

Toda educación es sexual

Graciela Morgade*

Es sabido que todo proceso educativo implica la transmisión de una visión de mundo conformada por saberes, valores, tradiciones y proyectos. Las experiencias más explícitamente “educativas” se transitan en la familia y en la escuela; sin embargo, de alguna manera, las chicas y los chicos reciben también una educación más difusa, una educación “social”, en cada uno de los espacios donde interactúan con otras personas que les transmiten mensajes. Los contenidos de la visión de mundo que se transmiten suelen ser un conjunto más o menos homogéneo en sus nudos centrales: existe una perspectiva predominante –en palabras de Antonio Gramsci, “hegemónica”–, pero también existen contenidos alternativos que producen diferentes

* Socióloga. Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Directora del Centro de Estudios sobre Democratización y Derechos Humanos (CEDEHU), y de la Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales en la Universidad Nacional de San Martín.

grupos, instituciones, actores sociales. En este sentido, en los procesos educativos se tramitan fuertes continuidades y algunas rupturas con el orden establecido.

Una de las dimensiones que organizan, y que las diferentes instituciones educativas transmiten, son las significaciones hegemónicas acerca de qué es y cómo debe ser “una mujer” y qué es y cómo debe ser “un hombre”. Más precisamente, cómo se define “lo femenino” y “lo masculino”: el orden de sexo-género. Y así como existe hegemonía, también es posible identificar contenidos alternativos, contrahegemónicos, disidentes, que suelen ser reprimidos, sancionados, pero que nunca pasan inadvertidos: en general, cuando un rasgo se considera “poco femenino” se rechaza en las mujeres y un rasgo “poco masculino” se rechaza en los hombres.

La enorme potencia de la sanción social se asienta en la naturalización y esencialización de esos atributos femeninos y masculinos. Es decir, en que suele considerarse que las mujeres son sensibles o que los hombres son agresivos “por naturaleza” y que quienes no responden a esas definiciones hegemónicas son personas sospechosas, “anormales” o éticamente condenables. Sin embargo, la historia y la antropología han demostrado que ni en todos los tiempos ni en todas las culturas los rasgos femeninos y masculinos han sido idénticos, y que la forma en que se inviste y se usa un cuerpo sexuado se vincula fuertemente con las relaciones económicas, políticas, ideológicas, etc., que son, ante todo, construcciones sociales.

En este sentido, la materialidad de un cuerpo interactúa con las condiciones materiales y culturales del mundo en el que se desarrolla y le marca los límites de lo “posible” y lo “deseable” en un determinado tiempo y lugar. Algunos ejemplos simples ilustran esta premisa general: las ciencias sociales nos permiten poner en cuestión la división “femenino/masculino” del

de aros o de pinturas corporales, del trabajo doméstico y el cuidado infantil, de la “sensibilidad” y la “agresividad”, de la “emoción” y la “razón”.

En este artículo revisaremos los modos en que la educación refuerza o pone en cuestión esas atribuciones, mostrando cómo –de modos explícitos e implícitos– los procesos educativos siempre “hablan” de sexo-género.

Mensajes en la educación familiar y en los medios de comunicación

La construcción social del cuerpo comienza desde el nacimiento. Ante un nuevo bebé, a partir de la “lectura” de su cuerpo se le atribuye un “sexo” y un nombre, de mujer o de varón. En ocasiones, los genitales externos no son del todo legibles (“¿Qué?, ¿esa pequeña protuberancia? No parece un pene, mi hijo no tendría un pene tan pequeño, ¡¿o es una nena con una vulva extraña?!... ¡digamos que es nena!”), y se atribuye un sexo con algunas incertidumbres.

Más adelante, la vestimenta, las formas de comunicación verbal, gestual y física, los estímulos y los “retos” serán también vehículo de las concepciones familiares acerca de cómo es “una niña” y de cómo es “un niño”.

Los estudios de la psicología marcan que muy tempranamente las chicas y los chicos desarrollan una “identidad de género”: a partir de los dos o tres años, se autoasignan los rasgos de lo que corresponde “a una nena” o “a un nene” según la ropa, los peinados, que a las nenas les gusta cocinar y a los nenes hacer torres, etc.; contenidos que no están incluidos en la carga genética de sus cuerpos sino, más bien, en la carga cultural de su lugar y tiempo.

