



Autor: **Boccardi, Facundo Gustavo**

Artículo de revista

## Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas

Año: 2013

Boccardi, F. G. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Revista Punto Género*, (3), 83–97. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/349>

## **Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas**

Education of sexual difference. About what was said to be taught at the time of dictate sex education in schools.

*Facundo Boccardi<sup>1</sup>*

---

### **Resumen**

El siguiente artículo analiza dos experiencias de gran impacto en la formación docente en educación sexual en la provincia de Córdoba, Argentina. Tales experiencias se sitúan en los albores del proceso de implementación habilitado por la sanción de la ley nacional de educación sexual integral (26.150) y contribuyen en la delimitación de aquello que aparece configurado como un terreno pedagógico emergente.

El análisis propuesto se posiciona en una perspectiva sociosemiótica para indagar las operaciones discursivas que configuran estos dispositivos en un campo temático trazado con los aportes de los estudios de género y sexualidades. En consecuencia, el artículo avanza en un análisis sociosemiótico que contribuye a la comprensión y crítica de los primeros procesos de formación docente en educación sexual.

**Palabras clave:** Educación sexual - sociosemiótica - formación docente - sexualidad - heteronormatividad.

### **Abstract**

The following article discusses two high-impact experiences in teacher training in sex education in the province of Cordoba, Argentina. Such experiences are at the dawn of the implementation process enabled by the passage of the national law of comprehensive sex education (26, 150) and contribute to the definition of that which is configured as an emerging educational field. The proposed analysis is positioned in a socio-semiotic perspective to investigate the discursive operations that configure these devices in a subject field path with the contributions of gender and sexuality studies. Accordingly, the article advances in a socio-semiotic analysis that contributes to the understanding and criticism of the first processes of teacher training in sex education.

**Key words:** Sex education - socio-semiotic - teacher training - sexuality - heteronormativity.

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 25 de abril de 2013

---

<sup>1</sup> Licenciado en Letras modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, cursa el Doctorado en Semiótica en el Centro de Estudios Avanzados de la misma universidad. En el marco del "Programa de Estudios de Género" radicado en el CEA-UNC y como becario de posgrado de CONICET, investiga los dispositivos de formación docente en educación sexual integral. [facundoccardi@gmail.com](mailto:facundoccardi@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza dos experiencias de gran alcance vinculadas al campo de la formación docente que tuvieron lugar en la provincia de Córdoba (Argentina) 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 integral 26.150.

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 gozaba, en ese momento, de un grado de presencia relevante 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 de los componentes de la respuesta que cada dispositivo formula a la mencionada demanda.

El objetivo de este artículo 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 inscrita en el campo de la teoría de la discursividad social que articula aportes provenientes del feminismo, la teoría *queer* y los estudios de género. Así, entendemos que los discursos sociales conforman un conjunto heterogéneo que se encuentra sobredeterminado por una hegemonía discursiva que opera mediante mecanismos de regulación y homogeneización que consisten en imponer grados y formas de aceptabilidad, legibilidad y legitimidad (Angenot, 1998). Consideramos que este funcionamiento de los discursos puede ser analizado en coherencia con los postulados de Michel Foucault y Judith Butler respecto de la sexualidad entendida como un dispositivo histórico y normativo.

### 1. LA SEXUALIDAD: FOUCAULT Y BUTLER

Es famosa la tesis de Foucault acerca de la sexualidad. En 1976 publica el primer volumen de *La historia de la sexualidad*, donde sostiene que la sexualidad es un dispositivo normativo que ha emergido en la modernidad occidental como efecto de la articulación de una serie de tecnologías y estrategias de constitución de los sujetos. Desde sus albores, la educación sexual emerge al interior de este dispositivo como

una estrategia específica de producción de sujetos mediante la regulación de prácticas consideradas sexuales.

El punto de partida de la argumentación de Foucault consiste en establecer una oposición radical ante la "hipótesis represiva" que circulaba en el discurso de la época. Esta hipótesis constituía el núcleo de una tradición teórica vinculada a la izquierda denominada freudomarxismo<sup>2</sup>. En una articulación del psicoanálisis con el marxismo, se planteaba que la sociedad burguesa reprimía la sexualidad con el objetivo de orientar la energía hacia el trabajo y la familia: las dos instituciones fundamentales para mantener y reproducir el modelo de acumulación capitalista<sup>3</sup>. En este sentido, la liberación sexual era entendida como el gesto de transgredir las prohibiciones, multiplicar los discursos sobre el sexo y trasponer la represión que pesa sobre el sexo. En consecuencia, el sexo era concebido como una fuerza primitiva y sustancial reprimida en una segunda instancia. Esta hipótesis articula la concepción del poder en su forma negativa de prohibición con una noción de sexualidad natural y previa a las relaciones de poder. De esta manera, el poder ejerce su represión y contención sobre la sexualidad.

