

Género, sexualidad y violencia como problemáticas sociales contemporáneas. Desafíos para su abordaje en educación

Prof. Nicolás Patierno

UNLP-CICES

nicolaspatierno@hotmail.com

Resumen:

A lo largo del presente trabajo se llevará a cabo un análisis respecto de problemáticas contemporáneas asociadas al campo de la educación. Estos problemas hacen referencia a cuestiones vinculadas al género, la sexualidad y la violencia, los cuales, debido a su carácter social, no serán analizados manera aislada sino en su conjunto. Hecha esta aclaración, un breve recorrido por el desarrollo implica un acercamiento a la idea de género como un concepto distanciado de la naturaleza biológica del humano; a su vez, se analizará la concepción de la sexualidad desvinculada de su reduccionismo a la reproducción de la especie. Estos modos de interpretar los conceptos de género y sexualidad, nos invitan a pensar en el papel que en ellos desempeña la cultura como el principal motor de las relaciones humanas.

Actualmente, estas temáticas se encuentran atravesadas por cuestiones derivadas de la violencia, entendida no sólo como un problema reducido a la conducta individual; sino también como uno de los principales desafíos sociales para trabajar desde el campo de la educación. Debido a su vigencia en la realidad social contemporánea, estos conceptos se tendrán en cuenta a la hora de elaborar propuestas educativas en el campo de la Educación Física.

Palabras Claves: Género, Sexualidad, Violencia, Educación, Cuerpo

Cuerpo y género. Entre debates teóricos y usos políticos

Los debates respecto del concepto de género se inician formalmente a partir de los '70 y '80 con el movimiento académico-feminista en Estados Unidos. Previo a esta conceptualización, todo lo referente a la problematización de género se centró en la lógica binaria hombre-mujer de acuerdo a la genitalidad de nacimiento. La diferencia anatómica estuvo siempre cargada de prejuicios asignados para cada rol, de esa manera, al género masculino comúnmente se asociaron los roles vinculados al trabajo, la política, el arte y la ciencia, mientras que las características ligadas al género femenino comúnmente se reducían a las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Joann Scott (1999), una historiadora considerada pionera en debates vinculados al género, establece lo siguiente:

“El género rechaza las explicaciones biológicas, como las que encuentran un denominador común para diversas formas de subordinación femenina en que las mujeres tienen capacidad para parir y que los hombres tienen mayor fuerza muscular. En su lugar, género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (Scott, J. 1999; 43).

Esta concepción va de la mano de una interpretación social de cuerpo que rompe con la fundamentación biológica que vincula exclusivamente los roles asignados con la diferencia anatómica. En esta lógica, el cuerpo deja de ser vinculado exclusivamente a sus rasgos biológicos, para formar parte de una red de significaciones culturales.

Al vincular los roles de género con los deseos personales y la voluntad de pertenencia, se dejan de lado aquellos prejuicios que históricamente castigaron las desviaciones. Esto no quiere decir que se solucionen mágicamente los problemas vinculados a la discriminación, la exclusión y la homofobia, pero sí permite, tomando los recaudos teóricos necesarios, llevar adelante intervenciones alternativas relacionadas con el cuerpo y su educación.

Una investigadora local, Silvia Bleichmar (1999), propone pensar el concepto de género, inherente a la influencia de la cultura en cuanto a la asignación de roles; incluso previo al nacimiento. El poseer determinados rasgos genitales, presupone también determinados hábitos transmitidos por los padres, a modo de interlocutores directos de la sociedad por la que transitan sus vidas. En términos de la autora:

“El hecho de que los padres digan que el infantil es niño o niña no está definido por sus deseos, sino por una arbitrariedad de repartición de cultura que se sostiene en su relación con la diferencia anatómica. (...) Los enunciados que remiten a la sexuación masculino-femenino están instituidos en el ser mismo del sujeto, se enraízan en la estructura del yo y son anteriores al reconocimiento de la diferencia anatómica.” (Bleichmar, S. 2007; 36)

Si bien el concepto de género se presupone superador, al menos en el campo de las Ciencias Sociales, a la idea binaria de sexo, también es posible rastrear varias críticas sobre la noción de género en la actualidad: como su corto recorrido teórico, la multiplicidad de interpretaciones, su relación casi automática con los discursos feministas (que no hacen otra cosa que resaltar las concepciones dualistas en las que basan sus críticas), y su uso como estrategia política en algunos discursos partidistas. No obstante, resulta interesante rescatar las potencialidades que este término conlleva en relación al campo de la educación.

