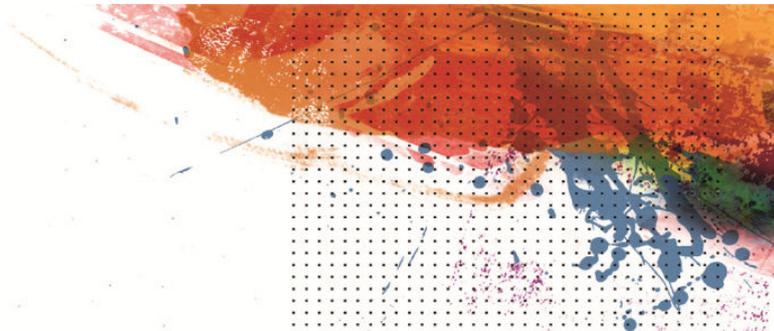


# Semana de la Integración

9 al 12 de Mayo de 2011  
Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina



## I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011

### “Cuerpos escolarizados: pensar los embates de la integración desde la educación genérico-sexual”

#### **Autores**

Emmanuel Theumer- María Remedios García Muñoz

#### **E-mail**

e\_theumer@hotmail.com

#### **Institución de pertenencia**

Universidad Nacional del Litoral (UNL)- Argentina y Universidad de Malaga- España.

#### **Eje Temático**

Procesos de Integración, sociedad del conocimiento y Educación

#### **Resumen**

¿Qué pedagogías sobre las sexualidades se producen, reproducen, refuerzan y/o agrietan cuando se involucran temáticas referidas a géneros, sexualidades, cuerpos? ¿Qué modelos de educación sexual se entrelazan en la transposición didáctica? Para intentar diagramar posibles respuestas a estas interrogantes, este trabajo se centrará en los siguientes ejes temáticos: a) La cuestión de la diversidad frente a la tendencia homogeneizante de las escuelas: como es sabido, históricamente las escuelas han tenido un papel clave en la formación de la ciudadanía conforme a determinados códigos. Nos preguntamos en torno a qué posibilidades y condiciones serán necesarias para comenzar a pensar la diversidad de expresiones para con la sexualidad en espacios tan heterogéneos como los que dominan la región iberoamericana, con historias compartidas que tratan sobre colonización, deculturación e interculturalidad. b) La continua redefinición de la alianza entre el Estado y las familias en materia de educación: ¿Cómo pautar las competencias estatales frente a los de las familias en materia de educación? c) Importancia de los derechos humanos en la defensa y garantía de una educación en clave genérico-sexual. d) La necesidad de un ejercicio crítico permanente atento a las omisiones, exclusiones, problemáticas de integración en cuanto al reconocimiento de las subjetividades y la autonomía.

