

Curriculum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares

Curriculum, gender and sexuality according to Biological Sciences

Díaz Villa, G. – Morgade, G. – Román, C.

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires
correos electrónicos: lasujeresmovemoselmundo@hotmail.com
gammorgade@hotmail.com / losroman@ciudad.com.ar

Resumen

En este trabajo presentamos el análisis de una experiencia de Educación Sexual Integral con enfoque de género que se viene desarrollando en una escuela media bajo la responsabilidad de una docente de Biología. El proyecto de investigación se dirige a indagar, mediante estudio de casos, qué posibilidades y obstáculos se encuentran en la escuela para encarar la enseñanza de las temáticas de "salud sexual" desde una perspectiva integral y no medicalizante. En la experiencia se identifican grandes avances en la dimensión ética y social del tratamiento de las cuestiones de sexualidad pero persiste en ocasiones un cientificismo inocente y acrítico que presenta los descubrimientos y desarrollos de la investigación biológica o médica como neutrales, contradiciendo en este sentido a los puntos de partida del enfoque de género adoptado.

Palabras clave: curriculum - educación sexual - género - Ciencias Biológicas escolares.

Abstract

In this paper we develop the analysis of a Comprehensive Sexual Education experience with a gender approach, being developed in a middle school under the responsibility of a Biological Sciences teacher. The research project aims to explore, through different case studies, the possibilities and obstacles of teaching "sexual health" topics from a comprehensive non-medical approach. In this case study, we have identified great progress in the ethical and social perspectives of addressing sexual topics but sometimes, there still exists an innocent and uncritical scientism that regards the results of biological or medical research as neutral, contradicting in this sense the starting point of the so adopted gender approach.

Key words: curriculum; sexual education; gender; school Biological Sciences.

Introducción

En el marco de una línea de investigación desarrollada desde 2004, nos proponemos identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza, reconstruir las visiones de los/as docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado, describir los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes según su apropiación particular de las significaciones de género, hegemónicas y no hegemónicas, y reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres áreas curriculares del secundario (Formación Ética y Ciudadana, Historia y Biología/Educación para la Salud). El enfoque metodológico de la investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad. Se nutre de la tradición originada en la "grounded theory" y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo a recuperar la perspectiva de los/as actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-

culturales más amplios.

La formación docente

Una de las tradiciones de mayor presencia en el tratamiento escolar de las temáticas vinculadas con las sexualidades, es el modelo denominado "biologista". Desde esta perspectiva, se considera que se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía y la fisiología de la reproducción desgajada de las emociones o de las relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo "biológico". La negación de que en toda forma de clasificación de "lo natural" están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva también a clasificar entre "normales" y, por ende, "anormales" a las configuraciones corporales "intersex" y "abyectas" (Butler; 2001) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (las personas lgbt, o sea lesbianas, gays, bisexuales y trans –travestis, transexuales, transgéneros). Este abordaje suele complementarse con una perspectiva "médica" que organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la *prevención*. En el discurso escolar se apela a la prevención en tres nudos de sentido diferentes (Morgade, 2006):

- *Prevención como cuestión del "cuerpo humano"*. Prevenir un cuerpo que se puede embarazar, enfermar, hacerse adicto, alcoholizarse, suicidarse. Se concibe a un cuerpo desenfrenado que es necesario "contener". Considerado natural y por lo tanto pre-social y con ello anterior a las relaciones de poder/saber, la prevención se afinca en dominarlo a fin de lograr "humanidad" en él. La biologización escolar de las sexualidades funciona entonces como dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos, abonando y reforzando la "medicalización".
- *Prevención como cuestión de expertos/as*. Se recurre a los/as especialistas, a aquellos/as que son poseedores/as del recurso de "experticia" que legitima su actuar de forma "técnica" (y despolitizada). Desde la Medicina o la Psicología, cuando se trata de especialistas extraescolares; y, en general, los/as profesores/as de Biología dentro de la escuela.
- *Prevención como cuestión de mujeres y de heterosexuales*. Desde esta perspectiva las principales destinatarias son las alumnas, pues ellas se "embarazan", "pueden ser abusadas y violadas", "deben visitar al ginecólogo". Como señala Morgade (2006) "*La educación sexual dirigida a las mujeres – futuras madres no implica solamente un contenido de género sexista sino también expresa nuevamente el mandato de una heterosexualidad obligatoria*".

