



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD SEXUAL Y SUBJETIVIDAD:
UNA APROXIMACIÓN CULTURAL-HISTÓRICA A LA EDUCACION SEXUAL
ESCOLAR EN CALI- COLOMBIA

JORGE EDUARDO MONCAYO QUEVEDO

Brasília-DF

2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD SEXUAL Y SUBJETIVIDAD:
UNA APROXIMACIÓN CULTURAL-HISTÓRICA A LA EDUCACION SEXUAL
ESCOLAR EN CALI- COLOMBIA

JORGE EDUARDO MONCAYO QUEVEDO

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte da defesa de doutorado como requisito obrigatório à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando González Rey

Brasília-DF

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM737e Moncayo Quevedo, Jorge Eduardo
Educação, diversidade sexual e subjetividade: Uma
aproximação cultural-histórica na educação sexual
escolar em Cali-Colômbia. / Jorge Eduardo Moncayo
Quevedo; orientador Fernando Luis González Rey . --
Brasília, 2017.
173 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação . 2. Diversidade Sexual . 3.
Subjetividade . 4. Escola. 5. Epistemologia
Qualitativa . I. González Rey , Fernando Luis ,
orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey (presidente)

Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. José Bizerril (membro externo)

Faculdade de Ciências educação e Saúde – UniCEUB

Prof. Dr. Reinaldo Furlan (membro externo)

Faculdade de filosofia ciências e letras. USP. Riberão Preto.

Profa. Dra. Valeria Mori (membro externo)

Faculdade de Ciência Educação e Saúde – UniCEUB

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (membro interno)

Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina (membro Suplente)

Faculdade de Ciências educação e Saúde – UniCEUB

AGRADECIMIENTOS.

En la multiplicidad de emociones experimentadas en la realización de este proceso doctoral, quiero agradecer a todos y todas las que me acompañaron, aportaron o hicieron presencia de una u otra manera en estos cuatro años.

A Fernando González Rey, por su genialidad, su fuerza, el apoyo y la confianza todo estos años, por permitirme ir encontrando poco a poco el camino como investigador y sobre todo por su amistad y cariño. Mi corazón guardara siempre con gratitud todo este apoyo.

A mis queridos padres y mis hermanas, por acompañar siempre con palabras alentadoras este proceso desde la distancia.

A Brasil por su generosidad y solidaridad para con los extranjeros, igualmente a la Universidad de Brasilia, la Facultad de educación y CAPES por todo lo recibido.

A la universidad Antonio Nariño en Colombia por todo su apoyo en este proceso doctoral.

A Johnny Orejuela, mi amigo, gracias Johnny por tu apoyo, tus lecturas a los escritos iniciales, tus críticas y los largos debates que ayudaron a mejorar la calidad del texto. Por tu escucha atenta ante las tribulaciones de este proceso doctoral, pero sobre todo quiero agradecerte por todos estos años de amistad y por ser siempre una figura que me impulsa a ser mejor.

A mi queridísima amiga Ana Magnolia Mendes, por hacer de este proceso doctoral una experiencia inigualable con tu conocimiento, tu amistad y apoyo. Largas horas de conversaciones que podrían dar como resultado un libro sobre la amistad.

A Marília Bezerra, por toda la compañía, complicidad y cariño estos años. Brasília fue diferente por nuestras largas conversaciones sobre muchos aspectos de la vida. Igualmente, tu ayuda fue fundamental para mejorar los textos, tu conocimiento y experiencia ayudaron, sin duda alguna, a pulir mi pensamiento y mis escritos.

A Laura Rojas por su compañía y apoyo estos dos últimos años. Su amistad fue fundamental en la recta final del doctorado. Igualmente, por su significativo aporte para mejorar el texto escrito, sus sugerencias gramaticales como su crítica al contenido escrito mejoraron mis incipientes borradores.

A Marcela García, por su compañía, apoyo y sobre todo la paciencia de esperar el final de este largo proceso siempre con una sonrisa. La ayuda técnica que me brindaste, así como el soporte emocional fueron muy importantes para la culminación del doctorado. Tú has logrado comprender la importancia que tiene que parte de mi deseo sea usado para tratar de comprender el mundo, así sea sólo como tentativa.

Reconocimiento especial a la profesora Maria Abádia Da Silva, por su hospitalidad con los estudiantes extranjeros, por su amistad, generosidad la cual armoniza con su fuerza intelectual, la cual fue, para mi, fuente de inspiración en este proceso doctoral.

A las profesoras Vannunzia Leal, Valéria Mori, Cristina Coelho, Carmen Tacca, Albertina Mitjás, Luciana Campolina y a los profesores Maurício Neubern, Gilberto Lacerda, por los aprendizajes y experiencias en los momentos que coincidimos.

A nuestro grupo de investigación por los debates y aprendizaje sobre la Subjetividad. Queridísimas, Thamiris Caixeta, Ana Orofino, Marília Bezerra, Virginia Silva, Ana Luiza Sá, Valdiceia Tavares, Laura Rojas, Zeca Nunes, Elias Caires, Luiz Martins, Jonatas Costa, José Fernando Patiño, Daniel Goulart, Helio Lopes, Robinson Samuells.

A mis amigos Noe Herrera, Victor Espinosa, Wilmer Riascos, Felipe Loaiza por su amistad y los buenos momentos compartidos.

El erotismo es la poesía de la sexualidad humana, es invención y variación incesante. Se manifiesta en una infinita variedad de formas en todas las épocas y todas las tierras.

Octavio Paz

Es posible que Occidente no haya sido capaz de inventar placeres nuevos, y sin duda no descubrió vicios inéditos. Pero definió nuevas reglas para el juego de los poderes y los placeres: allí se dibujó el rostro fijo de las perversiones.

Michel Foucault

La sexualidad expresa una configuración compleja de sentidos y significados que se produce de formas diferenciadas de sujeto a sujeto y de sociedad en sociedad, lo que se encuentra más claramente en la literatura que en la psicología.

Fernando González Rey

RESUMO

A pesquisa aqui proposta pertence ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa "Escola, aprendizagem, Ação pedagógica e Subjetividade na Educação" do Eixo de interesse "O sujeito que aprende, processos de aprendizagem e saúde". O objetivo da pesquisa foi compreender aspectos da subjetividade individual e social presentes no processo da educação sexual no contexto escolar. Partimos da A teoria da Subjetividade de Fernando Gonzalez Rey, como referencial teórico, a partir da qual foi possível conceituar a sexualidade e sua educação como processos subjetivos que envolvem de maneira dialética o social e o individual. O método utilizado é baseado na proposta da Epistemologia Qualitativa de González Rey, para o estudo da subjetividade, que contempla três princípios fundamentais: o caráter construtivo interpretativo da produção de conhecimentos, a natureza dialógica e a singularidade como uma forma de produzir conhecimento. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas na cidade de Cali, Colômbia, e teve como participantes alunos e professores. Alguns dos resultados mais importantes para destacar são: as tensões entre as intenções racionais de uma educação para a sexualidade e a inclusão da diversidade sexual que projeta as instituições de ensino e as práticas docentes que as operacionalizam, tendo pouca correspondência entre os objetivos perfilados e desenvolvimento alcançado. A representação do ensino da sexualidade como uma questão racional, consciente, informativa e cognitiva, bem como o caráter padronizador dominante que exclui a singularidade. A falta de atenção aos processos subjetivos que são inseparáveis da relação educação-aprendizagem e sexualidade, os quais não estão só presentes no contexto escolar, mas na multiplicidade de produções subjetivas que se organizam a partir da relação com diferentes espaços sociais, em que os estudantes transitam ao longo de sua vida. Dessa forma, em consequência, o desconhecimento da subjetividade como sistema processual complexo é uma limitação central na intenção contemporânea de educar a sexualidade nas escolas.

Palavras chaves: Educação sexual, diversidade sexual, escola, subjetividade, Epistemologia Qualitativa.

ABSTRACT

This research is linked to the postgraduate program of the Education Faculty of University of Brasília, in the research program "School, learning, pedagogical action and subjectivity in education", circumscribed to the axis of interest "The subject that learns, learning processes and health". The objective of this proposal research was to understand the aspects of social and individual subjectivity present in the educational sexuality process in schools context. The theory behind this research was González Rey's Theory of Subjectivity, from which we were able to conceptualize sexuality and its education as a subjective process that involves the social and the individual dialectic. The method used was based on the proposal of the Qualitative Epistemology of González Rey, from which three basic main principles: the constructive character of interpretative production of knowledge; the dialogic nature and the singularity as a way of producing knowledge. Fieldwork was carried out in two schools in the city of Cali-Colombia and had as participants students and teachers. Some of the most outstanding results to highlight are: the tensions between the rational intentions of a sexuality education and the inclusion of sexual diversity designed by the educational institutions and the teaching practices that operate them, with little correspondence between the objectives outlined and the achieved development. The representation of the learning of sexuality as a rational, conscious, informative and cognitive subject, as well as the dominant standard character that excludes singularity. The ignorance of the subjective processes that are inseparable from the education-learning relationship and sexuality, which are not only present in the school context, but also in the multiplicity of subjective productions that are nourished and organized from different social spaces through which each student throughout his life. Then, ignorance of subjectivity as a processual and complex system is a central limitation in the contemporary intention to educate sexuality in schools.

Key words: Sexual education, sexual diversity, School, Subjectivity, and Qualitative Epistemology

LISTA DE ABREVIATURAS

ITS - Infecciones de Transmisión Sexual.

LGBT - Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales.

OMS - Organización Mundial de la Salud.

ONG - Organización No Gubernamental.

ONU - Organización de Naciones Unidas.

VIH - Virus de Inmunodeficiencia Humana.

