

**Lo que las mujeres tienen "entre las piernas". Las representaciones mentales de las estructuras genitales vulva y vagina y sus implicancias culturales en estudiantes mujeres de nivel superior**  
**What Women Have "between their legs". Mental Representations of the Structures of the Female External Genitalia - Vulva and Vagina - and the Cultural Implications within Higher Education Female Students**

*Ana Carolina Priegue*  
*Universidad Nacional del Comahue*  
*caropriegue@yahoo.com.ar*

*Recibido: 30/04/2014 - Aceptado: 02/02/2015*

## **Resumen**

En este artículo presentamos y analizamos una propuesta de enseñanza con dinámica de taller en la que se utiliza como recurso interpelante y problematizador una serie de imágenes que muestran dibujos al detalle de vulvas. El principal propósito es develar o hacer explícitas las representaciones o modelos mentales que poseen las estudiantes de 3er año de la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria sobre las estructuras genitales vulva y vagina y sus implicancias culturales. Dicho propósito se fundamenta en la necesidad de espacios de aprendizaje de tipo vivencial que permitan al estudiantado la reflexión y la revisión de las propias maneras de pensar, de sentir y de vivir el cuerpo propio, como experiencia indispensable para la honesta implementación de los lineamientos curriculares en educación sexual integral (ESI).

**Palabras clave:** Vulva, Sexualidad, Vagina, Androcentrismo.

## **Abstract**

In this article, we present and analyze a teaching workshop proposal in which a series of detailed drawings of vulvas is used as a problem question resource. The main purpose is to reveal or make explicit the mental models or representations of vulva and vagina genital structures and the cultural implications within 3rd grade female students in Initial Teaching Training Course. Such purpose is based on the necessity for experiential learning places that allow students to reflect and review their own ways of thinking, feeling and living their own bodies, as essential experience for the honest implementation of curriculum guidelines in Comprehensive Sexuality Education (CSE).

**Keywords:** Vulva, Sexuality, Vagina, Androcentrism.

## **Introducción y referentes teóricos**

En este artículo presentamos y analizamos una propuesta de enseñanza con dinámica de taller para la explicitación de las representaciones o modelos mentales de las

estructuras genitales vulva y vagina en el estudiantado y el posterior análisis reflexivo. Nos referimos a modelos mentales según lo trata Senge (2004): "*Los modelos mentales son las imágenes, supuestos e historias que llevamos en la mente acerca de nosotros, los demás, las instituciones y todos los aspectos del mundo*". Es decir, nos referimos a los mapas mentales cognoscitivos que determinan lo que vemos y también modelan nuestros actos. "*Se caracterizan por ser tácitos, y existir por debajo del nivel de la conciencia, de modo que rara vez son sometidos a verificación y examen*" (Senge, 2004, p. 49). En general, son invisibles para nosotros hasta que los cuestionamos directamente, los llevamos a la superficie para explorarlos y hablar de ellos abiertamente, hasta que logremos notar cómo influyen en nuestra vida y encontremos maneras de modificarlos mediante sucesivas transformaciones hacia nuevos modelos mentales que nos resulten más adecuados para interpretar el mundo.

Nos propusimos explicitar los modelos mentales de vulva y vagina en el sentido no sólo de su estructura física, sino también de sus implicancias culturales, míticas, dogmáticas que operan sobre la percepción de nuestros genitales de una forma mucho más determinante que la educación curricular sobre anatomía recibida a lo largo del período de educación formal inicial, primaria y secundaria. Sobre la persistencia de las concepciones alternativas del estudiantado frente a los modelos científicos, Astolfi (2001) explica los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1938) en relación a los postulados Piagetianos al plantear que "*lo que hace perdurar las representaciones es su carácter funcional de sistema explicativo construido hace mucho tiempo y que ha resistido a todos los cuestionamientos de la experiencia personal*" (Astolfi, 2001, p. 130). Es sobre esta experiencia personal que el presente taller se propuso indagar y promover su transformación. Más aún, tendríamos que considerar que muchos obstáculos epistemológicos se han reforzado durante la educación formal, mediante inadecuadas transposiciones didácticas e incluso concepciones teóricas subyacentes desactualizadas del profesorado. Vale recordar en tal sentido que en el tratamiento ético y social curricular de la sexualidad persiste un cientificismo inocente y acrítico que pretende presentar los resultados de la investigación biomédica como neutrales, desconociendo los puntos de partida del enfoque de género (Díaz Villa, Morgade y Roman, 2011). En este sentido, están ampliamente advertidos los tradicionales modelos biólogo, biomédico y moralista en el tratamiento escolar de las temáticas vinculadas a las sexualidades. Como indicara Morgade (2006), la ampliamente aceptada consideración de que en la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción, su fisiología, aunque esto se haga de forma recortada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Desde el modelo biólogo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Contenidos conceptuales como "los aparatos" o, "la reproducción de la vida" son cómodamente enseñados en el área de Ciencias Naturales del nivel primario para reforzarse, con más profundidad, en la asignatura Biología de la educación secundaria.