**Palabras claves:** educación formal, género, sexualidades, integración, fronteras.

## Introducción

Este trabajo trata sobre diálogos, desafíos y dilemas. Es producto, en gran medida, de diferentes inquietudes y experiencias áulicas de quienes escriben, desde Argentina y España – respectivamente- atendiendo a las mutaciones en materia de políticas estatales en relación a las regulaciones de género en los espacios institucionales de educación formal. Como parte de un proceso mucho mas amplio, vinculado a la crisis y potenciales transformaciones del disputable sistema educativo que pensamos deseable para este siglo XXI, desde el 2006 se encuentran aprobadas legislaciones referentes a la “Educación sexual integral” o E.S.I. (Argentina) y la Ley Orgánica de Educación o L.O.E. y su apuesta a la “Educación para la ciudadanía” (España).<sup>1</sup> Es partiendo de estas, que proponemos en ocasión de este encuentro –que ha tomado como consigna los desafíos de la integración para el siglo XXI- traer a colación esta variable para pensar la educación formal obligatoria y – por extensión- la universitaria. Aunque no necesariamente iguales, las legislaciones mencionadas incitan reabrir la encrucijada política entre educación formal y diversas experiencias genérico-sexuales, lo que acarrea – como consecuencias deseadas o no- una re-problematización en torno a diferentes núcleos que le son parte. Son algunos de estos los que retomaremos aquí. ¿Qué pedagogías sobre las sexualidades se producen, reproducen, refuerzan y/o agrietan cuando se involucran temáticas referidas a géneros, sexualidades, cuerpos? ¿Qué modelos de educación sexual se entrelazan en la transposición didáctica? Para intentar diagramar posibles respuestas a estas interrogantes, el trabajo se centrará en los siguientes ejes temáticos: a) La cuestión de la diversidad frente a la tendencia homogeneizante de las escuelas: como es sabido, históricamente las escuelas han tenido un papel clave en la formación de la ciudadanía conforme a determinados códigos. Nos preguntamos en torno a qué posibilidades y condiciones serán necesarias para comenzar a pensar la diversidad de expresiones para con la sexualidad en espacios tan heterogéneos como los que dominan la región iberoamericana, con historias compartidas que tratan sobre colonización, deculturación e interculturalidad. b) La continua redefinición de la alianza entre el Estado y las familias en materia de educación: ¿Cómo pautar las competencias estatales frente a los de las familias en materia de educación? c) Importancia de los derechos humanos en la defensa y garantía de una educación en clave genérico-sexual. d) La necesidad de un ejercicio crítico permanente atento a las omisiones, exclusiones, problemáticas de integración en cuanto al reconocimiento de las subjetividades y la autonomía.

## Diagramar un contexto: circuitos, Estado, políticas educativas

Los inicios del tercer milenio cristiano parecen continuar y condensar, como nunca antes en la historia, un conjunto de aceleradas transformaciones en las que las mutaciones al interior del dispositivo escuela parecen no ser ajenas. Si como ha aducido Donna Haraway, la globalización del “Planeta Tierra” es una producción semiótico-material de algunas formas de vida más que otras, en tanto efecto de la narración de un viaje de circulaciones sociotécnicas distribuidas, heterogéneas y

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la ley 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006 en Argentina y a la Ley Orgánica 2/2006 para el caso español. Por motivos de extensión no desarrollaremos una descripción de los contenidos de las leyes, no obstante las referencias se harán latentes.

unidas que configuran el mundo como una red llamada global<sup>2</sup>, la escuela en este circuito integrado parece ser parte de los actuales espacios de saber-poder de producción discursiva de la raza, la clase y el género, por mencionar algunos ejemplos<sup>3</sup> y no puede sin dudas desentenderse de un proceso multidimensional, que incluye componentes económicos, tecnológicos, políticos, sociales, ecológicos, comunicacionales y culturales.<sup>4</sup> Al interior de la red, los procesos encuentran entidades políticas cerradas (Estados) dentro de un sistema mundial abierto cuyos flujos subjetivadores son tan diversos como fugaces y dispersos.

En los últimos años los embates en torno a la posibilidad de pensar una educación sexual al interior de los espacios áulicos ha suscitado diferentes escisiones, encuentros y desencuentros aunque con diferentes improntas, tanto en Argentina como España, sin que ello sea privativo de estas si no mas bien de parte de los dilemas presentes en las sociedades occidentales de principios de siglo. En sintonía con una veintena de países europeos – entre los que se cuenta Francia, Portugal e Italia- particularmente la sanción de la Ley Orgánica de Educación en el año 2006 acarreará consigo la posibilidad de pensar una “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” que no se desentienda de temáticas vinculadas a la producción genérico-sexual de las subjetividades escolarizadas en cuestión, incluyéndose tanto a docentes como aprendices. Según arguye la Ley Orgánica de Educación el objetivo principal es “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática” (Art. 17). Por su parte la Ley de educación sexual integral se propone “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada... entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Art. 1)

