

Las pedagogías de la sexualidad en el mercado de formación docente.  
Un análisis de dos propuestas de alcance masivo en el campo educativo  
cordobés.

Facundo Boccardi  
CEA - UNC- CONICET

**Introducción:**

El presente trabajo analiza las dos experiencias de mayor alcance vinculadas al campo de la formación docente que tuvieron lugar en la provincia de Córdoba en el marco inaugurado por la sanción de la ley nacional de educación sexual. Se trata de dos dispositivos de carácter heterogéneo que comparten, sin embargo, su finalidad explícita. Esto es, ofrecer una respuesta ante la insistencia de una demanda que se acababa de instalar en el campo educativo por la sanción de la ley de educación sexual.

En este sentido, ambos dispositivos emergen en el mercado del discurso social presentándose con la forma de una respuesta a una pregunta que se repite: “y ahora ¿qué vamos a hacer?”. Uno de los dispositivos es un curso de formación docente desarrollado bajo la modalidad *a distancia* cuyos fascículos fueron distribuidos por el periódico de mayor tirada de la provincia, *La Voz del Interior*. El otro dispositivo es un libro escrito por una psicopedagoga conocida en el ámbito educativo provincial que goza de cierta presencia en los masivos de comunicación.

Nuestro trabajo si bien se detiene brevemente en las condiciones contextuales de la emergencia de estos dispositivos, pretende principalmente analizar su configuración discursiva. De acuerdo con esta perspectiva, dejamos de lado el abordaje del proceso de recepción y nos centramos en el análisis de la disposición y de los componentes de la respuesta que cada dispositivo formula a la mencionada demanda.

El objetivo de esta ponencia es describir las operaciones que se llevan a cabo en dichas configuraciones discursivas apuntando a explicitar presupuestos inherentes al campo temático de la sexualidad. En este sentido, nos posicionamos desde una perspectiva que tiene en cuenta los aportes del feminismo, la teoría queer y los estudios de género y se inscribe, puntualmente, en el campo de la teoría de la discursividad social. Así, entendemos que los discursos sociales conforman un conjunto heterogéneo que se encuentra sobredeterminado por una hegemonía discursiva que opera a través de mecanismos de regulación y homogeneización que consisten en imponer grados y formas de aceptabilidad, legibilidad y legitimidad.

**1. La ley de educación sexual integral**

Los dispositivos que analizamos forman parte de un complejo entramado de relaciones que ha producido una serie de transformaciones cuyo punto de mayor visibilidad ha sido la sanción de la ley 26.150 y la consecuente creación del Programa Nacional de Educación Sexual. Esta ley ha sido impulsada, fundamentalmente, desde sectores del feminismo y ha encontrado el mayor foco de oposición y resistencia en las operaciones políticas de la Iglesia Católica.

A lo largo de las últimas décadas, nuestro país ha sido el escenario de un proceso dinámico de cambios en el terreno de la sexualidad. Desde los años 80, se viene constituyendo un marco jurídico, al calor de las luchas del movimiento feminista y de las minorías sexuales, que marca una paulatina transformación en las políticas de regulación de la sexualidad. Uno de los hitos de este marco jurídico lo constituye la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el año 2003 (Ley Nacional N° 25.673.). Los debates acerca del dictado de educación sexual en las escuelas, emergen en este contexto a comienzos del año 2004. En ese momento, reingresa a la agenda política de la ciudad de Buenos Aires el tema de la educación sexual en las escuelas produciendo como efecto, después de un largo proceso de debate legislativo, hacia finales del 2006, dos acontecimientos jurídicos: la sanción de la Ley N° 2.110/06 de Educación Sexual Integral, por parte de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y la mencionada sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, por parte del senado.

Desde los inicios del debate en el año 2004, uno de los tópicos recurrentes que circuló en los medios masivos de comunicación ha sido la falta de capacitación de los docentes para dictar clases de educación sexual. Este enunciado aparecía de manera recurrente como uno de los argumentos en contra de la sanción de ley, esgrimido, en la mayoría de los casos, por los mismos docentes. En esta línea de sentido, a fines de noviembre del año 2006, la ONG “Jóvenes ciudadanos” publicó en *La Voz del Interior* los resultados de un sondeo donde se sostiene que el 60 % de los docentes de la ciudad de Córdoba no se sienten preparados para dictar materias de educación sexual.

