

Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela.
Graciela Morgade

El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as.

Es evidente que la incorporación sistemática en la escuela de temas relacionados con la sexualidad es motivo de fuertes controversias. Basta con recordar que en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires fueron presentados seis proyectos de ley sobre la cuestión, o que cada vez que los medios de comunicación toman alguno de sus aspectos se producen debates intensos y, con frecuencia, muy ásperos. Las discusiones y los desacuerdos se vinculan usualmente con posiciones valorativas irreductibles, que encuentran dificultades para entrar en diálogo. Sin embargo, también son los enfoques ideológicos y teóricos acerca de la educación sexual los que entran en disputa y en este territorio muchas veces se trata más de desconocimiento, desconfianza o luchas territoriales antes que de posiciones que en sí no puedan encontrar coincidencias.

Por ello, y como intento de sistematización que favorezca la toma de posición, se revisan críticamente las tradiciones existentes y se profundiza el desarrollo del enfoque de género, que evidencia la mayor pertinencia para el trabajo sobre temas de sexualidad en la escuela.¹ Dado que todo enfoque tiene siempre un correlato “práctico” en términos del “qué” hacer en educación y sexualidad, el “cómo” hacerlo y el “quiénes” deberían llevarlo a cabo, también se abordan en este trabajo las prácticas y las políticas educativas.

Aproximaciones teóricas para una definición de la “sexualidad”

Para evocar el significado más corriente de la palabra “sexualidad” parece apropiado, por ejemplo, emplear el recurso de consultar el diccionario. El clásico de la Real Academia Española presenta las siguientes definiciones de “sexualidad”: “**1. f.** *Conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas que caracterizan a cada sexo.* **2. f.** *Apetito sexual, propensión al placer carnal*”. Entendiendo que el diccionario mismo es un producto cultural, y en el caso de la Real Academia Española, del cuño más tradicional, el significado establecido para la sexualidad alude a las partes del cuerpo sexuado y sus funciones. Funciones que –aunque no se lo mencione en forma explícita– deben ser controladas: solamente un/a extranjero/a de nuestra cultura iberoamericana podría desconocer que la frase “propensión al placer carnal” alude a un poco aceptable “primitivismo” del cuerpo humano –aludido como “carne”– prosocial y premoral. Sin embargo, la sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación. “Devenir sujeto” es, entre otros, construirse socialmente en un cuerpo sexuado. *La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura.* No se trata de la “carne”, entonces, sino que se trata del “cuerpo” como producto histórico. Aun en los momentos en que las personas sienten que son más “particulares”, más “individuales”, está presente su condición de sujeto social. Las determinaciones socioeconómicas, de género, étnicas, religiosas, de generación, de capacidad, etc., intervienen en el modo en que cada una o uno vive su sexualidad y, por ello, pensar a la sexualidad como cuestión “natural” implica un reduccionismo que opera reforzando las tradiciones predominantes plasmadas en el diccionario. La Real Academia no pudo omitir, sin embargo, que la sexualidad tiene que ver con el placer. *Los afectos y el juego del erotismo son fuentes de placer y constituyen a la sexualidad*, al igual que la dotación biológica y su funcionamiento. Ahora bien, las emociones relacionadas con la sexualidad no sólo son placenteras y, por lo tanto, positivas: también la sexualidad puede implicar dolor, sometimiento o frustración. Las emociones que involucra no integran solamente el ámbito de lo “íntimo” (o del orden de lo “personal”) sino que, en la mayoría de las situaciones, se vinculan con valores y prácticas culturales en los están presentes relaciones de poder desigual construidas socialmente. Por ello, reducir la sexualidad al “placer carnal” es omitir la complejidad de las relaciones humanas en las cuales la sexualidad entra en juego.

Por último, el diccionario omite una dimensión central y constitutiva de la sexualidad: el proyecto de vida. *Vivimos el cuerpo sexuado desde una representación simbólica respecto de quiénes somos, y quiénes queremos ser.* El proyecto de vida interviene en los modos en que nos cuidamos y cuidamos a otros y otras. Un joven que piensa –y sabe– que puede morir en la calle al día siguiente va tener muchas menos preocupaciones respecto del embarazo de su pareja o de su propia exposición al contagio de infecciones de transmisión genital que otro que se proyecta hacia el futuro desde una inscripción histórica y desde la inclusión social. Una mujer que se concibe sólo como madre va a tener dificultades para descubrir que, una vez que crecieron los hijos y las hijas, existen formas placenteras de habitar el cuerpo sexuado en las etapas de la vida que suceden al momento de la crianza. Ha sido ampliamente estudiado que existe una relación inversa entre el nivel educativo de la mujer y la cantidad de hijos/as que tiene y también que cuanto más educado es un varón menos coerción sexual va a tratar de imponer a su pareja (Pantelides y López, 2005).