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN.....	11
PROLEGÓMENOS A UNA DIVERSIDAD: EL INTERÉS DE LAS CIENCIAS SOCIALES POR LA SINGULARIDAD.....	11
1.1 NUEVAS CONFIGURACIONES DE LA SEXUALIDAD, LA PRIMACÍA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL.....	14
1.2 UNA APROXIMACIÓN INICIAL AL TEMA DE ESTUDIO: EL DEBER SER DE LA EDUCACIÓN SEXUAL.....	16
1.2.1 La educación sexual: entre los derechos humanos y la salud pública.....	18
1.2.2 La educación sexual en las investigaciones.....	21
1.2.3 Producciones subjetivas en la educación sexual escolar: un objeto de estudio posible.....	25
2. DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD A LA SEXUALIDAD COMO PRODUCCIÓN SUBJETIVA.....	29
2.1 NATURALEZA, BIOLOGÍA Y CULTURA.....	30
2.2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y POLÍTICA DE LA SEXUALIDAD: MÁS ALLÁ DE LA ESENCIA BIOLOGICISTA.....	33
2.3 ¿NATURALEZA O DISCURSO? MÁS ALLÁ DE LA MATRIZ HETEROSEXUAL.....	37
2.4 LA SEXUALIDAD COMO UNA PRODUCCIÓN SUBJETIVA: UNA LECTURA CULTURAL-HISTÓRICA.....	39
3. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS.....	51
3.1 TRANSFORMACIONES Y TENSIONES EN LAS CIENCIAS SOCIALES: HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA CUALITATIVA.....	51
3.2 EPISTEMOLOGÍA CUALITATIVA: PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS Y DE MÉTODO.....	53
3.3 LA CONSTRUCCIÓN DEL ESCENARIO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
3.3.1 Aproximaciones para una construcción del escenario social de la investigación.....	58
3.3.2 Instrumentos.....	61
3.3.3. Sobre los participantes.....	64
4. APROXIMACIONES A LAS CONFIGURACIONES DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL E INDIVIDUAL SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL ESCOLAR.....	68
4.1 LA DIVERSIDAD SEXUAL Y SUS DESDOBLAMIENTOS EN LA EDUCACIÓN SEXUAL: TENSIONES, REPRESENTACIONES Y RESISTENCIAS.....	68
4.1.1 La diversidad sexual un objeto y un tema considerado inmoral. Primeros acercamientos	69
4.2 LA EMERGENCIA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA INTENCIÓN DE INCLUIR LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA EDUCACIÓN SEXUAL ESCOLAR: PRECONCEPTOS, CENSURA Y DISCRIMINACIÓN.....	75
4.2.1 Sentidos subjetivos convergentes sobre la diversidad sexual y su inclusión en la educación.....	76
4.2.2 Acciones de censura: sobre el miedo a la diversidad sexual como una enfermedad de transmisión textual.....	85
4.2.3 La heterovigilancia: entre el control y la prevención.....	94
4.2.4 La represión nunca anula las diversas expresiones de la subjetividad.....	99
4.3 EL CARÁCTER INSTRUMENTALIZADO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL: LA TABLA RASA, LA TÉCNICA Y EL OLVIDO DEL SUJETO.....	110
4.3.1 Estrategia de miedo y exclusión del sujeto: la vieja ecuación del estímulo-respuesta.....	112
4.3.2 La educación sexual como transmisión de un saber técnico.....	118

4.3.3 Lo técnico y sus fallas: la exclusión de la dimensión subjetiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la sexualidad en la escuela	126
4.4 PRODUCCIONES SUBJETIVAS SOBRE SALUD, DERECHOS HUMANOS Y RELIGIÓN CONVERGENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA.....	130
4.4.1 Los derechos humanos y las tensiones que genera: la sexualidad como exaltación individualista	131
4.4.2 Educación sexual como preocupación médica.....	136
4.4.3 La emergencia de sentidos subjetivos asociados a la religión en la enseñanza de lo sexual	142
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	152
6. REFERENCIAS	160

1. Introducción.

Prolegómenos a una diversidad: el interés de las ciencias sociales por la singularidad

La proposición escrita por Karl Marx en el *Manifiesto comunista* de 1848 según la cual:

Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens. (MARX, 2010, p. 43)

Bien puede servirnos como preludio para contextualizar el objetivo de este trabajo. Resume, de manera contundente, el cambio, la transformación, la mutabilidad y el dinamismo en las distintas esferas de la sociedad y sus instituciones sociales —familia, escuela, trabajo, etc.— en la modernidad, al mismo tiempo que nos advierte de las consecuencias, crisis, tensiones y el malestar que resultó de esas transformaciones.

Algunos autores de diferentes disciplinas acogieron esta tesis, de solidez evanescente, como una forma de interpretar y explicar las transformaciones en la sociedad contemporánea, y resaltaron en ella la falta de cohesión, coacción y solidaridad orgánica entre las instituciones sociales y los individuos que antiguamente regulaban la vida social¹. Bajo esta línea —y en tiempos recientes— se encuentran autores como Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Niklas Luhmann y Ulrich Beck (1996). Estos autores, en el libro *Consecuencias perversas de la modernidad*, de formas diferentes, con hipótesis distintas y en su particular estilo, convergen en una tesis central, a saber: las instituciones sociales tradicionales que desempeñaron una función organizadora de la vida social perdieron su influencia y fuerza reguladora en los individuos, lo que dio paso a una sociedad caracterizada por un individualismo institucionalizado y una creciente reflexividad, sociedad en la que la singularidad del individuo, en cuanto forma de acercamiento y explicación de los fenómenos sociales, viene ocupando un lugar central para las ciencias sociales.

Para entender las consecuencias que trae consigo estas transformaciones sociales, los autores plantean una división didáctica en dos periodos. El primer periodo fue denominado *primera modernidad* y es descrito por Beck (BECK Y BECK-GERNSHEIM, 2003) como una sociedad con estructuras sociales fuertes que sostienen el orden social y que, a su vez, lo reproducen como reflejo; es una idea determinista, la sociedad se piensa como un sistema

¹ Algunos ejemplos de esta idea pueden encontrarse en Marshall Berman (1991), quien publicó un libro con

lineal en el que el individuo es considerado reflectivo; en otras palabras, el individuo, los roles sociales y sus prácticas son considerados un reflejo de su posición social en la estructura.

El segundo periodo, denominado *segunda modernidad*, es explicado como un sistema no lineal en el que el individuo juega un papel importante en los cambios de la sociedad. En este periodo el individuo es considerado reflexivo, es decir, no puede considerarse como un mero reflejo de las instituciones sociales ni del lugar que ocupa en la posición social. Dicho de otro modo, es el individuo quien ahora debe dar sentido a sus trayectorias de vida y no sólo ser pensado como una reproducción de la interiorización de normas o de la incorporación de hábitos que antes permitieron explicar el acople individuo-sociedad. Según Beck y Beck-Gernsheim (2003), ciertas instituciones sociales con fuerte influencia, por ejemplo: familia, *educación*, *derechos* y trabajo, en la medida en que están más encauzadas hacia el individuo, le exigen desarrollar y asumir sus propias biografías, lo cual los obliga a desarrollar una biografía personal cada vez más singularizada. Por este mismo horizonte, Martuccelli (2013) señala que «los individuos cada vez se singularizan y esto coloca en entredicho la dependencia de los análisis a las posiciones sociales o explicaciones sólo lineales de lo externo» (p. 208). Vale la pena tomar esta advertencia y reconocer que de nada sirve intentar comprender los procesos sociales macro si dejamos por fuera la biografía siempre singular de las vidas de los individuos y la forma como experimentan la vida².

En este orden de ideas, la pérdida de cohesión entre las grandes instituciones en la regulación de la vida social, la creciente individualización, el riesgo, la mayor reflexividad, la exaltación de los derechos humanos, el crepúsculo de los deberes y el realce de la singularidad humana son componentes importantes a tener en cuenta en la organización social actual. De lo anterior es posible inferir que el individuo hoy no se ajusta de manera lineal a un determinado contexto social, del mismo modo, cabe preguntarnos si sus roles,

² Este interés por la singularidad en las ciencias sociales puede verse reflejado en la actualidad por los trabajos sobre individuación que adelanta Danilo Martuccelli (MARTUCCELLI Y DE SINGLY, 2012) en la sociología, especialmente la escuela de Cadix, y por los de Fernando González Rey (2002, 2005, 2013), desde la psicología, sobre los procesos de subjetivación. Ambos autores comparten la idea de que la categoría *singularidad* es importante actualmente para entender y explicar los fenómenos sociales. Podemos decir con esto que hoy existe un interés creciente en las ciencias sociales por los procesos de individuación-subjetivación como forma de explicación.

rasgos, expectativas, motivos y acciones son sólo producto de una determinada posición que ocupa en el espacio social; en ese sentido, se hace necesario prestarle más atención al individuo y a su proceso de subjetivación.

Algunos autores se han encargado de realizar retratos y paisajes de la segunda modernidad que describen y realzan de manera interesante las dimensiones singulares, reflexivas, subjetivas, diversas y contradictorias que emergen en este contexto occidental moderno; logran, además, interesantes imágenes de esas transformaciones en las instituciones sociales y revelan las consecuencias sociales, políticas y subjetivas de esa metamorfosis. Ejemplos de ello son: en el espacio del trabajo, Sennett (2000); en la familia, Roudinesco (2003); para el matrimonio, Coontz (2006); la pareja, Kaufmann (2003); el amor, Bauman (2008), Beck y Beck-Gernsheim (2001); la intimidad, Giddens (2000); entre otros³

Para los fines de este proyecto de investigación y su objeto de estudio nos centraremos en los cambios ocurridos en la sexualidad, entendida ésta, en una definición más amplia, no sólo como lo referido a la diferencia anatómica —sexo—, ni mucho menos reducida a la práctica sexual —genitalidad—. La sexualidad incluye, en un panorama más extenso, cuestiones referentes tanto a las prácticas sexuales y las vivencias erótico-afectivas como a la identidad sexual —género— y la orientación sexual —elección del objeto del deseo—, en el que la fantasía ocupa un lugar sobresaliente en la configuración de lo sexual humano. La sexualidad para esta investigación se comprende como socialmente construida, culturalmente regulada y subjetivamente producida.