Entendemos que estos contenidos curriculares son pertinentes al área, pero están lejos de cumplimentar el abordaje de la sexualidad. Aún más peligrosa resulta la

biologización de prácticas sociales históricas de desigualación<sup>1</sup> sobre los cuerpos de varón y de mujer como uno de los recursos más fuertes en el refuerzo de las relaciones de poder y saber que operan sobre los mismos. Además la perspectiva biomédica, suele complementar este enfoque con el de prevención de enfermedades/infecciones de transmisión "sexual" y/o embarazo adolescente, sumándole las categorías de normal, anormal, enfermo o sano. *"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"* (Díaz Villa et al., 2011, p.31). Bajo esta perspectiva, no es de asombrar que la mayoría de la información circulante en bibliografía, de nivel medio, o de divulgación biomédica general, impresa o digital (en internet), muestre imágenes de vulvas con lesiones o afecciones de infecciones o enfermedades genitales, con muchísima más frecuencia e impacto que la anatomía "normal" o "sana" de la vulva. Peor aún, en esta minoría de representaciones gráficas de la anatomía normal de la vulva disponibles en la bibliografía de referencia académica, se omiten en general, todo el conjunto de glándulas anexas (con sus conductos y orificios externos) y toda la estructura interna clitorideana y su origen embrionario en común con los cuerpos cavernosos del pene (Tortora, 2013; Guyton, 2011). Esta omisión, lejos de la neutralidad, nos recuerda el sentido expresado en un párrafo de Díaz Villa et al. (2011), cuando recuperan las palabras de Adrienne Rich en el libro *El Aula Feminista* de Maher y Thompson (1994):

*"Cuando lxs que tienen el poder de nombrar y construir socialmente la realidad, -aquellxs con la autoridad de un/x maestrx, eligen no verte ni oírte [...] para reflejar ciertas relaciones en la enseñanza, el aprendizaje y el propio conocimiento, indican 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, la pérdida y la negación."* (Díaz Villa et al., 2011, p. 34)

En este caso, se observa la omisión de estructuras de la vulva, en nada relacionadas a la reproducción, y en todo relacionadas al orgasmo femenino. Esta omisión está sarcásticamente imbricada en los supuestos de neutralidad que esgrimen la existencia de *"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"* (Díaz Villa et al., 2011, p. 32).

En relación a la actualización de enfoques en los diversos campos sociológico, psicológico, pedagógico, lingüístico, político, ético y culturales en general, que atienden la multidimensionalidad del ser humano, cabe mencionar el hecho jurídico de la sanción de la Ley Nacional N°26.150 en Argentina, que luego de intensas discusiones y estudios estableció la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes

1 El término "desigualación" en el campo de los estudios de género, refiere al carácter forzado de hacer aparecer desigualdades que sustenten el ejercicio de poder. La relación semántica entre los términos "desigualdades" y "desigualaciones" es análoga a la relación semántica entre los términos "invisible" e "invisibilizado".

a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Esta Ley se incorpora en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Asimismo, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional fija como responsabilidad del Estado, a través del Ministerio de Educación de la Nación, el desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. De allí se desprende el desarrollo de lineamientos curriculares aprobados por el Consejo Federal de Educación, que constituyen el piso común a partir del cual las autoridades educativas jurisdiccionales podrán realizar las adecuaciones necesarias para atender a las diversas realidades y necesidades de sus alumnos y de la comunidad educativa en general. Cada comunidad educativa puede incluir, en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. El concepto de "sexualidad" sostenido por la Ley N° 26.150, que se desarrolla en estos lineamientos curriculares, supera la noción corriente que la asimila a "genitalidad" o a "relaciones sexuales". Entender que la sexualidad abarca "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida.

Atendiendo a las incumbencias en relación a la formación docente, es de destacar que los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires, vigentes en el área a partir del año 2008, proponen un encuadre crítico para la enseñanza de las Ciencias Biológicas en el Nivel Medio, cuyos Propósitos Generales indican particularmente: "*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*".