Es evidente que el significado que se otorga la sexualidad, y las dimensiones que se incluyen en esas definiciones, son producto de relaciones sociales de poder. Y también lo son las normas que regulan “qué” hacer con nuestra sexualidad, “cómo” vivirla. Dice Jeffrey Weeks: “*Es difícil separar los significados particulares que damos a la sexualidad de las formas de control que defendemos. Si consideramos al sexo como peligroso, perturbador y fundamentalmente anti-social, entonces estaremos más dispuestos a adoptar posiciones morales que proponen un control autoritario y rígido. A eso lo llamo abordaje absolutista. Si, por otro lado, creemos que el deseo sexual es fundamentalmente benigno, vitalizante y liberador, estaremos más dispuestos a adoptar un conjunto de valores flexibles y tal vez radicales, a apoyar una posición libertaria. En algún punto entre estos dos abordajes podemos encontrar una tercera, que está menos segura de decidir si el sexo es ‘bueno’ o ‘malo’. Sin embargo, está convencida de las desventajas del autoritarismo moral y del exceso. Esta es la posición liberal*” (1999). Weeks plantea que somos herederos/as de la tradición absolutista, de raíces judeocristianas, pero articulada fuertemente desde el siglo XVIII con la familia tradicional burguesa del capitalismo moderno y, en virtud de esta asociación, fuertemente hegemónica. Por otra parte, diversos movimientos radicalizados encarnaron a la tradición libertaria en los últimos 150 años. Sin embargo, Weeks señala que, al colocar a la sexualidad también como “perturbadora”, aunque con sentido contrario, los movimientos radicalizados de liberación sexual tendieron a compartir, en cierta medida, la visión que hace de la sexualidad una dimensión “amenazante” de la subjetividad humana. Según el autor, los movimientos iniciados en los años 60, centralmente relacionados con la posibilidad que la píldora anticonceptiva brindó de separar el erotismo y la reproducción, fueron el punto de partida de la tradición “liberal” fuertemente cuestionada por el conservadurismo de los '80 y los '90 y jaqueada por la pandemia del VIH-SIDA. A pesar de ello, según Weeks, en la actualidad existen señales claras de una mayor permisividad en cuestiones culturales que tiene una incidencia directa en el modo de vivir el cuerpo sexuado: cambios en las actitudes respecto del matrimonio y la conformación de la familia (si bien la gente “se casa”, mucha gente “se casa” más de una vez, lo cual muestra una búsqueda de una mayor satisfacción emocional), cambios en los modelos de familia aceptables, un mayor reconocimiento (aunque a

veces sin aceptación) de las diversidades sexuales, un consenso creciente en que los derechos sexuales y reproductivos deben ser ejercidos por mujeres y varones, en cualquier etapa de su vida... Compartimos con Weeks que están cambiando muchos de los contenidos de la definición de la sexualidad..., pero queda mucho camino por recorrer. La sexualidad integra una de las dimensiones de la subjetividad que más cuesta a los sujetos sociales conquistar para conocer y disfrutar sin culpas.

Siguiendo a M. Foucault (1996), entendemos que la sexualidad es una cuestión política, hasta tal punto que, cuanto más se la niega o reprime socialmente, más se la alude, más se la nombra. Pero también que, y en particular en la escuela, no basta con nombrarla para habilitar discursos liberadores.

Las tradiciones y debates en torno a la educación sexual escolar

A. Modelos dominantes

Una de las tradiciones de mayor presencia en muchos programas de educación en la sexualidad llevados a cabo en diferentes países del mundo se vincula con el llamado –en forma crítica– **modelo biologicista**. Desde esta perspectiva, se considera que en la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Para este modelo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Y entiende que “los aparatos” o, más recientemente, “la reproducción de la vida” son contenidos que cómodamente pueden enseñarse en “ciencias naturales” del nivel primario para reforzarse, con más profundidad, en “biología” del nivel medio. La biologización de prácticas sociales históricas no es novedosa, si no que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y saber en que se inscriben los cuerpos. Como vimos anteriormente, lo “natural” es presocial y concebido como aquello que se debe “dominar” si se pretende ser realmente humano. La inversión entre causas y efectos, es decir, la negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva a clasificar como “anormales” a todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los “intersexos”, en que se combinan lo masculino con lo femenino) o “abyectas” (Butler, 2001) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (los “glttbi” o sea gays, lesbianas, transexuales, travestis, bisexuales e intersexuales). Lo paradójico es que en este discurso lo natural vuelve a transformarse en social desde una visión condenatoria, en la cual con frecuencia se alude a estas formas “no naturales” como “transgresión moral”.