En palabras de González Rey (1995):

³ Sabemos que estas propuestas, como todo en lo académico y científico, tienen lugar a la crítica, mas no queremos profundizar en ello, pues dejamos claro el alcance de nuestra intención: describir brevemente el panorama actual de la sociedad y su tendencia a la individualización y la exaltación de lo singular, su cambio con modelos anteriores de producción y de socialización, así como las consecuencias que ésto arroja en los modos de vida de los individuos. Reconocemos que sus lecturas reivindican el papel de los individuos y reconocen su posibilidad reflexiva, pero no compartimos el sesgo sociologicista en el que caen algunas posturas al considerar que el individuo es modelado y producido sólo por lo social; nos alejamos asimismo de la forma de concebir lo social como algo externo que se interioriza en los procesos de socialización. Sin embargo, rescatamos sus postulados y la descripción que realizan de la relación sociedad-individuo como un continuo, además de mostrar cuales son las representaciones sociales dominantes y los discursos sociales que alimentan a los individuos en sus procesos de subjetivación; es a partir de ahí que sus descripciones toman valor para este trabajo.

La configuración de la sexualidad humana, como muchos autores han señalado, comienza temprano en la infancia y va desarrollándose a lo largo de la vida del individuo, atravesando por periodos de transformaciones cualitativas profundas [...] que son muy significativas para el desarrollo integral de la personalidad, y su significación depende del sentido subjetivo que adquieren para el sujeto. (p. 111)

1.1 Nuevas configuraciones de la sexualidad, la primacía de la diversidad sexual

Anthony Giddens, en su libro *Las transformaciones de la intimidad* (2000), ofrece una descripción interesante sobre el panorama actual de la sexualidad. Usa la *intimidad* como categoría y amplía su significado social más conocido: de algo propio e inherente a lo privado a un espacio donde la sexualidad, el género, el sexo, el amor y el deseo confluyen. Entre sus planteamientos principales está que el individualismo institucionalizado y la creciente reflexividad tomaron cuerpo en la esfera de la intimidad, apoyada en los derechos fundamentales del hombre y los valores de la democracia. En ese sentido, siguiendo lo propuesto por Giddens (2000), se puede decir que, en el empalme entre los siglos XX y XXI⁴, la sexualidad se caracterizó por develar su semblante complejo, contradictorio y diverso, lo que generó tensiones con las representaciones sociales dominantes, pues implicó cambios en las arraigadas concepciones que teníamos del género, la orientación sexual y el deseo.

En este periodo de tiempo se exaltó la división placer/afecto, lo que abrió las puertas a prácticas que interpelan por un placer rápido y sin ataduras, y que encumbran una sexualidad más recreativa, menos asociada a la reproducción y al amor. Igualmente, sobresalen una multiplicidad de elecciones posibles de objetos amorosos o sexuales, los cuales pueden ser del mismo sexo/género o de diversos objetos, lo que acentúa el progresivo desvanecer de la diferencia sexual en cuanto a la elección amorosa y al propio cuerpo sexuado.

⁴ Esos cambios en la forma de concebir y experimentar la sexualidad pueden ser ubicados históricamente en la segunda mitad del siglo XX, en el periodo que fue nombrado como «revolución sexual», fruto de los cambios que incluyeron la separación entre procreación y placer legado de los métodos anticonceptivos, o el papel de los movimientos sociales feministas, lesbianas y *gays* que lucharon por un mayor reconocimiento. Adicionalmente, la lucha por los derechos civiles hizo de ese periodo un espacio rico en reivindicaciones sociales y derechos. (MUCHEMBLED, 2008)

La identidad de género, otrora considerada estática y binaria —masculino-femenino—, deviene diversa y se abre paso para pedir el reconocimiento social de diferentes identidades de género. En este panorama, se resalta que las categorías usadas para comprender y explicar la sexualidad son insuficientes al no conseguir integrar en sus explicaciones la complejidad, el dinamismo y lo contradictorio de la sexualidad humana; en ellas se escapa algo que no es del orden racional ni cognitivo-intelectual, que no se puede reducir a explicaciones lineales ni causales.

Esa reivindicación del derecho a vivir como se quiera y a sentir acorde a lo deseado es para Roudinesco (2009) un indicador de que esta sociedad bien puede ser descrita como una sociedad narcisista y hedonista, ya que en ella prima el interés individual y particular, bajo el amparo de los valores de libertad y democracia, los cuales han consentido en que cada quien se procure la forma de vivenciar lo sexual dándole hoy una *impronta de individualismo* que no había tenido antes.

Lo que en otros tiempos fue prohibido, hoy es exaltado y reivindicado como posibilidad. Tal situación ha favorecido la creación de *comunidades de goce*, término usado por José Palao (2013) para referirse al hecho de que cada quien hoy es libre de procurarse su disfrute sexual como quiera, y, adicionalmente, con el apoyo de las redes sociales, formar comunidades para hacer de sus fantasías posibilidades, como también luchar para ganar reconocimiento y legalidad. Ejemplo de ello son las comunidades *swinger* en Argentina, los clubes de sadomasoquismo, el pedido de legalización del incesto en Suiza y Alemania (EL MUNDO, 2010), el reconocimiento de nuevas identidades sexuales y géneros —LGBT—, la lucha por el matrimonio igualitario (EL PAÍS, 2015), la adopción homoparental (EL PAÍS, 2015), etc.

En este panorama contemporáneo, la sexualidad viene ocupando un lugar central en los diferentes espacios sociales. En el último siglo, la relación de la sexualidad con el campo de la salud y de la educación puede apreciarse en la medicina, la psicología, la sexología y en las políticas de educación sexual que, con una fuerte influencia del discurso biomédico, vienen promoviendo aptitudes y comportamientos sexuales «saludables», lo que genera formas de regulación de la vivencia sexual a partir de prescripciones maniqueas de lo bueno y malo basadas en el *deber ser*. Es fundamental subrayar que nuestra época no se instituye bajo el dominio de la represión, como muy bien lo describiera Sigmund Freud (1908) en la sociedad victoriana de inicios del siglo XX, sino bajo el imperativo del placer que se establece como parte fundamental de la salud física y mental de los individuos.

En síntesis, y con base en la descripción anterior, podemos decir que se pasó de la diferencia sexual a la diversidad sexual. La educación sexual no sólo está actualmente preocupada por las ITS/VIH, las relaciones sexuales premaritales o los embarazos adolescentes, ahora en el centro del debate también está la diversidad sexual y la pluralidad del deseo. En los albores del siglo XXI la sexualidad se consolidó como un asunto complejo, de interés, que demanda respuestas de diversos sectores de la sociedad, en especial la familia y las instituciones educativas. La escuela se presenta hoy como ese espacio social donde emergen nuevas tensiones, nuevos desafíos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos para las ciencias sociales. Tales transformaciones han ocurrido a un ritmo rápido, lo que interroga los conocimientos que las ciencias sociales y humanas han construido dentro de sus paradigmas tradicionales.

1.2 Una aproximación inicial al tema de estudio: el *deber ser* de la educación sexual

Dada la sucinta contextualización de la sexualidad contemporánea descrita en los párrafos anteriores, la presente investigación ubica la pertinencia de su objetivo principal, a saber: *comprender aspectos de la subjetividad social e individual presentes en el proceso educativo de la sexualidad en el contexto escolar de la ciudad de Cali - Colombia*; de igual manera, es desde esta contextualización que se parte para la problematización de nuestro tema de investigación.

En el desarrollo de una tesis doctoral un primer paso consiste en conseguir la delimitación del tema que se pretende investigar. Conocer el recorrido que realiza el investigador del tema seleccionado para la construcción de un problema de investigación permite advertir la dimensión subjetiva de todo proceso de pesquisa, la cual generalmente se intenta excluir. Así, hacer un recorrido descriptivo de ese proceso permite una contextualización del porqué de la selección, al tiempo que define los límites y alcances del objeto de estudio.

El tema escogido en un primer momento, por lo general, responde a un tema amplio con muchas aristas que en ocasiones reposa tanto en los gustos y afinidades del investigador como en las facilidades que brindan los espacios sociales donde trabaja y sus trayectorias académico-profesionales. Esta selección varía en el transcurso de la investigación y será el propio investigador quien coloque los límites a partir de su experiencia en el campo empírico y teórico.

A continuación, se realiza una descripción de cómo se fue configurando el objeto de estudio, se reflexionará sobre la elección inicial del tema de investigación, se presentará un breve panorama crítico de la literatura académica y las prescripciones normativas que existen actualmente sobre la educación sexual, para terminar reflexionando sobre los alcances, límites y posibilidades que tiene este tema como tipo de investigación posible dentro del campo de la educación y en la línea de investigación a la que pertenece.

Esta investigación se inscribe en la intersección entre psicología y educación. Pertenece a la línea de investigación «Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação», dentro del eje de interés «O sujeito que aprende, processos de aprendizagem e saúde», dirigido por el profesor Fernando González Rey en el Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia.

El interés inicial en el tema sobre la educación sexual para la construcción del proyecto de investigación surgió a partir de cuatro hechos importantes ocurridos en Colombia entre los años 2013 y 2014. Tales hechos estaban relacionados con la sexualidad en adolescentes quienes, en su momento, fueron objeto de análisis mediáticos y estimularon una discusión acerca de las problemáticas actuales que viven los jóvenes en torno a la sexualidad y la responsabilidad que tendrían los padres, la escuela y el Estado.

El primer hecho fue el cuestionamiento social que se realizó al número elevado de embarazos adolescentes, lo cual fue considerado en su momento como una «epidemia» (EL ESPECTADOR, 2013). El segundo hecho consistió en una práctica sexual entre adolescentes considerada de alto riesgo conocida como *ruleta sexual*⁵ (EL ESPECTADOR, 2013). Un tercer hecho ocurrido en el 2014 fue el suicidio de un adolescente⁶ provocado por el rechazo y la persecución de algunos miembros de la institución educativa por su condición homosexual y haber sostenido una relación con otro adolescente del plantel educativo (GUZMÁN, 2014). El último hecho residió en el caso de la estudiante transgénero

⁵ Ruleta sexual se le denominó a un juego entre adolescentes hombres y mujeres los cuales evaluaban la potencia sexual a partir de colocar a mujeres adolescentes en fila mientras los chicos las penetraban secuencialmente hasta ver quién era el que más conseguía aguantar. Así, por un lado, se medía el nivel de resistencia del adolescente en torno a su eyaculación y, por el otro, la resistencia de la adolescente en cuanto con más hombres consiguiera estar.