Así, los juegos y el contacto físico que las madres y los padres generan con hijos e hijas también es diferencial. Se

ha estudiado que hijos varones, en general, son tratados con más rudeza y energía que las chicas, que suelen ser tratadas con más delicadeza y orden, según explica Espinosa Bayal⁶. Se multiplicarán las muñecas para ellas y las pelotas para ellos: basta mirar en las publicidades o en las jugueterías la división entre juguetes de niñas y juguetes de varones. Y los dibujos animados de la televisión agregarán sus contenidos: aun cuando existen chicas con poder y chicos que lloran en público, aun cuando a veces presentan familias diversas y, en ocasiones, transgresoras de la composición "tradicional", los "superhéroes" siguen existiendo y, en general, son varones y las chicas, rebuenas o remalas, siempre disfrutan de ser bonitas o sufren por no serlo. Sobre todo en las novelas.

Incluso cuando a veces han contribuido a instalar temas innovadores, las telenovelas tienden a presentar los temas afectivos de manera estereotipada: "No por ser valorada por ciertas perspectivas de análisis comunicacional, la telenovela queda eximida de ser leída como un espacio de regulación cultural de las identidades y comportamientos 'esperables' para varones y mujeres, de acuerdo con los parámetros de los discursos dominantes. Más bien es preciso recordar que, en la mayoría de estas ficciones, ambas condiciones genéricas suelen presentarse de manera restrictiva desde el exclusivo paradigma de la heteronormatividad: la ideología del amor romántico como propia 'de la condición femenina' y la aparición del logro de un marco legal (matrimonio) y una estructura contenedora socialmente reconocida (la familia)

6 Espinosa Bayal, M^aA. (2007). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahikcon/es/contenidos/informacion/nahiko_materialak/es_ponencia/adjuntos/ANGELES%20ES PINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20C3%A1mbito%20educativo.pdf

como únicas instancias de legitimación y autenticación de la unión amorosa de una pareja heterosexual"⁷. Así, en las telenovelas, las mujeres sufren por amor con mucha más frecuencia que lo que sufren por problemas económicos o por problemas laborales.

Además, las chicas y los chicos leen libros e historietas que, si bien han venido cambiando sus mensajes en los últimos años, también en conjunto continúan presentando algunas imágenes de lo femenino y lo masculino que responden a las concepciones de género más tradicionales: las labores domésticas a cargo de las mujeres, el sostén económico a cargo de los varones. Algunos cuentos, sin embargo, son muy innovadores, aunque a veces resultan de difícil aceptación por parte de las personas adultas que los compran o los leen. Por ejemplo "Arturo y Clementina", sobre dos hermosas tortugas enamoradas, que dice más o menos así:

"Clementina, alegre y despreocupada, hacía muchos proyectos para su vida futura (...), pero los días transcurrían iguales al borde del estanque. Arturo había decidido pescar él solo para los dos y así Clementina podría descansar. Llegada la hora de comer con los renacuajos y los caracoles, le preguntaba a Clementina: '¿Cómo estás, cariño? ¿Lo has pasado bien?'. Y Clementina suspiraba: '¡Me he aburrido mucho! ¡Todo el día sola, esperándote!'. Clementina empieza a tener algunas ideas para usar tu tiempo: Quiere aprender a tocar la flauta y Arturo le regala un equipo para escuchar música porque sostiene que Clementina no es capaz de distinguir las notas y aprender música; el equipo iba a ir en la caparazón de Clementina ya que, como es sabido, las tortugas van con sus casa a cuestas. Más adelante, Clementina

7 Elizalde, Silvia (2009) "Institutional Violence and Sexual Panic Directed at Poor Young Women and Trans Persons in Buenos Aires", en *Women and International Development Publication Series*. Michigan, Michigan State University Press (en prensa).

quiere aprender a pintar, y Arturo le regala cuadros de un amigo pintor. Así, la casa de Clementina comenzó a tener varios pisos para albergar a los objetos que le regalaba Arturo cada vez que a ella se le ocurría una actividad nueva para hacer... "Hacía mucho tiempo que la casa de Clementina se había convertido en un rascacielos, cuando una mañana de primavera decidió que aquella vida no podía seguir por más tiempo". Entonces Clementina comenzó a salir a pasear sin el caparazón... Y le gustó. Un día se fue para siempre. Y así termina el cuento: "Las tortugas viven muchísimos años, y es posible que Clementina siga viajando feliz por el mundo. Es posible que toque la flauta y haga hermosas acuarelas de plantas y flores. Si encuentras a una tortuga sin casa, intenta llamarla: Clementina, Clementina. Y si te contesta, seguro que es ella".

