

# **Educación Sexual Integral y Subjetividad: la perspectiva de género en las aulas**

## **Comprehensive Sexual Education and Subjectivity: the gender perspective in the classroom**

Carolina Belén Dome<sup>1</sup>

### **Resumen:**

El objetivo de este texto es articular conceptos propios del campo de la psicología y de la educación, a los fines de abordar la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género en las escuelas desde un enfoque de derechos y sus implicancias en la producción de subjetividad (Bleichmar, 2007). Para ello, se articulan aportes de teorías socio y psicoeducativas, para la construcción de un enfoque histórico cultural. Se analiza el lugar de la escuela en la producción de simbolizaciones acerca del cuerpo y de la sexualidad, y en el tratamiento de los cuerpos sexuados en el aula. Finalmente, y en forma ejemplar, se comentan resultados de una indagación realizada con docentes, a los fines de desarrollar ideas sobre las potencialidades de las escuelas ante la temática. Se observa que, si bien las desigualdades de género son un problema de preocupación para la gran mayoría de los docentes, las diferentes profundidades en la visibilidad del problema y su inserción en la dimensión institucional generan distintas condiciones para desarrollar intervenciones subjetivantes que tensionen las lógicas habituales de sexuación basadas en desigualdades y expulsión de la diversidad.

**Palabras clave:** Educación Sexual Integral – Escuela – Subjetividad – Derechos

### **Abstract:**

The objective of this article is to articulate concepts from the field of psychology and

education, in order to address Comprehensive Sexuality Education and the gender perspective in schools, from a Rights perspective, and its implications in the production of subjectivity (Bleichmar, 2007). Thus, contributions of socio and psychoeducational theories are articulated to construct a cultural historical approach. The place of the school in the production of symbolizations about the body and sexuality, and in the treatment of sexed bodies in the classroom, are analyzed. Finally, and in an exemplary way, the results of an investigation carried out with teachers is discussed, in order to develop ideas about the potential of schools in relation to the subject. It is observed that, although gender inequalities are a problem of concern for the vast majority of teachers, the different depths in the visibility of the problem and its insertion in the institutional dimension generate different conditions to develop subjective interventions that strain the logic of habitual sexations based on inequalities and the expulsion of diversity.

**Keywords:** Comprehensive Sexuality Education; School; Subjectivity; Rights

Fecha de Recepción: 19/02/2021 Primera Evaluación: 14/03/2021 Segunda Evaluación: 23/05/2021 Fecha de Aceptación: 24/05/2021
---

## Introducción

Las demandas estratégicas de los movimientos de mujeres y de las disidencias sexuales, junto a diversas leyes de reconocimiento de derechos en materia de género, fueron generando nuevas demandas hacia las escuelas. Entre las acciones implementadas, se destaca el programa de Educación Sexual Integral, la aplicación de protocolos de intervención ante la violencia sexual y de género y la revisión de prácticas de segregación y/o discriminación de los géneros femeninos y disidentes. Tales acciones ameritan enmarcarse *en una perspectiva de género* que se entrame en la formación profesional de los y las agentes del sistema educativo, que les permita dimensionar los fenómenos de desigualdad, analizar sus implicancias e intervenir educativamente para su resolución y/o superación (Dome, 2019). El objetivo de este artículo es articular conceptos propios del campo de la psicología y de la educación, a los fines de abordar la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género en las escuelas, desde una perspectiva de derechos. Finalmente, y en forma ejemplar, se comentan resultados de una indagación realizada con docentes, a los fines de desarrollar ideas sobre las potencialidades de las escuelas ante la temática.

Al respecto, se remarca la idea de que toda práctica educativa toma decisiones sobre los procesos de desarrollo infantil (Baquero 2018), y en ello también cobra importancia lo que se omite y permanece silenciado. En la medida en que la escuela dirige y genera procesos psicológicos que se confunden muchas veces con el desarrollo espontáneo, con lo esperable en ciertos momentos de la niñez y de la adolescencia, su incidencia en la sexualidad y en la construcción de las identidades sexuadas es un tema de exploración psicoeducativa e interdisciplinar que cobró relevancia en la actualidad.