Uno de los efectos inmediatos de la sanción de esta ley que obliga a dictar educación sexual en las escuelas fue la exposición de una carencia de conocimiento. El enunciado instalado podría sintetizarse del siguiente modo: “los docentes no sabemos, ni siquiera sabemos qué es lo que tenemos que saber para dictar educación sexual”. En este contexto, surgen a mediados del 2007 y a principios del 2008 los dos dispositivos de formación docente que analizamos.

## **2. Un curso y un libro: dos respuestas para la educación sexual.**

El curso que analizamos es un postítulo a distancia nominado “Cómo enseñar educación sexual” co-organizado por los Ministerios de Salud y de Educación de la Provincia de Córdoba y la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba. El material está organizado en fascículos que fueron entregados gratuitamente con el ejemplar de *La Voz del Interior* de los sábados en un lapso que se extendió desde junio hasta octubre del 2007. La única instancia presencial del postítulo fue la evaluación que se realizó el 20 de octubre de ese año en distintas instalaciones de la provincia y a la cual asistieron más de 14 mil personas. Cabe aclarar que el curso contaba acreditaba 240 horas de acuerdo con el puntaje otorgado por la Red de Formación Docente. El libro se llama *Amor, Sexualidad y Educación* y fue publicado en abril de 2008 por la psicopedagoga Liliana González. La publicación constituyó un verdadero éxito editorial. Factor que fue promovido por una serie de presentaciones de gran

conurrencia tanto en la ciudad de Córdoba como en el interior de la provincia. La autora, como hemos dicho anteriormente, presenta una trayectoria como columnista especializada en educación en medios regionales de comunicación masiva y ha publicado varios libros de divulgación en el área de la psicopedagogía. Consideramos que tanto los fascículos que componen el material del postítulo como el libro constituyen un espacio privilegiado para el análisis de las líneas de sentido fundamentales que atraviesan la configuración de la sexualidad en el campo educativo. Estas propuestas diagramadas con la premura de lo novedoso y la urgencia del mercado condensan ciertos núcleos de sentido que necesariamente deben ser analizados en un abordaje crítico que procure desmontar y problematizar los discursos de la educación sexual que circulan en el campo de la formación docente.

### **2.1. El tiempo: ¿A qué hora empieza la educación sexual?**

El primer artículo del primer fascículo del curso de educación sexual se titula “Educación sexual, el desafío de la hora” (CEES, 1: 2)<sup>1</sup>. Aquí, la sanción de la ley de educación sexual es configurada con los relieves de un acontecimiento que instaaura un nuevo tiempo: el tiempo de la educación sexual. La operación de nominación reúne a las prácticas de transmisión de valores, actitudes y mensajes vinculados a lo sexual bajo el nombre de *socialización sexual*. Se trata de prácticas ubicadas en un tiempo anterior a la sanción de la ley y en un espacio que excede la institución escolar. La marca fundamental que la distingue de la educación sexual es la ausencia de “método” y “aspiración de cambios” (CEES, 1: 2). De esta manera, la educación sexual nace en el ahora de la ley y presenta como marcas diacríticas “la intencionalidad educativa” y la “estrategia didáctica (...) previamente establecida” (CEES, 1: 2).

Esta operación produce un doble efecto de sentido, por un lado, circunscribe la educación sexual exclusivamente al ámbito escolar y, por el otro, traza su fecha de inauguración excluyendo las prácticas educativas realizadas en un tiempo anterior a la ley.<sup>2</sup> En consecuencia, estaríamos asistiendo a una transformación inédita de la escuela caracterizada por el desarrollo de una nueva práctica: el adiestramiento de la sexualidad. La misión que se proyecta a partir de este primer capítulo del curso *Cómo enseñar educación sexual* es compleja, pero no impracticable. El desafío es pilotear las dificultades que sobrevengan y abogar para que la escuela mude su traje de testigo y asuma una actitud de activo protagonismo, sostenida en el tiempo, en el adiestramiento de la sexualidad, enmarcada en la educación para la salud y en una adecuada calidad de vida. (CEES, 1: 2)

El entusiasmo por empezar con la nueva tarea de adiestrar la sexualidad expresado en estas líneas supone, en primer lugar, que la sexualidad es una y adiestrable. Sólo son necesarios sistematicidad, intencionalidad y un método correcto. Y la escuela es el lugar donde todo ello puede entrar en conjunción para que el adiestramiento sea posible.