Evidentemente, se trata de una historia que tiene un "final feliz" para una protagonista aunque no para el otro. Y sobre todo, es un cuento no tradicional. Alejado, sin duda alguna, de los cuentos en que la mamá ratona cocinaba mientras el papá ratón leía el diario: una imagen que hoy en día representa poco y nada a las vidas reales y actuales de mujeres y varones. Tal vez está también alejado, desde otro extremo, de las opciones que las mujeres toman cuando no logran satisfacer sus intereses; pero incluido en una biblioteca, seguro representa una historia posible, entre otras, en que una mujer lucha por mejorar su mundo. ¿Cuántos cuentos están protagonizados por papás a cargo de sus hijos o hijas? ¿Cuántos cuentos por madres electricistas? ¿Cuántos por familias con dos mamás, dos papás, una mamá sola, una abuela con un nieto recuperado? ¿Cuántos por varones que bailan? ¿Cuántos por mujeres que construyen puentes?

Imágenes y situaciones de la educación escolar

La educación llamada formal, la que brinda la escuela en sus diferentes niveles, es otro espacio significativo en cuestiones de género y ha sido estudiada en las últimas décadas desde esta perspectiva. Sin embargo, muchísimas maestras y maestros siguen afirmando que tratan a sus alumnas y a sus alumnos por igual, y que no hacen "diferencias" estereotipadas de sexo-género.

Sin embargo, no se nos escapará que algunos de los siguientes episodios son verosímiles, simplemente, porque han acontecido en alguna escuela de nuestro medio:

Escena 1: Fiesta escolar de primaria por el día del maestro

El día recuerda al llamado "padre del aula", Domingo F. Sarmiento. Las chicas y los chicos de cuarto grado dramatizan la infancia de Sarmiento, la mamá Paula Albarracín tejiendo debajo de una famosa higuera... Sin dejar de reconocer la labor de un maestro y político que dio un impulso inusitado a la educación pública, ¿qué lugar de homenaje se ha dado en el día del maestro al 99% femenino de la docencia del nivel inicial y al 92% femenino en el nivel primario?

Escena 2: La clase de educación física

Las chicas y los chicos de sexto grado llegan a la clase. Corren y entran en calor, pero empiezan a quejarse de que no tienen ganas de hacer actividades. El profesor pregunta: "¿y qué tienen ganas de hacer?".

“¡Jugar al fútbol!”, gritan. Empiezan a elegir equipo entre los varones; primero eligen a casi todos... sólo dos no son elegidos porque son “demasiado suaves” –ellos mismo prefieren no ser elegidos para evitar los chistes agresivos-. Algunas chicas juegan muy bien y son seleccionadas, pero otras saben que no lo serán y se ponen de costado a mirar. Se juega un partido... la hora de clase termina.

50

Escena 3: *Los problemas de matemática*

Existe un fuerte consenso en la actualidad en proponer a chicas y chicos la resolución de “situaciones problemáticas” en las que se ponen en juego razonamientos y operaciones, antes que darles una infinita cantidad de “cuentas” para “practicar” la suma, la resta, la división o la multiplicación. En una situación problemática, las personas implicadas y en su vida real se enfrentan con la necesidad de resolver matemáticamente una cuestión: pagar, distribuir, preparar, construir, etc.

Algunas de las situaciones problemáticas que se están proponiendo en las escuelas actualmente son: “La mamá de Pedro compró 4 kilos de manzanas (\$3,50 el kilo), 2 de duraznos (\$5,60 el kilo) y 5 de naranjas (2,40 el kilo). ¿Cuánto gastó?”; “Una cuadrilla de 4 obreros arregló 400 metros de pavimento en 6 horas. ¿Cuántos obreros se necesitarían para arreglar 1500 metros en 12 horas?”; “Mariana quiere vestir a sus tres muñecas...”; “Francisco trabajaba en una empresa con dificultades económicas...”.

Escena 4: *Fiesta escolar de nivel inicial por el día de la salud*

Las nenas de tres años hacen de mamás que sacan piojos, los nenes hacen de nenes que se resisten a la persecución de las mamás. No hay papás que saquen piojos... ¿no hay papás que saquen piojos?

