

## **La educación sexual en la escuela: Entre herencias, heridas y utopías**

### **Sexual education at school: Between inheritances, wounds and utopías**

Mercedes Zabala<sup>1</sup>

Brisa Ochoa<sup>2</sup>

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/nahh11odq>

#### **Resumen**

En el presente artículo se presentan reflexiones suscitadas en las clases de Pedagogía en el Profesorado de Educación Primaria, producto de un diálogo que busca realizar una (des)composición colectiva y desde el territorio de experiencias socioeducativas de las mujeres y las disidencias sexuales en la escuela. En estas experiencias nos reconocemos como: portadorxs de discursos que siguen disciplinando nuestras prácticas, afectadxs por representaciones aprendidas como ‘normales’ y desafiadxs por nuevas agendas propuestas para la educación sexual. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) puso en tensión lógicas heredadas del biologi(cis)mo e higienismo escolar alentados por las primeras escuelas de fines del siglo XIX en Argentina. Explorando una pedagogía popular, irreverente y cuir, apelamos a la (in)disciplina y la (de/re)construcción de ciertos cimientos escolares con el fin de fortalecer miradas más amorosas, comprensivas y libres en la propuesta áulica y en la comunidad; sustancialmente en la formación docente.

**Palabras clave:** formación docente; educación sexual; (des)composiciones.

#### **Abstract**

This article presents reflections raised in the classes of Pedagogy in the Primary Education Teacher Training, as the product of a dialogue that seeks to make a collective (dis)composition from the socio-educational experiences of women and sexual dissidence in school. In these experiences we recognize ourselves as: bearers of powerful discourses that continue to discipline our practices, affected by representations early learned as 'normal' and challenged by new agendas proposed for sexual education. The implementation of the Comprehensive Sex Education Law (ESI) have tightened the logics inherited from the biologicism and higienism encouraged by the first schools of the late nineteenth century in Argentina. Exploring a popular pedagogy, irreverent and cuir, we appeal to the (in)discipline and the (de/re)construction of certain school foundations in order to strengthen more loving, comprehensive and free views in the classroom proposal and in the community; substantially in teacher training.

**Keywords:** teacher training; sex education; (dis)compositions.

*Recepción: 09/02/2024*

*Evaluación 1: 01/04/2024*

*Evaluación 2: 02/04/2024*

*Aceptación: 13/05/2024*

## **Introducción**

Integramos un colectivo de mujeres, jóvenes, madres, profesionales, desviadas, conurbanas, que habita Institutos Superiores de Formación Docente en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires: espacios muchas veces subestimados como productores de conocimiento científico -sobre todo, si hablamos de docencia en el nivel primario-. Desde este guisado que nos compone, (nos) convocamos a (re)pensar, en un intento de disputa a través de una narrativa subversiva y no de un señuelo académico, las prácticas áulicas relacionadas con la sexualidad. Particularmente aquellas donde se denotan lógicas biologi(cis)tas (Morgade, 2006) - el énfasis en el término **cis** busca dejar en evidencia el carácter sociocultural y contingente de la identidad de género y visibilizar el privilegio del que gozan algunas personas sólo por esta condición. Un estatus validado por las relaciones de poder que atraviesan a la sociedad y nos interesa interpelar.

## **Herencias de una educación ‘normalizadora’**

El sistema educativo, con sus debilidades y fortalezas, desde sus comienzos ha definido los márgenes y casilleros en el que lxs sujetxs debían ser ordenadx; la primera herramienta para clasificar era la categorización sexo-género (Bertolini-Morales; 2021:238). Nuestra inquietud central es tomar registro de cómo el biologi(cis)mo e higienismo escolar operó en la ‘normalización’ y ‘binarización’ en el nivel primario, para poder desentramar esas narrativas cisheterosexuales, patriarcales, y capacitistas, deshigienizarlas y desnormalizarlas (val flores; 2019:7).

A través de la construcción de una trama pedagógica de remanente patriarcal, en ocasiones negada u ocultada, la enseñanza de la sexualidad ha ocupado el centro de la escena en muchos debates. La diferencia en la actualidad, es que la misma centralizó un gran caudal de demandas políticas y pedagógicas, que por supuesto, dibujan alaridos más libres que disciplinados. Para lograrlo, la generación joven fue la que resistió contra la normalización obligatoria, permitiendo que la ESI entre a las aulas. Ante esta irrupción, ¿qué lecturas debería hacer la escuela? ¿Cómo motorizar un espacio en donde quepan todos, todas y todes? ¿Qué (nos) sucede con las identidades que se escapan de las clasificaciones? ¿Cuáles son los límites de posibilidad de la (re)existencia en el espacio escolar?