Fundamentalmente en ambos casos asistimos a una marcada atribución del Estado en tanto promoción y apelación a la garantía de dichos derechos (y entre ellos incluyamos los propiamente conocidos como Derechos Sexuales y Reproductivos). Es necesario reconocer que en términos de derechos en ambos casos se trata de un logro obtenido por organizaciones feministas y de diversidad sexual que han visto en la educación un espacio clave para alcanzar sus conquistas en torno a la no-discriminación, la integración, el valor de la diversidad, entre tantas. Desde otro punto de vista, también es importante reconocer que con ello, la reconversión heteronormativa de las currícula escolares implica asimismo una vertiente normalizadora-*insider* para aquellas sexualidades no-heterosexuales. También, por supuesto, este objetivo logrado conoció resistencias y duras críticas por sectores conservadores. En un estudio reciente, la historiadora Matilde Peinado Rodríguez intenta reflexionar en torno a la construcción cultural de la homosexualidad a efectos de indagar su tratamiento en los diversos manuales editoriales que han incorporado curricularmente la educación

---

<sup>2</sup>Haraway Donna, [Testigo modesto@Segundo milenio.HombreHembra Conoce Oncoraton](#), Barcelona, UOC, 2004. p. 29.

<sup>3</sup> Véase Haraway Donna, *Ciencia, Cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Valencia, Cátedra, 1996. pp. 293-295.

<sup>4</sup> García Canclini Nestor, *Culturas híbridas*, México, Grijalbo, 1989.

para la ciudadanía. Rescatando parte de los debates esgrimidos públicamente por ciertas asociaciones en contra de la visibilización de estas temáticas la autora arguye:

se fundamenta en la teoría de género, que en su opinión ataca no sólo al hombre si no a la familia actual; como institución se muestra hostil a la religión tradicional y demanda cuotas en cada aspecto de la vida de la mujer, pero además comunica datos seriamente tergiversados, en un intento por rehacer el ser humano y crear un mundo que no puede existir ya que se trata de terminar, de destruir o modificar la familia tradicional, la educación, el gobierno, la sociedad entera a base de un concepto que trastoca toda la civilización bajo el disfraz de la tolerancia y la igualdad <sup>5</sup>

Adelantándonos a uno de los apartados – y sin que sea objetivo primordial de este trabajo responder a este tipo de objeciones- a decir verdad este tipo de acusaciones descansa en apelaciones transcendentales en torno a la familia y los géneros que tienden a descansar en una naturaleza presuntamente pre-discursiva, a-histórica y por tanto neutral. Una naturaleza que históricamente está en continua reinención y que por tanto las prácticas de enseñanza pueden contribuir a desencantar. Diagramado un contexto amplio, así como su especial coyuntura prescriptiva (la de las políticas educativas que se desatan con la Ley) se pasará a continuación a esbozar las diferentes líneas temáticas mencionadas *ut supra*.

### **La cuestión de la diversidad frente a la tendencia homogeneizante de las escuelas**

Los actuales flujos de inmigración interpelan constantemente problemáticas de vieja data vinculadas a los procesos de interculturalidad: sus asimetrías, sus dilemas pero también sus posibles caminos de reconversión. Teniendo a consideración la heterogeneidad estructural que históricamente signo a América Latina (un epíteto que, por cierto, geoculturalmente revela un sesgo homogeneizante y ciego a múltiples diferencias) las escuelas – como ejemplo de la institucionalización extensiva de los estados-nacionales- han concentrado la esperanza de múltiples proyectos modernizadores que solían coincidir en torno a la necesidad de producir el buen ciudadano, comprometido para con el Estado y la sociedad civil de este último<sup>6</sup>. Aunque en un contexto que ha cambiado profundamente y reacondicionado, cuando no desgastado su función, tenemos no pocos motivos para leer también esta tendencia de incorporación curricular crítica bajo intenciones similares. La creencia en la homogeneidad de los procesos escolares y el acceso a la educación ha sido duramente criticada hace ya varias décadas por los teóricos reproducciónistas. Como es sabido, los Estado-nación europeos se caracterizaron por ver en la escuela una instancia de formación y de homogeneización cultural en aras de la integración. Es partiendo de esta premisa que teóricos reproducciónistas como

---

<sup>5</sup> Véase Peinado Rodríguez Matilde, “Educación para la ciudadanía: ¿pensar la homosexualidad en clave educativa?” en *Revista de Antropología Experimental*, n°7, España, Universidad de Jaen, 2007. p. 29.