Al respecto, y en relación al tema de este artículo, nos parece relevante revisar y seleccionar algunos de los lineamientos curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para Ciencias Naturales y Educación para la Salud en el Ciclo Superior (u orientado) de Educación Secundaria. Dentro de los mismos se enuncian estos particulares propósitos (marcamos en negrita cursiva elementos claves para el desarrollo de la temática planteada en este artículo):

-El fortalecimiento de los procesos de **autonomía** y la **responsabilidad** en las relaciones humanas y en particular las que **involucran la sexualidad**.

**-El conocimiento anatómico y fisiológico en las diferentes etapas vitales.**

-La indagación y análisis crítico sobre los **mitos o creencias del sentido común** en torno **al cuerpo y la genitalidad**.

-La indagación y análisis crítico sobre la **construcción social e histórica** del **ideal de belleza del cuerpo para varones y mujeres**.

-La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de **patrones hegemónicos de belleza** y la relación con el consumo.

-La indagación y reflexión en torno al lugar de **la mirada de los otros y las otras**.

-El reconocimiento de la **discriminación** como expresión de maltrato.

-La promoción de la **salud integral** y la consideración de las **dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales** como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Así mismo, de los lineamientos curriculares para la Educación Superior en la formación docente, seleccionamos al menos éstos cuatro propósitos enunciados:

1) Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de **conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas** que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana, y del rol de la escuela y del docente en la temática, así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.

2) Ofrecer a los docentes una **formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad**. Incluir en dicha formación la posibilidad de **trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos**, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las **opiniones y experiencias personales**.

3) Preparar a los docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las capacidades de alumnos y alumnas en el cuidado y **promoción de la salud, el cuidado, el disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno**, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as otros/as.

5) Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una **visión crítica de los distintos modelos hegemónicos** de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de **evitar reduccionismos de cualquier tipo**, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

Luego del recorrido por el marco de los referentes teóricos mencionados y el encuadre político pedagógico nacional especificado, presentamos para su análisis esta propuesta de taller pensada para y realizada con estudiantes mujeres de una carrera de Profesorado de la ciudad de Neuquén.

## Desarrollo

Esta propuesta se diseñó específicamente para las estudiantes del Nivel Superior, del 3er año de la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria<sup>2</sup>, y fue llevada a cabo en las tres comisiones que cursan el 3er año, con un rango de 18 a 25 alumnas cada una, durante el año 2013, en el módulo de Didáctica de las Ciencias Naturales II. Aunque consideramos que es plausible de ser adaptada a cualquier estudiantado femenino del Nivel Superior universitario o terciario. La dinámica de taller fue elegida debido a la necesidad de conversar cara a cara temas que apenas encuentran ámbitos de expresión dentro de los hábitos y prácticas de las mujeres. Especialmente en el sentido que enuncia Cano (2012):

*"Taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida."* (Cano, 2012, p.33)

Como recurso didáctico problematizador y desestructurante, utilizamos una serie de 16 representaciones gráficas impresas en tamaño IRAM A4 (210 x 297 mm), dibujos al detalle de vulvas vistas de frente, en los cuales la artista Betty Dodson permite apreciar variadas y a veces, substanciales diferencias cualitativas en las diferentes partes constitutivas de las mismas., principalmente en labios menores y clítoris. Cabe aclarar que estos dibujos o representaciones fueron realizados con propósitos educativos, reivindicando la diversidad de formas corporales ya en los años 80' (Fig. 2 en anexo).

Dicho recurso didáctico se utilizó en la cuarta actividad de la secuencia, dado que era necesario situar las actividades diagnósticas al comienzo para propiciar el intercambio de ideas previas respecto de cómo está conformada la vulva en la mujer.

## Secuencia de actividades de enseñanza

### **Actividad N°1:** ¿Cómo se llama "lo que las mujeres tenemos entre las piernas"?

Discusión Inicial: Se hace uso del pizarrón para registrar todas las respuestas del grupo clase ante la pregunta oral de la docente "¿Cuáles son las diferentes formas que conocen, de llamar a "lo que las mujeres tenemos entre las piernas"?". Luego de más de 30 nombres diferentes (cuadro 1), le sigue la pregunta: "¿Cuáles de éstos nombres podríamos encontrar en la bibliografía de referencia para el tema sistema reproductor?". A lo que se respondió inmediatamente y sin dudas: "vagina" y "vulva". En este punto, la docente pregunta: "¿Ambos nombres se refieren a lo mismo?". Aquí ya no había tanto consenso y apenas prevaleció la idea de que eran estructuras diferentes, que en el intento de explicarlo, algunas estudiantes decían que la vulva era "todo" y la vagina "una parte", mientras que otras estudiantes decían exactamente lo contrario, con algunas pocas especificidades del

---

2 Plan N° 395 del Consejo Provincial de Educación de la provincia del Neuquén dictado en los Institutos de Formación Docente (IFDs) provinciales. Recuperado (<http://www.neuquen.edu.ar/adhocplanesifd.php>).

tipo: "es por donde sale el bebé", "es donde va el pene" y "la otra es para hacer pis".