El significante *posible* recorre el debate acerca de la ley de educación sexual desde sus inicios. En el libro que analizamos, su presencia ocupa espacios jerarquizados. El subtítulo: “Reflexiones acerca de mitos, prejuicios y realidades de una ¿posible? Educación sexual.” Y la contratapa: “¿Es posible educar los sentimientos y la sexualidad? (...) ¿Es posible pensar la educación no dando lugar al despliegue del amor y de una sexualidad placentera y responsable?”. En todos estos casos, el término *posible*

---

<sup>1</sup> CEES refiere al nombre del curso *Cómo Enseñar Educación Sexual*, el primer número indica el número de fascículo y el número siguiente indica el número de página.

<sup>2</sup> La educación sexual como práctica sistemática e intencional no tiene su punto de origen en la sanción de la ley, sino que existen numerosas experiencias tanto en escuelas públicas como privadas de la Argentina que se vienen realizando desde hace años (Cfr. Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

aparece puesto entre signos de pregunta. Esta puesta en duda de la posibilidad de la educación sexual se establece mediante la cita al psicoanálisis y funciona, en este contexto, operando una relativización del cambio que inauguraría la ley. En este sentido, la respuesta a los interrogantes exhibidos en tapa y contratapa no se hace esperar: “la sexualidad como los sueños o la memoria no pueden ser educados” (González, 2008: 96).

La mentada imposibilidad no es una imposibilidad absoluta sino una imposibilidad de las escuelas. La sexualidad puede y debe ser educada pero en el ámbito de la familia. La educación sexual es un trabajo familiar (González, 2008: 142)

Lo que constituye un error es confundir educación con escuela. El escenario ideal, fundamental de la educación es la familia. (González, 2008: 143)

Esta territorialización de la educación sexual en el seno familiar tiene su correlato temporal. En esta línea de sentido, la ley no establece el nuevo tiempo de la educación sexual porque la verdadera educación sexual se ubica siempre en un tiempo anterior a la escuela: fuera de los alcances de la ley.

Cuando el niño llega a la escuela, lo fundante ya está escrito y las clases de educación sexual no podrán, o podrán poco, contra el lugar que desde la escena familiar se le haya dado al amor, al sexo y a la condición de ser hombre o mujer. (González, 2008: 111)

## **2.2. La diferencia sexual: dos sexos, ¿para qué más?**

Ambas propuestas de educación sexual funcionan de acuerdo a una economía discursiva que legitima determinadas identidades sexuales y deslegitima o silencia otras. A continuación, precisaremos estas operaciones en un recorrido descriptivo por estos discursos.

La imagen que ilustra la tapa del primer fascículo del curso (CEES, 1: 1) presenta una suerte de estado de situación. Bajo el título “Un desafío necesario y urgente”, el dibujo representa una escena áulica: un alumno le entrega a su compañera un sobre rojo, y el movimiento es atentamente observado por la maestra y otro alumno. La tonalidad del dibujo coloca el énfasis en el sobre rojo que ocupa el centro de la escena. El rojo aparece en este contexto como el color del amor, la pasión pero también el peligro. Sentido que es reforzado por el título y la mirada alerta de la docente. Nos interesa marcar que los personajes presentan rasgos corporales (largo del cabello, rasgos faciales, etc.) que operan como indicadores de identidad sexual en el marco del binomio masculino/femenino sin dejar lugar a la ambigüedad o indecisión.

En la página siguiente (CEES, 1: 2), un reloj vuelve a señalar la urgencia de la educación sexual. Su trazado combina los símbolos de masculino y femenino de modo tal que queda configurado como una flecha que atraviesa el círculo del reloj. En este caso, es la flecha, construida por la conjunción de las marcas diacríticas (masculina y femenina) de los símbolos, la que indica la urgencia: “Educación sexual, el desafío de la hora” (CEES, 1: 2). La imagen que sigue, en la hoja central del fascículo (CEES, 1: 3-4), se compone por dos manzanas ubicadas en los extremos. La primera sólo presenta un pequeño mordisco y la segunda ha sido devorada casi completamente. El título dice “La sexualidad, de ayer a hoy” y la imagen cita la tentación de Adán por Eva de la tradición bíblica.

