de la subjetividad:

(...) Contenidos de segundo ciclo, 6º y 7º grado: (...) Conocimiento del cuerpo y transformación en la pubertad:

Implicancias afectivas de los cambios en la pubertad:

ALCANCES: (...) Experiencias de *autoexploración corporal*. (ES-Primaria)

(...) En ocasiones, los niños se espían unos a otros, asumiendo actitudes de curiosidad. Exhiben partes de sus cuerpos, *se acarician y automanipulan*. Estas conductas pueden parecer inapropiadas para algunos adultos, pero *son natu-*

rales y comunes en esta etapa. Estas manifestaciones deben ser comprendidas y atendidas, pero nunca ignoradas ni castigadas por los docentes, dado que *son parte del normal desarrollo de los niños y no signos de perturbación emocional.*

(...) [E]s importante aceptar que las *conductas de automanipulación*, siempre que no sean compulsivas, dado que *los ayudan a conocer y comprender su cuerpo*, no deben ser reprimidas ni censuradas. Es posible explicar a los niños que esas conductas son privadas y es deseable no realizarlas frente a otros. (ES-Inicial)

Las referencias a la masturbación han sido erigidas como parte necesaria de las prácticas privadas de conocimiento y construcción autónoma de la subjetividad dentro de un cauce de desarrollo normal(izado). Cabe destacar que la cuestión de la masturbación sólo está presente en los documentos de los niveles Inicial y Primario. En este recorte, se reafirma la especificación de la sexualidad infantil como un dominio estrictamente individual, centrado sobre el propio cuerpo y la propia subjetividad. Es decir, de modo diferente a la sexualidad adolescente o adulta centrada en la relación con otro (de distinto sexo) y con la reproducción como objetivo necesario.

En la delimitación del cuerpo y la sexualidad de niños y niñas, algunas de las características definitorias asignadas fueron la intimidad y la privacidad. Particularmente, en esa asignación, determinadas “partes” corporales u órganos fueron recortados como “íntimos”, es decir, como propiamente sexuales:

(...) [E]s conveniente conversar con los niños sobre *aquellas partes del cuerpo consideradas privadas o íntimas*, enseñándoles a nombrarlas correctamente (*pene, vagina, etc.*). Esto les ayudará a adquirir un lenguaje apropiado para conocer mejor su cuerpo, ayudándolos a expresarse con mayor precisión cuando deseen preguntarnos o contarnos alguna situación que los perturba. Será necesario conversar con los niños sobre los vínculos familiares y los derechos a ser respetados por todos los miembros de la familia en el *cuidado de su privacidad e intimidad*, especialmente en los momentos de higiene, de cambio de vestimenta y de sueño.

(...) [E]l resguardo de *la propia intimidad* y la de los cercanos reside, en muchas ocasiones, en el cuidado de no divulgar información privada. No obstante (...) [s]erá fundamental aclarar a los niños que si alguien los toca, lastima o les pide que les muestren *sus partes íntimas*, tanto como si alguien les pide que ellos miren o toquen las partes íntimas de otros, deben contarlo a algún adulto de su confianza y nunca guardar estas actitudes como secreto. (ES-Inicial)

Las partes del cuerpo que entraron en el espacio de lo “íntimo” o “privado” han sido, concretamente, los genitales. Esta referencia a los genitales -en lugar de cualquier otra “parte” u órgano del cuerpo- supone, fundamentalmente, que ellos constituyen órganos sexuales potencialmente reproductivos. La puesta en discurso de la sexualidad infantil ha tenido como condición de posibilidad, el supuesto de

que los cuerpos infantiles son cuerpos en desarrollo que devendrán en cuerpos reproductivos y, por tanto, heterosexuales. Más aún, la sexualidad infantil, caracterizada principalmente por la inocencia y la pureza, constituye otra de las dimensiones de la serie de carencias que definen a la infancia como un estado de incompletitud y de devenir, apareciendo delimitada como una suerte de embrión de la sexualidad adulta heterosexual y reproductiva. Es decir, como un dominio incompleto aunque poseedor de las características definitorias del resultado final construido como desiderátum o como objetivo necesario: la sexualidad adulta activa, reproductiva y heterosexual.