Así, cuando se habla de la prevención, se mira y se piensa la sexualidad desde una visión patologizante: la sexualidad como situación de riesgo, o de enfermedad.

En las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, este paradigma "biomédico" es hegemónico. Esta visión organiza los contenidos que mayormente se abordan: por un lado, los *peligros* –Infecciones de Transmisión Genital (Maglio; 1997), con un énfasis casi fastidioso en el VIH-Sida, y embarazo adolescente–; y por el otro, las *técnicas*, es decir, los métodos anticonceptivos en general y el uso correcto del preservativo (como doble protección) en particular.

En relación a la formación docente el panorama no es muy diferente. No es casual ya que, según Elsa Meinardi (2008), el currículum de la Formación Docente no ha incluido hasta el presente contenidos dirigidos a encarar la enseñanza de las temáticas de "salud sexual" desde una perspectiva integral y no medicalizante.

Los documentos curriculares vigentes en el área proponen un encuadre crítico para la enseñanza de las Ciencias Biológicas en el Nivel Medio, cuyos Propósitos Generales indican "propiciar la reflexión sobre los alcances y limitaciones de la ciencia" y "el carácter histórico y social del conocimiento científico", entre otras cuestiones. También se explicita que las Ciencias Biológicas deben tender a "Promover la interpretación del organismo humano en su doble dimensión biológica y cultural, advirtiendo los riesgos de explicaciones y argumentos puramente biológicos para analizar lo atinente a las diversas problemáticas humanas", un propósito general particularmente sensible respecto de las temáticas vinculadas a las sexualidades desde una perspectiva integral. Sin embargo, teniendo en cuenta los desarrollos de la didáctica de la formación, existe

consenso en señalar que el desenvolvimiento profesional de los profesores va a depender fuertemente del "conocimiento pedagógico del contenido", el cual va más allá del conocimiento de la disciplina en sí, hacia una dimensión del conocimiento de la disciplina para la enseñanza (Shulman, 1986). El conocimiento profesional deseable es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, resultado de la elaboración e integración de diferentes saberes; es un conocimiento que contiene determinadas actitudes y valores encaminados a la transformación escolar y profesional. Ello implica que no se trata solamente de incluir "nuevos" temas sino de incorporarlos en un marco pedagógico que implica anticipaciones sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, en diferentes contextos y para una diversidad de sujetos/as. Estos marcos aún están en construcción y resultan deficitarios para quienes, como veremos, desde el propio campo se proponen superar la tradición hegemónica.

El conocimiento pedagógico del contenido se refiere, también, a los supuestos sobre la enseñanza de los temas de sexualidades y sobre los modos en que se aprenden esos contenidos (Meinardi; 2008). Como es sabido, uno de los supuestos de la enseñanza de la sexualidad en Biología, y en particular en Educación para la Salud, es que los/as sujetos/as modificarán sus comportamientos a la luz de los conocimientos que se transmitan –supuesto ampliamente discutido por las prácticas sociales en relación con la sexualidad-. Además, otro de los supuestos que parecen abonar los modos hegemónicos de enseñanza de la sexualidad en las Ciencias Biológicas escolares es que existe un lenguaje científico que permite poner un nombre "neutral" a órganos o funciones en absoluto neutrales desde el punto de vista emocional, ni para estudiantes ni para docentes. En esta misma dirección, se supone que existen preguntas "de opinión" como opuestas a las preguntas "académicas" y que es necesario distinguirlas con nitidez para asegurar, nuevamente, la neutralidad que, en este caso, tiende a sostener una visión positivista del conocimiento que pretende ignorar su dimensión política y ética. En este sentido, se articula otro de los supuestos de la enseñanza y del aprendizaje: parecería que la propia experiencia no solamente no es fuente de saber sino que, en ocasiones, puede ser un obstáculo, mientras que, otras veces, entra como mera "ilustración" de un principio formulado sistemáticamente en un libro.