Las teorías psico-educativas de raigambre socio-histórico-cultural pusieron foco en el dominio crecientemente abstracto o descontextualizado de los conocimientos que produce la escuela, construyendo nuevas formas de desarrollo. Pero también la educación impacta en *las vivencias* estudiantiles (Vigotsky 1996), donde lo afectivo e intelectual funcionan en unidad; a través de la interiorización de actividades intersubjetivas mediadas por complejos sistemas de signos, bajo determinadas a-simetrías con el mundo adulto. Tal fue el planteo de Vygotsky al postular a *la vivencia* como nueva unidad de análisis psicológica. Esta idea invita a superar la dicotomía razón-emoción, extendida en el proyecto escolar moderno y a reconocer que *lo educativo produce subjetividad*, moldeando las prácticas humanas.

Para ello, los aportes del psicoanálisis en el campo educativo, articulados a la perspectiva sociohistórica (Burin, Dio Bleichmar, 1996) amplían los márgenes de comprensión. Estrictamente, siguiendo las ideas de Silvia Bleichmar (2007), la *producción de subjetividad* es un concepto que hace al modo en que las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse

a sistemas que le otorgan un lugar. Por ejemplo, ideales como la humanización y la homogeneización constituyeron los ejes de la educación moderna que buscó producir un sujeto histórico determinado: *el ciudadano*. Ideales que enfrentan contradicciones, crisis y fracasos, bajo condiciones de restricción de los estatutos de ciudadanía (Baquero, Tenti Fanfani, Terigi, 2004).

Aun bajo esas premisas, la escuela es un lugar de filiación histórica y es el primer lugar para una filiación distinta a la familiar. Según Silvia Bleichmar (2003), la escuela es un *organizador simbólico*, donde se redefine la relación del sujeto con la sociedad y se crean articuladores que producen nuevas formas de simbolización, diferentes a las producidas en las familias de origen. Y en ese sentido, cobra importancia plantear una *Educación Sexual Integral* desde una perspectiva de derechos: para que la sexualidad deje de ser algo que se tramite exclusivamente en el seno de la familia, donde suele ser un tabú o en el peor de los casos *una experiencia siniestra* (Volnovich, 2019); y pueda inscribirse en una red más amplia de simbolizaciones, para que lo sublimado a través del saber y del pensamiento genere condiciones para el desarrollo de prácticas de cuidado, prevención y promoción de derechos.

Desde una perspectiva de derechos, se entiende que la campaña “*con mis hijos no te metas*” atentó contra el lugar de la escuela como ordenador simbólico intersubjetivo, garante de una distribución más democrática del poder-saber acerca de la sexualidad. Su discurso denunció a la “Ideología de Género” por predisponer a los sujetos a la homosexualidad y a la sexualización infantil. Ello significó un obstáculo objetivo para el desarrollo de la ESI en muchas escuelas, que se tradujo en acciones de *violencia anti-escolar* (Dubet 1998), ya que se trató de una respuesta frontal y agresiva tanto hacia los maestros como hacia los directivos. En ese marco, siguiendo las ideas de Bleichmar, el sujeto histórico que produce su discurso, es más bien un objeto, una propiedad de sus padres.

Pero ese no es único obstáculo para al desarrollo de la ESI: Existe una postura más sutil y extendida que la religiosa, impregnada en la tradición positivista que fundó al estado y a la escuela argentina (Puiggros, 2003). La misma se traduce en la reclusión de la ESI en el terreno de la biología (única materia donde se la suele incluir), con sus contenidos reducidos a “la reproducción humana” y sus objetivos estrechados a metas higienistas, estrictamente preventivas. Su sujeto histórico es el sujeto disciplinado y se sustenta en una concepción biopolítica de la escuela.

Ambas posturas ocultan el rol escolar en la producción de subjetividad. Porque lo escolar, explícita o implícitamente, participa en la producción de las subjetividades sexuadas y en la construcción de las relaciones de género, a través de disposiciones que son apropiadas de forma singular-vivencial por los y las estudiantes.