<sup>6</sup> Para una síntesis del proyecto modernizador en la escuela y sus limitaciones abierto el siglo XXI veáse el excelente trabajo de Molina, Fidel, “Diversidad cultural y reforma educativa” en *Reforma educativa, cultura y política*, Buenos Aires, Temas, 2000.

Michael Apple y Pierre Bourdieu insistirán en recalcar el lugar de las escuelas en la formación y domesticación de los cuerpos vivientes, en su contribución en la legitimidad del Estado y en la reproducción un orden socio-económico cultural que, pese a su propio pesimismo, es posible transformar desde el mismo espacio educativo, pero con actitud crítica y política.<sup>7</sup>

Tomemos un ejemplo que nos llega de España; posiblemente uno de los dilemas que mas debates suscita es la cuestión del velo y su posibilidad de utilizarse en las aulas o no. Tal como a constatado Alain Touraine no se trata de un “choque de civilizaciones” como lo querría Samuel Huntington sino que mas bien cabe preguntarse “¿Quién no aceptaría dicho debate negándose a tomar una posición demasiado tajante en un terreno donde hay que actuar respetando a la vez las convicciones personales y la existencia de un espacio ciudadano situado por encima de cualquier pertenencia, especialmente la religiosa o política?”<sup>8</sup>. Frente a ello, el programa del feminismo occidental de la igualdad encuentra problemas de realización, pues la propia teología musulmana asume que todos los individuos somos iguales ante Dios. Por sobre todo, el ardid de la cuestión estriba en replantear que entrelazamiento discursivo son los que generan una representación de la mujer – su impronta humanística y eurocentrista, por ejemplo- que llevan a leer allí modalidades de opresión patriarcal. Y es que esto último es una fuerte pista para pensar la problemática de dar cuenta de si; de quien habla en nombre de/ sobre quien. Después de todo, si las “cárceles de tela” o la subyugación de las mujeres al interior de las comunidades originarias pueden suscitar desencantos no parece existir la misma urgencia al momento de denunciar los coercitivos estereotipos de la moda, tales como los jeans elastizados, el rouge, los sostenedores, el vientre plano o la momificación de los rostros, que dominan el paisaje de Occidente a inicios del siglo XXI.

Para repensar la cuestión de la diversidad (cultural, religiosa, sexual, genérica) resulta cabal rescatar los aportes de Silvia Duchatzky quien propone el pasaje “de la diversidad en la escuela a una escuela de la diversidad”<sup>9</sup>. La misma ha de apostar una continua renegociación crítica de las diferencias al interior de los espacios áulicos y solo será posible en tanto sus agentes puedan movilizarse a través de posicionamientos críticos solventes y producto de una autentica desterritorialización de discursos añejos, discriminadores, apáticos. Parte del reto, en este sentido será revelar las profundas asimetrías que se interseccionan bajo los intentos multiculturales, aspecto que la noción de interculturalidad si pretende recuperar. Las modalidades de opresión son múltiples y una escuela de la diversidad ha de vérselas con la posibilidad de su propia autocrítica. Bajo estos términos, frente a los preformativos universalismos y particularismos, la democracia en las aulas deviene una comunidad paradójica, pues la lógica de la diferencia compite con la lógica universalizante de la ciudadanía.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> De indispensable consulta Apple Michel, *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal, 1986 y también Bourdieu, Pierre, “Los contenidos” en *Revista Universidad Futura*, México, UNAM, 1990.

<sup>8</sup> Touraine Alain, *El mundo de las mujeres*, Barcelona, Paidós, 2007. p. 127.

<sup>9</sup> Duchatzky Silvia, *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

<sup>10</sup> Debemos estas observaciones a Marramao, G "Universalismo y políticas de la diferencia" en S. Giner y R. Scartezini (eds.), *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza, 1996.

Al defender la escuela de la negociación, se abre la posibilidad de un espacio productor de nuevas representaciones, de nuevas maneras de pensarnos inteligiblemente en una condición fronteriza, “el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de otro con el que completamos nuestras humanidades”.<sup>11</sup> Cuando se retomen cuestiones vinculadas específicamente a los derechos humanos se recuperará el potencial pedagógico de los espacios áulicos entendidos en términos de fronteras.