Zorra, papo, sapo, concha, chuchi, chucha, chuchita, chocha, chochita, chochi, coño, raja, canoa, sapa, vagina, vulva, cajeta, cajita, chiche, chichi, bubi, pussi, entre otros.

Cuadro 1: Nombres dados por las estudiantes de "lo que está entre las piernas".

### Actividad N°2: ¡Vamos a dibujarlo!

Frente a la colectiva aceptación de la diversidad de ideas y paralelamente las completas imprecisiones, la docente invita a hacer una representación gráfica, un dibujo, que refleje las diversas representaciones mentales que creíamos poner en juego en ese momento. Para lo cual, se dispusieron en grupos de 4 a 6 personas y se le entregó a cada grupo un afiche de alrededor de 1m<sup>2</sup> y marcadores gruesos y finos de colores varios que intercambiaron entre los grupos durante alrededor de 30 minutos. Se las observó dibujar, discutir, indicarse, y explicarse mutuamente los elementos que consideraban más relevantes para una representación "fiel" de la vulva/vagina. Se veía a cada grupo concentrado en sí mismo, no parecían querer averiguar qué hacían los otros grupos, tal vez porque cada grupo creía tener total conocimiento de lo que se le pedía representar.

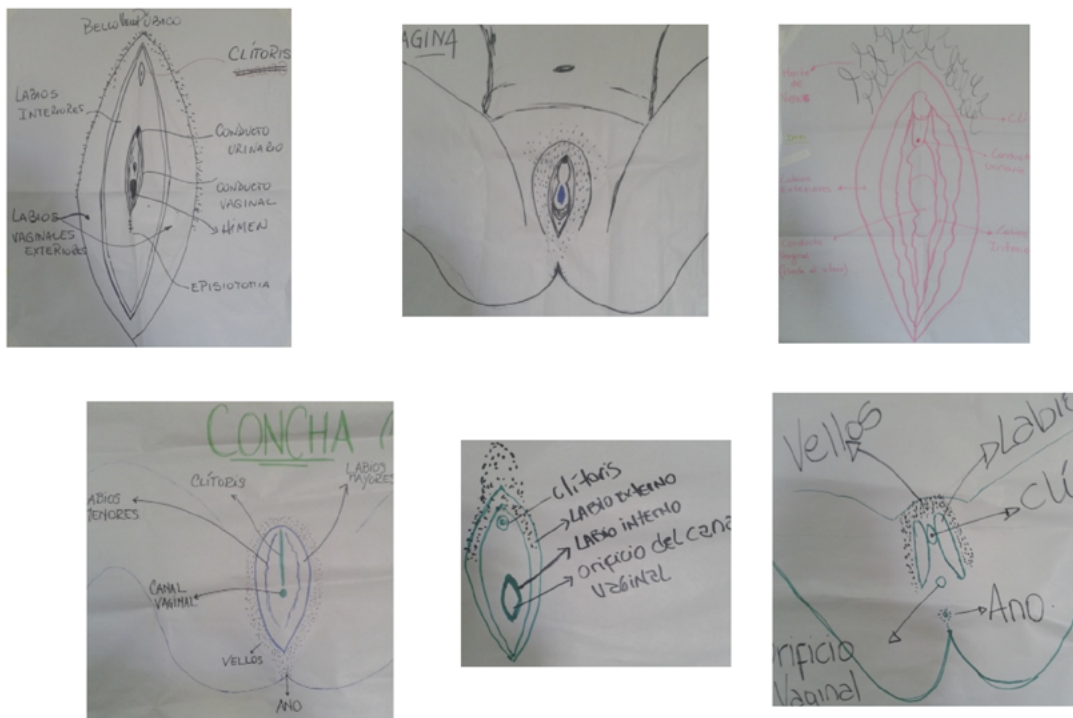


Fig. 1: Imágenes de algunos dibujos de las estudiantes.

