

## XXVII CONGRESO ALAS - 2009

### Grupo de Trabajo 22: Sociología de la infancia y juventud

#### CURRÍCULUM, IDENTIDADES Y EXCLUSIÓN. NOTAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES<sup>1</sup>

Germán Torres

Universidad Nacional de Quilmes

[germansmt@yahoo.com.ar](mailto:germansmt@yahoo.com.ar)

---

*...basta inventar nuevos nombres, apreciaciones y probabilidades nuevas para crear poco a poco cosas nuevas.*

F. Nietzsche, *La gaya ciencia*

#### DISCURSO, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN SEXUAL

Este trabajo hace foco sobre el proceso de construcción de la *Ley 2.110 de Educación Sexual Integral* de la ciudad de Buenos Aires, sancionada en octubre de 2006. Dicha normativa constituye el resultado de una intensa serie de debates que se prolongaron por casi cuatro años. Durante ese periodo de tiempo, se sostiene aquí, una serie de instancias discursivas normalizantes se articularon en el intento de establecer un sentido unívoco para el currículum oficial de la educación sexual. Concretamente, este trabajo señala algunos elementos del entramado de saber y de poder que posibilitó que determinadas *identidades* infantiles y adolescentes se instituyeran como objetos discursivos a ser discutidos, analizados y problematizados en el ámbito de la Legislatura porteña.

Se toman como fundamento algunos elementos del pensamiento postestructuralista en relación al discurso y al currículum escolar. Desde esta perspectiva, los discursos aparecen no como instancias neutras de descripción de una realidad fijamente dada sino como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2005:81). Asimismo, el currículum es entendido como una instancia prescriptiva que se refiere no sólo a *qué* enseñar sino también, y de manera primordial, a *quiénes* formar. Pues, siguiendo a Tomáz Tadeu da Silva, los conocimientos a enseñar considerados como relevantes para un currículum se deducen a partir de descripciones sobre el tipo de persona que se considera “ideal” (1999:16). Para nuestro caso, ideal de niño, niña o adolescente sexuado/a, pero también ideal de futuro ciudadano/a. De esta manera, el currículum escolar, en tanto práctica discursiva, aparece como una cuestión tanto de *saberes* e *identidades* como de *poder*. El poder es entendido aquí, en efecto, como una instancia productiva antes que represiva: “produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos” (Foucault, 1994:182).

Lo expuesto a continuación se desprende del análisis sobre los catorce proyectos de ley<sup>2</sup> (PL) presentados entre 2002 y 2006 en la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires en relación al

---

<sup>1</sup> Se presentan aquí algunos resultados del proyecto “*Un análisis de las condiciones discursivas de posibilidad de la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires*”, desarrollado con una Beca de Formación Inicial en la Investigación de la Secretaría de Investigación y Transferencia, UNQ.

<sup>2</sup> A saber: expedientes 2033-D-02; 2081-D-03; 2720-D-04; 95-D-05; 500-D-05; 963-D-05; 1427-D-05; 1440-D-05; 1715-D-05; 2493-D-05; 650-D-06; 1975-D-06; 1444-D-06 y 2063-D-06.

establecimiento de la educación sexual en el ámbito de la ciudad, los debates parlamentarios<sup>3</sup> (DP) sucedidos en relación a dicho asunto y la Ley N° 2110 finalmente sancionada. Se asumió que tales enunciados aparecieron dentro de un campo disperso, amalgamado, sin embargo, por unas mismas condiciones de posibilidad (Foucault 2005) que hicieron que la sexualidad infantil y adolescente apareciera como un objeto discursivo enunciable; es decir, susceptible de debate y de legislación.

## SEXUALIDAD, IDENTIDADES Y NORMALIZACIÓN

En la objetivación legislativa de las identidades de los y las estudiantes fueron dos los regímenes discursivos y de saber predominantes: un saber-discurso jurídico e infantilizante, por un lado, y un saber-discurso biomédico y patologizante, por el otro. Ambos aparecieron cruzados por una misma matriz de normalización y, por tanto, de exclusión hacia aquellas identidades opuestas a los criterios de *normalidad* puestos en juego.