El vínculo entre la diferenciación anatómica de nacimiento, propio del discurso biologicista en la Educación Física, dieron como resultado prácticas diferenciadas para ambos sexos. El recorte en las ofertas deportivas, la selección de talentos, la división de clases para mujeres y clases para hombres y la discriminación en los niveles de dificultad son algunas de las consecuencias de esta asociación teórica, entre la ciencia aplicada al perfeccionamiento del organismo y dispositivos pedagógicos incluidos en los sistemas educativos a partir del siglo XIX.

La interpretación de *cuerpo* es fundamental para establecer el modo en que se pretenden transmitir determinados saberes considerados claves en una sociedad. La Educación Física, en línea con una tendencia pedagógica tradicionalista anclada en el saber biológico, basó la trasmisión de contenidos en una lógica dualista basada en la *genitalidad*, reforzando –por medio de la discriminación, la selección y la búsqueda de eficacia– los atributos culturales asignados para cada rol.

Al pensar alternativas educativas asociadas a la transmisión de saberes que toman el cuerpo constituido en el orden simbólico y desconectado de lo animal (Crisorio, R.; 2014), queda superada la exaltación de talentos individuales, propio de una educación basada en la diferencia anatómica de sexos. En relación a lo mencionado, podríamos citar algunos ejemplos de propuestas de trabajo para poner en práctica esta lógica deconstructiva: llevar adelante clases mixtas centrando la atención en el contenido, y no en la separación de los grupos. Con respecto de la oferta deportiva, una educación centrada en la transmisión de saberes más que en las diferencias, no se preocupa por la selección de talentos y la estandarización de parámetros de habilidad; en cambio, supone una ampliación de prácticas deportivas atendiendo los intereses de los participantes y los contextos donde se llevan a cabo. Con respecto a la gimnasia, una propuesta de trabajo superadora de la lógica binaria, podría pensarse en base a la planificación de clases guiadas por la dificultad y el desafío del movimiento, más que en la diferenciación de actividades e intensidades de acuerdo a la diferencia orgánica.

Sexualidad y educación, del tabú al exceso de mostración

Los comienzos del siglo XX resultan determinantes a la hora de hablar de sexualidad en relación al campo de la educación. Los aportes de Freud, S. (1905), respecto de la interpretación de la sexualidad como constitutiva de la personalidad desde la primera infancia, constituyen una ruptura significativa

con el paradigma biológico asentado en occidente. Hasta ese momento, todo concepto asociado a la sexualidad se veía reducido a la reproducción de la especie humana como proceso natural e instintivo. Si bien los aportes de Freud mantienen cierta conexión con la existencia de una naturaleza innata, expresada en el concepto de pulsión, al hablar de sexualidad no se pueden desconocer sus aportes respecto de la *represión* y el *tabú* como principios constitutivos de la sexualidad en occidente moderno.

Esta concepción, no solo rompió con el discurso legitimado por la ciencia tradicionalista, sino que puso en evidencia las influencias moralistas y religiosas en este campo. Las herencias del oscurantismo asociadas a la moral y expresadas en la cultura occidental bajo la forma de tabúes dieron cuenta de un discurso, que bajo el formato de censuras, tendieron una red de normalismos presentes incluso en el discurso educativo. La biología, el higienismo y la antropometría son un claro ejemplo de intervención y homogeneización sobre el control del cuerpo, el deseo y la sexualidad en el campo de la educación.