Fundamentalmente, estas condiciones permitieron construir al abuso sexual como la principal amenaza al cuerpo y a la sexualidad infantil. En efecto, uno de los objetivos primordiales que han fundado la configuración de la educación sexual como una necesidad ha sido la exaltación del abuso sexual como un peligro o amenaza para la infancia. En términos generales, cuando la sexualidad infantil emerge como cuestión, nunca aparece asociada a la propia identidad, los deseos y placeres, sino al riesgo, el peligro y el abuso. Es así que en el curriculum de la educación sexual uno de los principales énfasis se efectúa sobre el resguardo del cuerpo y de la sexualidad infantil frente al abuso sexual y a todo tipo de ejercicio “adulto” de la sexualidad. En efecto, en los documentos curriculares se incluyó el apartado “Características del abuso sexual infantil” (ES-Inicial) y un anexo titulado “Detectar el abuso sexual” (ES-Primaria). Nuevamente, sólo en los niveles Inicial y Primario se ha relevado la cuestión del abuso sexual. En el nivel Medio, el abuso sexual dejó de ser identificado como problema. Es decir que el abuso sexual ha sido problematizado como una “amenaza” sólo entre los cinco y los trece años de edad (según el desarrollo normalizado de la escolaridad). En tanto “desviación” de la norma que configura los cuerpos y las sexualidades, el abuso sexual apareció equiparado en su sentido de “peligro” o “amenaza” a la enfermedad en general y, particularmente, a las enfermedades de transmisión sexual:

(...) Queremos que los niños desarrollen vidas plenas y saludables. Para ello, es importante enseñarles acerca de cómo prevenir las agresiones sexuales
(...) (ES-Inicial)

(...) Una de las cuestiones fundamentales que preocupan a padres y docentes tiene que ver con el abuso sexual y las enfermedades de transmisión sexual.
(ES-Primaria)

En síntesis, el cuerpo y la sexualidad infantil fueron delimitados dentro de una matriz que divide lo normal de lo patológico. Es dentro de esa matriz que el abuso sexual ha sido construido como una “patología” propia de la sexualidad de niños y niñas. En toda esta especificación discursiva se reafirmó el ideal normalizado del cuerpo y la sexualidad infantil como dominios privados de inocencia, pureza e incompletitud y alejados del contacto sexual con otros/otras y de los fines de la reproducción sexual. Se ha presupuesto en ello que su completitud y realización estarán dadas por la madurez biológica y el ejercicio de una sexualidad genital, heterosexual

y reproductiva. En su conjunto, estos elementos recortan el dominio de lo inteligible y, en definitiva, de lo vivible en relación al cuerpo, la identidad, la sexualidad y los deseos. En términos generales, esta misma línea de supuestos normalizantes son los que han operado también en la delimitación del cuerpo y la sexualidad femenina en el marco de la educación sexual.

Sexualidad y feminidad: biología, maternidad y heterosexualidad

En la apertura de un espacio de enunciación para la educación sexual, el discurso bio-médico operó como una de las principales instancias legítimas de delimitación de las sexualidades, las identidades y los cuerpos. El recurso al discurso bio-médico, erigido como paradigma de lo científico, profesional y, por tanto, pretendidamente neutral, ha sido el enfoque dominante a la hora de poner en discurso a la sexualidad en los ámbitos educativos. Particularmente, en su articulación interdiscursiva con el discurso curricular de la educación sexual integral, el bio-médico se ha constituido en una instancia preeminente de delimitación de un dominio estable para los cuerpos, en tanto fenómenos “dados” en la naturaleza. La asignación de determinados órganos y funciones corporales como propiamente “sexuales” opera un proceso de *biologización* de los cuerpos y la sexualidad haciendo de los genitales y los sistemas “reproductores” de varones y mujeres el único lócus corporal válido para la sexualidad:

(...) Contenidos de primer ciclo, 1º, 2º y 3º grado: (...) Conocimiento del cuerpo y de las diferencias entre varones y mujeres:

ALCANCES:

- Reconocimiento de las distintas partes del cuerpo y sus funciones. (...)
- Reconocimiento de las *diferencias del aparato genital* de varones y niñas. (ES-Primaria)

Contenidos: (...) Anatomía y fisiología de la reproducción humana. Sistema reproductor femenino y masculino:

ALCANCES Y PROPÓSITOS:

- Órganos sexuales y reproductivos del varón y de la mujer.
- Órganos externos e internos. Prácticas de higiene y cuidado. (ES-Media)

El cuerpo y la sexualidad aparecieron marcados y definidos por el acento médico-biologicista. A partir de estas condiciones definitorias de lo corporal se desprende una serie de consecuencias sobre el dominio de identidades, corporalidades, deseos y prácticas sexuales posibles. Beatriz Preciado señaló desde la teoría *queer* que “los órganos sexuales no son solamente ‘órganos reproductores’, en el sentido de que permiten la reproducción sexual de la especie, sino que son también, y sobre todo, ‘órganos productores’ de la coherencia del cuerpo como propiamente ‘humano’” (2002:105-106). Esa coherencia se funda en una definición de lo verdaderamente masculino y femenino asociado a una única dirección posible en el terreno de la sexualidad: la heterosexualidad. En efecto, Preciado afirma que “no somos capaces de

visualizar un cuerpo fuera de un sistema de representación heterocentrado” (ibíd.:120). Con ello, pone de relieve la hegemonía heterosexista que regula la inteligibilidad de los cuerpos, las identidades y las sexualidades.

Según se señaló, al especificar los cuerpos de varones y mujeres en el marco de la educación sexual, son ciertas partes y órganos -y no otros- los que son recordados como definitorios de lo sexual. Pero esa “descripción” de lo natural y corporal debe ser leída como una imposición que regula el dominio legítimo y normalizado de los cuerpos, los géneros y las sexualidades. A este mismo respecto Judith Butler sostuvo que:

“Se afirma que los placeres radican en el pene, la vagina y los senos o que surgen de ellos, pero tales descripciones pertenecen a un cuerpo que ya ha sido construido o naturalizado como concerniente a un género específico. Es decir, algunas partes del cuerpo se transforman en puntos concebibles de placer justamente porque responden a un ideal normativo de un cuerpo con género específico. (...) Qué placeres se despertarán y cuáles permanecerán dormidos normalmente es una cuestión a la que recurren las prácticas legitimadoras de la formación de la identidad que se originan dentro de la matriz de las normas de género” (2007:158-159).

Esta matriz que se impone tanto para lo corporal como para lo identitario opera efectos excluyentes y restrictivos no sólo sobre aquellos individuos cuyas vidas no se reconocen en el ideal regulatorio heterosexista. Particularmente, esa regulación normalizante de los cuerpos -y su asociación a un orden natural y a una indiscutida heterosexualidad reproductiva- opera efectos sobre lo “femenino”. Es así que las mujeres fueron delimitadas en el discurso de la educación sexual a partir de su “destino” reproductivo. Concretamente, ello ha supuesto la prescripción de contenidos para la educación sexual en relación al cuerpo femenino a partir de una línea cíclica que fue desde la menarca, la menstruación y la ovulación, hacia la fecundación, el embarazo, el parto y, finalmente, el amamantamiento y los cuidados del bebé:

(...) Contenidos de segundo ciclo, 6º y 7º grado (...) Conocimiento del cuerpo y transformación en la pubertad:

ALCANCES: (...)

-Cambios internos en los varones: producción de semen. Manifestaciones de esos cambios: erección y eyaculación. Cambios internos en las mujeres: maduración de los óvulos. Manifestaciones de estos cambios: la menarca; la menstruación, frecuencia y duración. El ciclo menstrual. (...)

(...) Conocimiento del origen: La reproducción humana:

ALCANCES:

-La reproducción humana: la ovulación, la fecundación, el embarazo. El parto, parto normal, cesárea. (...)