Evidentemente, la incorporación de la perspectiva "integral" está requiriendo un trabajo pedagógico profundo en el cual los lineamientos curriculares se tensen con concepciones sumamente arraigadas en el sector docente y aún en el campo académico en su conjunto.

La frontera entre los campos... y el curriculum real

Los talleres de educación sexual que M. desarrolla para todos los cursos de la escuela constan de tres reuniones de un módulo -2 horas cátedra de 40 minutos- cada uno; asimismo; M. incorpora temáticas de sexualidades en los cursos en los cuales dicta las materias Biología o Educación para la Salud. La escuela media donde M. realiza su experiencia tiene una población estudiantil de sectores medios y medio bajos y está situada en un barrio también de sectores medios y crecimiento sostenido en términos de lugares "de moda".

M. se formó en temas de sexualidades a partir de sus propios intereses académicos y militantes, y comenzó a desarrollar talleres con anterioridad a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. No obstante, la sanción de la Ley representó una legitimación de su trabajo que nunca había sentido con anterioridad. M. intentó trabajar con otrxs docentes a partir del enfoque integral del tema que es sostenido en la misma Ley y en los Lineamientos Curriculares Nacionales correspondientes.

Como en cualquier otro segmento del curriculum escolar, entre asignaturas y áreas se producen procesos de clasificación (qué corresponde a qué campo) y de enmarcamiento (con cuánta rigidez se mantienen los límites entre los campos) vinculados con las luchas académicas y también con las valoraciones que los diferentes actores otorgan a los contenidos a enseñar. La sociología del curriculum desplegó esta hipótesis, mostrando el modo en que la "selección de contenidos" se articula con las relaciones sociales de poder/saber. Entre otros, se destacan los trabajos de Michael Apple, por un lado, y de

Basil Bernstein, desde otra tradición.

"Los cambios que hubo, primero fue ir más allá de lo que tenía que ver con métodos anticonceptivos, prevención de ITS, y poder abordar cuestiones de equidad de género, de discriminación, de violencia. Aunque sea que se vayan con algún dato. El primer fracaso que tuvimos es que no pudimos incluir gente de otras áreas. Por ejemplo (...) el tema de derechos que se podría abordar desde Cívica. Género se puede trabajar desde Lengua, desde Cívica, desde Historia. Entonces, nos quedaron los espacios muy chiquitos para trabajar tanto, pero nos pareció que aunque sea que escuchen aunque sea nombrar una vez esas cosas y se vayan con un dato de dónde recurrir...". (Entrevista a M., 2009).

La sociología del currículum devela que, en los diferentes espacios donde se determina el repertorio de saberes que serán trabajados en las escuelas, se producen diferentes procesos de elaboración micropolítica sesgados por la acumulación de conocimientos, pero también por las perspectivas que sostienen quienes toman las decisiones. Qué y cómo se investiga es una decisión adoptada en ámbitos académicos, qué se enseña de lo que se investiga es una decisión que toman los equipos profesionales técnicos de las áreas de política curricular central, qué se enseña en cada escuela y/o aula es otro nivel de decisión, en el cual los fantasmas, las fantasías y los saberes docentes tienen una incidencia mayor. De alguna manera, entonces, la hegemonía del enfoque biomédico se procesa en varios niveles de recontextualización (Bernstein; 1990). En cierta medida, con la construcción de límites por parte de un campo y la "cesión" de territorios por parte de otros campos.

Cuando M. propone a sus colegas que tomen algunas dimensiones culturales, históricas o éticas de la sexualidad apela a una intervención colectiva en la que se actualiza la clasificación fuerte entre materias en la vida cotidiana escolar. En otras palabras, los/as profesores/as que se niegan a incluir la discriminación por motivos relacionados con la construcción social del cuerpo sexuado de alguna manera contribuyen a reforzar la significación dominante que reduce la sexualidad a la dimensión estática o amenazante de la biología de la reproducción.

¿Qué es o podría ser "lo nuevo" en el área específica?