Contra esta hipótesis, Foucault explora las formas y los mecanismos que producen a los sujetos sexuales y que definen el campo de la sexualidad delimitándolo frente a otras instancias. En este sentido, Foucault analiza la hipótesis represiva como un componente de la economía de los discursos sobre el sexo que se estructura en la Modernidad.

*De ahí el hecho de que el punto esencial (al menos en primera instancia) no sea saber si al sexo se le dice sí o no, si se formulan prohibiciones o autorizaciones, si se afirma su importancia o si se niegan sus efectos, si se castigan o no las palabras que lo designan; el punto esencial es tomar en consideración el hecho de que se habla de él, quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde donde se habla, las instituciones que a tal cosa incitan y que almacenan y difunden lo que se dice, en una palabra, el "hecho discursivo" global, la "puesta en discurso" del sexo (2003: 18-19).*

Allí donde la hipótesis represiva denunciaba unos mecanismos de control y represión de una realidad preexistente, Foucault se detiene a analizar el funcionamiento de estos mecanismos entendidos como productores de realidad. La sexualidad no es captada, aprehendida, controlada o reprimida por esos mecanismos, sino que es el efecto de su funcionamiento.

*(...) se trata más bien de la producción misma de la sexualidad, a la que no hay que concebir como una especie dada de naturaleza que el poder intentaría reducir, o*

<sup>2</sup> Wilhelm Reich (*La revolución sexual* publicado en 1936 y *La irrupción de la moral sexual* publicado en 1932) y Herbert Marcuse (*Eros y civilización* publicado en 1955) son los autores fundamentales de la corriente freudo-marxista que ocupó un lugar destacado respecto del campo de investigaciones sobre la sexualidad a partir de la década del cincuenta del siglo pasado hasta los años setenta.

<sup>3</sup> Según esta hipótesis, en las sociedades occidentales precapitalistas habría habido una cierta libertad sexual que termina con el inicio del proceso de industrialización. De este modo, sería el advenimiento del capitalismo y ascenso de la burguesía lo que habría establecido un sistema de regulación represiva de la sexualidad.

*como un dominio oscuro que el saber intentaría, poco a poco, descubrir. Es el nombre que se puede dar a un dispositivo histórico: no una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder (2003: 129).*

Foucault marca en el siglo XVIII el nacimiento de una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo, a analizarlo, a contabilizarlo, a clasificarlo y principalmente a administrarlo. La proliferación de discursos acerca del sexo tiene como objeto su encausamiento e inserción racional en sistemas de utilidad. De acuerdo con esta perspectiva, la educación sexual aparece como un dispositivo histórico específico que produce la sexualidad de los niños y las niñas de acuerdo con parámetros codificados por una racionalidad económica. La educación sexual funcionaría, siguiendo el vocabulario foucaultiano, como una *policía del sexo*: “no el rigor de una prohibición, sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos” (Foucault, 2003: 34).

### **1.1. Diferencia (hetero)sexual y matriz de inteligibilidad**

Judith Butler realiza una lectura de estos planteos de Foucault deteniéndose y profundizando la explicación del funcionamiento del dispositivo. De acuerdo con tales fines, Butler pone de relieve las últimas páginas del nombrado primer volumen de la *Historia de la Sexualidad*, justo donde Foucault aborda la diferencia entre “sexo” y “sexualidad”. Aquí, el autor asegura que no debe realizarse una escisión entre estos términos ubicando al sexo del lado de lo real y a la sexualidad del lado de lo simbólico, ya que ambos han sido formados por estrategias de poder. La diferencia entre sexualidad y sexo consiste en que este último es erigido por el dispositivo de sexualidad:

*No hay que poner el sexo del lado de lo real, y la sexualidad del lado de las ideas confusas y las ilusiones; la sexualidad es una figura histórica muy real, y ella misma suscitó, como elemento especulativo requerido por su funcionamiento, la noción de sexo (Foucault, 2003: 191).*

Estas afirmaciones conducen a Butler a sostener que “la categoría de ‘sexo’ es, desde el comienzo, normativa” (2002: 18), ya que, como hemos visto, constituye para Foucault un elemento del dispositivo de poder que produce y regula sujetos sexuados. De esta manera, Butler se apropia de la reflexión de Foucault que sostiene que el sexo “no es sino un punto ideal vuelto necesario por el dispositivo de sexualidad y su funcionamiento” (2003: 188) y le otorga al sexo el estatuto normativo de “ideal regulatorio”. Esto significa que el sexo es, para Butler, una unidad fabricada por las matrices de nuestra cultura que hacen inteligibles a los individuos.