### 1) Infancia + sexualidad = riesgo, abuso y victimización

El discurso jurídico, al decir de Pierre Bourdieu, constituye una especie de “magia social”, en el sentido de que “es palabra creadora, que confiere vida a lo que enuncia” (1985:16). La relevancia de esta instancia viene dada, asimismo, por el hecho de que ella crea y recorta determinadas identidades infantiles que se proyectan como fundamentos de imaginarios sociales y políticos más amplios (cf. Carli, 2002).

Puede decirse que la construcción jurídica de la figura del *menor* tutelado por parte del Derecho se corresponde con muchas de las características del *niño* que la Pedagogía moderna ha construido como principio y como objetivo de sus intervenciones. En tanto producto histórico, el discurso pedagógico ha supuesto a la *infancia* escolarizada como objeto discursivo a ser analizado y descripto. De modo sintético, a la *infancia* se le ha asignado característicamente la necesidad de amor y cuidado adulto, la dependencia, la heteronomía, la ignorancia, la incompletitud, la inocencia y, por tanto, la asexualidad (cf. Antelo, 2005; Carli, 1994, 2002; Corea y Lewkowicz, 1999; Narodowski, 1994). En efecto, uno de los relatos predominantes en relación a la infancia ha sido el enfoque romántico –desarrollado paradigmáticamente en *Emilio* de J. J. Rousseau– que ha definido a la infancia como *pura* y naturalmente *inocente*.

Este conjunto de rasgos definitorios de la infancia, delimitados articuladamente por las instancias jurídica y pedagógica, aparecieron como condiciones de posibilidad para la enunciación de la educación sexual, es decir, para la prescripción de determinadas identidades infantiles y sexualizadas como *ideales* a formar:

[...] Como los niños tienen autonomía disminuida, la sociedad debe protegerlos mientras adquieren y perfeccionan su autonomía. [...] (PL N°2433-D-02 y PL N°2081-D-03)

[...] Art. 4°.- La educación sexual integral se basa en los siguientes principios: [...] -El reconocimiento y la valoración del derecho de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes a ser especialmente amados/as, protegidos/as y cuidados/as. [...] (Ley 2110)

Lejos de una construcción de los y las estudiantes como sujetos de derecho, autónomos y activos, se evidenció el predominio de esta matriz paternalista y pedagogizante que construyó

---

<sup>3</sup> Versiones taquigráficas de la 14ª Sesión Especial del 14/12/04 y de la 30ª Sesión Ordinaria del 12/10/06.

a niños, niñas y adolescentes como individuos heterónomos, ignorantes, dependientes, incompletos y, asimismo, sexualmente inocentes. Dados estos elementos, se dio curso a un procedimiento victimizante que impuso sobre la sexualidad infantil los estigmas del riesgo, la violencia y el abuso. Ello supuso la construcción de niños, niñas, adolescentes como individuos asexuados, vulnerables y (posibles) víctimas y, por tanto, como objetos susceptibles de tutelaje y de protección estatal, o bien de protección y tutela adulta:

[...] Art. 3°.- La Educación Sexual es obligatoria para todos los alumnos/as [...] a efectos de salvaguardar la salud psicofísica de las personas, en especial para la población de mayor riesgo –niños, adolescentes y jóvenes. [...] (PL N°650-D-06)

[...] cuando uno empieza a explicarles [a los padres] que los niños pueden ser víctimas de abuso, en ese momento todos ceden, porque todos tienen miedo de que a sus hijos les pase. Hay familias que viven en amor y en armonía, pero hay otras que no; entonces allí es donde el Estado y la sociedad deben tomar esta responsabilidad. [...] [E]s un tema que nos afecta a todos, ya que son nuestros niños. [...] (Diputada Parada - DP 12/10/06)