A lo largo de esta introducción habrán notado el repetitivo uso de los paréntesis. Conforme fluya el documento profundizaremos sobre esto, pero, en palabras del profesor Daniel Brailovsky, “el paréntesis entra sin permiso y se va sin despedirse, y deja la huella de un ‘pero’, de un ‘sin

embargo’, de un ‘aunque” (Brailovsky; 2019:13). De este modo, nos vemos convocadas a la apertura de interrogantes, a la búsqueda de contradicciones, y de certezas.

### **Heridas de un linaje histórico**

La creación de las Escuelas Normales a fines del siglo XIX -en plena conformación del Estado argentino- orientó sus prácticas a la formación de ciudadanxs a través de un dispositivo escolar que, en términos foucaultianos, tuvo al cuerpo como objeto y blanco de poder "El cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos" (Foucault; 1998:32). Este disciplinamiento también fue acompañado por preceptos morales y religiosos, sostenido en muchas ocasiones por agentes sanitarios que intervinieron en la educación con fundamentos biologi(cis)tas. Si bien estas disposiciones conformaron un amplio abanico de escenarios porque entendemos que las respuestas no son homogéneas, sino plagadas de tensiones - lo que nos interpela son las heridas que aún persisten en la actualidad, herencias de elementos replicadores de las injusticias y desigualdades.

Sabemos que la educación es profundamente política porque a través de ella contemplamos la posibilidad de transformar el mundo. Esto convierte a las prácticas educativas en prácticas políticas, y a las experiencias personales en experiencias pedagógicas, tal como afirma val flores: "El lema feminista ‘lo personal es político’ vuelve la cotidianeidad de los cuerpos un asunto de poderes y disciplinamientos, desnaturalizando sus jerarquías y desigualdades, en el espacio educativo muta hacia ‘lo personal es pedagógico’, porque nuestras vidas sexuales se sobreimprimen a la identidad docente se ven implicadas en la sutura o el desgarramiento de la normatividad escolar". (flores; 2018:171)

Un proyecto político-pedagógico da las respuestas al por qué de la educación, para qué educar, mientras que a quiénes educar y cómo hacerlo van a definir su método (Filmus; 2006). Con esto no hacemos referencia únicamente a la enseñanza o el aprendizaje de contenidos, si no a un río de vertientes que navegan y afectan a todxs lxs sujetxs que habitan la escuela. Particularmente sobre las lógicas biologi(cis)tas, quisiéramos traer a colación sus consecuencias -implícitas o no- en la reproducción y profundización de las relaciones de poder hablando desde la comodidad del binarismo heteronormativo, entre varones y mujeres. Alcanzando un grado de intencionalidad a través de la condenación de las prácticas sexuales

“no-naturales” (Informe del Cuerpo Médico Escolar para la supresión del beso entre las niñas y las maestras de las escuelas; 1904), la docilidad corporal y la sexualidad como dispositivo de saber y poder (Citado de Foucault; 1986 en Scharagrodsky. P., Southwell. M.; 2007:5), la aparición del guardapolvo como un posible instrumento para la supresión de un cuerpo sexuado (Morgade; 2006), entre otros. El control de la sexualidad a través de la institución escolar fue sumamente importante para la dominación, maleabilidad y entonces normalización de los cuerpos.

En un principio, el biologi(cis)mo escolar ubicaba en el centro de la escena a la profilaxis y al cuidado de enfermedades de transmisión sexual, promoviendo la abstinencia previa al matrimonio y la planificación familiar dentro del marco de las instituciones, el hogar, y por supuesto, imponía la cisheteronormatividad como un régimen. Esto refuerza una mirada de lo ‘natural’ contra lo ‘no-natural’ o lo ‘moral’ contra lo ‘inmoral’, pensando a la sexualidad únicamente desde la genitalidad, y desde una mirada binarizada.

La misma no era comprendida como un punto de partida para el goce, el placer, o el disfrute, sino que al contrario fue un impulso, por ejemplo, para instalar el miedo hacia las ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual), reflejo de una práctica antinatural, y por ende inmoral. Esto también construyó un sentido de lo ‘normal’ que la escuela se ha encargado de custodiar.