(...) Contenidos de primer ciclo, 1º, 2º y 3º grado (...) Conocimiento de nuestro origen:

Gestación y nacimiento:

ALCANCES:

-Vida intrauterina: alimentación del bebé en el vientre materno.

-El nacimiento del bebé: parto. Reconocimiento

Las necesidades, los cuidados y derechos del bebé:

ALCANCES:

-Los cuidados del bebé y la madre durante el embarazo. (ES-Primaria)

De este modo, se ha recortado como universal una versión particular de la feminidad, limitando el cuerpo y la sexualidad femeninos a una heterosexualidad reproductiva obligatoria. Como se señaló, el cuerpo y la sexualidad femenina, al igual que la sexualidad infantil, se configuró dentro de una matriz normalizante. Mientras que en la infancia ha sido el abuso sexual la principal “patología” a prevenir a través de la educación sexual, en la pubertad y la adolescencia se delimitaron nuevas “patologías” propias de la sexualidad. Es decir, situaciones desviadas del desarrollo “normal” de la sexualidad adolescente en general y de la sexualidad de *las* adolescentes en particular. Estas “patologías” de la sexualidad femenina han sido las infecciones de transmisión sexual y, fundamentalmente el embarazo en la adolescencia y los “trastornos” que afectan la capacidad reproductiva de las mujeres:

(...) Los compromisos internacionales, que fueron suscriptos por nuestro país, se centraron en la atención de la salud desde una perspectiva de género, en el enfoque de la salud de la mujer basado en su ciclo de vida, (...) en la maternidad sin riesgo, en la atención del *embarazo no deseado* (...) la prevención de las *enfermedades de transmisión sexual*, incluyendo VIH/SIDA, y en la problemática de la fecundidad (...) (ES-Perspectivas)

(...) Contenidos: (...) Anatomía y fisiología de la reproducción humana. Sistema reproductor femenino y masculino:

ALCANCES Y PROPÓSITOS: (...)

-Posibles *trastornos en la menstruación*. La importancia de la consulta periódica al médico.

-Se recomienda brindar la información y los conceptos necesarios para entender el *funcionamiento normal del sistema reproductor*. (ES-Media)

(...) Contenidos: Eje 1. Salud y calidad de vida: (...) Concepción y anticoncepción:

ALCANCES Y PROPÓSITOS: (...)

-Se recomienda explicitar la importancia de la consulta médica periódica. El uso de métodos anticonceptivos para evitar o postergar embarazos.

-Los riesgos de contraer infecciones.

(...) Contenidos: Eje 3. Amor y sexualidad. (...) Maternidad y paternidad responsable:

ALCANCES Y PROPÓSITOS: (...)

-Embarazo. Embarazo de riesgo. Embarazo no previsto. (ES-Media)

El embarazo ha sido contradictoriamente señalado como destino necesario de la sexualidad femenina a la vez que construido como “patología” en el caso de las adolescentes. La delimitación del cuerpo y la sexualidad adolescente femenina -a través de la patologización del embarazo adolescente “precoz”, los “trastornos” del aparato reproductor y los riesgos de contraer infecciones/enfermedades de transmisión sexual- se realizó a partir de criterios de riesgo, peligro y, en definitiva, de normalidad. Más aún, el cuerpo y la sexualidad femenina no sólo fueron restringidos a una heterosexualidad reproductiva normalizada, sino que también han sido ubicados en un lugar subordinado en relación a las prácticas y deseos sexuales de los varones. En tal sentido, la filósofa Elizabeth Grosz señala que:

“Los cuerpos de las mujeres no desarrollan sus formas adultas con referencia a sus capacidades sexuales recién despertadas, pues éstas están dramáticamente sobrecodificadas con las resonancias de la maternidad. La pubertad marca para las niñas el desarrollo de los senos y el comienzo de la menstruación como una entrada a la realidad reproductiva que es presupuesta como el dominio principal de las mujeres. La pubertad no es figurada como el devenir de una madurez auto-escogida sino como la señal de capacidades reproductivas inmanentes. La primera emisión de semen, la aparición de poluciones nocturnas, marcan la virilidad [*manhood*] venidera para el niño, los placeres sexuales y los encuentros fantaseados y aún por venir; pero la llegada de la menstruación no es del todo una indicación para la niña de su sexualidad en desarrollo, sólo de su venidera feminidad [*womanhood*]” (1994:205).