⁶ Sergio Urrego fue un joven homosexual de quince años que se suicidó saltando de un centro comercial. Él dejó una carta explicando los motivos que lo llevaron a tomar esa decisión. A partir de esto, Sergio Urrego se ha convertido en el símbolo de la lucha contra la discriminación sexual en Colombia.

colombiana que ganó, mediante fallo de la Corte Constitucional, el derecho a asistir a la escuela vestida de mujer. (SEMANA, 2014)

Los dos primeros hechos descritos cuestionaron el propósito gubernamental de educar sexualmente a los jóvenes en las escuelas como forma de evitar y reducir los riesgos de infecciones y embarazo en esta población, en otras palabras, estos hechos controvirtieron una idea central e implícita en la intención de educación sexual: que la información sobre salud sexual y reproductiva facilitada en los talleres es suficiente para reducir los comportamientos sexuales riesgosos en los jóvenes. En cuanto a los dos últimos hechos previamente expuestos, en la actualidad continúan generando un fuerte debate en lo que concierne a la responsabilidad de la escuela de proteger los derechos de personas homosexuales y transgénero, a la vez que se vive un debate respecto a los límites del derecho al libre desarrollo de la personalidad en la escuela.

Estos hechos y la forma en que fueron abordados permiten inferir, por un lado, que la sexualidad en los jóvenes resulta hoy extraña, confusa, excesiva y riesgosa para la moral, los valores e ideales vigentes que se tienen sobre la sexualidad; y por otro, que la idea de *educación sexual* viene ocupando un lugar importante en las representaciones sociales contemporáneas como un instrumento convocado a resolver las cuestiones relacionadas con el ámbito de la vivencia eróticas y afectivas, las infecciones de transmisión sexual — ITS)—, el embarazo temprano, los temas de identidad de género y la diversidad sexual en los jóvenes. Es en la coyuntura gestada por esta serie de eventos y su relevancia como tema actual para Colombia en el que se circunscribió la elección inicial del tema de investigación.

1.2.1 La educación sexual: entre los derechos humanos y la salud pública

Tras la elección del tema de investigación el siguiente paso fue la realización de una revisión bibliográfica de la literatura académica y sobre los antecedentes reglamentarios, normativas y leyes, a manera de contextualización y de aproximación inicial sobre la forma como se ha concebido la *educación sexual* en Colombia. Igualmente, esta revisión fue una contribución para la reflexión y problematización en la ubicación y delimitación del objeto de estudio. Esta revisión bibliográfica abordó la literatura académica colombiana presente en bases de datos a partir de la búsqueda de las palabras claves: *educación y sexualidad*.

En lo que se respecta a las leyes, normativas y políticas públicas es posible decir que, reflexionar sobre los aspectos de la educación sexual en Colombia implica tanto un acercamiento a su definición como a su relación implícita con la regulación normativa de sus prácticas. Lo normativo aquí se entiende no sólo en su dimensión restrictiva, sino en relación a la pretensión de reconocimiento de garantías obligatorias para el ser humano referentes a la sexualidad, la regulación, organización y promoción de comportamientos sexuales ideales presentados bajo la forma y amparo de los derechos humanos.

Como lo expresó Hunt (2004) cuando fue relator especial de Naciones Unidas, sobre el derecho a la salud:

[...] No tengo dudas de que la comprensión adecuada de los principios fundamentales de derechos humanos, así como de las normas existentes al respecto, lleva de manera ineludible a reconocer que los derechos sexuales son derechos humanos. Los derechos sexuales incluyen el derecho de todas las personas a expresar su orientación sexual, con el debido respeto al bienestar y los derechos de terceras personas, sin temor a la persecución, la encarcelación o cualquier otra interferencia por parte de la sociedad [...]. Los contenidos de los derechos sexuales, del derecho a la salud sexual y el derecho a la salud reproductiva requieren de mayor atención, así como los vínculos que existen entre ellos.

No obstante la relevancia que significa el planteamiento de la sexualidad dentro de un marco de regulación de derechos, éstos no se ven representados en el establecimiento de un marco conceptual que los defina. En este sentido, una de las definiciones a las que con mayor frecuencia se recurre es a la que propone la Organización Mundial de la Salud —OMS—, lo cual puede entenderse dada su capacidad de generar en alguna medida una sensación de seguridad y aprobación por tratarse de un organismo intergubernamental autorizado. Así pues, la OMS (2002) considera que:

Los derechos sexuales abarcan derechos humanos reconocidos por leyes nacionales, documentos internacionales de derechos humanos y otros acuerdos de consenso, que son parte integral e indivisible de los derechos humanos universales. Incluyen el derecho de todas las personas, libres de coerción, discriminación y violencia, a: (1) el mayor estándar posible de salud, en relación con la sexualidad, incluyendo el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva; (2) buscar, recibir e impartir información en relación a la sexualidad; (3) educación sexual; (4) respeto por la integridad corporal; (5) elección de pareja; (6) decidir ser o no ser sexualmente activo; (7) relaciones sexuales consensuadas; (8) matrimonio consensuado; (9) decidir

tener o no tener, y cuándo tener hijos; y (10) ejercer una vida sexual satisfactoria, segura y placentera. El ejercicio responsable de los derechos humanos requiere que todas las personas respeten el derecho de los otros. (p. 13)

De lo inmediatamente anterior se colige que para la OMS (2006) cuando se habla de educación sexual se hace referencia a:

Un término usado para describir la educación acerca del sexo, la sexualidad, el aparato reproductor femenino y masculino, la orientación sexual, las relaciones sexuales, la planificación familiar y el uso de anticonceptivos, el sexo seguro, la reproducción —y más específicamente la reproducción humana—, los derechos sexuales y otros aspectos de la sexualidad humana con el objetivo de alcanzar una satisfactoria salud sexual. (p. 4)

Así las cosas, se puede decir que la articulación que representa la educación sexual, como proceso de enseñanza de lo sexual dentro de un marco de derechos, se inscribe inevitablemente en un dispositivo educativo que responde a andamiajes normativos internacionales y nacionales, cuyas prácticas regulan especialmente a las instituciones educativas y se alinean con ascendentes políticos de la más amplia envergadura, como son los de la OMS. Tales ascendentes políticos, bajo el amparo de la defensa de las garantías sexuales de todos, procura ordenar la sexualidad de modo normativo, centrándose en el control y, con ello, la vigilancia del respeto por categorías que subrepticamente imponen sentidos taxonómicos y dicotómicos de lo sexual, tales como lo sano y lo enfermo, lo legal y lo ilegal, lo socialmente aceptable y lo socialmente inaceptable, etc.

La educación sexual y reproductiva en Colombia tiene como antecedentes importantes las obligaciones adquiridas en las distintas conferencias internacionales, en las cuales se han llegado a acuerdos entre diferentes naciones sobre lo que dicha educación debe ser. Estos acuerdos ayudaron a la construcción de las políticas públicas. Entre los encuentros más destacados tenemos, primero, la *Conferencia mundial* realizada en Jomtien, Tailandia (1990), en la que el tema principal fue la propuesta de una educación para todos, sin diferencia de género ni edad; en segundo lugar, la *Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo* que se llevó a cabo en el Cairo, Egipto (1994), en la que se resaltó, entre otras cosas, la importancia de que los jóvenes tomen decisiones responsables en cuanto a la sexualidad para reducir riesgos asociados a los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, por medio de la Resolución 3353 de 1993, reglamentó el Proyecto Nacional de Educación Sexual —PNES—, con el cual hizo obligatoria la educación sexual para todas las instituciones educativas del país. Ésta se definió como un espacio para «propiciar y favorecer en todos los estudiantes una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, cuya base fundamental sea el afecto y la igualdad entre las personas». (Resolución 3353, 1993, p. 5)

En 1999 se desarrolló el Proyecto de Educación en Salud Sexual y Reproductiva de Jóvenes para Jóvenes, coordinado por el Ministerio de Educación Nacional y la UNFPA. Para el 2005, esta misma asociación, con la ayuda del recién creado Ministerio de Protección Social, hizo pública la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, en la que se inscribió el último programa para la educación sexual y construcción de ciudadanía en Colombia. En el 2004, por medio de la Ley 115, se ratificó la obligatoriedad de la educación sexual, la cual debe ser impartida a partir de las necesidades psíquicas, físicas y afectivas según la edad. En ese mismo año, el Decreto Reglamentario 1860 promulgó: «La enseñanza prevista en el artículo 14 se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. La intensidad horaria y la duración de los proyectos se definirán en el respectivo plan de estudios».

En ese orden de ideas, se puede decir que la educación sexual y de salud reproductiva en Colombia ha transitado por tres momentos. El primero puede fecharse de 1960 a 1980, cuando las intenciones de la educación sexual se basaron en el control de la natalidad y la abstinencia. Esta educación se impartió asociada a las cátedras de ciencias naturales y posteriormente a la que se denominó Comportamiento y salud. En el segundo momento, en la década de 1980, existió una preocupación por las enfermedades de transmisión sexual, en especial por el VIH, entonces, el propósito de la educación consistía en la prevención del contagio. Finalmente, a partir de la Constitución de 1991 se reconocieron los derechos sexuales, reproductivos y el respeto por la diversidad como derechos y se incluyeron en la Constitución política colombiana, lo que causó que en las dos últimas décadas se tuviera el desafío de abordar también el respeto por la diversidad sexual. (OSPINA Y CASTAÑO, 2009)

1.2.2 La educación sexual en las investigaciones

Por otra parte, en lo que se refiere a la revisión de la literatura académica, los resultados

encontrados permitieron construir una división, a manera de recurso de presentación, de dos tendencias principales en cuanto a la temática de educación y sexualidad. La primera tendencia ubica de manera exclusiva a la educación de la sexualidad en la escuela y en las intenciones gubernamentales, como si se tratase de una disciplina a ser cursada por estudiantes. Dentro de esta tendencia fue posible evidenciar y construir divisiones según los objetivos trazados por los estudios.