### **La continua redefinición de la alianza entre el Estado y las familias en materia de educación: ¿Cómo pautar las competencias estatales frente a los de las familias en materia de educación y socialización?**

Parte de las discusiones y escisiones que se gestaron en las legislaciones que aquí mencionamos, tomaron como meollo de la cuestión a la relación entre familias y Estado. Particularmente aquellos sectores de impronta religiosa insistieron en remarcar que constitucionalmente hay elementos que, entendidos como privados, no podían ser considerados de competencia estatal, tal como aquellos vinculados al género y la sexualidad. Las expectativas son amplias cuando, hay que reconocerlo, no necesariamente ha de haber una concepción homogénea en torno a que es la sexualidad, otrora el conjunto de significantes vinculados a esta – por plataforma cultural- han de estar correlacionados.

Por sus efectos concientizadores y desencantadores los contenidos pedagógicos que han incorporado la perspectiva de género para abordar las múltiples experiencias para con este así como con la sexualidad han tenido también efecto – casi como quien quita un velo- en el repensar la cuestión de la autonomía en la interrelación entre familias y Estado. Así pues, históricamente la conexión entre dos instituciones como la familia (ámbito leído como privado) y el estado (ámbito leído como público) representaba el *continuum* del proceso de socialización y domesticación de los infantes. Fundamentalmente al compartir los procesos de subjetivación iniciales, la escuela condensaba el ideal naturalizado de familia nuclear sostenedora y legitimadora de la cultura escolar, bajo la utopía civilizatoria, normalizadora y normativizada – disposiciones, reglamentos, amonestaciones- garantes de la seguridad, el cuidado y la protección de las/los hijas/os escolarizadas/os.<sup>12</sup> En un contexto mundializado, ambas partes reconocen mutaciones tal como mencionábamos al inicio del presente, y la transferencia de autoridad hacia la escuela respecto al “qué, cómo y cuándo enseñar”<sup>13</sup> ya no es tan clara, y al menos coyunturas como la que estamos aquí trabajando dan cuenta de ello. Y es que efectivamente, como observará Graciela Morgade y Graciela Alonso: “La escuela construye...la paradoja en que se hace todo lo posible para orientar la sexualidad

---

<sup>11</sup> Duchatzky Silvia, Op.Cit., p. 49.

<sup>12</sup> Giovine R y Martignoni L., “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Educativa*, n° 30, Buenos Aires, FLACSO, 2008.

<sup>13</sup> Narodowsky, M. y Carriego, C., “La escuela frente al límite y los límites de la escuela” en *La escuela frente al límite*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.

<sup>13</sup> Morgade, Graciela-Alonso Graciela, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la “disidencia*. Buenos Aires, Paidós, 2008. p. 29

en el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones”.<sup>14</sup> Pero ahora la inclusión meteórica de estudios críticos de género sin duda implica una revisión de este curriculum oculto que ha dominado los espacios educacionales tradicionalmente. Mencionemos un ejemplo: tocar la construcción social del cuerpo o las modalidades experienciales a través de las cuales tiene lugar la sexualidad en tanto agenciamiento, es sin dudas dar cuenta de las fallas y del arbitrario cultural que dominan la certeza teleológica y presuntamente natural entre sexo/género/orientación sexual. Este embate, como cualquier dilema cultural, es complejo porque precisamente está en continua transformación. Parte de los desafíos sin dudas estribarán en reconocer que no se trata de una mera inclusión de la diversidad, si no de volver a la escuela sobre si misma; lo que no es más que aceptar su papel concomitante en la producción del género y sus estereotipos somático-políticos. Por otro lado, sin desconocer el dialogo con las familias, parte del reto político-pedagógico ha de explorar la necesidad de escuchar y valorar la propia voz de las subjetividades escolarizadas, sus necesidades, sus expectativas, sus problemáticas locales específicas.