Este abordaje suele complementar se con una perspectiva “médica”, de importante presencia a partir de la pandemia del VIH-SIDA o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. El **modelo biomédico** suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, quedando afuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas, si no también toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana. Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de “reproducción”, el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual deberá realizarse, centralmente, en los años de la escuela media y también en el área de biología o educación para la salud. El recurso a la idoneidad como signo académico de legitimidad implica el reconocimiento de un “no saber”. Efectivamente las cuestiones de sexualidad estuvieron ausentes de la formación docente por décadas. Sin embargo, el recurso es más un efecto del enfoque con el que la sexualidad es abordada en la escuela que una necesidad constitutiva de su tratamiento. Reducida a un problema bio-médico, parecería pertinente la presencia de especialistas, que tratan los problemas de forma “técnica”. Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una “charla” puntual en el marco también de materias como biología o ciencias naturales, volviendo a Foucault, se trata de otra forma de despolitizar a la sexualidad. Otra tradición que ha tenido y tiene una fuerte presencia en los programas de educación en sexualidad en experiencias de diferentes países es el que podríamos denominar **modelo moralizante**. Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expectativas de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Este modelo también comparte con los anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia. Los espacios curriculares apropiados para este enfoque son las materias relacionadas con la formación ética o educación moral y cívica de la escuela media. Esta perspectiva es contradictoria con la vocación universalizante de la escuela pública y es más apropiada para los servicios educativos de gestión privada que sostienen un ideario explícito para su proyecto educativo que las familias conocen y eligen. Sin embargo, aun con la libertad de construcción del proyecto pedagógico institucional de la que gozan los establecimientos y la libertad de elección por parte de las familias, existen leyes nacionales e internacionales con respecto a los derechos de niños/as y jóvenes a recibir información que también limitan y brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir.²

Es evidente que estos enfoques aportan contenidos que constituyen el corpus de la educación para la sexualidad en la escuela. Sin embargo, suelen parcializar la cuestión, tienden a silenciar las realidades de niños/as, jóvenes y adultos/as y, por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas.

B. Algunas vertientes más novedosas

Existen otros enfoques menos extendidos, pero que también vale la pena retener en este breve inventario, ya que se trata de aportes más recientes que tienden a “abrir” o desplegar con mayor amplitud los temas que nos ocupan. Se trata tanto del **modelo de la sexología** como del **modelo normativo o judicial** que de manera mucho más reciente también comienzan a tener presencia en los debates sobre educación en la sexualidad. La *sexología*, como disciplina que tanto auxilia a la psicología o a la medicina más clásica, tiende a sostener que la educación debe dedicarse a enseñar las “buenas prácticas” sexuales y, de ese modo, prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar los modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Este enfoque entiende a la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad que está presente toda la vida. Es un conjunto de desarrollos teóricos y de herramientas de intervención clínica más que fructífero para abordar la temática de la sexualidad, fundamentalmente, en contextos terapéuticos y con una formación profunda en el campo de la psicología y la medicina (Altable, 2000). Entendemos que, si bien aportan interesantes abordajes para incluir en la escuela, una formación sexológica profunda es más un requerimiento en las consejerías en sexualidad que se brindan en servicios de “Salud y Adolescencia” antes que un componente de la formación docente. Los enfoques centrados en *los temas jurídicos* ponen el énfasis en las realidades que atraviesan, de manera innegable, numerosos niños, niñas y jóvenes con una frecuencia que nunca deja de ser sorprendente, en sus hogares y también en ámbitos laborales o en la calle. Se trata de los casos de acoso y abuso sexual, así como de las diferentes formas del abuso que pueden llegar a la violación. Dado que se trata de situaciones que violan los derechos de niños/as y jóvenes, los temas que este enfoque ilumina deberían estar presentes también desde el nivel inicial y a lo largo de toda la educación formal, en

materias tales como formación ética y ciudadana, haciendo fuerte hincapié en el conocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, incluir solamente estos contenidos en la educación sexual escolar sería reforzar el temor a una sexualidad concebida como amenazante. Estas cuestiones suelen necesitar de una formación especializada en leyes y, en particular, en los modos de encarar el tratamiento del problema como para evitar profundizar el daño. También aporta contenidos relevantes para la formación docente, pero, básicamente, como elementos para posibilitar la orientación hacia servicios especializados.