En relación a este tema, los aportes de Foucault, si bien no están dirigidos al campo de la educación, resultan pertinentes a la hora de problematizar al respecto. Foucault (1977) retoma las contribuciones de Freud y reformula el concepto de Tabú, afirmando que la sexualidad, lejos de estar censurada, es un tema recurrente en el discurso de occidente, el problema se centra en el modo y en las legitimaciones que supone el abordaje de esta temática. En sus propias palabras:

“¿Censura respecto al sexo? Más bien se ha construido un artefacto para producir discursos sobre el sexo, siempre más discursos, susceptibles de funcionar y de surtir efecto en su economía misma. Tal técnica quizá habría quedado ligada al destino de la espiritualidad cristiana o a la economía de los placeres individuales si no hubiese sido apoyada y reimpulsada por otros mecanismos. Esencialmente, un interés público. No una curiosidad o una sensibilidad nuevas; tampoco una nueva mentalidad. Sí, en cambio, mecanismos de poder cuyo funcionamiento sobre el discurso del sexo ha

llegado a ser esencial. Nace hacia el siglo XVIII una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo”. (Foucault, M. 1998; 16)

En esta lógica que interpreta a la sexualidad como trascendente a la mera diferencia anatómica y la reproducción de la especie, Foucault incluye los discursos sobre sexualidad en línea con las estrategias de los estados modernos y con el control de las prácticas asociadas al deseo y el placer. Control a cargo de determinadas funciones legitimadas por el discurso médico, y pedagógico, en el campo de la educación. La sexualidad no se reprime (esta es la interpretación histórica y recurrente del término basada en la teoría de Freud), sino que se habla, y es en los discursos sobre la sexualidad donde se regulan las prácticas. La represión enmascara la productividad, es en el “no dicho” donde deben rastrearse los espacios legitimados para el control de la sexualidad.

Poniendo el acento en el abordaje de la sexualidad en el ámbito educativo, resulta posible rastrear un discurso tradicional sobre la misma, vinculada al *saber hacer* y a la exposición irreflexiva. No es sino hasta fines del siglo XX y principios del siglo XXI, que se incluye una problematización sobre la sexualidad en el discurso educativo más vinculada a los desafíos por los que transitan los sujetos en los distintos niveles educativos, además de incluir propuestas pedagógicas asociadas al deseo y el placer como partes constitutivas de la sexualidad humana.

En Argentina, recién en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación Sexual; previo a esta disposición, las clases vinculadas a esta temáticas no hacían otra cosa que exponer gráficos anatómicos y asociar el discurso de la sexualidad casi exclusivamente al saber médico, (estos eran los únicos legitimados para dar charlas en escuelas secundarias orientadas exclusivamente a los años más avanzados). Este recorte de saberes vinculado una práctica exclusiva, sumado al tabú cultural que arrastra el abordaje de la sexualidad en occidente, dejó como resultado un vacío de contenidos relevantes para los jóvenes que transitaban por los distintos niveles educativos. Previo a la sanción de la ley –cuya divulgación aún es escasa– los contenidos

vinculados a la sexualidad sólo podían rastrearse en los programas de Biología.

Tras la sanción de la ley y su posterior difusión en las diversas instituciones educativas por medio de documentos curriculares y material pedagógico, el estado intentó formalizar un nuevo enfoque respecto de la sexualidad en el área de la educación. Esta disposición incluye contenidos con sus respectivas adecuaciones y está dirigida a todos los niveles y asignaturas; las líneas que se mencionan a continuación dan cuenta de una ruptura con el enfoque tradicional:

“Durante mucho tiempo, las sociedades y las personas entendimos que hablar de sexualidad era posible recién en el momento en que las niñas y los niños alcanzaban la pubertad y dejaban la infancia. Esto era así porque el concepto de *sexualidad* estaba fuertemente unido al de *genitalidad*. Desde esta mirada, la educación sexual en la escuela se daba preferentemente en la secundaria, en particular durante las horas de Biología, en la que se priorizaban algunos temas, como los cambios corporales en la pubertad, y la anatomía y fisiología de la reproducción” (Ministerio de Educación de la Nación. Serie de Cuadernos ESI; 2012; 11).