Esta conjunción de los supuestos de inocencia y heteronomía y la necesidad del Estado en la producción legislativa de la educación sexual pone de relieve la articulación entre legislación, normalización y la construcción del rol paternalista del Estado. En este mismo sentido, se ha señalado la pervivencia en Argentina de una tradición que ha entendido a la niñez como “minoridad”. Desde esta concepción, niños y niñas son definidos en función de su incompletitud y de su carencia, tanto de edad como de razón (Eberhardt, 2006). Y, cabe agregar aquí, de sexualidad.

En todo caso, en las propuestas parlamentarias aparece una noción restringida de la sexualidad, delimitada como algo propiamente adulto y, por tanto, asociado a la reproducción y a la madurez. Es desde este modelo de abordaje que en el ámbito educativo la sexualidad es vista, siguiendo a Deborah Britzman, “como un problema que irrumpirá con violencia y arruinará vidas inocentes o como un objeto sagrado que exige protección, aplazamiento, madurez y sanción social y legal” (2005:54).

En síntesis, en esta construcción paternalista y victimizante de las identidades de los y las estudiantes las nociones de *minoridad* y de *inocencia* obraron como principios de objetivación. Mientras que tales elementos son impuestos como características *normales*, el campo de anormalidades aparece como un terreno de exclusión que niega, por un lado, la posibilidad de agencia y de ejercicio legítimo de derechos por parte de niños/as y adolescentes. Y, por el otro lado, que niega la relevancia de la dimensión de la sexualidad –en sus vínculos positivos antes que riesgosos con el cuerpo, la identidad, los afectos y los deseos– en las vidas de niños, niñas y adolescentes, tanto dentro como fuera de los ámbitos escolares.

## **2) Adolescencia + sexualidad = precocidad, reproducción y enfermedad**

El discurso biomédico se ha constituido en uno de los focos normalizadores más eficaces en la Modernidad occidental. En efecto, la sexualidad, en tanto dispositivo histórico, se ha desarrollado como dominio de saber a partir de la actuación –no exclusiva– de la instancia médica. Las propuestas legislativas de *educación sexual* no fueron la excepción. En ellas, un marcado acento biologicista y medicalizante restringió la sexualidad a cuestiones reproductivas, sanitarias y de prevención, en tanto cuestiones propias de una sexualidad *sana*, es decir, adulta y normal:

[...] El objetivo constante de la historia de la educación sexual [...] puede formularse en los términos propuestos en la década del noventa por el Consejo de Información y Educación en Sexualidad de los Estados Unidos (SIECUS) [...]: *preparar a los y las jóvenes para llegar a ser adultos y adultas sexualmente saludables*. [...] (PL N°500-D-05; énfasis en el original)

[...] Art. 2°.- El Poder Ejecutivo [...] determinará los contenidos mínimos [...] propendiendo a transmitir [a los alumnos/as] los valores de respeto y autoestima por su propio cuerpo, cuidado de la salud [...] preparándolos para la maduración sexual. [...] (PL N°2493-D-05)

[...] Art. 5°.- Los objetivos de la Educación Sexual Integral son: [...]  
c) Fomentar el cuidado y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad, promoviendo la paternidad/maternidad responsable y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual. [...] (Ley 2110)

Particularmente, esta construcción medicalizante de las identidades supuso una patologización de la sexualidad de *las* adolescentes. Así, se colocó al embarazo adolescente en una misma serie común junto a fenómenos patológicos (o, más bien, patologizados) como el aborto, las enfermedades de transmisión sexual y la iniciación sexual “precoz”:

[...] En el último cuarto del siglo XX se hicieron patentes problemas sociales para los que la educación sexual es un importante factor de solución: el descenso en la edad promedio de iniciación sexual, el aumento del embarazo adolescente, y el aumento de la prevalencia de las infecciones de transmisión sexual en la adolescencia. [...] (PL N°2081-D-03)