La tematización de los cuerpos y deseos de los/as jóvenes otorga existencia, y la existencia asegura un lugar de enunciación en el aula, una voz autorizada poco reconocida (Greco, 2009). El espacio del aula para el abordaje de la educación sexual configura circuitos diferenciales/dos/antes/dores de circulación de saberes. La propuesta de M. abre un espacio para que sus estudiantes se posicionen como sujetos de género y puedan problematizar sus propias certezas. El espacio de habilitación que M. despliega posibilita posiciones de enunciación otrora prohibidas; por ejemplo, las voces de chicas que se posicionan sexualmente con capacidad de negociar el uso del preservativo.

M. propone la reflexión para la problematización de las "certezas" que instala el sentido común. Pero las interacciones subterráneas refuerzan, las más de las veces, los sentidos hegemónicos. M. hace lo posible por quebrar esa tendencia, ubicándose en el centro de una configuración radial en la que lxs chicxs le hablan a ella y ella responde para todo el grupo, y de nuevo toma lo que dijo otrx y así. Muchas se discuten. Pero muchas se pierden.

V: mientras más centímetros, la mujer puede gozar... y al fondo.... (No se retoma, 4to 1ra)

V: la homosexualidad existe desde antes de Cristo

V: ya sé, pero me da asco, es inmoral

V: eeeehh!" (No se retoma, 3ero2a).

V: para mí, el feminismo es machista.

La profesora nos dice en el pasillo:

"para mí, ese comentario no es nada inocente". (No se retoma en clase, 4to 3ra).

No solamente lo que M. devuelve choca, a veces, con la pared de la resistencia o la negación, sino que se produce con frecuencia un cierto ejercicio de poder que se basa

en arrojar el último comentario y dejar flotando el sentido que se quiere reforzar sin posibilidad de ser rebatido.

La clase escolar tiene un tiempo limitado. Y si se trata de una sola profesora, o dos, o tres... el proyecto es limitado también.

Otro asunto es la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría (Maher y Thompson, 1994). El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs estudiantes puenteen la gran distancia entre estos dos lenguajes... Pero el lenguaje "aséptico" de la ciencia y las disciplinas, más adecuado para un espacio público como es el aula, tiene sus trampas y refuerza sentidos hegemónicos que reproducen el contexto de injusticia erótica (Rubin, 1989) en el cual varones y mujeres tienen diferentes posibilidades de exploración y disfrute de las expresiones sexo-afectivas.

"D: Después de la eyacuación tiene que ser sacado inmediatamente (...). En ese momento que está todo al servicio del placer, y si está pensando todo el tiempo si expulsó o no, entonces en vez de estar disfrutando se convierte... A la larga puede traer dificultades de disfunción. Algunos estudios dicen que puede traer problemas de erección, por ejemplo". (4to 2da).

El "conflicto de intereses" queda poco explicitado... El libro *El aula feminista* (Maher y Thompson, 1994) comienza citando a Adrienne Rich cuando describe el "momento del desequilibrio psíquico como si mirases en un espejo y no vieras nada", momento que aparece "cuando lxs que tienen el poder de nombrar y construir socialmente la realidad", -aquellxs con la autoridad de unx maestrx, dice-, "eligen no verte ni oírte". La imagen de sostener un espejo para reflejar las relaciones en la enseñanza, el aprendizaje y el propio conocimiento, indica la importancia de las elecciones que lxs maestrxs hacen cuando representan y expresan el mundo de "entidades corporativas socioculturales" porque pueden infligir en muchxs estudiantes la invisibilidad, pérdida y negación sobre la que Adrienne Rich habla.

Ya en los años '80 Lewontin, biólogo genetista, desarrolló una crítica a las teorías genéticas y en particular a la sociobiología, por deterministas. El antirracismo explícito en su trabajo *No está en los genes* (2003), fue retomado por Evelyn Fox Keller (2000), que interpreta el estancamiento en la investigación genética durante más de 50 años como la expresión de la metáfora heterosexual que intersecta las representaciones que la ciencia produce.: "La atribución de capacidad de acción, autonomía y primacía causal a los genes se ha hecho tan familiar que parece obvia e incluso evidente por sí misma" (2000: 27). Más cerca en el tiempo y el espacio, el biólogo argentino Alberto Kornblihtt (2010) plantea que la genética, más que como "destino", o como "existencia", debe ser interpretada como potencia. Los genes no determinan lo que una persona es, pero sí constituyen el techo del desarrollo, representan la potencia, lo que puede ser, lo que "podría ser si"...