Para la Educación Física, cuyos estándares ideales están fuertemente anclados en los modelos de salud y belleza, la problemática respecto de la sexualidad históricamente se vio reducida a la reproducción de las diferencias. Esto influyó –y de hecho también influye en la actualidad– sobre las representaciones de cuerpo que construyen los jóvenes en su tránsito por los sistemas educativos formales. Una disciplina que exalta el ideal de cuerpo joven, bello, delgado, eficiente, económico, simétrico y que arrastra herencias fuertemente normalistas se encuentra, en la actualidad, atravesada por demandas que exceden el saber cotidiano de sus profesionales.

Retomando los aportes de Bleichmar (2008), en la actualidad los jóvenes tienen acceso al mundo de la información con una facilidad nunca antes vista gracias a los avances tecnológicos en las comunicaciones. Esta situación sin

embargo, no garantiza que entiendan lo que observan, la investigadora propone abordar el concepto de *mostración* para dar cuenta de esta situación. En sus propias palabras:

“La cuestión central, no radica en la falta de información, sino en la imposibilidad de procesarla (...). La información que tienen en este momento los niños y los adolescentes es excesiva. El exceso de *mostración* que tenemos en la televisión –no lo llamaría información– produce niveles de cortocircuito muy altos en los niños, porque los somete a enigmas permanentes. Cuando digo enigmas quiero decir que los somete a situaciones que no son resolubles desde el punto de vista de las representaciones con que cuentan.” (Bleichmar, S. 2008; 46).

Esta permanente circulación de imágenes irreflexivas da cuenta de un momento social en que la exaltación de lo efímero y la estética contribuyen determinadamente en la conformación de las personalidades. Las relaciones a corto plazo, el desinterés por la subjetividad del otro, la satisfacción del propio deseo a cualquier precio y la exaltación de la cultura juvenil –que afecta el rol que históricamente se le atribuyó al adulto– dan cuenta de nuevas demandas, a las que el sistema educativo no ha logrado ajustarse. Su funcionamiento se encuentra empantanado entre la obsolescencia de un sistema basado en los ideales de la modernidad y un funcionamiento extremadamente impersonal y burocrático que lo tornan paradójicamente más violento que analítico.

La violencia como problemática social contemporánea y su influencia en el campo de la educación

La violencia, entendida en términos de Arendt (1970) como la más flagrante manifestación de poder, trasciende las conductas particulares y responde a fenómenos sociales que encuentran explicación en la historia y la política. Contrariamente a esta interpretación, la justificación de las conductas violentas,

tradicionalmente fueron asociadas al humano como *ser animal*, compartiendo las características biológicas inherentes al grupo de mamíferos, y bajo la consecuente influencia de instintos “naturales” que dan explicación a sus comportamientos. Esta no es más que una consecuencia –paradojalmente histórica y política–, de los saberes que problematizaron la violencia vinculándola al reduccionismo del discurso científico-tradicionista. Esta tendencia está afiliada al discurso decimonónico que vincula la animalidad y la evolución como características inseparables de la condición humana.

Al igual que los conceptos trabajados en los apartados anteriores, la violencia comparte una fuerte ruptura y consecuente transformación, una vez transitada la segunda mitad del siglo XX. Vincular a la violencia con un saber científico-tradicional dejó de tener sentido al intentar dar explicaciones respecto de acontecimientos sociales trascendentes como las guerras, los genocidios, las dictaduras, las torturas sistematizadas, entre otras manifestaciones violentas de la modernidad.

Es en esta lógica que la violencia como problema social se presenta, no solo como ruptura de un orden al menos implícito, sino también como instrumento político de dominio basado en la anulación del consenso, de la negociación de intereses y de la mediación del lenguaje.

En la actualidad es común oír que la violencia influye de manera determinante sobre diversas prácticas cotidianas. Se pueden rastrear asociaciones como “violencia en el tránsito”, “violencia en el fútbol”, “violencia en el barrio”, “violencia institucional” o incluso “violencia escolar”; si bien estas concepciones fueron tomadas de varios medios de comunicación, también es posible rastrear investigaciones sociales contemporáneas que dan cuenta de la vigencia de esta problemática, y no solo de su presencia, sino también de su agravamiento conforme avanza el siglo XXI (Duschatzky, S. y Corea, C. 2001; Kornblit, A. 2007; Bleichmar, S. 2008; D’ángelo y Fernández 2008; Kaplan, C. 2009; entre otros). Con particular atención en el ámbito educativo, la violencia se hizo presente en los discursos de este campo, fundamentalmente a partir de los casos de Javier Romero (caso Pantriste) y Rafael Solich (caso de Carmen de