[...] Las jóvenes, en particular, [...] son vulnerables a una triple amenaza: embarazo no deseado, aborto en condiciones de riesgo e infecciones transmitidas sexualmente [...] (Diputada Moresi - DP 12/10/06)

En síntesis, este saber medicalizante delimitó para la educación sexual una versión restringida de la sexualidad que implicó, en primer lugar, su *patologización* y, en segundo lugar, su *heteronormatización*. En otras palabras, las cuestiones de la maduración sexual, la reproducción responsable y la prevención de la “amenaza” del embarazo adolescente sólo tienen cabida dentro de un patrón de sexualidad biomedicalizada y heterosexualizada. Como señaló Monique Wittig, los *discursos de heterosexualidad* “nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos” (2006:49). En este caso, los términos propios de un saber biomédico normalizante que impone criterios excluyentes tanto para las adolescentes embarazadas, quienes son construidas como “desvíos de lo que constituye el ser adolescente” (Fainsod, 2006:43), así como para los niños, niñas y adolescentes que contradicen en sus sexualidades, identidades, deseos y experiencias los supuestos heterosexistas de las prescripciones médico-reproductivistas.

## **LEGISLACIÓN + NORMALIZACIÓN = EXCLUSIÓN**

Según lo desarrollado hasta aquí, para hacer de la sexualidad de los y las estudiantes un objeto enunciable en la discusión por una ley de educación sexual fue necesario pasar por instancias discursivas jurídico-paternalistas o bien medicalizantes. Fueron tales instancias las que objetivaron una sexualidad delimitada como abuso, violencia y quiebre de la “inocencia” infantil, o bien una sexualidad ligada estrictamente a la reproducción, lo patológico y la prevención del riesgo. Una vez que pasa a formar parte del currículum oficial, la educación

sexual se adecúa, retomando a Britzman, a la estructura propia de la educación: “sumisión, conformismo y el mito de que el conocimiento cura” (2005:54)

En términos generales, en esta construcción legislativa de la educación sexual se delimitó un espacio normalizado y normalizante para las identidades de los y las estudiantes. En la lógica de esta matriz de normalización, lo anormal aparece enfrentado a lo normal. Sin embargo, este antagonismo representa, simultáneamente, una dependencia. Así, en la misma constitución normalizada de este espacio se conformó un *exterior constitutivo*, es decir, un espacio de cuerpos e identidades anormales, entendidos como zonas invivibles e inhabitables (Butler, 2005). En otras palabras, ese exterior *anormal* es parte necesaria del propio mecanismo de producción discursiva normalizante, de modo que aparece como la condición de posibilidad de tal dominio discursivo, marcando tanto sus límites como su interioridad.

Es esta matriz de normalización operante sobre la educación sexual la que hace que la concepción de los niños/as y adolescentes como sujetos de derecho, autónomos y activos aparezca como inconcebible. De igual modo, las identidades sexualmente patologizadas –sea por haberse iniciado “precozmente”, por estar embarazadas o por no responder a los parámetros heterosexistas del saber biomédico– también constituyen identidades desviadas, es decir, anormales. Estas anormalidades, sin embargo, constituyen elementos necesariamente excluidos, sin los cuales no sería posible la producción específica del terreno de la normalidad para la educación sexual. En este terreno, los y las estudiantes, con sus identidades sexualmente inocentes, heterónomas, libres de enfermedad y heterosexuales se constituyen en la *norma*.

En síntesis, son dos los puntos centrales que este trabajo busca poner de relieve. En el marco de la producción legislativa de una política destinada a todo el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires –que involucra a estudiantes, docentes, familias y al conjunto de la sociedad– se evidenció, en primer lugar, la incapacidad de pensar desde el Estado (la Legislatura, en este caso) a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, como sujetos autónomos y como sujetos sexuados, así como futuros ciudadanos activos en el espacio social y cultural más amplio, en el que el ejercicio de la ciudadanía sexual constituye una de las dimensiones más relevantes.