### **Importancia de los derechos humanos en la defensa y garantía de una educación en clave generico-sexual**

Ya en su preámbulo la LOE como en la de los lineamientos curriculares de la ESI se propone la reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos desde una perspectiva interdisciplinar y transversal. Se trata en efecto de dotar a la ciudadanía de competencias claves para el desarrollo social y de participación crítica en los asuntos públicos. De acuerdo con los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas, las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. En aras de la brevedad, sin dudas que con la implantación – por ejemplo- de la LOE se abre en España una gran oportunidad y el inicio de una etapa en la formación de las generaciones presentes y futuras de los principios que sustentan y fortalecen la democracia, recuperando de este modo las aportaciones que desde finales del siglo XIX han trazado el camino de la educación para la paz y los derechos humanos (Tuvilla Rayo, 2007). Pero estas posibilidades múltiples que destellan para con la escuela necesariamente deberán problematizarse teniendo a consideración un aspecto que comentábamos anteriormente, referido a las fronteras religioso-generico-sexuales, por mencionar solo algunas variables.

Aunque los sectores de la sociedad civil apelen a retóricas religiosas -contenidos trascendentales de efectos naturalizantes- la contienda frente a la incorporación de la perspectiva de género podría leerse – tal anticipábamos tímidamente en el apartado anterior- como la disputa por la proscripción de un histórico curriculum oculto – el de la heterosexualidad obligatoria y los tradicionales estereotipos de género con sus particulares distribuciones de bienes culturales y simbólicos- y el

---

ahora recientemente prescripto, al menos de manera formal, con las recientes legislaciones. Al recuperar, con Duchatzky, la posibilidad de pensar los espacios de enseñanza en términos de fronteras abrimos la posibilidad misma de discutir temáticas como las presente en donde no es posible perder de vista quien habla, sobre qué y para qué. Siguiendo las conceptualizaciones de Ulf Hannerz, entendemos a ésta frontera como un espacio de intercambios, de transacción, de diálogos y de flujos de conocimientos<sup>15</sup>. Es decir, no como algo que separa, sino como aquello que posibilita el contacto y la acción conjunta, como un puente. Tal como aseveraba la feminista chicana Gloria Anzaldúa, el potencial de las fronteras radica en la apertura de nuevas formas de entendimiento humano, para la mezcla, la tolerancia y el pluralismo; para pensar las articulaciones y los desajustes entre diferencia y desigualdad. Intersticio generado, sin duda, para múltiples encuentros<sup>16</sup>. Se insistirá entonces en un espacio educativo-fronterizo, cuyos contornos son móviles a la vez que fluctuantes, espacios que intentan ser ocupados en la medida que se los crea. Frontera trazada para la hibridación estratégica, como lo querría García Canclini en la obra ya citada. Hibridaciones entendidas como procesos socioculturales en los que específicas estructuras institucionalizadas y prácticas de enseñanzas se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas orientados a resolver desafíos multidimensionales y espiralados como lo es el de Estado/curriculum/sociedad civil/género/sexualidades.

### **Algunas líneas de cierre: la necesidad de un ejercicio crítico permanente atento a las omisiones, exclusiones y problemáticas de integración curricular en cuanto al reconocimiento de las subjetividades y la autonomía**

En un estudio llevado a cabo por Graciela Morgade la autora detecta analíticamente lo que concibe como los principales modelos que signaron las tradiciones presentes en la educación sexual escolar<sup>17</sup>. Aunque sus estudios etnográficos provienen de Argentina, tenemos muy pocas razones para no tratar de argüir, bajo diferentes direccionalidades e hibridaciones, la presencia de estos modelos en el territorio español y – porque no- europeo y latinoamericano. El primero, al que denomina “Modelo Biológico” está caracterizado fundamentalmente por un contenido en el cual hablar de sexualidad se reduce al tema de la genitalidad. Con ello el grueso de las prácticas de enseñanza está orientada a explicar la anatomía de los órganos reproductores. Disciplinas vinculadas a las Ciencias Naturales o Biología son principalmente quienes llevan la delantera en esta temática al interior de sus programas. El segundo, “Modelo Bio-Médico” es producto en gran medida de los efectos de la crisis del SIDA a finales de la década del ochenta y principios de los noventa. Está caracterizado fundamentalmente por incorporar fuertemente la perspectiva médica y las múltiples patologías que se podrían desprender tras la realización del acto sexual. Contiene fuertemente una impronta correctiva y disciplinaria, puesto que basándose en el discurso médico diagrama una tentativa totalizadora y significativa de lo que sería normal y anormal, y con ello abre la posibilidad al

---

<sup>15</sup> Hannerz Ulf, *Conexiones transnacionales*, Madrid, Cátedra, 1996.