El segundo fascículo se titula “Intimidad de los órganos sexuales”. La imagen que ilustra la primera página está compuesta por dos cuerpos semidesnudos uno femenino y otro masculino que cruzan las miradas observando las diferencias genitales. “El encanto de lo distinto” es el título que enmarca la imagen e inmediatamente dice: “Hombres y

mujeres compartimos órganos y sistemas en los que priman las similitudes, pero las diferencias son la sal del encuentro entre los sexos” (CEES, 2: 2). El siguiente artículo, ilustrado con chupetes rosas y azules, se titula “De dónde provienen las diferencias” y continúa:

Todo comienza en el momento de la concepción: el futuro masculino o femenino depende de qué gen fecunde el óvulo.

En el momento de la concepción, se sella la primera diferencia: si un gen Y fecunda el óvulo, decreta que el nuevo ser será un varón (...) (CEES, 2: 3)

La actividad masculina y fecundante del gen Y opera sobre el óvulo receptivo aplicando la fuerza del decreto y determina el género del sujeto.

En las páginas siguientes, se presenta el listado de “Los órganos genitales” anunciado en la tapa. Con un fondo rosa para los femeninos y un fondo azul para los masculinos, son detallados de manera minuciosa. La hoja central se divide exactamente en dos partes: a la primera parte, la ocupan los genitales de la mujer; y a la segunda, los del varón.

El tercer fascículo se llama “Cómo funciona el encuentro sexual” y está ilustrado con un dibujo de dos personajes, uno femenino y otro masculino, que se besan en la boca con los ojos cerrados fundiendo sus rostros. Al interior del fascículo, otra ilustración presenta dos piezas de un rompecabezas dispuestas para ser encastradas: una es color rosa y la otra, celeste (CEES, 3: 2). Debajo de la imagen el título dice: “Conocernos, el mejor camino”, y continúa: “Si cada uno supiera un poco sobre la respuesta sexual de otro, es posible que muchos sinsabores se hubieran ahorrado en la historia de las parejas” (CEES, 3: 3). Cabe aclarar que “uno” y “otro” significa “hombre” y “mujer”, ya que lo que sigue inmediatamente (CEES, 3: 4-5) es una exposición la fisiología del acto (hétero)sexual desarrollado por Master y Johnson.

El curso prosigue fascículo tras fascículo con una galería de configuraciones significantes que refuerzan y naturalizan la heteronormatividad de la cultura escolar hegemónica.<sup>3</sup> Los límites de la ponencia no nos permiten continuar, en este punto, con el recorrido. Pasemos al libro. Aquí no hay imágenes, pero las palabras alcanzan para delimitar qué identidades sexuales son consideradas legítimas, dignas de ser encarnadas y de constituir modelos de vida.

El escenario ideal, fundamental de la educación es la familia. Es ahí donde el niño debe aprender a cuidar su cuerpo. Es allí donde lo que nació nena o varón tendrá que hacerse hombre o mujer mirando, escuchando a sus padres, modelos de su vida, sexualidad incluida. (González, 2008: 143)

Con tono prescriptivo, se opera una delimitación que ya hemos mencionado: la familia es el lugar fundamental y fundante de la educación sexual. Familia significa aquí familia heterosexual y monogámica. Compuesta por una madre, un padre y unos hijos que deben obedecer el mandato heterosexual escrito en su anatomía e impuesto por los padres que son los modelos de vida.

Sin embargo, cada hijo es único e irrepetible y, por lo tanto, es posible que sus comportamientos tiendan a escapar de los modelos de masculinidad y feminidad de la cultura heterosexual hegemónica. En estos casos, la enunciadora aconseja:

Lo más sano es abandonar estereotipos y prejuicios, para poder conectarse con cada hijo en particular, más allá de su sexo, aceptando sus particularidades. (González, 2008: 113)

Y continúa con un ejemplo clarificador:

Que Florencia trepe árboles o pateo pelotas no la hará menos mujer si tiene padres que la deseen nena, la miren como nena y estimulen la feminidad aceptando su modo particular de ser. (González, 2008: 113)

---

<sup>3</sup> La presencia de otras identidades sexuales tiene lugar en un solo fascículo, ya nos detendremos en este punto.

En este discurso “ir más allá del sexo” y “aceptar las particularidades de cada niño” no parece entrar en contradicción con “la estimulación de la femineidad”. Esto se explica porque si bien hay diferencias, no hay diferencia que caiga afuera de la diferencia sexual.