En estrecha articulación con este primer punto, se evidenció, en segundo lugar, la incapacidad de pensar a la sexualidad y la diversidad sexual como dimensiones relevantes de las identidades infantiles y adolescentes. Por el contrario, se marcó con el sello de la anormalidad y la exclusión a las identidades opuestas a la *heteronorma* (gays, lesbianas, transexuales, bisexuales...) y a aquellas adolescentes “desviadas” por su maternidad y sexualidad “precoces”, restringiendo así la posibilidad de construcción, desde el ámbito escolar, de una auténtica ciudadanía sexual.

Es sabido que las escuelas, más allá de cualquier legislación particular, constituyen lugares cargados de sexualidad (cf. Epstein y Johnson, 2000; Louro, 1999; Morgade, 2006; Morgade y Alonso, 2008). Y en tal contexto, la discriminación y el heterosexismo no aparecieron relevados como problemas legítimos en el discurso legislativo. Estas violencias afectan cotidianamente no sólo a estudiantes, sino también a sus docentes y a sus familias que pueden no encajar con los presupuestos de un tipo de pensamiento que marca determinadas identidades como normales mientras que relega a otras al silenciamiento, confinándolas al espacio de lo “privado” o bien ofreciéndoles condescendentemente el lugar de “minorías” toleradas.

Es frente a tal panorama que se hacen necesarias una escuela y una pedagogía que renuncien a su histórica misión homogeneizadora y pasen a problematizar la producción social de la normalidad y sus efectos de normalización, exclusión y discriminación sobre las identidades y los cuerpos de niños, niñas y adolescentes (pero también de los y las docentes). Estas cuestiones implican la reivindicación del carácter político de las identidades y las sexualidades, en tanto construcciones contingentes dadas en el entramado de relaciones de poder que incluyen de manera igualmente relevante las desigualdades socio-económicas, las dis/capacidades, la nacionalidad, la edad, el género, la religión. En este sentido, este trabajo pretende ser apenas una parte de esa necesaria discusión.

~

## BIBLIOGRAFÍA

Antelo, Estanislao, 2005, “La pedagogía y la época”, en Silvia Serra, (org.) *La pedagogía y los imperativos de la época*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre, 1985, *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid.

Britzman, Deborah, 2005, “Educación precoz”, en Susan Talburt y Shirley Steinberg (eds.) *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Graó, Barcelona.

Butler, Judith, 2005, *Cuerpos que importan*, Paidós, Buenos Aires.

Carli, Sandra, 1994, “Historia de la infancia: una mirada a las relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”, *Revista del IICE*, N°4, pp. 3-11.

—, 2002, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz, 1999, *¿Se acabó la infancia?*, Lumen-Humanitas, Buenos Aires.

Eberhardt, María, 2006, “Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa”, en Sandra Carli (comp.) *La cuestión de la infancia*, Paidós, Buenos Aires.

Epstein, Debbie y Richard Johnson, 2000, *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid.

Fainsod, Paula, 2006, *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Foucault, Michel, 1994, “Verdad y poder”, en *Microfísica del poder*, Planeta-Agostini, Barcelona.

—, 2005, *La arqueología del saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Louro, Guacira Lopes, 1999, “Pedagogías da sexualidade”, en Ibíd. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Autêntica, Belo Horizonte.

Morgade, Graciela, 2006, “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del IICE*, N°24, pp.27-33.

Morgade, Graciela y Graciela Alonso (comps.), 2008, *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

Narodowski, Mariano, 1994, *Infancia y poder*, Aique, Buenos Aires.

Silva, Tomaz Tadeu da, 1999, *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Octaedro, Barcelona.

Wittig, Monique, 2006, “El pensamiento heterosexual”, en *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Egales, Barcelona.