Al respecto, vale la distinción señalada por Silvia Bleichmar: La *producción de subjetividad* es diferente a la *constitución del psiquismo*. Ambos son procesos

diferentes. La constitución del psiquismo tiene sus leyes propias, independientes de los enunciados sociales respecto del yo y de las formas de representación que cada sociedad instituye para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior (Bleichmar 2005). En su distinción, la autora destaca que el aparato psíquico implica ciertas reglas que exceden la producción de subjetividad, por ejemplo, la represión; que hace al modo en que se constituye el sujeto psíquico y cuyas leyes son objeto de elaboración metapsicológica. Si bien la autora plantea la pregunta por la articulación entre ambas nociones -por el modo en que la escuela interviene o no en los modos de reacomodación del psiquismo, y la inversa, de qué manera las premisas de la constitución psíquica producen la posibilidad de subjetivación-; lo central es advertir su distinción fundamental. Porque es la constitución del sujeto psíquico, y no lo que produce la escuela, la que creará y alojará las marcas de la identidad de género y de la orientación sexual. La escuela participa en la construcción de las subjetividades, pero nunca en forma lineal. Lo que quiere decir que la ESI no producirá un tipo particular de individuos sexuados, sino que les otorgará un lugar. Y en lo que sí puede participar, es en la producción de un nuevo sujeto histórico, a construir. Y para dicha construcción, es útil pensar la estructuración del *sujeto ético*, distinto al *sujeto disciplinado* del proyecto escolar positivista. La escuela participa en esa estructuración a través de la construcción de legalidades que se diferencian de “poner límites”, de acentuar lo preventivo, de advertir peligrosidad en las conductas estudiantiles. Legalidades que, a diferencia, habilitan la participación, la inclusión y la simbolización, regulándolas. Construcción de nuevas legalidades acerca de las relaciones con otras personas, que son habilitantes de una ética de reconocimiento del semejante (Bleichmar, 2008). Sin una ética de reconocimiento del otro/a, no hay posibilidad de pensar al semejante como sujeto. Y sin pensar al semejante como sujeto, no hay posibilidad de propiciar las conductas de cuidado.

### **Escuela y performance de los cuerpos sexuados**

La perspectiva de género en la escuela va mucho más allá de los contenidos específicos acerca de la sexualidad (lineamientos ESI), e implica una revisión que va desde el diseño de materiales de trabajo y programas sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades, en pos de eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. En la educación tradicional, a través de los libros de texto, de las prácticas establecidas, de las formas de relación, etc. se perpetúan formas de vivir y de actuar reservadas para los géneros, según lo establecido culturalmente. La reproducción de estereotipos de género a través de actividades diferenciadas no sólo segrega en forma binaria a los grupos, sino que distribuye recompensas desiguales que inferiorizan a las mujeres, a la par que invisibiliza otras identidades sexo-genéricas, con sus consecuencias en

la producción de subjetividad.

Además, la escuela, en forma contradictoria, silencia, pero a la vez es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados, tal como afirma Judith Butler. La distribución de los cuerpos en el espacio del aula y del patio, las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, los permisos y sanciones sobre ciertas emociones, la mirada, el uso de la voz, etc. construyen *normas corporales*, indefectiblemente atravesadas por las lógicas de sexuación modernas que la escuela históricamente dispuso. Según Lopez Louro (1999) *La norma corporal es asumida, apropiada –y no estrictamente “seguida”– por el sujeto que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras* (López Louro, 1999). La *performatividad escolar de los géneros* forma parte del *currículum oculto*, en el sentido propuesto por Jackson (1968); en eso que la escuela crea de forma implícita, a veces sin proponérselo, y se sostiene en la invisibilización-naturalización de dimensiones del proyecto escolar moderno basado en el disciplinamiento y control del desarrollo de los sujetos. Proyecto escolar moderno que históricamente dispuso de fuertes marcas binarias en cuanto a concepciones pedagógicas y expectativas de logro desiguales según los géneros; al punto tal que hoy, ser varones o ser mujeres tiene impacto en la elección de carreras y ciclos formativos.

Si tomamos la idea de que los mandatos sociales de género y las relaciones asimétricas de poder entre varones y mujeres, generan condiciones que establecen circulaciones libidinales y constitución del narcisismo específicas para cada género (Tajer 2009), es posible advertir que la experiencia educativa forma parte importante de esa constitución. En ella, la desigualación efectiva, ejercida en terminos de distribución desigual de tareas, expectativas y valoraciones, reproduce una división asimétrica de roles y poderes por la cual los varones gozan de mayores posibilidades y prerrogativas. Y si bien los y las estudiantes aprenden a aceptar o a resistir la cultura oficial de la escuela, la herencia de un modelo educativo segregado, aun en la educación mixta actual, promueve ideales y circulaciones libidinales específicas para los géneros, a través de prácticas que se entranan con la construcción de sus identidades. Concretamente, se trata de formas de desarrollo de los afectos y deseos y modelos a partir de los cuales los sujetos conforman su identidad y autoestima, de los que la investigación educativa puede dar cuenta en pos de contribuir a revisar la matriz disciplinaria de la educación moderna, para alojar y habilitar nuevas prácticas históricas que, aun en formación, están creando sujetos más libres.