Estos aportes ponen de relieve que esa “venidera feminidad” marcada por los cambios biológicos se trata de una feminidad que, para ser tal, implica necesariamente la maternidad. La superposición de significados entre feminidad y maternidad ha sido la lógica dominante sobre la que se delimitó al cuerpo y la sexualidad femenina. Como señala críticamente Ana María Fernández, las significaciones en relación a la maternidad se organizaron alrededor de “la idea Mujer = Madre”. Esta ecuación supone e impone que “la maternidad es la función de la mujer y a través de ella la mujer alcanza su realización y adultez” (1993:161). Desde esta perspectiva, en definitiva, la maternidad se convierte en el único sentido, esencia y paradigma del ser mujer.

En síntesis, el cuerpo y la sexualidad femenina fueron delimitados también según una matriz normalizante que impuso destinos necesarios a las prácticas sexuales, el deseo, el cuerpo y la identidad de las mujeres. Por un lado, a partir de la fijación de determinados caracteres corporales como propiamente sexuales no sólo se ha bio-medicalizado al cuerpo sino que también se lo ha sexualizado según una matriz

-normalizante y excluyente- de heterosexualidad obligatoria. Por el otro lado, se ha construido una versión patologizada de la sexualidad adolescente, asociándola a los “riesgos” del embarazo precoz e indeseado y, de igual modo, a las enfermedades de transmisión sexual.

Comentarios finales

Este trabajo se centró en la configuración del cuerpo y la sexualidad infantil y femenina en el discurso curricular de la educación sexual. Trabajando sobre el vínculo entre curriculum, saber y poder, se señaló que la serie de condiciones discursivas que fundaron y limitaron la primera versión de la educación sexual integral para la ciudad de Buenos Aires, operó efectos de normalización y también de exclusión para los cuerpos, deseos, prácticas e identidades sexuales. Además de los criterios de riesgo, peligro y patología sobre los que se delimitó a la sexualidad infantil y femenina, en el análisis se puso de relieve también la operación de una matriz heterosexual como principal condición de posibilidad sobre la que operó la puesta en discurso de la educación sexual. En tanto instancia de poder, esta matriz operó también marcando campos de imposibilidad en relación a los saberes accesibles así como, fundamentalmente, en relación a las identidades y corporalidades vivibles. Todos aquellos cuerpos, prácticas, deseos e identidades que emergen en contradicción a la matriz heterosexual y normalizada aparecen en el curriculum de la educación sexual excluidos del terreno de lo legítimamente enunciable, pensable y vivible. De manera fundamental, estas exclusiones, que forman un *exterior constitutivo* (Butler, 2005) y anormal, conforman un elemento necesario para la construcción de un dominio estable de cuerpos y sexualidades “normales” como fundamento y objetivo de la educación sexual.

La problematización de las regulaciones sobre los cuerpos y las sexualidades desde el propio discurso pedagógico invoca a una reflexión acerca de la producción social de la normalidad. En tal sentido, en el campo de la pedagogía y del estudio del curriculum se promovió una reflexión enmarcada en una perspectiva *queer* (cf. Britzman, 2002; Lopes Louro, 2001; Luhmann, 1998). En este marco, como primera y fundamental consideración, puede decirse que una pedagogía *queer* “revela la falta de reflexión sobre la normalidad” (Britzman, 2002: 203) poniendo de relieve los efectos de sujeción normalizante que fundan y atraviesan los espacios de práctica y teorización educativos. Desde esta perspectiva, la pedagogía y el curriculum se revelan explícitamente como instancias políticas y de poder. En relación a la educación sexual, este posicionamiento crítico supondría la puesta en cuestión de los discursos disponibles para su enunciación “verdadera”. En otras palabras, supondría cuestionar los discursos disponibles para hablar de educación sexual, disputar los significados que se asocian a ese significante y poner bajo la lupa crítica las particularidades que, con pretensión de universalidad, rigen su delimitación. Se trataría, en definitiva, tanto de problematizar los entramados de poder que imponen formas normalizantes de subjetivación y de corporización, así como de imaginar nuevas formas identitarias y corporales desestabi-

lizantes que, lejos de negar el poder, lo asuman como una instancia productiva abierta necesariamente a resistencias, inestabilidades y desplazamientos.