### **Un proyecto político-pedagógico que abraza las utopías**

El concepto de *sexualidad* constituye una cosmovisión en sí mismo: diversas maneras de habitar y ver el mundo. La relación dialógica entre el sentir-pensar-hacer está vinculada sustancialmente con la forma en la que transitamos nuestra sexualidad, por lo tanto, resulta producto de significantes personales, sociales, etc. Utilizamos el término “transitamos” porque creemos que la sexualidad es fluctuante, es amplia, varía, y se transforma. Pues la misma nace al calor de un contexto sociocultural y político específico, y eso la convierte en componente de una memoria histórica, un linaje. La construcción del ‘sexo’ no se condice únicamente como una disposición corporal sobre la que se sustenta la construcción del género, sino como “una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos”. (Citado de Butler; 1993:19, en Acosta; 2010:31)

Acercándonos un poco más a la actualidad, a la sanción de la Ley N° 26.150 de ESI, al conocer experiencias educativas con perspectivas de género en las instituciones que visitamos, a menudo nos encontramos con discusiones acerca de cómo la ESI se ve condicionada a la socialización de información sobre métodos anticonceptivos (brindados sólo para personas cisheterosexuales, desde la prevención del embarazo y no desde una política de cuidados, de disfrute) o la enseñanza de cuestiones relacionadas al embarazo (contemplando sólo a mujeres), y no mucho más que eso. Aquí encontramos una de las heridas más grandes del biologi(cis)mo. La escuela como institución normalizadora difundió el discurso hegemónico que entiende a las mujeres desde una perspectiva moderno-colonial, encerrándola en términos binómicos en relación al varón y adjudicándole características homogéneas, asumiendo la maternidad como proyecto de vida predominante y la heterosexualidad como orientación sexual natural. Es en esta cosmogonía en donde se excluye a quienes no se condicen con estas características, fortaleciendo nuevos procesos de normalización a través de tecnologías patriarcales, binarias, biologi(cis)tas y capacitistas. (Korol; 2016)

La(s) disidencia(s) sexual(es) históricamente han sido brutalmente rezagadas de la esfera socioeducativa, y si se las ponía en el epicentro era sólo para convertirlas en objeto de disciplinamiento. A su vez, para aprehender la identidad histórica y política que comprende hablar *desde, con y de* la(s) disidencia(s) sexual(es), citamos a val flores: “La disidencia sexual

**Entramados, Vol. 11, N°15, enero - junio 2024, ISSN 2422-6459**

no necesariamente se articula alrededor de una identidad, sino de la crítica a las normas sexuales. (...) Es un hacer (des)conectivo que nos implica en la vida diaria, un *modus operandi* abierto y problematizante de funcionamiento de otros modos imprevisibles de existencia”. (flores; 2018:156)

A pesar de que la ESI hoy tiene lugar en el aula, nos encontramos ante una situación histórica en la que, aún a banderas desplegadas, la sexualidad es profundamente más subyugada. (Citado de Rubin; 1989, en val flores; 2018:163) Este estado de alarma no sucede únicamente en las niñas y adolescencias, ni tampoco se pone en discusión sólo en círculos de mujeres y disidencias. Estas inquietudes tienen lugar en espacios comunes; exclusivamente en el Instituto Superior de Formación Docente que nos convoca, de manera constante hemos debatido, por ejemplo, sobre el rol sexuado de los maestros varones, su lugar en el cuerpo a cuerpo con una niña, sus límites y condicionamientos. Frente a esto, las identidades masculinizadas casi siempre registran emociones de ambigüedad, incomodidad y disruptivas en el mal sentido. ¿Qué escuela estamos construyendo en tanto ciudadanxs y futurxs docentes, si convivimos con lo sensorial, lo tácito y la ternura, desde la incomodidad?

Nos remitimos a un aporte muy necesario que nos trae val flores, quien mantiene que en la mayoría de los casos la ESI se ve reducida a la mecanización gubernamental de contenidos curriculares, y no se comprende como “un nudo de preguntas irresueltas, situacionales” que desafían y desbordan los marcos institucionales. También sostiene que con el mero acompañamiento a la visibilidad de las identidades no-cisheteronormativas no alcanza. Pues si bien reconocemos que se “habilitan otros relatos, otras construcciones del deseo y el género, otros modos de vivir”, esa contención no es en sí misma una propuesta transgresora. De allí la importancia de empujar una pedagogía que esboce un plano sensorial-experimental y permeable de las identidades. “Precisamos experimentar para nuestra sobrevivencia una práctica educativa que insista en un doble juego que no resulta cómodo ni sencillo ni calmo, un juego de tropiezos y desuniones.” (flores; 2019)