En primer lugar, tenemos la literatura académica que gira alrededor de revisiones teóricas y leyes sobre las categorías *educación sexual*, *derechos sexuales y reproductivos*; estudios que, por medio de una revisión documental de las políticas, normativas y leyes, describen las variaciones conceptuales que tuvo en los últimos cuarenta años las propuestas de educación de la sexualidad (GUERRERO, 1998; MORALES, 2010) y la relación entre las órdenes de organismos internacionales y las normativas promulgadas para regular y organizar la enseñanza de lo sexual en las escuelas (OSPINA y CASTAÑO, 2009). En estos estudios sale a relucir una visión biomédica de la sexualidad y una educación basada en el riesgo como forma imperante en las definiciones normativas, esto es, una educación para prevenir infecciones de transmisión sexual y embarazos en los jóvenes. (TOVAR, 2011)

En segundo lugar, se encontraron estudios que tienen como objetivo la evaluación. Entre ellos se ubican las investigaciones del campo de la salud y algunas de las ciencias sociales a partir de disciplinas como la medicina, la psicología y la sociología. Tales estudios evalúan la eficacia de la educación sexual en los comportamientos de los jóvenes y establecen los factores que determinan ciertos comportamientos sexuales de riesgo: inicio temprano de la vida sexual, el embarazo adolescente o las infecciones de transmisión sexual. Un ejemplo de los trabajos aquí mencionados es el intento de medir el impacto que ha tenido la educación sexual en la prevención de los embarazos adolescentes (PICK DE WEISS, ANDRADE-PALOS, TOWNSEND Y GIVAUDAN et al., 1994). Con base en un estudio exploratorio, los autores evaluaron el impacto de los casos de embarazos no deseados, las relaciones entre éstos y el haber recibido educación sexual. Asimismo, existe en estos estudios un interés por determinar el inicio de la sexualidad y los riesgos de embarazo, cuando hay presencia de ITS, asociados a un inicio temprano de las relaciones sexuales (VINACCIA et al., 2007) o al no uso del condón. (CEBALLOS Y CAMPO, 2005)

En esta misma perspectiva se encuentran las investigaciones que pretenden evaluar las actitudes, saberes o representaciones que tienen los jóvenes sobre la sexualidad y la relación con los comportamientos sexuales de riesgo. Esto es justificado, en cierta medida,

por la interpretación de los autores que consideran que gran parte del inicio de la sexualidad a temprana edad y las posibles consecuencias negativas se encuentran relacionadas con las actitudes o el conocimiento de la misma. Se considera que el adolescente, al no tener una educación fiable sobre sexualidad, es propenso a iniciar una vida sexual más temprana y, con ello, a enfrentar las consecuencias que este hecho implica (TORRIENTE, CABALLERO, RIZO Y MENÉNDEZ, 2010). También es posible ubicar aquí algunos estudios de corte sociológico que presentan una lectura determinista de lo social según la cual los factores que explicarían las tasas de reproducción temprana en jóvenes se relacionan con disposiciones contextuales, particularmente las condiciones socioeconómicas. (FLÓREZ, 2005)

En tercer lugar, están algunos estudios que problematizan la sexualidad en la escuela y las dificultades que presentan los propósitos implícitos y explícitos de lo denominado educación sexual. En ellos se describen y denuncian algunas de las incoherencias, falencias y desafíos que exhibe la educación de la sexualidad en la escuela (HINCAPIÉ Y QUINTERO, 2012). Para estas investigaciones la educación sexual se convirtió en una forma de regulación y de reproducción del *statu quo*, en otros términos, se pretende a través de la educación sexual en las escuelas mantener y reproducir las representaciones sociales tradicionales acerca del género, el amor y la sexualidad que históricamente han dominado en Colombia, lo que excluye las formas no normativas. Algunos de los estudios abordan el acoso escolar —*bullying*— por condición de género (ACOSTA, CUELLAR Y MARTÍNEZ, 2013) y el respeto por la diversidad sexual. (PULECIO, 2015; LEÓN, 2013)

En cuarto lugar, respecto a esta primera tendencia, se encuentra la sistematización de experiencias sobre educación sexual y los manuales que proponen alternativas para una educación sexual integral. Estas sistematizaciones de experiencias y los manuales de abordaje, que tienen mayor presencia en el campo de la educación, asumen como principal objetivo dar a conocer las experiencias positivas en educación sexual para la reproducción de esas experiencias en otros espacios, a su vez, pretenden dar herramientas para profesores sobre el *buen* tratamiento de las temáticas de sexualidad en jóvenes y cómo evitar la homofobia en las escuelas. (VÁSQUEZ, 2005; GARCÍA, 2007)

En relación con la segunda tendencia encontrada en la bibliografía académica colombiana es posible situar las investigaciones de sociología y, en algunos casos, de psicología social crítica. En ellas, la educación sexual no es reducida exclusivamente al espacio educativo de la escuela. El interés de estos trabajos descansa sobre la indagación

por los procesos de socialización que acompañan la sexualidad a lo largo de la trayectoria de vida de los individuos. Su objetivo es dar cuenta de cómo la identidad de género y sexual, las vivencias eróticas y afectivas, se van construyendo en los jóvenes a lo largo de sus vidas y en los diferentes espacios de socialización. De esa manera, se argumenta que la sexualidad no es natural ni tampoco una esencia, sino que se construye en los procesos de socialización en los distintos espacios por donde transita el individuo, tales como la familia, la escuela, el grupo de pares, el trabajo, etc. (HEILBORN, ALQUINO, BOZON Y RIVAS, 2006). En algunos casos, estos estudios se proponen como objetivo relacionar las construcciones sociales de la sexualidad y su posible influencia con los comportamientos sexuales de riesgo y los embarazos adolescentes. (URREA, CONGOLINO, HERRERA, REYES, BOTERO, 2006; VIVEROS, 2006)

A modo de síntesis, se pueden señalar algunas cuestiones importantes que nos deja esta revisión de la literatura y de las normas construidas en torno a la educación de la sexualidad:

1. La intención educativa de la sexualidad en las leyes y parte de la literatura académica se inscribe en representaciones de salud y derechos humanos. Es menester subrayar este hecho para dar cuenta de las actuales representaciones sociales dominantes que alimentan los espacios sociales de la familia y la escuela, y que imponen ideales de *ser* y *hacer*. Dicho de otro modo, se logró apreciar en la argumentación teórica que se propone para definir la sexualidad, en distintas publicaciones y leyes, la ratificación de posiciones conceptuales en las que se valida una visión causalista de los modelos científicos sociales y naturales del positivismo, modelos en los que la sexualidad y su educación se podrían resumir como una interacción entre organismo y ambiente.
2. El grueso de la literatura está más asociado a las ciencias de la salud, seguido por las ciencias sociales, con lo cual la medicina y la educación terminan siendo las disciplinas que más trabajos aportan, seguidas por la psicología; mas la perspectiva teórica usada varía, depende del campo y la disciplina. Sin embargo, de manera general, la idea de educación de la sexualidad se basa, casi siempre, en una concepción de la salud en la que la sexualidad es parte de un instinto biológico que la cultura organiza y los comportamientos intentan ser educados de manera racional. De otro lado, pero con menor frecuencia, la educación sexual asume una perspectiva construccionista, según la cual la sexualidad es producto de una construcción del individuo en los procesos de socialización. Vale la pena aclarar que esta última perspectiva no aparece en los manuales de educación

sexual, es la perspectiva biomédica y cognitiva la que predomina en las escuelas y los manuales.

3. En la revisión de la literatura llamó la atención la poca consideración de la subjetividad como categoría que favoreciera la reflexión y explicación de las configuraciones de la sexualidad y los procesos implicados en su educación. La subjetividad no aparece o algunas veces es mencionada como sinónimo de lo interior, de lo íntimo, o como un reflejo de lo externo; aun, en ocasiones es confundida con la idea de comportamiento e identidad:

Los discursos encaminados a la construcción del cuerpo en la escuela configuran mecanismos de auto-vigilancia, hetero-vigilancia y co-vigilancia, en donde se involucra el sí mismo, los otros —es decir los pares—, y ellos —constituidos por los docentes—, generando como resultado el disciplinamiento y el gobierno de los cuerpos de los cuales se producen subjetividades modeladas. (VIVEROS, 2006, p. 151)

Al contrario de lo mencionado por esta autora, la subjetividad no es ni puede ser modelada. La *subjetividad* en cuanto categoría —y como es entendida en esta investigación— desvirtúa la relación directa entre la influencia externa social y una expresión psicológica como reflejo. Igualmente, esta categoría nos permite desvincularnos de las perspectivas biomédicas y cognitivo-conductuales que dominan hoy en día gran parte de la educación de lo sexual. Así, la sexualidad no es concebida como una expresión directa de lo interno ni de lo externo; muy por el contrario, la sexualidad es una *producción subjetiva* resultado de la síntesis continua entre lo personal y lo social. En palabras de González Rey (2005), la subjetividad es:

Um sistema complexo que, de forma permanente, está sometido à tensão da ruptura e que portanto, não é previsível quanto às suas formas de expressão singular, pois entre comportamento e configuração subjetiva não existe relação linear nem isomórfica. (p. 36)

1.2.3 Producciones subjetivas en la educación sexual escolar: un objeto de estudio posible

Se puede resumir lo dicho a lo largo de este capítulo de la siguiente manera: la sexualidad contemporánea se viene configurando sobre valores e ideales de libertad, igualdad y democracia amparados en los derechos humanos. Esto se traduce en una mayor valoración de formas, gustos y experiencias cada vez más individualizadas y una exigencia mayor por

el respeto a las formas no-normativas de la sexualidad. En esa coyuntura, la *diversidad sexual* emergió como categoría que da cuenta de la complejidad y multiplicidad de los comportamientos sexuales, identidades de género y relaciones erótico-afectivas.

Esta reivindicación de la(s) sexualidad(es) e identidad(es) no-normativas, respaldadas en leyes y políticas públicas colombianas, no ha sido percibida por parte de una mayoría de la sociedad colombiana como un avance positivo que hiciera parte del proceso democrático en cuanto protección a las minorías no representativas. Por el contrario, tal reivindicación viene generando nuevas preocupaciones y cuestionamientos sobre la vivencia de la sexualidad en los jóvenes, la cual es considerada confusa, excesiva y riesgosa en comparación con los valores e ideales que la organizaban y regulaban en décadas pasadas. Es sobre esta tensión que la noción de *educación sexual* en la escuela es trabajada y conceptualizada en las políticas públicas como un instrumento que sirve para dar respuestas a estas preocupaciones.