### Actividad N°3: Siendo críticas de arte

Se socializaron las producciones pegando en las paredes del aula los afiches de cada grupo (Fig. 1), los contemplamos unos minutos en silencio y luego con la guía de la docente, el grupo clase comenzó a enunciar oralmente en qué se parecían y en qué se diferenciaban los dibujos. Aquí, en términos generales, apareció que todos tenían clítoris, dibujado con un punto engrosado o un círculo relleno, aunque en diferente posición respecto del "agujerito para hacer pis" (sólo alguna chica dijo "meato") y con la enunciación clara de la pregunta: *"Profe, acá no sabíamos si iba arriba o abajo... ¿cuál sería el orden del clítoris, el agujerito para hacer pis...? y el agujero de la vagina va abajo seguro"*-. Otra estudiante acotó: *"Algunas vulvas tienen el ano al final y otras no"*. Otra estudiante hizo notar: *"Algunas vulvas están enmarcadas en un cuerpo, abierto de piernas, y otras están en el aire, sin cuerpo"*. Sólo en una de las comisiones (donde las estudiantes tenían más edad) se dibujó en uno de los afiches una cicatriz de episiotomía y se generó interesante intercambio de ideas respecto a experiencias de partos y al surgimiento de líneas ideológicas de parto cuidado y parto en casa. En un afiche apareció en el costado "el aparato reproductor con trompas y ovarios" también dibujado. No se hizo mención en absoluto (en esta actividad, en ninguno de los cursos) a la palabra placer, ni orgasmo. Quedaron muchos aspectos importantes por resaltar que la docente no quiso adelantar en ese momento.

### Actividad N°4: Mi álbum de fotos

Aquí se utilizó el recurso didáctico descrito al inicio, el de las imágenes impresas. Se las invitó a pasarse, de mano en mano, dos series de 16 imágenes entre los grupos.



Figura 2: 16 Imágenes de vulvas de la artista Betty Dodson.

La consigna era observarlas, lo que implicaba compararlas entre sí e inevitablemente con los dibujos que ellas mismas habían expuesto en las paredes del aula. Durante una media hora observaron las distintas imágenes no sin hacer muecas de expresión facial, de extrañeza, de asombro, algunas risas, y alguna pregunta por lo bajo: *"profe, esto de acá ¿qué es?"*. Algunas imágenes fueron tomadas en la mano al derecho y al revés varias veces, intentando interpretar la forma. En ese clima particular que crea el conflicto cognitivo, donde no se reconocen algunos aspectos, lo cual genera muchas preguntas en silencio, la



docente les preguntó: "¿Reconocen las partes que forman la vulva? ¿Se parecen a las vulvas que dibujaron en los afiches?". Los alumnos respondieron diversidad de apreciaciones que abrían un abanico de temas amplísimo. No intentamos desarrollarlos, tan solo fue necesario enunciar todo lo que evocaba la imagen entre las manos, las preguntas, las hipótesis o anticipaciones de posibles respuestas, las refutaciones, los cuestionamientos, las expresiones como: "¡no sabía que había tantas!"; "algunas no se parecen en nada a la que conocíamos"; "ésta tiene el clítoris muy grande"; "ésta tiene los labios menores muy largos"; "ésta debe ser de una abuelita", etc. Se notó la necesidad de volver a ver varias veces algunas de las imágenes. Al final de la actividad, la docente llevó a la reflexión que todas conocíamos más o menos la misma imagen de vulva y que existían muchas otras formas que no conocíamos e introdujo a la siguiente actividad.

#### **Actividad N°5:** ¡Lo dijeron en la tele!

La docente invita entonces a ver un video corto titulado "Los Tipos de Vulva según la Forma" de 4'30" de un programa de T.V. español llamado "Anahit Consulta" que se encuentra disponible en el sitio web [www.youtube.com/watch?v=qRwfKR-HkPM](http://www.youtube.com/watch?v=qRwfKR-HkPM). En el mismo, la conductora Paqui Blanco, en relación a las individualidades de cada persona, relata sobre la existencia de la diversidad de formas y colores en las vulvas y explica en qué consisten cinco tipos de vulva: "bata de cola", "percebe", "llama olímpica", "ojo cerrado" y "mariposa". Luego, destaca que ni el tamaño ni la forma de sus estructuras impiden el placer sexual. Se refiere a la vulva como "la gran desconocida" e insta a la exploración personal de la propia vulva. Luego del video, se intenta recordar oralmente los nombres de los 5 tipos de vulvas mencionados y las características explicadas al respecto y repasar también el hecho resaltado respecto de que el placer sexual no está determinado por la forma de la vulva. Se recorren nuevamente las imágenes impresas de la actividad N°4 y se identifican los rasgos señalados en el video, para encontrar coincidencias en las características descritas. Se encontraron muchas coincidencias en las formas y tamaños de labios menores y clítoris, conviniendo con la afirmación de que éstos son los rasgos más distintivos. Así mismo, se encontraron variedad de formas que no estaban mencionadas en el video, lo que motivó a más preguntas y más hipótesis sobre las posibles explicaciones a dichas diferencias anatómicas.