Escena 5: *Tu cuaderno está desprolijo*

Mariana está en quinto grado y junto con sus amigas Verónica y Natalí hicieron, con mucho esfuerzo, un trabajo sobre la problemática ambiental, social y económica de una región del país. Indagaron en libros, escribieron (y mucho) y presentaron un trabajo con mapas e ilustraciones variadas, ya que la maestra había advertido que la “presentación” era muy importante. El trabajo de Mariana, Verónica y Natalí tuvo un 10 y quedaron muy contentas. Sin embargo, luego supieron que el trabajo de Facundo y Diego también había tenido la misma nota... y lo habían entregado en lápiz, sin mapas ni dibujos. “Otra vez lo mismo –dijeron–, ¡ellos sacan un 10 aunque entreguen de cualquier manera!”.

51

Escena 6: *La clase de educación sexual*

En séptimo grado, la maestra de Ciencias Naturales comenzó a trabajar temas relacionados con la sexualidad humana. Hablaron de los genitales externos, de las hormonas y de los cambios corporales con el crecimiento, de las infecciones de transmisión sexual y de algunos métodos anticonceptivos. Al finalizar la clase de los métodos, Juliana reflexionó:

"Si la chica saca un preservativo de su cartera, van a pensar que es rapidita"; mientras que Juan decía por lo bajo "a mí me dijeron que si a los 14 no debuté soy un boludo".

Con algunas variantes, estas escenas o situaciones forman parte de la vida escolar cotidiana de las chicas y los chicos. En casi todas las escenas ni docentes ni alumnos y alumnas dirían que están aconteciendo "sucesos", algo fuera de lo esperable, y, menos, que están viviendo situaciones injustas. Desde la perspectiva de género, sin embargo, es posible y necesario hacer un análisis más fino.

Sesgos de género en la escuela

En una importante investigación desarrollada en España por Marina Subirats y Cristina Brullet⁸ acerca de la interacción cotidiana en la escuela –realizada hace 20 años y vigente a pesar de los cambios–, encontraron que el adjetivo más utilizado en la escuela hacia las chicas es "guapa". Probablemente, el equivalente en nuestros países sería "linda" o "bonita", y tenemos buenas razones para pensar que los resultados de una investigación similar serían similares en nuestro medio. Las investigadoras detectaron modalidades de comunicación y de uso de la palabra en clase que tendían a reforzar una imagen de "niña" tradicional, agradable y estudiosa.

En el terreno de las cuestiones académicas, también se encontraron sesgos sistemáticos. En una investigación sobre

⁸ Subirats, Marina y Brullet, Cristina. *Rosa y Azul*. Instituto de la Mujer de España, Madrid, 1987.

"Matemática y ciencias exactas y las mujeres"⁹ se indagó acerca de las representaciones sobre el propio rendimiento y el rendimiento del otro sexo en esas áreas. No aparecieron tendencias favorables hacia uno u otro sexo en forma significativa. No obstante, mientras que las mujeres atribuyen las dificultades en matemática predominantemente a factores personales ("me cuesta"), los varones, en su mayoría, las atribuyen a que no estudian lo suficiente o, con menos frecuencia, llegan a dudar su capacidad o habilidad. Al argumentar acerca de las diferencias, uno de los chicos agregó: "los varones tienen más instinto para pensar que para aprender". Estas afirmaciones contienen dos nudos de significación: por una parte, en la evocación al instinto, la "facilidad" en la apropiación y construcción de saberes es concebida como capacidad "natural" en los varones; por otra parte, el aprender aparece fuertemente teñido de una carga institucional: sólo acontece en las escuelas, en la organización de la sociedad (no natural) establecida para enseñar. Sin embargo, está ampliamente demostrado que la inteligencia se construye con estímulo, con ejercicio, con desafíos. La inteligencia, entonces, también "se aprende"; es producto de un "trabajo" en el sentido filosófico más elemental del concepto: la modificación de la naturaleza, del orden natural.

La bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar, y que sin duda marca las subjetividades de las chicas y los chicos se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza, "son más inteligentes", "saben más", "les gusta más", "les resulta más fácil", "son superiores", etc. A las chicas la naturaleza no las acompaña, de modo que para tener éxito en la

⁹ Morgade, Graciela y Kaplan, Carina. "Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género". En: *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, 1999.

escuela tienen que quebrar el "orden natural". Ahora bien, pareciera que el "esfuerzo" y la "dedicación" son, contradictoriamente, un modo de adaptación y al mismo tiempo de resistencia de las mujeres para permanecer en el mundo escolar hostil. Yendo más allá con nuestras reflexiones, podríamos afirmar que la cultura del esfuerzo se prolonga para las mujeres en el mundo del trabajo, donde pareciera que tampoco es "natural" ocupar espacios de poder sobre el orden simbólico o el económico. En todos los casos, hacerlo será producto de un "trabajo".