Gran parte de las políticas en *educación sexual* en Colombia han tenido origen en el Ministerio de Educación Nacional y, por ende, este organismo es el responsable de las resoluciones que imponen a los centros educativos la obligatoriedad de la cátedra de educación sexual y, actualmente, la inclusión de temáticas para promover el respeto de la diversidad sexual, lo que ubica a la escuela como un espacio social importante de reflexividad sobre la sexualidad, la salud, la reivindicación y el respeto por los derechos e inclusión de las minorías. Sin embargo, ese espacio social es un espacio de tensiones entre representaciones sociales conservadoras y progresistas de lo que debe y no debe ser la educación sexual.

Por una parte, las representaciones sociales más conservadoras proponen la abstinencia sexual, el reconocimiento dicotómico del género y la orientación sexual; mientras que, por otra, las representaciones más liberales plantean un enfoque que ofrece una formación integral que ayude a los jóvenes a evitar quedar en embarazo a temprana edad, prevenir las infecciones de transmisión sexual, usar anticonceptivos, vivir *sanamente* la sexualidad y el respeto por la diversidad sexual. Esta tensión queda en evidencia, por ejemplo, en la censura a una cartilla educativa que pretendían trabajar la diversidad sexual en la escuelas de la ciudad de Cali —Colombia— (SUPELANO, 2010). Esta cartilla fue censurada porque retrataban por medio de dibujos o fotografías amores homosexuales, y las razones dadas para su censura consistían en que esto propiciaba la homosexualidad.

En una sociedad en la que la diversidad sexual emerge como protagonista importante y tensiona los espacios sociales de la familia y la escuela, se generan algunos interrogantes: ¿cómo se subjetiva la sexualidad hoy en una sociedad en la que se exalta el hedonismo y el individualismo y prima el respeto por la diversidad sexual?, ¿cuál es el papel de la escuela como espacio social en la subjetivación de la sexualidad en jóvenes? ¿Qué sucede cuando las políticas públicas y normativas en la intención de educar la sexualidad en la escuela son más progresistas que las prácticas y la moral de quienes enseñan? ¿Cuáles son las consecuencias de estos cambios en la escuela y su responsabilidad y los límites frente a la educación sexual de jóvenes? Es sobre estas cuestiones que gira el interés de la investigación y en la cual consideramos que el espacio social de la escuela cobra valor como una aproximación para responder a estos interrogantes.

El foco de esta investigación está puesto en la *subjetividad* en un doble sentido: primero, el de reflexionar sobre la subjetividad en la aproximación a la educación sexual, y segundo, el de debatir la educación sexual a partir de una aproximación de la cuestión de la subjetividad en clave cultural-histórica. La plataforma teórica que nos permitirá abordar nuestro objetivo será la perspectiva histórico-cultural, pues sus propuestas teóricas posibilitan un debate interesante en esta línea⁷. Esta investigación parte y se desarrolla con base en los desarrollos teóricos que viene realizando González Rey (1997, 2002, 2013) sobre el sujeto y la subjetividad.

En este orden de ideas, se parte de las cuestiones señaladas y expresadas a lo largo de este capítulo para proponer como objetivo central de esta investigación *comprender aspectos de la subjetividad social e individual presentes en el proceso educativo de la sexualidad en escuelas de la ciudad de Cali - Colombia*.

⁷ Gran parte de la teorización sobre la sexualidad y su explicación ha sido monopolizada en los últimos veinte años por el posestructuralismo y la teoría *queer*. Lo interesante es que tales perspectivas han usado el lenguaje y el discurso como una plataforma explicativa y han traído algunas cuestiones interesantes en la forma de constitución de las identidades y la sexualidad a partir de autores como Foucault, Lacan, Butler, entre otros. Estas teorías se han construido sobre la base de saberes como la sociología, el psicoanálisis, la filosofía política, el deconstruccionismo y bajo un total desconocimiento de perspectivas teóricas de la psicología soviética o de la perspectiva histórica-cultural.

Objetivos específicos

- Identificar aspectos de la subjetividad social que organizan el proceso de inclusión de la diversidad sexual en escuelas de Cali - Colombia.
- Comprender algunos de los procesos de subjetivación emergentes en los procesos de educación sexual.
- Comprender los procesos subjetivos que configuran cómo las prescripciones normativas sobre la educación y diversidad sexual son asumidas por los profesores en sus prácticas educativas.

2. DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD A LA SEXUALIDAD COMO PRODUCCIÓN SUBJETIVA

Suele asumirse que la sexualidad es un tema liviano, de menor importancia, respecto a las grandes problemáticas que aquejan a la sociedad, de esta forma se ignora que es un hecho social transversal sobre el cual se descargan con frecuencia las tensiones que la sociedad misma genera (RUBIN, 1989). Debido a un efecto neutralizador que asume la sexualidad como naturalmente dada, a menudo se oculta su historicidad y se pierde de vista su variabilidad cultural y su dimensión política y subjetiva.

La sexualidad humana y sus diversas expresiones son un camino posible para la investigación sobre la flexibilidad y complejidad de los comportamientos humanos. Es a partir de la perspectiva de la diversidad de lo sexual que contemporáneamente se puede observar una relación no lineal entre el sexo, la identidad de género y el deseo sexual. Tal perspectiva supera la idea de una fuerza natural instintiva y biológica que ambiciona la reproducción de la especie, idea predominante durante gran parte del siglo XX en los discursos religiosos y científicos; pero, antes bien, la multiplicidad de las manifestaciones de lo sexual ubica la relación mencionada en el orden de lo complejo.

El estudio de la sexualidad desde finales del siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX estuvo influenciado por disciplinas clínicas como la medicina, la psiquiatría, la psicología clínica y la sexología. Estas disciplinas, basadas en un discurso biológico-médico, tuvieron como objetivo estudiar las conductas individuales con la aspiración de que los individuos se adaptaran a los ideales, principios y normativas morales de la época —heterosexualidad, matrimonio, monogamia y procreación—. Estos saberes «científicos», contruidos sobre lo sexual, fueron legitimados como verdaderos y obtuvieron una repercusión importante en las prácticas sexuales y reproductivas y las vivencias erótico-afectivas por medio de creación de políticas sobre el cuerpo y la sexualidad. Pero desde la segunda mitad del siglo XX el discurso de las ciencias sociales viene variando y ocupa hoy un lugar destacado en el debate sobre la sexualidad, en parte gracias a los aportes de las teorías de género, los *gay* y *lesbian studies* y los aportes teóricos de Michel Foucault. Estos estudios, a partir de un enfoque de la sexualidad como construcción social, vienen criticando el esencialismo y el biologismo que ha imperado en las lecturas y prácticas de las disciplinas médicas. (SZASZ, 2004)

En este capítulo se pretende elaborar una reflexión teórica acerca de la sexualidad. Si

bien lo sexual como objeto de estudio ha sido trabajado desde diferentes disciplinas y conceptualizado a partir de variadas perspectivas teóricas, esta investigación se asienta sobre lo propuesto por Cordova Plaza (2003), trabajo en el que las perspectivas son agrupadas en tres matrices conceptuales:

La matriz biologicista, la matriz cultural y el construccionismo [...] cada una de ellas parte de algún presupuesto respecto del origen y naturaleza del deseo sexual que condiciona el tipo de explicaciones y de parámetros para el análisis de las prácticas sexuales de los seres humanos. (p. 340)

Para los fines de esta investigación, se realiza un breve recorrido descriptivo sobre estas matrices explicativas, sin embargo, se hará mayor énfasis en la matriz del construccionismo en cuanto se considera que es la perspectiva teórica más reciente y cuestionada, responsable de muchas de las transformaciones políticas y sociales que evidencia hoy por hoy la sexualidad. Asimismo, se presentará una propuesta adicional como otra posibilidad de dar inteligibilidad a lo sexual. Para ello se revisa la propuesta teórica de Fernando González Rey (1997, 2002, 2013), la cual considera a la sexualidad como producción subjetiva. Así pues, este capítulo pretende mostrar el valor heurístico de la teoría de la subjetividad en el estudio de la sexualidad humana y reflexionar sobre los alcances y límites de la intención de educarla.

2.1 Naturaleza, biología y cultura

La corriente que inaugura la sexualidad como objeto de estudio en la modernidad es la naturalista. Un conjunto de nuevos discursos y prácticas que harán surgir las instituciones médicas y psiquiátricas a lo largo del siglo XVIII reclamará un estatuto de cientificidad sobre la sexualidad, y la desplazará de la visión religiosa y moralista hacia el dominio de las ciencias naturales. (FOUCAULT, 1991)

A partir del paradigma ilustrado, desde el cual se construía el nacimiento de las ciencias, especialmente naturales, y la extensión de su método científico a las nacientes ciencias sociales, la sexualidad será ubicada en la dicotomía naturaleza-cultura sobre el supuesto de que está recubierta, como totalidad, de una esencia. El evolucionismo sería el paradigma hegemónico que sostendría esta vertiente epistemológica según la cual la sexualidad es asumida como objeto de estudio y como esencia de la naturaleza. De ese modo, la tesis fundamental en este dominio de producción de saberes sobre la sexualidad

indicará que ésta es indiscutiblemente *presocial*.

En la visión evolucionista, una de las características fundamentales de la especie humana será la de asociar sexualidad con reproducción, por extensión, con naturalización del cuerpo de las mujeres. Como señala Gisela Bock (1991), la categoría *biology* tendrá una historia específica que se relacionará no sólo con la naturalización de las mujeres, sino con un correlato que da cuenta de su carácter racista y clasificador de nuevas especies al margen de la cuestión social:

Que la biología es primordialmente un juicio de valor se hace además visible cuando, en un principio, el hecho de pensar en términos de biología no tuvo que ver únicamente con las mujeres, sino también con otros fenómenos que acabaron siendo excluidos de lo social: pongamos por caso el tema de los dementes y los débiles mentales, de los enfermos, de la vida y la muerte, de los rasgos hereditarios — genéticos o de otro tipo—, del cuerpo y de la corporalidad, de los grupos étnicos y las razas. Se podría decir que la aparición de la biología como categoría sociocultural y una perspectiva de intervención social se extendió, desde finales del siglo XIX a todos aquellos fenómenos que traspasaban los límites de lo que tradicionalmente se entendía como «cuestión social», y de los temas que podían ser entendidos en el marco de la ciencia y la política social tradicionales. En este sentido, el criterio racista de la biología es iluminador, sobre todo en lo que se refiere a la versión sexista, pues los dos se desarrollan simultáneamente y se solapan. (p. 65)

En su crítica al esencialismo sexual, Rubin (1989) identifica cómo la sexualidad y el sexo serán analizados al mismo tiempo en términos fisiológicos y psicológicos a través de categorías etnocéntricas, lineales y ahistóricas. De hecho, la perspectiva evolucionista, bajo la suposición de que la sexualidad es lo más animal de la naturaleza, paradójicamente aceptará que es necesario dominarla y organizarla socialmente.