#### **Actividad N°6:** ¡La imagen de las vulvas son un proyecto artístico!

A continuación, la docente invita a "ver qué más podemos averiguar" y proyecta otro video corto (5'43") del programa Artists Open Houses: Brighton 2011 - "La Gran Muralla de las Vaginas", disponible en [www.youtube.com/watch?v=UXjBr\\_HJ5mQ](http://www.youtube.com/watch?v=UXjBr_HJ5mQ), en el que se observa la exposición de esculturas del artista Jamie McCartney. El artista relata en la entrevista que su proyecto le ha llevado cinco años tomando impresiones de las vulvas de más de 400 mujeres de diferentes partes del mundo. Comenta su intención de interpelar al público que muchas veces pregunta el por qué de semejante exposición. Frente a este cuestionamiento, el artista recalca su interés en mostrar la diversidad de vulvas y remarcar que así es como las mujeres "normales" (se entiende en contraposición de los estereotipos) se ven. Menciona las cirugías estéticas y los estereotipos de belleza y "la locura hacia la que el mundo ha ido". Afirmar que las relaciones que uno establece con las personas no son con

los cuerpos, sino con las personas. Finaliza mencionando otras producciones previas del artista. También se pueden encontrar otras entrevistas en varios noticieros de Inglaterra y publicado directamente en la página oficial [www.greatwallofvagina.co.uk/home](http://www.greatwallofvagina.co.uk/home), donde aparece el encabezado "*Cambiando la imagen del cuerpo femenino a través del arte*". Tanto en la entrevista como en la página oficial se muestran las esculturas de las vulvas con enorme variedad de detalles únicos en cada una. En esta actividad, las estudiantes demostraron muchísimo asombro, exaltación, risas y diversión en relación a las imágenes que veían y también respecto a que las vulvas fueran un tema de exposición en un museo de Londres. También pudieron apreciar con mayor profundidad el grado de diversidad de formas expuesto, ya que se afirmaba mostrar más de 400 réplicas exactas de vulvas reales y ninguna era igual a otra. Se retomó la idea de que cada persona es única en todos sus aspectos y que las representaciones gráficas de los libros de anatomía son modelos teóricos, estereotipos de la realidad. A partir de allí comenzaron a surgir preguntas del tipo: "*¿vos lo sabías?, ¡porque yo no lo sabía!*"; "*¡¿porqué nosotras no lo sabíamos?!;*"; "*¿por qué no se sabe?;*"; "*¿por qué no se nos enseñó?;*"; "*¿por qué no se enseña?;*"; "*¡miren, también se confunde vulva con vagina, porque muestra vulvas, no vaginas!*". También se relacionó el tema trabajado con algunos otros estudiados en espacios curriculares específicos de la carrera, como el seminario de DDHH: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género (perteneciente al 3° año de la carrera, Plan N°395).

Los conceptos de sexismo, heteronormativo, patriarcado, heterosexismo, género, entre otros, (Morgade, 2006, 2008) fueron puestos de manifiesto por las estudiantes en tensión con la propia educación recibida, tanto desde las instituciones de educación formal como desde el saber popular de la cultura. Como interrogantes, se plantearon las relaciones existentes entre la cultura, el saber, el poder, el androcentrismo, el feminismo, el dominio, la sumisión, el disciplinamiento, entre las muchas voces que se escucharon con énfasis. Hubo de seguro muchas más acotaciones por lo bajo, intercambio de apreciaciones personales, experiencias de vida, opiniones, posiciones ideológicas, políticas y muchas más preguntas en el pensamiento que esperan nuevos espacios para ocupar la palabra.

### **Análisis de la Experiencia**

La experiencia duró dos horas y fue por demás enriquecedora para las estudiantes y las docentes presentes, dejándonos muchas expectativas de ampliar el tratamiento de diversos temas. Consideramos que el estudiantado del Nivel Superior, en particular en la formación docente de nuestro Instituto, carece de conocimientos adquiridos durante la enseñanza formal en lo que concierne a la genitalidad de su etapa vital (mujeres adultas jóvenes). Junto con ello se ven afectadas muchas de las intencionalidades presentes en los propósitos curriculares descriptos anteriormente, como el desarrollo de su autonomía y responsabilidad en las relaciones humanas y, en especial, la posibilidad de promover situaciones de aprendizaje deslindadas de sus propios prejuicios, opiniones o creencias. Aquí logramos reconocer, en la biografía escolar de las estudiantes, que el conocimiento escolar/académico adquirido en su formación previa, reproduce las mismas ideologías de poder que hegemonizan el saber popular. Lo más grave en ello es constatar el fracaso (o