Por otra parte, es sabido que en el sistema educativo el campo de la educación artística se caracteriza por un bajo status curricular, institucional y presupuestario. A lo largo de la historia del conocimiento, ciertas áreas del currículum han sido más valorizadas que otras: durante siglos, por ejemplo, el latín o la retórica tuvieron una posición jerarquizada. Hoy en día son las disciplinas instrumentales las que ocupan un lugar privilegiado en la planificación de políticas educativas del mismo modo que en la opinión pública. Lo interesante es remarcar que las áreas más valorizadas suelen ser connotadas como "lo masculino". En general, pareciera que el arte sigue considerándose un campo "femenino", si bien en ciertas disciplinas más que en otras. En la plástica, la escultura es considerada más masculina, en especial la de gran escala, mientras que el grabado se ve como femenino. En tanto que en música hay más varones aprendiendo batería o guitarra eléctrica, la danza aparece, predominantemente, como un arte "de mujeres".

Es más, se dice que el cuerpo (de todas y todos) es uno de los "silenciados" en la educación formal. Sin embargo, antes que silenciado por el sesgo racionalista de nuestra educación formal, es posible "encontrar" al cuerpo en crudos estereotipos de género que permean la forma de estar en el aula

y en el patio y, sobre todo, la educación física por un lado (el cuerpo "militarizado") y la educación artística (el cuerpo "mentalizado") por el otro, en especial en la recientemente incorporada al currículum "expresión corporal". En términos muy simplistas, podríamos decir que con frecuencia el valor del cuerpo de la educación física es el del alto rendimiento, la alta competencia y la fuerza de los equipos de primera o del atleta griego. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de comunicación, de mundo interior... de alguna manera, se alude al estereotipo femenino. Y aquí son los varones los discriminados. Inclusive un compromiso muy elevado de un varón en la expresión corporal puede llegar a provocar "sospechas" sobre su futura orientación sexual. Así se perfila el ideal para los varones: transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles y, menos, comunicativos o expresivos.

Lo explícito, lo oculto y lo omitido...

Por una parte, el currículum formal o explícito evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los "héroes" militares o políticos, el canon de la literatura que sólo admite "grandes obras" escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física. Por otra parte, en el "currículum oculto" (es decir, los contenidos que la escuela enseña sin incluir deliberadamente en el "temario" escolar) se detectó la consistente presencia de sesgos en las expectativas de rendimiento y de comportamiento de chicas y chicos, lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras (nuevamente, tal

como en España encontraron Subirats y Brullet¹⁰) e imágenes sesgadas en los libros de texto y los materiales educativos. Por último, fue de gran impacto el uso del concepto “currículum evadido” (u “omitido”) que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: sobre todo las cuestiones de la sexualidad.

56

La investigación de mayor envergadura realizada últimamente en América Latina fue llevada a cabo en Colombia¹¹; como síntesis, las investigadoras y los investigadores encuentran que:

- * A los chicos se los motiva más que a las chicas en áreas del conocimiento, tales como la ciencia y la tecnología.
- * Se espera que las mujeres sean más honestas y responsables, mientras se piensa que los hombres tienden a ser más corruptos.
- * Se continúa legitimando la idea de que las mujeres son las únicas responsables de la maternidad y del hogar, y los hombres los que generan el capital.
- * Se otorgan mayores tiempos de participación a los hombres y estos son intelectualmente más exigentes.
- * Se promueven, a través de los formatos de clase, roles de participación protagónicos para los hombres y subordinados para las mujeres.

¹⁰ Ídem.

¹¹ García Suárez, Carlos Iván. *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá: Universidad Central-DIUC, 2004.

- * Se toma con naturalidad el hecho de que los hombres sean más asertivos al comunicarse y que las mujeres sean más pasivas y sumisas.