La reproducción será naturalizada y la sexualidad será abordada como animalidad. Sin embargo, este dominio «fuera de lo social» será corregido por una organización social específica del placer y el deseo, lo que reifica la heterosexualidad. Esta paradoja, según Weeks (1993), es la causante de la constante insistencia en que la sexualidad heterosexual es natural y, no obstante, debe alcanzarse y aprenderse.

Una vez constituida esta constelación de discursos adscritos al paradigma evolucionista, la sexualidad será pensada desde dos posiciones contradictorias y, al mismo tiempo, convergentes: por un lado, una perspectiva conservadora, propia de las

instituciones médico-científicas y aun religiosas, que abogará por el control y la vigilancia de la sexualidad para evitar cualquier exceso y que activa un conjunto de tecnologías de control corporal basadas en el diagnóstico clínico, la observación, la localización y el tratamiento; por otro lado, se sitúan los discursos de liberación sexual de las corrientes freudo-marxistas, ampliamente difundidos en los sectores de izquierda en los años sesenta y setenta del siglo pasado, que asumen que la sexualidad está reprimida por un orden social estructural.

Aunque pareciera que ambas posturas son antagónicas, se encuentran en un punto epistemológico central: la sexualidad es una esencia transhistórica. La primera acepta que la sexualidad se explica, en principio, por la naturaleza, y la segunda asumirá que la clave de la liberación de un estado constante de alienación-objetificación será el regreso a un origen esencial del sujeto. Las dos posturas apelan al evolucionismo en su tipo formal o diferido, y tienen como trasfondo una biologización de lo sexual.

Ahora bien, también se pueden encontrar algunas posturas clásicas de la antropología de inicios y mediados del siglo XX que suponen que es el orden cultural el que condiciona las inquietudes sobre el individuo, es decir, éste se integra al sistema social/cultural y adquiere autonomía personal. Autores como Bronislaw Malinowski, Marcel Mauss y Margaret Mead van a resaltar el papel de la cultura en la constitución de la sexualidad, pero seguirán dando un peso importante a lo biológico como fin.

Tales autores parten del hecho de que existe una plasticidad en las tendencias instintivas como condición necesaria que posibilita la construcción cultural, y de que la organización humana está basada en actitudes complejas construidas a través de la educación y no de tendencias innatas. Un ejemplo de esto se encuentra en el planteamiento de Malinowski (1975) el cual llama la atención sobre el papel de la cultura como modeladora de los instintos en lo que denominó «plasticidad de los instintos», lo que significa de manera general su sustitución «por una educación de los instintos de acuerdo a un esquema establecido por la tradición y que tiene por finalidad utilizar las tendencias innatas para inculcar en el individuo hábitos y reacciones culturales». (MALINOWSKI, 1975, p. 187)

En esa misma línea, Mead, en *Sexo y temperamento* (1973), hace alusión a la relevancia que tiene el aprendizaje en la conformación de las normas culturales sobre el sexo y el género. Para esta autora los papeles de género son aprendidos desde el nacimiento mediante prácticas culturales. Por último, Mauss (1979) argumenta que la

cultura se imprime en el cuerpo, y es así como los hábitos, los gestos, los movimientos corporales y las posiciones sexuales varían, según el autor, no simplemente en los individuos y sus imitaciones, sino, sobre todo, en las sociedades y la educación. A partir de esta mirada se contraponen el individuo al sistema social y se le subordina a la perpetuación de la vida social, cultural y biológica, «ajustándolo» al lugar social que le corresponde.

2.2. La construcción social y política de la sexualidad: más allá de la esencia biologicista

La teoría que expone que la sexualidad es socialmente construida nació en las ciencias sociales aproximadamente en la última mitad del siglo XX. Esta propuesta descarta los esencialismos y tampoco considera lo sexual como una fuerza vital instintiva idéntica en todos los individuos que debe ser canalizada por la sociedad (CORDOVA, 2003). Esta posición reposa en la idea de que «aprendemos a practicar el sexo de la misma manera como aprendemos a discriminar qué tipo de acciones van a ser investidas de significados sexuales y qué tipo de respuesta erótica van a despertar en nosotros» (2003, p. 343). Tal perspectiva está fuertemente influenciada por la obra de Michel Foucault.

En *Historia de la sexualidad*, Foucault (1991) plantea, en primer lugar, que en la modernidad la sexualidad fue construida por medio de un conjunto de dispositivos y técnicas de producción de los sujetos. Y, en segundo lugar, que la sexualidad emerge como producto de relaciones de poder-saber que crean un régimen de verdad sobre el «sexo».

De acuerdo con la primera proposición, Foucault sostiene que existe una genealogía de discursos y prácticas de subjetivación sobre la cual los cuerpos se construyen. En contravía de la suposición religiosa de la tradición judeocristiana, Foucault plantea que la modernidad construye sujetos no con base en la represión, sino a través de un poder generativo que se inscribe en los cuerpos en cuanto adquieren la dimensión de sexuados. Para él no es el cuerpo una cárcel que encierra el alma, sino que el cuerpo se convierte en un punto nodal para construir la sexualidad.

El psicoanálisis freudiano ya había cuestionado la epistemología tradicional del sujeto cartesiano definido en el orden de la razón, y proponía que el sujeto es fundamentalmente sexual y se constituye por la manera en que la psiquis se organiza en torno al inconsciente. Aunque Foucault parte de este presupuesto para asumir que el cuerpo es sexuado, incorpora una propuesta que presenta distanciamientos teóricos importantes. Foucault discutió la tesis de que la sexualidad se encuentra reprimida. Sugirió

que, a diferencia de la lógica de control sexual erigida en la época medieval y victoriana, la sociedad burguesa del siglo XVIII construye un conjunto de dispositivos para la disciplina de los cuerpos, para regularlos. Así, en la modernidad surge un conjunto de técnicas que mientras procuran controlar los cuerpos, simultáneamente los producen. (FOUCAULT, 1999)

De las tesis del cuerpo como constructo cultural y de la sexualidad como un nuevo paradigma que construye al individuo, Foucault menciona que el poder se encuentra en todas partes y que produce fundamentalmente el dispositivo de la sexualidad en microespacios, de esta suerte, el pensador francés se distancia de las interpretaciones de la visión jerárquica del poder. El poder genera los cuerpos que pretende controlar y la sexualidad se convierte en un terreno primario sobre el cual se organiza la sociedad y los individuos se constituyen.

Se puede decir que en la Ilustración se construye una constelación de poderes que obligan a los individuos a hablar de «su» sexualidad como si viniese de «dentro». Por vez primera, la sexualidad empieza a adquirir una dimensión subjetiva individual que organiza socialmente la cultura occidental. Este mecanismo de «hacer hablar» hará que el individuo se construya sobre lo que habla y lo que le obligan a hablar. Para Foucault ese mecanismo de «hacer hablar» es la confesión. Sin embargo, este académico francés hará énfasis en que es la disciplina el mecanismo que produce, por excelencia, el cuerpo sexuado. En la medida en que la sociedad burguesa activa un conjunto de dispositivos y técnicas que se concretan micro-espacialmente en la superficie de los cuerpos, el cuerpo sexuado va transformándose.

En la segunda proposición de Foucault (1991), relacionada con las argumentaciones anteriores, el autor historiza radicalmente el dispositivo de la sexualidad al mencionar que la modernidad ha creado un discurso de poder-saber sobre los cuerpos, un nuevo paradigma de la sexualidad, una *scientia sexualis*. Por vez primera en la historia se crea la idea de que al individuo le pertenece la sexualidad y, por tanto, debe regularse para que la discipline, resultado que sería su creación misma.

La disciplina adquirió diferentes formas de expresión debido a la emergencia en este periodo de un conjunto de discursos que produjeron una verdad sobre el «sexo». Para Foucault, el «sexo» se convirtió en una unidad artificiosa sobre la que empezaron a formularse un conjunto de significados que adquirieron el estatuto de ciencia y, consiguientemente, ha sido una categoría construida históricamente. Precisamente, Thomas Laqueur (1994) plantea que la categoría *sexo* es una producción cultural que fue

transformada en la historia occidental. En la Antigüedad clásica existía la noción de *sexo único* representado en el cuerpo masculino. Para Laqueur, esta noción se deriva de la ideología de la época que asoció la masculinidad con la idea de superioridad; las mujeres fueron consideradas como un cuerpo invertido, un hombre sin desarrollo.

Laqueur (1994) concluye, a través de una lectura historiográfica, que el binarismo de los sexos es inventado en la Edad Moderna. Tras la aparición de las ciencias médicas emergentes se crearon un conjunto de discursos que propusieron por vez primera diferencias en los cuerpos y que se adjudicaron a la anatomía y la fisiología, determinantes desde este periodo de la «naturalidad» de la dualidad de los sexos. La aparición del útero, la menopausia, la virginidad en el terreno del análisis clínico, entre otros «descubrimientos», fueron vistos como parte de una «esencia» femenina, una «sustancia» de la sexualidad de las mujeres. La diferencia física genital se convirtió en la base de la definición de la sexualidad mediante categorías antagónicas y excluyentes y ha sido el soporte de la organización social de un modelo basado en la procreación, pues la sexualidad femenina ha sido concebida como naturalmente reproductiva, y la masculina como viril y creadora.