negligencia) de la principal función del conocimiento científico (académico) escolar, que es la de responsabilizarse por brindar herramientas cognoscitivas que contribuyan a formar individuos críticos<sup>3</sup>, reflexivos y responsables, capaces de entender y cuestionar el mundo que les rodea (Veglia, 2007). Sin embargo, la necesidad y las ansias de saber de las estudiantes se mostraron de lleno, evidenciando la falta de condicionamientos en general, y hasta en algunos casos, la exigencia de estos saberes censurados. Esto es lo que nos permite aventurarnos en la promoción de este tipo de talleres, incluso desarrollando con más especificidad las temáticas ligadas al enfoque de género, al androcentrismo cultural y a la develación de las tradiciones biomédicas y moralistas tan prontas a patologizar o hegemonizar estereotipos de cuerpos que portan pesadísimos significados. Por otro lado, lejos de promover los propósitos generales del programa nacional de ESI, estigmatizan, coartan, restringen y hasta mutilan las potencialidades de disfrute, realización personal y trascendencia de mujeres, sujetas de derechos y sujetas de subjetivación desde su sexualidad. La definición de "salud integral" de la OMS dice que "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". Es de suponer que el placer físico y mental y la autovaloración de sí mismo y del propio cuerpo, están en estrecho compromiso con esta noción de salud enmarcada en los DDHH. Consideramos que esto puede ser promovido mediante actividades de tipo taller como la que aquí se describe, en el mismo sentido de los lineamientos curriculares enunciados al principio del presente trabajo. La moderación del taller debería guiar el tratamiento de informaciones contradictorias desde una perspectiva dialógica, que no pretenda resolver la contradicción con una síntesis, sino analizando las relaciones entre los diversos elementos imbricados para enriquecer los significados y poder acercarnos a resultados con enfoques menos excluyentes.

## Reflexiones Finales

Esta experiencia educativa con mujeres en el Nivel Superior de estudios, nos propició una profunda reflexión en torno a "la genitalidad que no se enseña". Es un llamado de atención a nosotrxs mismxs respecto del silenciamiento genérico de la vulva, de su constitución anatómica, de su fisiología o funcionamiento y, detrás de todo ello, de la sexualidad femenina, ocultada, moderada, censurada y reprimida de todas las formas posibles, en una sociedad falocrática y sexista. De acuerdo a esta constatación, queremos resaltar, en el sentido de advertir, así como lo rescató Mithu Sanyal (original en alemán, 2009) en "Vulva, la revelación del sexo invisible", una cita de Natachee Scott Momaday, escritor nativo americano ganador del Premio Pulitzer: "*Somos nuestras representaciones [...] Nuestra misma existencia consiste en las imágenes que nos hacemos de nosotros mismos [...]. Lo peor que puede sucedernos es que no haya representaciones de nosotros*".

Está en manos de los profesores de Nivel Terciario y de la Universidad tomar la decisión de propiciar en el estudiantado la asimilación y reproducción de los valores del

---

3 Decidimos utilizar la "x" para referirnos a los diferentes géneros que se puedan describir, desde una intencionalidad inclusiva en el uso de un lenguaje no sexista (Guía del Lenguaje no Sexista).

discurso hegemónico de una cultura dominante y androcéntrica o bien proporcionarles los elementos que le permitan analizar la heterogeneidad presente en el prisma de las interpretaciones de la realidad (o de múltiples realidades). Es de resaltar la dimensión ética de las construcciones cognitivas que logre el estudiantado, ya que será a partir de las mismas que estxs jóvenes, no sólo sean actores sociales de la cultura y la sexualidad, sino que especialmente serán profesorxs que ensayarán sus modelos y sus propuestas de enseñanza en las futuras generaciones.

Desde la perspectiva pedagógica nos interesa volver a recordar a Rafael Porlán (1995) en su modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación, cuando se refiere a los fines y contenidos del conocimiento escolar:

“Las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje suponen siempre un propósito, una intencionalidad. En dichas situaciones se pretende influir sobre el aprendizaje de otras personas en un determinado sentido, con unas ciertas metas. No hay neutralidad cuando se pretende facilitar unos aprendizajes y no otros, cuando se delimita qué es lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo”. (Porlan: 1995, p. 40)

Hemos de facilitar la creación de conflictos cognitivos que permitan al estudiantado confrontar sus ideas respecto a sus experiencias cotidianas y las informaciones disponibles en la bibliografía de referencia (validada) y reflexionar sobre la existencia de formas alternativas en la sociedad, no representadas.