Y, para ir finalizando esta síntesis del estado de la cuestión, es imposible omitir que, en la Argentina, otro elemento coadyuva a la construcción escolar de este cuerpo infantil generizado: por décadas, el “uniforme” que se utiliza en el nivel inicial (el “pintorcito” o “delantal”) tuvo un color rosa para las niñas y un color azul para los varones; por décadas –y aún es existente– el “uniforme” del nivel primario (el “guardapolvo” blanco) fue cerrado con botones en la espalda para las niñas (como el corsé, impidiendo que se lo pudieran abrochar o desabrochar sin ayuda) mientras que el de los varones tenía los botones adelante. En la actualidad, esto se ha modificado: en el nivel inicial los delantales son del mismo color (azul, por ejemplo, nunca todos rosa) y en las escuelas primarias las niñas y sus familias pueden optar por el guardapolvo abotonado adelante sin despertar “sospechas” acerca de su identidad sexual.

Sin embargo, aun con esta multiplicidad de indicios de que la escuela es un lugar más de expresión de una sociedad desigual y, mucho menos, un lugar de construcción de herramientas para el “cambio”, también es evidente que sin la escuela no es posible construir un destino diferente. Para los sectores postergados que lograron mantenerse entre sus paredes, la educación representó la mejora de las posibilidades de trabajo, de planificación de la vida personal y el proyecto familiar, de continuación de estudios, de conocimiento de derechos y disponibilidad de recursos para hacerlos cumplir... Subrayar el valor de la escuela, no como una pretensión voluntarista sino a partir de la constatación de que en sus paredes se dan procesos de disputa, situaciones

57

de ejercicio de la autonomía que no se dan en otros ámbitos, episodios de contacto respetuoso entre culturas y subjetividades diversas, e inclusive, momentos de “disonancia” entre los derechos estudiados y los derechos ejercidos. La escuela conserva un discurso universalizante constitutivo de “lo público” que, aunque no logrado, parece mantenerse vigente como horizonte utópico.

58

Diferencias internas en “lo femenino”, “lo masculino” y las sexualidades

Desde hace un par de décadas, se encuentran en plena expansión las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Robert Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los *Men's Studies* y la educación muestra, en 1995¹² y en el contexto anglosajón, afirmó que en las aulas se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, en especial, la homosexualidad. En coincidencia con Connell, otras y otros colegas mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, una idea de cierta “superioridad” que haría inevitable “la dominación masculina”. Complementariamente, los estudios tienden también a indagar los modos de sufrimiento y, en ocasiones, resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril¹³.

12 Connell, Robert. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

13 Lomas, Carlos (comp.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador, 2004.

Incluso, recientemente, y a la luz de los desarrollos de la “teoría *queer*”¹⁴ o “de la rareza” (que sostiene que las diversidades son múltiples y no hay una “más importante” que otras), la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar. Se incorpora entonces con fuerza la cuestión del cuerpo y, con él, las sexualidades desde la perspectiva de género y en términos de diferencias en la orientación sexual.

Algunas investigaciones dan una idea global del tipo de interrogantes y desarrollos más recientes en el campo. Debbie Epstein y Richard Johnson¹⁵, por ejemplo, indagaron minuciosamente en Gran Bretaña la producción de identidades sexuales en el nivel secundario, “no sólo en el currículum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto del profesorado como del alumnado, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que se refiere al control, la resistencia y la disciplina”. Para ello, trabajaron en establecimientos donde estuviesen cursando estudiantes que se identificaran como gays, lesbianas o bisexuales, aun entendiendo que se trataba de una identificación que podía cambiar a lo largo de sus vidas.

Una de las conclusiones de Epstein y Johnson más impactantes es que la escuela construye la paradoja en la que se

14 En inglés, la palabra *queer* significa “raro, extraño”. Se usaba este término, en forma descalificatoria, para nombrar a los/as personas homosexuales. La comunidad de gays y lesbianas optó por tomar la palabra como desafiante “bandera” de lucha y nombrar con ella a una teoría, en plena construcción, que sostiene, de alguna manera, que “todos/as somos un poco raros/as”. Si desea profundizar en estos desarrollos, consultar Mérida, Rafael (Comp. 2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria; Butler, Judith (2003) (2003), *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós; Sáez, Javier (2004) *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Ed. Síntesis; Talburt, Susan y Steinberg, Shirley (2005) *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Ed. Graó.

15 Epstein D. y Johnson R. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2000.

59

hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero, al mismo tiempo, prohíbe sus manifestaciones; por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar.