Como lo hemos mencionado antes, sólo con buenos gestos o con representaciones LGBTIQNB+ en los currículums no alcanza. Tampoco con la falsa “inclusión hacia la diversidad”. Ya sea a causa de cuestiones etarias, paralizaciones éticas y morales, simplicidades discursivas y/o falaces, incluso encuerpando lo que Paulo Freire llamaría *falsa solidaridad* u otrxs como *pinkwashing*, creemos que se forja de manera sugerente el control de las sexualidades a través de la pedagogía del miedo, de la supresión, la inquietud permanente y el punitivismo; con la utilización de tópicos como violencia, trata, prostitución, abuso, femicidios, escraches, entre otros. (flores; 2018:163)

Así, pareciera que no existe una diligencia del deseo, de la exploración o introspección, del derecho al placer, al disfrute, a la identidad. En el caso que exista, el sistema educativo de tintes bancario-binarios -en referencia a la conceptualización freireana acerca de la educación mecanicista y tecnicista, llevando estas lógicas a una lectura cuir, que refleja el encasillamiento determinante de las personas, asignándoles roles y funciones específicas, sin dar lugar a la construcción de una identidad deseada, problematizada- tendrá para ellxs respuestas digeridas

por otrxs, no autónomas, probablemente cisheteronormativas y normalizadoras de la disidencia sexual.

De aquí la importancia de construir modos singulares de hacer escuela, que se mantengan dentro de los límites democrático-horizontales, valorizando cada experiencia, revolucionando nuestras aparentes verdades que sobre todo la pedagogía cuir ha sabido socializar y enriquecer. No como un residuo de estrategias para el aula, ni mucho menos para una teorización romántica de las luchas feministas y de la disidencia sexual; se trata de amasar una pedagogía que construya procesos (des)articuladores de las (im)posibilidades. La *cuirización* (Luhmann; 1998) se presenta como una convocatoria combativa, de resistencia y transformación de las prácticas normalizadoras, magnificando la complejidad y conflictividad de la interseccionalidad.

Es así como la pedagogía cuir, por decisión político-pedagógica, se hace visible al mundo como “una caja de juguetes” (Citado de Harney & Moten, 2017:87, en flores 2018:167) y no como una “caja de herramientas”. Sitúa en primer plano, la (des)organización y disputa de la plasticidad de los saberes y los conocimientos, y las líneas de deseo que pueden dibujarse desde la potencia del amor, la conmoción, el placer, el (re)inventarse y (re)encontrarse a través de la circulación de experiencias. En palabras de Simón Rodríguez: “o inventamos, o erramos”, como expresión de un intento por salirnos de lo conocido que nos deja con certezas y respuestas cerradas.

### **La horizontalidad como resistencia político-pedagógica**

La ESI en las escuelas surge como una demanda desde una enredadera de luchas permanentes de mujeres, disidencias sexuales y nuevas masculinidades, promoviendo una construcción horizontal y colectiva. Es entonces que se vuelve menester abrirle las puertas a la transversalidad, materializándose en espacios necesariamente amorosos, contenedores y liberadores al servicio de la pregunta que anime a revisar nuestras prácticas y a ponernos en contacto con nuevos corpus teóricos.

Muchas investigaciones han dado cuenta sobre cómo el corpus del conocimiento se convirtió en el escenario de la normalización (Segato, Álvarez; 2006) lo que lograría hegemonizar lo legitimado como ‘normal’, sobre todo en el ámbito educativo (flores; 2018:156). Construir contenidos reales y situados que incorporen vivencias colectivas y se integren con el pensamiento científico, habilitará plataformas que impulsen la problematización de nuestras realidades, para pensar *desde, sobre, y con* ellas, y a partir de allí comprender el mundo -*nuestro mundo*-.

Como sujetxs político-pedagógicos no podemos reducir nuestras prácticas a lo que ya veníamos haciendo, pero tampoco podemos esperar un regreso a la situación anterior. Ninguna de las dos es suficiente ni está a la altura del tiempo histórico, pues cuando la metodología pedagógica es interrumpida, aparecen nuevos puntos de inflexión (flores; 2018:199). Es por eso que lograr que las situaciones educacionales se conviertan en situaciones límite (Freire; 1993) nos enfrenta a la exigencia de respuestas inéditas: “con la voluntad debilitada, la resistencia desarmada, la identidad puesta en duda y la autoestima hecha pedazos, luchar es imposible” (Freire; 1996).