Desde la sociología, Pierre Bourdieu (2013) en *La Dominación Masculina* desarrolla los fundamentos sociológicos de la construcción social de los cuerpos y al respecto dice:

“La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya... El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuanes [...] lejos de desempeñar el papel fundador que se le atribuye, las diferencias visibles entre los órganos sexuales masculino y femenino son una construcción social que tiene su génesis en la razón androcéntrica”. (Bourdieu:2013, p. 22)

En el mismo sentido Villarroya (1996) habla de las desigualdades sociales y dice:

“Las sociedades jerarquizadas necesitan la desigualdad para legitimar la relación entre quién posee y quien no posee (poder). Las diferencias convertidas en desigualdades son múltiples y se articulan en razón de clase, género, grupo étnico y edad. Por lo tanto en una formación social determinada no existe un único modelo para cada género, sino diversos modelos, aunque los del mismo género tengan elementos en común...más que hablar de “la mujer”, se trataría de hacerlo de las diferentes mujeres...y en definitiva, de cómo se han relacionado las diversas mujeres con el estereotipo impuesto por la cultura patriarcal”. (Villarroya: 1996, p. 33)

En relación al tratamiento pedagógico de estos campos disciplinares de enseñanza, nos gustaría reflexionar en términos de la epistemología de la complejidad de Morin (1990). Es decir, dónde es indispensable concebir a las relaciones entre diversos elementos de un sistema como recursivas, complementarias, concurrentes y antagónicas a la vez. Desde este enfoque, el tratamiento de las ideas alternativas (o previas) del estudiantado, no sólo sirve en términos de la construcción del conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también pueden ser fuente de análisis de la complejidad de las ideas socio-culturales dominantes de las que somos voceros, estudiantes y evidentemente también profesores. Esta reflexión motiva futuros trabajos de investigación al respecto.

## Bibliografía

- Astolfi, J. 2001. *Conceptos clave en la Didáctica de las disciplinas*. Sevilla, España: Editorial Díada.
- Bachelard, G. 1938. *La formación del espíritu científico*. Paris, Francia: Editorial Vrin.
- Bourdieu, P. 2013. *La Dominación Masculina*. España: Editorial Anagrama.
- Cano, A. 2012. La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2): 22-52.
- Díaz Villa, G.; Morgade, G. y Roman, C. 2011. Curriculum, Género y Sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. *Revista de Educación en Biología*, 14 (2):30-35.
- Dodson, B. 1986. *Sex for One: The Joy of Selfloving*. Crow Pub Inc. New Edition. 1996. Disponible en: <http://dodsonandross.com/sexfeature/vulva-drawings-sex-one> consultada el 20 de Abril de 2014.
- Guyton, A.C. y Hall, J.E. 2011. *Tratado de Fisiología Médica*. 12º ed. España. Editorial Elsevier.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. 2008. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°26.150. Resolución CFE N°43/08. Disponible en: [http://portal.educacion.gov.ar/?page\\_id=57](http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=57) consultada el 20 de Abril de 2014.
- Morgade, G. 2006. Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24: 27-33.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). 2008. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En: *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Morin, E. 2004. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Página Oficial de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Disponible en: <http://www.who.int/es/> consultada el 20 de Abril de 2014.
- Página Oficial de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr> consultada el 20 de Abril de 2014.
- Página oficial de "La Gran Muralla de las Vaginas". Disponible en: <http://www.greatwallofvagina.co.uk/home> consultada el 20 de Abril de 2014.
- Porlán, R. 1995. La construcción del conocimiento didáctico: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. En: *Constructivismo y Escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada Editora.

- Programa de T.V. español llamado "Anahit Consulta". Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=qRwfKR-HkPM> consultada el 20 de Abril de 2014.
- Programa de T.V. "Artists Open Houses": Brighton 2011 - "La Gran Muralla de las Vaginas". Disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=UXjBr\\_HJ5mQ](http://www.youtube.com/watch?v=UXjBr_HJ5mQ) consultada el 20 de Abril de 2014.
- Sanyal, M. 2012. *Vulva, la revelación del sexo invisible*. Madrid, España. Editorial Anagrama.
- Senge, P. 2004. *La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente*. Buenos Aires, Argentina. Granica Ediciones S.A.
- Tortora, G.J. y Derrickson, B. 2013. *Principios de Anatomía y Fisiología*. 13° ed. Buenos Aires, Argentina. Editorial Médica Panamericana.
- UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Guía de Lenguaje no sexista. Disponible en: [http://www.udc.es/export/sites/.../GUIA\\_LENGUAJE.PDF](http://www.udc.es/export/sites/.../GUIA_LENGUAJE.PDF) consultada el 20 de Abril de 2014.
- Veglia, S. 2007. *Ciencias Naturales y Aprendizaje Significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Villarroya, E.H. 1996. ¿Qué pierde la Historia cuando las mujeres no están? *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 7: 25-34.