Notas

¹ Se presentan aquí resultados de una investigación financiada por la Secretaría de Investigación y Transferencia de la UNQ. El autor agradece los comentarios críticos y aportes de los evaluadores anónimos de Archivos de Ciencias de la Educación.

² La principal normativa que ordena la obligatoriedad de la enseñanza de educación sexual en Argentina es la Ley N° 26.150, sancionada por el Congreso Nacional en el año 2006 y que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En ese mismo año, la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires sancionó su propia norma: la Ley N° 2.110 de Educación Sexual Integral.

Referencias bibliográficas

- ALTMANN, H., “Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais”, *Estudos Feministas* Vol. 9, N° 2, 2001.
- ANTELO, E., “La pedagogía y la época”, en SERRA, S. (Org.), *La pedagogía y los imperativos de la época. Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- BRITZMAN, D., “Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight”, en PINAR, W. (Ed.), *Curriculum. Toward new identities*, Nueva York, Garland, 1998.
- “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en MÉRIDA JIMÉNEZ, R. (Ed.), *Sexualidades transgresoras*, Barcelona, Icaria, 2002.
- BUTLER, J., *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- *El género en disputa*, Barcelona, Paidós, 2007.
- CARLI, S., *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- CHERRYHOLMES, C., “Un proyecto social para el currículo. Perspectivas postestructurales”, *Revista de Educación* N° 282, 1987.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I., *¿Se acabó la infancia?*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1999.
- DARRÉ, Silvana, *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*, Montevideo, Trilce, 2005.
- EPSTEIN, D. y JOHNSON, R., *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, Morata, 2000.
- EPSTEIN, D., O’FLYNN, S. y TELFORD, D., “‘Othering’ education: sexualities, silences, and schooling”, *Review of Research in Education* Vol. 25, 2001.
- FAINSOD, P., *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- FERNANDES DINIS, N., “Educação, relações de gênero e diversidade sexual”, *Educação & Sociedade* N° 103, Vol 29, 2008.
- FERNANDES DINIS, N. F. y CAVALCANTI R. F., “Discursos sobre homosexualidade

- e gênero na formação em pedagogia”, *Pro-Posições* N° 2, Vol. 19 2008.
- FERNÁNDEZ, A. M., *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- FLORES, V., *Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*, Rosario, Hipólita, 2005.
- FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- GROSZ, E., *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*, Melbourne, Allen & Unwin, 1994.
- LOPES LOURO, G., *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, Vozes, 1997.
- “Teoría queer: una política pos-identitaria para la educación”, *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, N° 9, 2001.
- “Pedagogías da sexualidade”, en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- LUHMANN, S., “Queering / querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing”, en PINAR, W. (ed.) *Queer theory in education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- MORAN, J., “Childhood sexuality and education: the case of Section 28”, *Sexualities* N° 1, Vol. 4, 2001.
- MORGADE, G., “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del IICE*, N° 24, 2006a.
- “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”, *Novedades Educativas*, N° 184, 2006b.
- “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”, en VILLA, A. (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2009.
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- NARODOWSKI, M., *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- PRECIADO, B., *Manifiesto contra-sexual*, Madrid, Opera Prima, 2002.
- SCHERER, R., *La pedagogía pervertida*, Barcelona, Laertes, 1983.
- TADEU DA SILVA, T., *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*, Barcelona, Octaedro, 1999.
- TORRES, G., “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual”, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* N° 35, 2009.
- VIEIRA BRAGA, A. “Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN”, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 2, Vol. 4, 2006.
- VILLA, A. (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- WALLIS, A. y VANEVERY, J., “Sexuality in the primary school”, *Sexualities* N° 4, Vol. 3, 2000.