### **Perspectivas docentes e intervenciones subjetivantes en escuelas:**

En el marco de proyectos de investigación UBACyT en Psicología Educacional,

con sitio en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y dirigidos por la Prof. Mg. Cristina Erausquin, realicé entrevistas y cuestionarios con 40 docentes de escuelas de nivel medio, preguntando por situaciones-problema de desigualdad de género en sus contextos de trabajo. El objetivo fue identificar qué es lo que reconocen como desigualdad de género y abrir hipótesis sobre los niveles de visibilidad y acción ante la problemática. A partir del análisis de los datos, fue posible identificar tres posiciones principales. Las mismas se presentan en forma resumida a continuación, a los fines de desarrollar ideas sobre las potencialidades de las escuelas ante la temática:

Una de las posiciones identificada, fue conformada por docentes que afirmaron no haber visto ninguna situación de desigualdad de género en la escuela. Ejemplo: *“De todos los colegios en los que me desempeñé, en ninguno observé ni presencié un caso con tales características. Por lo general las desigualdades se observan por los niveles sociales y económicos de los alumnos. Incluso por características fisiológicas. Por género no”*. Sin embargo, un dato sobresaliente es que se trata de docentes cuya antigüedad es mayor a 10 años (algunos acumulan más de 20 años), y es difícil sostener que en todo ese tiempo no haya ocurrido ninguna situación de desigualdad de género en su práctica, lo que abre hipótesis sobre la *invisibilidad* del problema en el *discurso escolar*, sobre un no-reconocimiento de situaciones y problemas ya visibilizados en el discurso público, afuera de la escuela.

La segunda postura, conformada por la mayoría, se basa en relatos con situaciones concretas, *eventos* disruptivos en los que la desigualdad las más de las veces constituye una forma de violencia explícita. Ejemplo: *“En una ocasión el reto fue tocarle las tetas a una compañera, pero el desafiado se negó y en otra fue “apoyar” a otra compañera y el desafiado aceptó y la apoyó (...) El nene dijo que era un desafío igual a cualquier otro. Una de los temas que se trabajó fue la cosificación de las compañeras”*. En esos casos, las situaciones son reconocidas y explicitadas, a la par que se enuncian acciones para su superación. Pero no aparecen vinculadas a condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros no masculinos, de carácter continuo y/o permanente en la escena social-educativa, ni sobre el rol performativo de la escuela de dichas condiciones.

En cambio, la tercera postura, tiene características destacadas. En algunos casos, se incluye una lectura de carácter estructural y/o sistémico sobre la desigualdad, por ejemplo: *“han sido infinidad de situaciones que uno vive respecto a la desigualdad de género. Desde las diferencias de oportunidades por ser mujeres hasta el poco lugar para intervenir desde nuestro rol en instituciones”*. También, a modo de ejemplo, fue señalada la dificultad de las mujeres de construir el denominado “oficio del alumno”: *“he podido apreciar la dificultad real de alumnas que tienen hijos y que no finalizan su trayecto formativo por cuanto transitan por configuraciones familiares en las que*

*el cuidado de los niños está asignado únicamente a las mujeres. En algunos casos, además, aportan el relato de sus parejas señalando, explícitamente, que no las acompañaran por cuanto decidieron estudiar”.*

Lo interesante, es que este grupo, contenía además intervenciones que aquí pueden denominarse como “subjetivantes”, en el sentido de crear condiciones para el alojamiento de experiencias diversas y a la vez participar en la transmisión del discurso del Otro social, que posiciona al sujeto-niño frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos y a los pares (Rosbaco 2005). A modo de ejemplo, se destaca lo dicho por una profesora:

*... hace 2 años ingresó nuestra primera alumna trans. Eso generó muchos roces dentro del grupo, sobre todo porque no se comprendía el proceso por el cual estaba pasando nuestra alumna. Tuvimos que intervenir más de una vez, cuando se agarraban a trompadas por insultarla, o cuando había comentarios violentos en el contexto del aula. Implementamos un taller de ESI con perspectiva de género, lo que nos llevó a notar que había problemas en relación con la comprensión y aceptación de la propia sexualidad. Dibujos de la vulva generaban gritos por parte de varias compañeras, y exigencia por parte de un sector como “deberías haber consultado con mi familia para ver si podía ver esto”. Sin embargo, trabajar la temática favoreció la relación. Asimismo, implementamos un taller sobre cómo trabajar las diferencias y debates en el aula.*