En su pionero trabajo *La construcción del sexo*, Laqueur (1994) devela la genealogía del modelo biológico de interpretación y representación de la diferencia "sexual" como dos sexos "incomensurables" (de diferencias incomensurables, incomparables). Según este autor, los sexos no han sido siempre interpretados culturalmente como "diferentes" en un sentido cualitativo, a veces incluso interpretado como una diferencia esencial. En la antigüedad, el modelo unisexual o monosexual planteaba que la diferencia entre varones y mujeres era una diferencia de temperatura: como las mujeres eran más frías, los órganos sexuales no llegaban a "bajar", o desarrollarse, y quedaban en el interior.

Por otra vertiente, en su controvertido texto *Testo Yonki* (2008), Beatriz Preciado expone una teoría de la incorporación prostética del género a nivel molecular que disecciona los mecanismos de gestión política del sexo. Desde su perspectiva, a medida que se atomiza el estudio de "la vida", generando círculos disciplinares concéntricos de menor a mayor complejidad (en términos de elementos constitutivos del objeto de estudio, y no respecto de la calidad o cantidad del conocimiento producido por la disciplina), se actualiza la metáfora heterosexual y en cada nivel (molecular, celular, pluricelular; a nivel individual, grupal, ecológico) se reconstruyen -se imponen como matriz de inteligibilidad cultural (Butler, 2001)- dos sexos de diferencias

incomensurables.

Así, es posible, eventualmente, incorporar en los contenidos escolares desarrollos académicos -políticos- en la disciplina, que superen los reduccionismos y determinismos clásicos de las ciencias biológicas.

Algunas conclusiones

Es sabido que las leyes son la expresión de una configuración de fuerzas sociales que, en un momento determinado, encuentran una posibilidad de plasmarse en "estado". A veces, las leyes están más delante de los procesos sociales que pretenden regular, y otras veces llegan tarde. Entendemos que la Ley de Educación Sexual Integral podría pensarse como "por delante" de la acumulación que el saber pedagógico y didáctico ha acumulado como para sustentar prácticas docentes coherentes con sus principios. Como hemos visto en este trabajo, aún persisten contenidos y enfoques escasamente discutidos en las escuelas medias y en la formación docente, que obturan la especificación curricular que los Lineamientos Curriculares emergidos de la Ley requieren.

Esta constatación interpela entonces a los espacios académicos de investigación pedagógica a trabajar, junto con profesoras y profesores, en la producción de desarrollos didácticos y de materiales de apoyo que den a la Ley el alcance que los artículos plantean en su letra y sobre todo el contexto de su sanción perfiló como "su espíritu" de justicia.

Bibliografía

- Bernstein, B. 1990. *Poder, educación y conciencia*. El Roure Ed.: Barcelona.
- Butler, J. 2001. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós: México.
- Fox Keller, E. 2000. *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*. Manantial: Buenos Aires.
- Greco, M. B. 2009. *Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En Villa, A- (comp.) Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Kornblihtt, A. 2010. Conferencia 17/07/2010; Disponible en: <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/los-genes-evolucion-y-nosotros> (7/7/11)
- Laqueur, T. 1994. *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer: Madrid.
- Lewontin, R. C.; Rose, R. y Kamin, L. J. 2003. *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Editorial Crítica: Buenos Aires.
- Maglio, F. 1997. *Medicina, sexo y poder*. Conferencia dictada en el III Congreso Argentino de Sida, Mar del Plata. Disponible en: <http://www.sexologia.com/articulos/poder/Medicinasexoy poder.htm> (11/7/11)
- Maher, F. y Thompson, M. 1994. *El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesoras y estudiantes están transformando la educación superior para una sociedad diversa*. Basic Books: Nueva York.
- Meinardi, E. 2008. *Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores* En Meinardi, Elsa y Revel Chion, Andrea (comp) *Género y educación Sexual en las escuelas*. Ed. de autor: Buenos Aires.
- 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.
- Preciado, B. 2008. *Testo Yonqui*. Espasa Calpe: Barcelona.
- Rubin, G. 1989. *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. En Vance, Carole (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Ed. Revolución: Madrid.