En consecuencia, se concibe claramente en Butler –y en Foucault por medio de Butler– el sexo como una “construcción ideal que se materializa a través del tiempo” (Butler, 2002: 18). El término “materialización” es acuñado por Butler para dar cuenta del proceso temporal y material en el que los cuerpos sexuados son producidos

(materializados) mediante la reiteración de las normas. Con esto se continúa y profundiza el programa teórico postulado por Foucault que apuntaba a mostrar “cómo los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo” (Foucault, 2003: 184). Por esta razón, nos parece estar escuchando a Butler cuando leemos:

*En efecto, es por el sexo, punto imaginario fijado por el dispositivo de sexualidad, por lo que cada cual debe pasar para acceder a su propia inteligibilidad (puesto que es a la vez el elemento encubierto y el principio productor de sentido), a la totalidad de su cuerpo (puesto que es una parte real y amenazada de ese cuerpo y constituye simbólicamente el todo), a su identidad (puesto que une a la fuerza de una pulsión la singularidad de una historia) (Foucault, 2003: 189).*

Tanto en Foucault como en Butler el sexo es la norma, “el ideal regulatorio”, que inteligibiliza a los sujetos. El sexo es primera marca<sup>4</sup> de inteligibilidad, el primer límite discursivo que condiciona la inteligibilidad del cuerpo en el establecimiento de la identidad. De este modo, con mayor precisión, Butler concibe al cuerpo como un *continuum* que se vuelve discreto en la inteligibilidad cultural en virtud del sexo.

En el planteo de Judith Butler, el dispositivo de la sexualidad se vale de una matriz de inteligibilidad cultural para fabricar sujetos sexuados, generizados y deseantes. Las unidades que hace posible esta matriz gozan de una relación causal y coherente entre sexo, género, práctica sexual y deseo. En este punto, la heterosexualidad aparece como la grilla inexorable 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. Así, leyes culturales e históricas 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 (ver Butler, 2001: 38-67).

La matriz de inteligibilidad cultural codifica el funcionamiento de la sexualidad como dispositivo y, en consecuencia, codifica las operaciones mediante las cuales la educación sexual produce sujetos. Tal como veremos más adelante, los discursos de la educación sexual se encuentran sobredeterminados por una hegemonía discursiva que establece un repertorio de temas articulados por la presunción normativa de la heterosexualidad. Los sujetos que recorren estos discursos de la educación sexual son producidos mediante un mecanismo que recorta aquello que se considera como “formas de vida deseables” o “dignas” sobre la configuración de un territorio de abyección que funciona como el exterior constitutivo que limita lo humano y lo amenaza con su disolución.

## **2. 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

<sup>4</sup> El sexo no es la única marca de inteligibilidad, existen otros requerimientos normativos sobre los cuerpos (ver Butler, 2002).

visibilidad ha sido la sanción de la Ley Nº 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 Nº 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 Nº 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 Nº 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 la 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.

### **3. UN CURSO Y UN LIBRO: DOS RESPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL**

El curso que analizamos es un postítulo a distancia denominado "Cómo enseñar educación sexual" coorganizado 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 que asistieron más de 14 mil personas. Cabe aclarar que el curso acreditaba 240 horas de acuerdo con el puntaje otorgado por la Red Provincial de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

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 concurrencia tanto en la ciudad de Córdoba como en el interior de la provincia. La autora 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, ya que en su circulación masiva se evidencia la repetición de los elementos de la hegemonía discursiva que regula la sexualidad contemporánea. 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.

### 3.1. El tiempo de 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>5</sup>. Aquí, la sanción de la ley de educación sexual es configurada con los relieves de un acontecimiento que instaura 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>6</sup>. En consecuencia, estaríamos asistiendo a una transformación inédita de la

<sup>5</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>6</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).



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. Solo son necesarios sistematicidad, intencionalidad y un método correcto. Asimismo, la escuela aparece como 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. Los ejemplos más claros se evidencian en el subtítulo: "Reflexiones acerca de mitos, prejuicios y realidades de una ¿posible? Educación sexual"; y en 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* 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).*

Aquí se evidencia claramente la concepción del proceso de subjetivación que sustenta el argumento acerca de la imposibilidad de la educación sexual en las escuelas. Este proceso no es una repetición incesante a lo largo de la vida de los sujetos, sino que tiene límites temporales precisos. Según este planteo, las identidades sexuales se “fundarían” para siempre en los primeros años de vida –fuera de la escuela–.