C. El enfoque de género y sus vínculos con las otras tradiciones

Considerando los aportes de los diferentes enfoques, tanto en su potencial propositivo como en sus limitaciones, las propuestas emergidas de los estudios de género han adoptado algunos de estos desarrollos, pero a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, están fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más. Por ejemplo, es sabido que con frecuencia la falta de uso de preservativo no se debe a falta de información o a dificultades en el acceso, sino que suelen subsistir prejuicios negativos respecto de la moralidad de las jóvenes que llevan alguno consigo, o temor, por parte de las mismas chicas, a perder al compañero si se exige el uso. Por ello, *los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad* representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género. No se trata solamente de estudiar las peculiaridades que cada grupo de sexo –género, edad, generación, etc.– pueda desarrollar. Al introducir la noción de “desigualdad”, la perspectiva de género, acompañada posteriormente por los estudios de la homosexualidad y los más recientes de la teoría *queer*,³ se está trabajando también sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica. Esto lleva a analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo “adecuado” o no para que las mujeres sean “femeninas” y que los varones sean “masculinos”. La coerción sexual, los mitos con respecto a la sexualidad, los temores a concurrir a los ser vicios de salud, el desconocimiento del propio cuerpo, y tantas otras limitaciones que sufren las personas a lo largo de su vida, tienen sus raíces en la sociedad y no solamente en la constitución subjetiva individual. Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen –todas– el mismo respeto. Y también que existen prácticas abusivas condenables que no pueden ni deben ser silenciadas. El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos y todas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad (FEIM-UNICEF, 2005). A partir de las diferentes críticas de la Declaración de los Derechos del Hombre –progresista sin duda para su época–, los diferentes sujetos sociales que no se sentían o no estaban incluidos en ese marco (las mujeres en su conjunto, los niños, las niñas y los y las jóvenes, etc.) fueron trabajando en el ámbito de cada país (en las diferentes constituciones) y en el internacional para incluir su perspectiva y necesidades respecto de los derechos humanos. En este sentido, la cuestión de *los derechos* es otro de los núcleos centrales del enfoque. Por una parte, por su propósito –no logrado totalmente aún– de constituir un discurso universal que tienda a incluir a todos y todas; por otra parte, porque se trata de compromisos que asumen las personas, pero, fundamentalmente, los estados y, por lo tanto, también devienen un parámetro para el monitoreo social. Obviamente, no se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad y, menos, de eliminar las oportunidades de niños/as, jóvenes y adulto s/as de cuidar su salud. Sin embargo, se propone su tratamiento en un marco más amplio que repona su sentido social. ¿Es posible hacer lugar en la escuela para la sexualidad? Desde esta perspectiva de género, *todos los niveles educativos están involucrados en la educación en la sexualidad*. Esta perspectiva adopta los aportes de los enfoques reseñados, pero no implica un conocimiento ni una intervención especializada en tratamientos ni otro tipo de tareas que no corresponden al trabajo docente, tales como la consejería en sexualidad o la asistencia legal. El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as. Sin embargo, es aún más desafiante, y esta vez desde la perspectiva de cada docente, asumir que estos temas de alguna manera revierten en la propia subjetividad: ninguno de los temas involucrados en la educación en la sexualidad dejan de impactar en la propia experiencia subjetiva. En este punto, además por supuesto de que el proyecto –como cualquier otro– implica un trabajo institucional colectivo, se juega también la posibilidad de “no saber”, de postergar una respuesta, de escuchar otras posibilidades. Es obvio lo difícil que esto puede resultar en la escuela, en la que sentimos una misión social de inculcar “lo correcto”, y no se trata de renunciar a convicciones y creencias. Por ello se trata de formarse: formarse para abrirse a escuchar a otros y otras más que cerrarse en una posición, se trata de formarse para habilitar que emerja la afectividad y la curiosidad, se trata formarse para encarar el trabajo desde el profesionalismo docente –y no desde la experiencia propia–. Insistimos en la formación docente porque es evidente que estos contenidos no han tenido plena presencia en profesorado y cursos, pero también para marcar una vez más que maestra s/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad. Con otros profesionales y servicios, sin duda, pero en un papel protagónico.

NOTAS

1. Es te en foque ha sido adoptado por el Plan de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Mujeres y Varones de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, del cual la autora es coordinadora general.
2. Las Naciones Unidas han reconocido a los derechos sexuales y reproductivos de las personas como derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos son una de las dimensiones del derecho a la salud integral.
3. La teoría “queer” o “de la rareza” sostiene que, antes que estudiar parcializadamente las desigualdades, la teoría social debe comprender que todos y todas somos diversos/as, de alguna manera, “un poco raro s/as”, y que en diferentes situaciones se juegan las diferentes formas de la opresión (de clase, de género, de etnia, de generación). Principales exponentes de la teoría queer son: en Estados Unidos, Judith Butler; en Brasil, Guacira Lopes Louro, quien ha hecho importantes aportes.