<sup>16</sup> Anzaldúa Gloria, *Borderlands/La frontera*, San Francisco, CA: Aun Lute, 1999.

<sup>17</sup> Morgade Graciela, “Sexualidad y prevención; discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2006.

diseño y necesidad de unas iniciativas de intervención y tratamiento. Pero un aspecto no menos interesante de este modelo es su operación reductora: pues al centrarse en cuestiones propias de la medicina deviene excusa insoslayable para neutralizar el lugar del cuerpo docente, esto es, así entendido se hace necesaria la presencia de especialistas técnicos para el tratamiento de estos temas en las aulas.

Un tercero será el llamado “Modelo Ascético-moralizante”: muy ligado a los anteriores conlleva de manera explícita una suerte de moraleja centrada en el valor de la castidad como modalidad excelentísima para pensar la prevención. A ella le suma, claro está, la monogamia heterosexual reproductiva como valor indisoluble e incontestable de la naturaleza de nuestros cuerpos. Recuperando lo mejor de los sistemas normativos, el llamado “deber ser” (como horizonte expectativo del interés general) intenta neutralizar afectos y experiencias personales. Su desarrollo curricular es propio de la Formación ética y ciudadana en las escuelas medias, o propias de la llamada Educación para el amor por mencionar algunos ejemplos.

Como cuarto posible, y mucho mas nuevo, es el “Modelo de la Sexología” que ha prestado especial hincapié en la sexualidad como una dimensión de la subjetividad humana y, con ello, apelado a lo que entendería bajo, de acuerdo a los aportes de G. Morgade, “buenas prácticas”. Aunque relativamente esta impronta sociocultural es cierta, gran parte de la patrística de la sexología – Alfred Kinsey, Jhon Money, Master-Jhonson, por mencionar algunos- redundan en apelaciones esencialistas del género y/o el sexo, pero este no es el único de sus vericuetos. Pues bien, este aspecto se ha traducido no solo en la producción de una retórica medica en torno a las identidades sexuales si no también en la patologización – y atención- de aquellas no-heterosexuales, tal como ha ocurrido con la llamada homosexualidad hasta principios de los años noventa y tal como actualmente ocurre a nivel mundial con el llamado “trastorno de identidad” o “disforia de género”, de acuerdo al DSM-IV de la Organización Mundial de la Salud.<sup>18</sup> Un quinto es el “Modelo Jurídico” que actualmente se ha centrado en la alfabetización en derechos humanos tocando temáticas vinculadas a la violación de estos como por ejemplo la discriminación y la violación sexual. Es recurrente que se difunda en áreas como formación Ética y Ciudadana y –claro- Educación para la ciudadanía.

Como puede resultar evidente, estos modelos no devienen practicas de enseñanza de manera pura si no que las mas de las veces suelen convergen e hibridarse con ellos conforme, en general, a la misma cultura institucional de las diferentes escuelas y comunidades. Si resulta de especial importancia traerlos a colación para pensar una lectura critica a la implementación de diferentes programas ello necesariamente nos llevará a observar que toda ignorancia dista de ser neutra, mas bien, puede ser leída como efecto de la circulación de ciertos saberes y no otros: de marcados intereses societales. Y este ejercicio de critica reflexiva a decir verdad acarrea, sin más, una reconversión y desterritorialización de los saberes dominantes que tradicionalmente han dominado las aulas. Se trata, en efecto, de pensar otra escuela, la de la negociación de las diferencias como se adujo anteriormente. Aquí la práctica docente politizada deviene un ejercicio clave, puesto que como