La construcción de la temporalidad funciona de manera diferente en cada material. Por un lado, el curso *Cómo enseñar educación sexual* insiste en la novedad trazada por la planificación racional de la sexualidad emplazada en la institución escolar. De acuerdo con ello, se asume que lo sexual siempre ha estado presente en nuestras prácticas de socialización, pero que a partir de la sanción de la ley se lo someterá al método y la estrategia propios de la escolarización. Foucault (2003) había llamado “pedagogización del sexo del niño” al procedimiento mediante el cual se controlaba la actividad sexual infantil por los mecanismos de saber y poder de la escuela occidental moderna. En este caso contemporáneo, el sustantivo elegido es “adiestramiento”, término que refiere a la instrucción de una práctica, pero cuyo uso más extendido se relaciona puntualmente con la modificación de conductas de los animales, de manera que el término “domesticación” es considerado equivalente. Aquí el término compone el sintagma “adiestramiento de la sexualidad”, con lo que la sexualidad aparece como un elemento conductual susceptible de ser modificado mediante mecanismos de instrucción intencionales. La sexualidad, entonces, sería una conducta o un conjunto de conductas enteramente transparentes y accesibles para la lógica de regulación racional que configuraría lo escolar.

Por otro lado, en el libro *Amor, Sexualidad y Educación*, la temporalidad es abordada en una dimensión diferente. La ley de educación sexual integral no es construida como un acontecimiento novedoso que establece un desplazamiento en la regulación de la sexualidad, sino que aparece como un elemento más del campo de interlocución donde se inscribe el libro. El discurso público, estatal y normativo de la ley se presenta excedido por una sexualidad que lo precede y soslaya la captura de la lógica escolar. En este sentido, no habría novedad instaurada por la ley, ya que la sexualidad esquivó su alcance para permanecer en el espacio privado que la cobija desde siempre: la familia. La operación que sostiene este emplazamiento es precisamente una operación temporal, ya que la sexualidad no es alcanzada por la ley debido a que su tiempo fundamental antecede al tiempo de la escolarización. La sexualidad entendida como el proceso de producción de identidades sexuales es ubicada antes de la ley en un tiempo de fundación que transcurre en la escena familiar pura.

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

Ambas propuestas de educación sexual funcionan de acuerdo con 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 como el color del peligro. Este último sentido es reforzado por el título y la mirada alerta de la docente. Nos interesa marcar que los personajes de la escena 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 solo 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 peligro de la sexualidad de los niños y las niñas es un lugar recurrente del discurso social. A primera vista, la escena del traspaso del sobre podría representar una situación lúdica de afectividad infantil, pero la disposición de las miradas, la composición cromática de la escena y el título que la enmarca colocan el acento en el peligro. El sobre rojo reúne los sentidos de la sexualidad codificada por la matriz heterosexual, trazando una relación intrageneracional de sujetos sexualmente diferenciados que ocurre en un plano heterogéneo respecto de la relación pedagógica docente-alumnos/as. Por su parte, la urgencia indica un mandato: es necesario intervenir sobre el flujo de sexualidad que circula entre los niños y las niñas antes de que suceda algo malo. Este imperativo es intensificado por el reloj de la diferencia sexual que señala un tiempo actual de creciente voracidad sexual en contraste con la medida del pasado.

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: la primera parte la ocupan los genitales de la mujer; y la segunda, los del varón.

En este fascículo, el funcionamiento de la grilla cultural de la heterosexualidad que menciona Butler (2001) adquiere una claridad meridiana. Cada parte del cuerpo humano es colocada necesariamente en uno u otro lado de la división bipartita de los sexos y mediante esa disposición cada elemento corporal es comprendido en nuestro horizonte cultural. De este modo, la clasificación fisiológica de las partes del cuerpo se produce según el lenguaje generizado sostenido por las tradiciones de nuestra cultura que han determinado los significados de lo masculino y lo femenino. Así, la grilla de la heterosexualidad codifica los cuerpos como masculinos o femeninos leyendo los rasgos que la cultura le atribuye a cada género en la materialidad de los cuerpos.

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 es 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 de la fisiología del acto (hétero)sexual desarrollado por Master y Johnson.