Se observa que, si bien las desigualdades de género son un problema de preocupación para la gran mayoría de los docentes, las diferentes profundidades en la visibilidad del problema y su inserción en la dimensión institucional generan distintas condiciones para desarrollar intervenciones docentes subjetivantes, que tensionen las lógicas habituales de sexuación basadas en desigualdades y expulsión de la diversidad.

En el caso del ejemplo, se observa el papel central de la escuela no sólo como transmisora del cierto capital cultural acumulado hoy en materia de género y diversidad, sino también como potenciadora de relaciones intersubjetivas a través de acciones enmarcadas en el paradigma inclusivo que permiten a su vez una vuelta sobre la propia sexualidad a través de la enunciación, simbolización y tramitación de afectos.

En ese marco, frente al desafío de nuevas necesidades educativas, importa el intercambio de experiencias y concepciones con otras disciplinas y agencias, para construir conjuntamente nuevos objetos de intervención, indagación y reflexión (Erasquin 2011). La propuesta investigativa y de análisis, es avanzar en la re-visibility de lo invisible, que parece habitar en lo institucional y produce violencia a la libertad y a la diversidad.



## Notas

1 Lic. En Psicología; Magister en Psicología Educacional y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología. Docente e Investigadora en Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Dirección de ESI, Género y Derechos Humanos del Ministerio de Educación de la Nación. Miembro de la Red de Psicologxs Feministas.

## Referencias bibliográficas:

- BAQUERO, R. (2018). A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo. En Balagué, C. (comp.) *Educadores en perspectiva transformadora*; Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, 2018 pp: 135-161. ISBN 978-987-1026-42-5
- BURIN, M; DIO BLEICHMAR, E. (comps.) (1996) *Género, Psicoanálisis y Subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- DOMÉ, C (2019): Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos. Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XV. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea).
- BAQUERO, R. TENTI FANFANI, E. TERIGI, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168.
- BLEICHMAR S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- BLEICHMAR S. (2007): Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Disponible en: <http://www.silvialeichmar.com/articulos/articulo8.htm>
- BLEICHMAR S. (2005). Norma, autoridad y ley. Bases para la redefinición de una legalidad en psicoanálisis. En *La Subjetividad en Riesgo*. Topía Editorial, Buenos Aires, 35-44
- BLEICHMAR S. (2003). *Acerca de la Subjetividad*. Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.) por invitación de la Cátedra EPIS I. Recuperado el 2 de mayo de 2019 en: <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar>
- BUTLER, J (2001). *El género en Disputa. El Feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires. Paidós.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2008) Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual integral.
- DUBET, F. (1998). Les figures de la violence a l'école. In *Revue Française de Pédagogie*. No. 123. 35-45. Disponible en: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaisede-pedagogie>. Recuperado el 15 de Enero de 2015.
- ERAUSQUIN C. (2011). Adolescencias y Escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología Segunda época*, N°1, pp. 1 59-81
- LOPES LOURO, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad En *O corpo educado. Pedagogías*

*da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

MORGADE, G. (coord.) (1999) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Ediciones Crujía. Buenos Aires.

VIGOTSKY, L (1996). La crisis de los siete años. En Segarte, A. (comp). *Psicología del Desarrollo, selección de lecturas*. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana

ARENAS FÉRNANDEZ, G. (1995). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Estudios y Ensayos. Universidad de Málaga.

BARRAGÁN, F. Y OTROS (2001). *Violencia de género y curriculum*. Ed. Aljibe. Archidona

PUIGGROS, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

ROSBACO, I. (2005) *La función subjetivante en la escuela. Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social*. I (Inédito). Encuentro Distrital, Distrito Escolar 19ª. Escuela N° 14- Av. Rabanal 2751. Bs. As. 14/12/2005

TAJER, D. (2009): *Heridos corazones: Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres*. Buenos Aires Paidós.

VOLNOVICH (2018): *Sobrevivientes de lo peor. Abuso Sexual Infantil, Mujeres, Instituciones*. Buenos Aires. Lugar Editorial.