Lo paradójal es que mientras estos mensajes están siempre presentes en el mundo escolar, sigue vigente el fantasma del enfoque de "género" o la "educación sexual", que podrían hacer explícitas estas cuestiones y, por qué no, transformarlas. No obstante, probablemente estemos llegando al momento en que su consideración resulta insoslayable: el fenómeno de las "madres niñas" (violadas por familiares en su gran mayoría) o el incremento del SIDA entre mujeres conducen en la base docente a enfrentar los problemas con toda su crudeza. Ese "currículum omitido" sigue siendo una deuda de la escuela que sólo hace poco ha comenzado a ser pensada.

Sin embargo, cuando es "pensada" en la escuela media suele, nuevamente, reproducir los valores tradicionales. En una investigación en curso, detectamos que domina una visión biologista y medicalizada, centrada en la "prevención" del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual, en general dirigida a las niñas y, en todo caso, a varones heterosexuales, y caracterizada por un escaso involucramiento docente (que, por tratarse de una cuestión "experta", delega su tratamiento en profesionales que visitan ocasionalmente las escuelas). Así, "en la vida cotidiana de la escuela, si bien representan un avance en la dirección de desocultar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de 'la prevención' en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde las personas adultas, y también entre la juventud,

a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer"¹⁶.

El cuerpo sexuado se construye y se usa durante toda la vida; la autonomía y la autoestima se cultivan desde la primera infancia. Por ello, la sexualidad debe ser tema escolar desde el nivel inicial. La escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje sobre la sexualidad de manera sistemática, científica y cuidadosa: las características del propio cuerpo y del cuerpo de los otros y las otras; los modos de disfrutarlo y cuidarlo; los estereotipos de género (el "macho viril", la "chica que ama"); las diversidades sexuales; los afectos; los derechos que nos asisten y la responsabilidad personal y social que implica ejercerlos. Sabemos que hoy en día, el cuidado, aun en los momentos más íntimos, se vincula con la autonomía y la autoestima más que con la información o disponibilidad de métodos anticonceptivos.

Estos contenidos y enfoques no han tenido plena presencia en la formación inicial y muy poco en la formación continua de quienes hoy están en las aulas. Pero también, desde las aulas, maestras y maestros, profesoras y profesores son quienes tienen profesionalmente la mejor capacitación para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de género y sexualidades. Con otros profesionales y servicios, sin duda, en un movimiento de opinión y de participación más amplio, obviamente, pero en un papel protagónico. En este proyecto de educación sexual con enfoque de género, se requieren recursos y programas específicos de capacitación y acompañamiento para que el cuerpo docente trabaje de manera institucional, con apoyo también de los servicios de

16 Morgade, Graciela. "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2006.

salud y de asistencia jurídica de otras áreas de gobierno. Y es central también, aun con sus dificultades en acompañar e inclusive en informar a sus hijas e hijos, que las familias no renuncien ni a sus obligaciones ni a sus valores en el tema.

Para cerrar

62

Las posibilidades de construcción subjetiva se enmarcan en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes que, las más de las veces, son sostenidos de manera no intencional por los actores del proceso educativo, sean familias, docentes, medios de comunicación, etc.

¿Cuál es el nudo de significación que predomina en este sesgo de género? Entendemos que se trata del ideal maternal, en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. O, para decirlo de otra manera, el contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para ser “buenas madres”, lo cual implica, en nuestra cultura, casamiento heterosexual, que sólo será plenamente realizado, o no, en el mundo adulto. Entre los varones, parece predominar todavía el ideal del macho, con sus mandatos de agresividad en el plano social y también en la intimidad. Es obvio que cuando hablamos del “ideal infantil femenino” no estamos hablando de las niñas reales y concretas que luchan, negocian y resisten estos discursos. Tampoco estamos hablando de los niños que no juegan al fútbol y quieren bailar, de quienes buscan resolver los conflictos por vías no violentas, de quienes logran mostrar su sensibilidad... Nos referimos al imaginario escolar, cuyo mandato general moderno es formar sujetos libres e iguales.

En síntesis, los derechos ciudadanos y la valoración de las diferencias se enseñan y ejercitan. Seguramente disminuirá

el sufrimiento si podemos contribuir a que chicas y chicos exploren el mundo con más libertad y más justicia, en el que tanto el cuidado de la vida como el sostén económico sean unidos por todas y todos.

63