El cambio más evidente en la adolescencia pasa por el encuentro y los interrogantes que despierta el otro sexo y por la determinación inconsciente de tener que elegir una posición sexuada: hombre o mujer. (González, 2008: 117)

Pero entonces, qué hacemos si un niño nos pregunta, por ejemplo, “¿qué es un travesti?”. En este caso, dice la enunciativa, la respuesta debe ser clara y concisa: “podemos contestar que es alguien que le gusta disfrazarse de mujer sin hacer referencia a desviaciones o perversiones” (González, 2008: 109).

### **2.2.1. Fascículo 12: “La condición homosexual”**

El curso destina un fascículo completo para incluir las identidades sexuales que son excluidas del resto de los fascículos. Se titula “la condición homosexual” pero en su interior bajo el subtítulo “Diferentes tipos” se despliega un glosario que enumera: “homosexual varón”, “homosexual mujer”, “bisexual”, “locas”, “chongo”, “travestis” y “transexual” (CEES, 12: 3).

La tapa del fascículo (CEES, 12: 1) está ilustrada con un dibujo que representa la escena de una ducha perteneciente a un vestuario masculino colectivo. La imagen muestra los torsos desnudos, uno de medio perfil y el otro de espaldas, de dos personajes masculinos rodeados de una masa de vapor que los cubre de la cintura para abajo. Uno de los personajes se frota la cabeza con shampoo y el otro se enjabona la espalda. Esta imagen presenta algunos rasgos que la diferencia del resto de las tapa de los fascículos: es la única tapa que muestra cuerpos desnudos, la forma y volumen anatómico corresponde a cuerpos más desarrollados que en el resto de las imágenes, y el escenario no podría incluirse, como en los otros casos, en una situación de la vida cotidiana de las escuelas argentinas. En este sentido, en todo el fascículo no hay ninguna imagen que refiera a espacios escolares. El desplazamiento en el plano de las imágenes de “la condición homosexual” hacia afuera de la escuela tiene como correlato la delimitación desde una perspectiva evolutiva de la edad de la “adquisición de la identidad homosexual”:

A los 17 años en los hombres y a los 18 en las mujeres, se produce un proceso de identidad-confusión, con la aparición de una excitación homosexual. (...)

Entre los 19 y 21 años los hombres y entre los 20 y 21 años las mujeres, asumen el compromiso y su identidad y la comparten con familiares y amigos. (CEES, 12: 5)

### **3. Palabras finales**

A lo largo de ambas propuestas, hemos visto, por un lado, las diferentes aristas de la construcción de un problema, y, por el otro, la formulación de una respuesta tranquilizadora que reproduce, en ambos casos, la perspectiva heterocentrada de la cultura escolar hegemónica. La filósofa Judith Butler plantea que estas prácticas funcionan en el marco de una matriz de inteligibilidad cultural que produce sujetos sexuados, generizados y deseantes prescribiendo una relación causal y coherente entre sexo, género, práctica sexual y deseo. Dicha matriz se encuentra codificada por la heterosexualidad que fija el sentido de cada uno de estos términos y establece los límites de las posibilidades de cada identidad en un sistema binario de opuestos (Cfr. Butler, 2001: 38-67). De este modo, el funcionamiento de las propuestas pedagógicas analizadas debe ser pensado en el marco de la reproducción de leyes culturales e

históricas que instituyen y regulan la forma y el significado de la sexualidad haciendo inteligibles aquellas identidades coherentes, continuas y estables, y condenando a la ininteligibilidad a las que no cumplan con esas normas. Consideramos que la descripción del funcionamiento de estas zonas de matriz de inteligibilidad puede contribuir a la crítica.

#### **4. Materiales**

AA. VV.: (2007) “Cómo enseñar educación sexual”, en *La voz del interior*, junio – septiembre.

González, L. (2008) *Amor, sexualidad y educación*, Córdoba, Ediciones del Boulevard.

#### **5. Bibliografía**

Butler, J. (2001) *El género en disputa*. 1ª edición. México, Paidós.

Darré, S. (2005) *Políticas de género y discurso pedagógico*. Uruguay, Ediciones Trilce.

Morgade, G. y Alonso, G. -comps.- (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.

Wainerman, C.; Di Virgilio M.; Chami, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Manantial.