---

<sup>18</sup> . Dicho esto, las posibilidad de pensar la autonomía resolutive de las modalidades de producción del placer hallan cause al no reconocer, solo por mencionar un aspecto sustantivo, la violencia inaugural, la interpelación primaria de género como mecanismo de sujeción, aspecto socavado en el llamado “proceso de sexuación”. Véase al respecto Butler Judith, *Deshacer el género*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

dijera María Saleme “un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento... si estuviera preparado para hacerse preguntas en vez de perseguir respuestas, podría interpelar... al conocimiento... sin abandonar la condición docente”.<sup>19</sup> Tal como expresara Paulo Freire en “Pedagogía de la autonomía” toda práctica de enseñanza es imposible que sea neutra y por tanto, a-política<sup>20</sup>. Necesariamente, en este sentido, la apelación a una educación para la ciudadanía ha de ameritar incorporar la perspectiva de género para con sus análisis si lo que quiere es re-pensar los espacios educativos como transformadores en un globalizado planeta Tierra. Y esto, como se ha querido recalcar en el presente, amerita incorporar tanto a aprendices como a docentes, ambos agentes activos en la producción de conocimientos. Precisamente, ese es el *feedback* de la “do-discencia” (docencia y agenciamiento de los escolarizados) a la que apostaba Freire y que, sin dudas, es clave si lo que se quiere es – desde las aulas- promover posibilidades de autonomía y entendimiento en aras de la redefinición del horizonte democrático.

---

<sup>19</sup> Saleme María, “Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento” en *Decires*, Córdoba, Narvaja, 1997,p. 26.

<sup>20</sup> Freire Pablo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1999.

## Bibliografía

- Alba, A.(1995): *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño Davila.
- Anzaldúa, G. (1999) *Borderlands/La frontera*, San Francisco,CA: Aun Lute.
- Apple, M. (1986): *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal.
- Ardif, J. (2002): “*Identidades culturales y desafíos geoculturales. Pensar Iberoamérica*”, *Revista de Cultura*, núm. 6., Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bourdieu, P. (1990): “Los contenidos” en *Revista Universidad Futura*, México, UNAM.
- Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.
- Butler, J. (1997): *Deshacer el género*, Buenos Aires, Paidós.
- Duchatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1996): *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1999): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1989): *Culturas híbridas*, México, Grijalbo.
- Giovine R y Martignoni L. (2008): “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Educativa*, n° 30, Buenos Aires, FLACSO.
- Guattari, F. (2004): *Plan sobre el planeta: revoluciones moleculares y capitalismo mundial integrado*, Madrid, Traficantes de sueños
- Hannerz, U. (1996): *Conexiones transnacionales*, Madrid, Cátedra.
- Haraway, D. (2004): [Testigo modesto@Segundo milenio.HombreHembra Conoce Oncoraton](#), Barcelona, UOC.
- Lopes Louro, G. (2004): *Un Corpo estranho. Ensaio sobre sexualidades y teoría queer*, Belo Horizonte, Autentica.
- Marramao, G. (1996), "Universalismo y políticas de la diferencia" en S. Giner y R. Scartezzini (eds.), *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza.
- Molina, F. (2000): “Diversidad cultural y reforma educativa” en *Reforma educativa, cultura y política*, Buenos Aires, Temas.
- Morgade, G (2006): “Sexualidad y prevención; discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, Graciela-Alonso Graciela (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la “disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Narodowsky, M. y Carriego , C. (2006): “La escuela frente al límite y los límites de la escuela” en *La escuela frente al límite*, Buenos Aires, Noveduc.

- Peinado Rodríguez, M. (2007): "Educación para la ciudadanía: ¿pensar la homosexualidad en clave educativa?" en *Revista de Antropología Experimental*, nº7, España, Universidad de Jaen.
- Saleme, M. (1997): "Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento" en *Decires*, Córdoba, Narvaja.
- Touraine, A. (2007): *El mundo de las mujeres*, Barcelona, Paidós.
- Tuvilla Rayo, J. (2007): "La construcción social y educativa de la ciudadanía" en *Consejería de Educación. Manual de uso*, Almería, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.