La composición de este fascículo amalgama elementos propios de la retórica del amor romántico con uno de los más célebres exponentes del dispositivo de control biomédico identificado por Foucault (2003) como *scientia sexualis*. Con esta operación discursiva, la relación de complementariedad establecida entre los diferentes elementos que remiten a la diferencia sexual es correlacionada con un registro experimental anatomofisiológico. La *respuesta sexual humana* de Master y Johnson aparece como la descripción precisa y rigurosa de los procesos anatomofisiológicos que tienen lugar en la relación coital vaginal. Tales conocimientos sexuales son presentados como elementos objetivos que podrían beneficiar las relaciones de pareja. De este modo, la descripción científica adquiere fuerza prescriptiva restringiendo lo sexual a un único modelo de penetración peneana-vaginal milimétricamente medida en su dimensión fisiológica. La matriz de inteligibilidad cultural entreteje los códigos de la tradición romántica con los de la ciencia sexual para limitar los posibles sentidos del “encuentro sexual” a un determinado modelo de encuentro heterosexual.

El curso prosigue fascículo tras fascículo con una galería de configuraciones significantes que refuerzan y naturalizan la heteronormatividad de la cultura escolar hegemónica<sup>7</sup>. Los límites del artículo no nos permiten continuar, en este punto, con el recorrido.

En el libro *Amor, Sexualidad y Educación* 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 patee pelotas no la hará menos mujer si tiene padres que la deseen nena, la miren como nena y estimulen la femineidad aceptando su modo particular de ser* (González, 2008: 113).

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).

En este libro, la heterosexualidad no es simplemente una orientación sexual sino que es modo de concebir las relaciones humanas. Los diferentes matices, rasgos, roles

---

<sup>7</sup> La presencia de otras identidades sexuales tiene lugar en un solo fascículo, ya nos detendremos en este punto.

y conductas que presentan los sujetos son codificados por una grilla que divide lo masculino de lo femenino, cada uno anclado a una anatomía unívocamente sexuada, y gobernado por un sentido de atracción recíproca. En este esquema, ninguna diferencia excede o cuestiona la diferencia heterosexual, ya que el estatuto de su existencia no justifica detenerse en ella. De acuerdo con esta lógica, ante la pregunta: “¿qué es un travesti?”, la enunciadora recomienda que la respuesta sea clara y concisa: “podemos contestar que es alguien que le gusta disfrazarse de mujer sin hacer referencia a desviaciones o perversiones” (González, 2008: 109).

### 3.2.1. 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 “transsexual” (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 champú 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).*

La heterosexualidad funciona estructuralmente en el curso “Cómo enseñar educación sexual”. No aparecen marcas explícitas de especificación ni de la identidad heterosexual, ni de las prácticas sexuales heterosexuales, ni de la cultura heterosexual. Todo ello ocupa el lugar inconfesado y, a la vez, omnipresente de lo presupuesto. Por esta razón, fue necesario un demarcar un territorio específico para nombrar aquello que aparece como diferente. Siguiendo las líneas trazadas por la matriz de la heterosexualidad, el fascículo 12 aglutina diferencias que son invisibles en la normalidad homogénea que

caracteriza al resto del curso. De esta manera, "la condición homosexual" es configurada como una zona liminar y exótica en el conjunto textual y, paralelamente, es emplazada, mediante un extraño argumento evolutivo, en la frontera de lo escolar.

#### **4. CONCLUSIÓN**

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. Consideramos que estos dispositivos pedagógicos constituyen puntos de condensación de las líneas hegemónicas de la sexualidad. Tal como hemos visto, estas prácticas discursivas funcionan en el marco de la matriz de inteligibilidad cultural que produce sujetos sexuados, generizados y deseantes prescribiendo una relación causal y coherente entre sexo, género, práctica sexual y deseo. Una matriz 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 que instituyen y regulan la sexualidad permitiendo y produciendo la inteligibilidad de aquellas identidades coherentes, continuas y estables, y expulsando al oscuro terreno de la ininteligibilidad a todo aquello que no cumpla con esas normas.

Sin embargo, a fin de cuentas, creemos que la configuración de los dispositivos descrita no determina sus efectos. No necesariamente estos dispositivos pedagógicos repetirán eficazmente las normas de la matriz de inteligibilidad. Su funcionamiento en contextos particulares puede producir tanto prácticas reproductivas como prácticas que los pongan en cuestión y los deconstruyan.

#### **5. 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.

#### **6. BIBLIOGRAFÍA**

Angenot, M. (1998): *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

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

----- (2002): *Cuerpos que importan*. 1ª edición. Buenos Aires: Paidós.

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

Foucault, M. (2003): *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI.

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.