No sólo de pan vive la humanidad, y tal como dice la famosa frase de Jauretche, nada grande se puede hacer con la tristeza. Debemos, en consecuencia, dar un gran salto de calidad que nos permita (re)pensar, (re)significar e incluso (re)construir nuevos y mejores cimientos escolares. Con otras lógicas y perspectivas, que se centren en la construcción de un mundo mejor a través de la igualdad y la justicia, el cuidado de la vida y el medioambiente.

Confiamos en que estamos a la altura de anunciar gérmenes y semillas de experiencias que pateen los límites de lo posible a través de un entramado político-pedagógico que cobije a todos, todas y todes por igual. Al adoptar esta perspectiva, las utopías dejarán de ser quimeras para convertirse en inéditos-viables (Freire; 1993), sueños posibles que se abrazan en la diaria de nuestras acciones y en la búsqueda permanente de coherencia entre nuestros deseos y lo que hacemos hoy, aquí, y ahora. Creemos que se trata de fortalecer una praxis al servicio de los sueños y necesidades colectivas, y en función de eso (re)habitar nuevos modos de ver, pensar y estar *en* el mundo y *con* el mundo.

### Referencias bibliográficas

Acosta, C.; (2010) *Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical*. La manzana de la discordia. Vol. 5(1). Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de:

[https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la\\_manzana\\_de\\_la\\_discordia/articulo/view/11510/15199](https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/articulo/view/11510/15199)

Bertolini, L.M. Morales A.M.; (2021) *Teoría crítica travesti argentina y la educación pública*. En Alfieri E., Lazaro F., Santana F. (coord.); (2021). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Brailovsky, D.; (2019) *Pedagogía (entre paréntesis)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

El Monitor de la Educación; (1904) *Informe del Cuerpo Médico Escolar para la supresión del beso entre las niñas y las maestras de las escuelas*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/426.pdf>

Filmus, D.; (2016) *¿Para qué educar? Fundamentos de los distintos proyectos educativos en Argentina. Texto en base a la ponencia hecha en el marco de las VII Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <http://lalibertaddepluma.org/daniel-filmus-para-que-educar/>

flores, v.; (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*.

Santa Fé: Ediciones Bocavulvaria. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1txBw3Bs6tPb-RrKWiQjto2n0CSjImDZa/view>

(2019). *¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica*. Argentina: Revista Descentrada, 3(1), e068. Recuperado de:

<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe068/10440>

Foucault, M.; (1996). *Historia de la sexualidad*. Editorial Siglo veintiuno editores.

(1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo veintiuno editores.

Freire, P.; (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Editorial Siglo veintiuno editores.

(1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*.

Editorial Siglo veintiuno editores.

Korol, C. (comp.); (2006) *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Luhmann, S.; (1998) *¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir*, artículo publicado originalmente en William F. Pinar (Ed.). (1998) *Queer Theory in Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate. Trad.: Gabriela Adelstein, Buenos Aires, 2017. Revisión técnica: val flores. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1YWHcYZYrlllNL8B0Vjs3usmofNWAivBV/view>

Morgade, G.; (2006) *Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. en *Novedades Educativas* (184). Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-elenfoque-de-genero.-morgade.pdf>

Scharagrodsky, P., Southwell, M., (coord.); (2007) *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Segato, R., Álvarez P.; (2016) *‘Frente al espejo de la reina mala’. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad*, *Estudios de Comunicación y Política* (37). Recuperado de:

<https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/643/639>

---

<sup>1</sup> Maestranda en Práctica Docente (UNR). Especialista en Práctica Docente (UNR), Diplomada en Estudios Avanzados en Acompañamiento a la Formación en Prácticas Profesionales (UNR) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Docente de Campo de la Práctica y materias pedagógicas en el ISFDyT 52 de San Isidro (Bs. As.), la Universidad de San Isidro (USI) y la Universidad Scalabrini Ortiz (UNSO). [mezabalal@abc.gob.ar](mailto:mezabalal@abc.gob.ar)

<sup>2</sup> Instituto Superior en Formación Docente y Técnica N°52 de San Isidro (Bs. As.) [brsamaggaliocchoa@gmail.com](mailto:brsamaggaliocchoa@gmail.com)