Patagones). En ambos casos, el pasaje al acto dio cuenta de una cadena de variables que podrían haberse trabajado en la institución escolar. Desde la posibilidad de intervenir sobre el hostigamiento recurrente, hasta el uso de estrategias basadas en los usos pacíficos del lenguaje. La escuela se quedó sin respuestas frente a estos casos en los que se vieron excedidas las posibilidades de intervención y entendimiento de los actores educativos.

Conforme a lo expresado en la introducción del capítulo, la violencia no es posible interpretarla como fenómeno social “puro”. Su tratamiento en términos hermenéuticos le quitan toda necesidad de exclusividad disciplinar (sin por ello desvalorizar su abordaje a la hora de problematizarla con métodos pertinentes al campo de las Ciencias Sociales). Esta es una aclaración, necesaria en términos metodológicos, para entender de qué manera el concepto de violencia atraviesa las problemáticas respecto de las representaciones de género y de sexualidad en la actualidad. Centrando el interés en la educación de los jóvenes, las demandas actuales se centran en cuestiones como “la violencia de género” (concepto sobre el que deberían tomarse varios recaudos teóricos basados en la pluralidad de interpretaciones), la iniciación sexual prematura, el abuso sexual, las relaciones forzadas de noviazgo, el reconocimiento del otro, la tolerancia e igualdad de derechos civiles, son algunos de los problemas que resuenan cada vez con mayor frecuencia hacia el interior del campo educativo (y con más énfasis en el nivel secundario).

La cuestión se traslada entonces a la pertinencia del campo académico-profesional ¿corresponde a los educadores del cuerpo el abordaje de estas problemáticas? En términos legales la respuesta es afirmativa, de hecho, estos temas se incluyen en la nómina de contenidos de la Ley de Educación Sexual. Pero incluso resuelta la pertinencia legal y profesional, un segundo cuestionamiento nos lleva a pensar ¿de qué modo debería abordarse una educación del cuerpo que colabore en el abordaje de estas problemáticas vinculadas al género, la sexualidad y la violencia? Lejos de poder diagramar una respuesta que satisfaga los intereses políticos y económicos asociados a los sistemas educativos vigentes, surge una tercera cuestión que no resulta

menos transigente que las anteriores. ¿La formación profesional ofrece estrategias, técnicas y herramientas metodológicas para indagar sobre estas demandas contemporáneas de los jóvenes escolarizados? Dado que la vertiginosidad de los cambios sociales puso en evidencia la caducidad de las estrategias didácticas tradicionales, no sería de extrañar que las problemáticas respecto del género, la sexualidad y la violencia aún no se encuentren sistematizadas en los planes de estudio de los profesorados como temas fundamentales.

4. CONCLUSIÓN

Una educación del cuerpo no debe desconocer su carácter social, por lo tanto atender estas demandas resulta una tarea, en términos histórico-políticos, de suma importancia para mantenerse vigente en los debates sociales contemporáneos. Este compromiso, no busca la implementación de soluciones “prácticas”, ni de estrategias didácticas destinadas a descansar en un cajón, busca problematizar en la filosofía que da cuenta de los problemas como resultado de un proceso, entendiendo que la investigación, la historización y la permanente problematización, son las claves de la interpretación y de la búsqueda de alternativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Editorial Alianza. Madrid

Bleichmar, S. (1999). *La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo, el género*. En: Revista Argentina de psicoterapia para graduados, tomo 25, año 1999. Buenos Aires, Argentina.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar*. Noveduc. Buenos Aires.

Crisorio, R. (2012). *Educación Corporal*, inédito.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

Freud, S (1993), (versión original editada en 1905). *Tres ensayos de una teoría sexual*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II*. Contenidos y propuestas para el aula.

Scott, J. (1999). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En: Navarro, M. y Stimpson, C. (compiladoras). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Fondo de cultura económica. México.