De ese modo, los discursos médicos, psiquiátricos y jurídicos —hoy se podría incluir los educativos— crean un régimen para hablar del sexo y dictaminar mecanismos y técnicas de regulación de la sexualidad. Sin embargo, Foucault plantea que como el poder constituye una correlación de fuerzas, le es constitutiva la resistencia. El terreno de control es un terreno de irrupción y de respuesta. De esta guisa se inventan nuevas categorías para inventariar a los individuos, así como instituciones para su regulación. Con la creación del modelo normal-patológico, los nuevos «locos» y «desviados sexuales» fueron recluidos en hospitales psiquiátricos, cárceles y centros de disciplina para adecuar sus comportamientos a las normas esperadas.

En cercanía con estas posturas históricas y políticas y desde una interpretación antropológica feminista inscrita en una corriente materialista, Gayle Rubin (1989) resalta que hay periodos históricos en los que la sexualidad es mucho más reprimida y politizada. El carácter político de la sexualidad en la propuesta de Rubin viene del planteamiento de la feminista radical Kate Millett (1995), quien planteó que la sexualidad es política porque constituye un terreno de dominio sobre las mujeres.

Para ilustrar esto, Rubin (1989) hace referencia al periodo de finales del siglo XIX, cuando la masturbación y la prostitución constituyeron el centro de censura. Asimismo,

dice que a mediados del siglo XX la sexualidad fue organizada por medio de la persecución a los homosexuales y en la idea del «delincuente sexual», cuestiones que han marcado la época contemporánea y han dejado como lastre prejuicios, estigmas y represiones políticas y sociales en torno a la sexualidad. Igualmente, Rubin sugiere que durante este mismo periodo la sexualidad adquirió un tinte ideológico y político en la medida en que, a lo largo de ese siglo, los partidos conservadores abanderaban abiertamente la persecución a las conductas sexuales no convencionales, la pornografía, el aborto, la educación sexual e incluso los centros de investigación de la sexualidad nacientes, particularmente los sexológicos, pues argumentaban que eran un atentado contra la moral y los tildaban de comunistas. (RUBIN, 1989)

La autora identifica las trabas que ha enfrentado la creación de una teoría sobre el sexo adscrita al construccionismo y opuesta a la versión «esencialista de la sexualidad». Según la autora, justamente el «esencialismo sexual» ha sido uno de los paradigmas imperantes y obstaculizadores, dado que tiende a considerar el sexo como algo que ha permanecido inmutable a través de la historia y que determina las conductas sexuales de los individuos. Aunque Rubin (1989) reconoce que existen aspectos biológicos a tener en cuenta, para ella el sexo está cargado de significado social e histórico. El sexo es una construcción social.

En su clásico ensayo *El tráfico de mujeres*, Rubin (1996) plantearía una de sus tesis fundamentales, inauguradora de un conjunto de investigaciones que desnaturalizarían la sexualidad, al proponer por vez primera la existencia de un sistema de sexo/género: «Como definición "preliminar", un "sistema sexo/género" es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas». (1996, p. 37)

En ese sentido, la sexualidad es comprendida como una construcción social que varía de cultura a cultura y que, por esto mismo, dota de significados cambiantes y disímiles a la sexualidad. En sus postulados, Rubin (1996) sostiene que la prohibición de las sexualidades construye un conjunto de normas que regulan los géneros en categorías antagónicas. Butler (2007) se apropia de esta tesis para proponer cómo el género es un efecto de la heterosexualidad institucionalizada, cómo las reglas de la sexualidad normativa producen «hombres» y «mujeres» en función de la reproducción. Aunque Rubin sostiene una tesis radical frente al estructuralismo antropológico francés, permanece en una suerte de ambivalencia sobre si se puede interpretar el «sexo» también como un constructo

cultural.

La crítica hecha por Rubin (1996) al estructuralismo, seguida por Butler (2007), devela la dicotomía problemática que contiene esta propuesta al sostenerse en una interpretación dual de naturaleza-cultura. Para Butler, el sexo ha sido asociado con lo natural y el género con la cultura, sin embargo, ambos son producidos, de acuerdo con Foucault, como regímenes de verdad reguladores o ficciones jurídicas que se expresan en la superficie del cuerpo. Para ella, la tesis corriente que presupone la feminidad y la masculinidad como correlato de la diferencia sexual, se sostiene en una matriz heterosexual que naturaliza los cuerpos y les asigna una «esencia sexual».

2.3 ¿Naturaleza o discurso? Más allá de la matriz heterosexual

¿La sexualidad le pertenece a alguien con determinado género? ¿Es la sexualidad lo mismo que el sexo y por consiguiente un efecto del género? ¿Sexo, género y deseo resultan ser una solución de continuidad? Butler critica las preguntas sobre qué es lo válido del género: ¿cuáles cuentan como género y cuáles no?, ¿a qué llamamos género y a qué sexo?

Si pensamos que vemos a un hombre vestido de mujer o a una mujer vestida de hombre, entonces estamos tomando el primer término de cada una de esas percepciones como la «realidad» del género: el género que se introduce mediante el símil no tiene «realidad», y es una figura ilusoria. (BUTLER, 2007, p. 27)

La noción de mujer verdadera u hombre verdadero presupone un soporte de «realidad» inferido de la anatomía del individuo o de la vestimenta que lleva. Esta supuesta «realidad de género» se desestabiliza cuando las categorías que solemos usar para definir a tal o cual no se ajustan a determinados individuos. La autora argumenta que, de acuerdo a las prácticas que van apareciendo, se hace necesario cambiar las formas y definiciones que se han dado al género y, por ende, las teorizaciones sobre él implican un replanteamiento.

El instante en que nuestras percepciones culturales habituales y serias fallan, cuando no conseguimos interpretar con seguridad el cuerpo que estamos viendo, es justamente el momento en el que ya no estamos seguros de que el cuerpo observado sea de un hombre o de una mujer. (BUTLER, 2007, pp. 28-29)

Butler plantea una aproximación sobre cómo las suposiciones de «realidad de género» y sexualidad han definido las líneas de lo vivible y lo inteligible, cómo las limitaciones normativas del género han construido nominaciones de individuos como

irreales, falsos, ininteligibles; por ejemplo, los planteamientos sobre que la travesti es una «falsa mujer», que los *drag kings* «son falsos hombres». En ese sentido, Butler menciona que las instituciones del falogocentrismo y la heterosexualidad obligatoria han producido las ideas de feminidad natural y de identidades sexuales verdaderas bajo la creencia de que son esenciales, originarias y causales primarias. Por lo tanto, pone en duda la ontología de las categorías de «hombre» y «mujer»: «¿Es el travestismo la imitación del género o bien resalta los gestos significativos a través de los cuales se determina el género en sí?» (BUTLER, 2007, p. 37). El planteamiento de Butler profundiza la crítica a la suposición de «naturalidad» del género y a la constitución del sexo como variable unívoca anterior a la cultura.

En los límites de lo normativo, es decir, de las reglas culturales y las definiciones éticas que modelan a los individuos, los *ininteligibles* se convierten en aquellos individuos que no se adecúan a la norma, como los/las transexuales, los/las intersexuales, etc. Así, parece que se apela continuamente a definir mujeres y hombres en términos de una norma binaria que representa al género como efecto de una heterosexualidad hegemónica.

En la medida en que las normas de género —dimorfismo ideal, complementariedad heterosexual de los cuerpos, ideales y dominio de la masculinidad y la feminidad adecuadas e inadecuadas, muchos de los cuales están respaldados por códigos raciales de pureza y tabúes en contra del mestizaje— determinan lo que será inteligiblemente humano y lo que no, lo que se considerará «real» y lo que no, establecen el campo ontológico en el que se puede atribuir a los cuerpos expresión legítima. (BUTLER, 2007, pp. 29-30)

Butler se pregunta por qué hemos llegado a considerar un sexo como preexistente y soportar la creencia en la anterioridad «naturalizada» de los cuerpos, en los cuales, se supone, viene el género a operar. De ese modo, ella problematiza los discursos que han relacionado el ideal de dualidad del sexo con una construcción binaria del género, introduce y complejiza su teoría de la performatividad.

Esta interpretación sugiere que al «invocarse o suponerse» una ley o normativa anterior, se produce el fenómeno que se anticipa. Al anticipar o creer en el significado de una esencia anterior e interior se afirma la existencia de la ley y, a su vez, se produce o pone en acto lo que se cree es una causal primaria. En palabras de Butler: «La forma en que la anticipación de una esencia provista de género origina lo que plantea como exterior a sí misma» (2007, p. 17). Lo que creemos interior como predeterminado del género es lo

que creemos que *de facto* ocurre en la externalidad de los cuerpos, y ello, asimismo, se pone en práctica en las gestualidades y los actos corporales mismos. «La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente». (BUTLER, 2007, p. 17)

Aquello que consideramos una esencia interna del género no es más que una puesta en práctica que ejecutamos de forma ritualizada por medio de los actos corporales —de ahí que origine lo que plantea como exterior a sí misma al ponerlo, de hecho, en acto—. En virtud de que tales actos son rutinarios, soportan la creencia en una «sustancia natural» anterior y la anticipan como causal del género. Continuamente nos enfrentamos a rutinas corporales que marcan las diferencias de género y creemos que ellas explican o dan cuenta de una suerte de rasgo distintivo contenido en nuestro interior de donde emergen nuestros diferenciales de género. Sin embargo, es la propia actuación la que da ese sentido de anterioridad, de anticipación del género, es «un efecto alucinatorio de gestos naturalizados». (BUTLER, 2007, p. 17)

La misma ley o normativa cultural crea una ilusión al considerar que existen sujetos antes de la ley. No obstante, este efecto produce los sujetos que nombra y representa, y construye categorías de nominación en la medida en que todos los sujetos se significan por la normativa. «La invocación performativa de un "antes" no histórico se convierte en la premisa fundacional que asegura una ontología presocial de individuos que aceptan libremente ser gobernados y, con ello, forman la legitimidad del contrato social». (BUTLER, 2007, p. 48)

2.4 La sexualidad como una producción subjetiva: una lectura cultural-histórica

Para presentar la propuesta de la sexualidad como una producción subjetiva, primero, se elaborará una aproximación a la perspectiva histórico-cultural y su forma de conceptualizar la sexualidad; segundo, se expondrá la perspectiva teórica que será la plataforma conceptual de esta investigación y posteriormente se definirán algunas diferencias y relaciones con las propuestas elaboradas en los apartados anteriores.

La bibliografía sobre sexualidad desde una perspectiva histórico-cultural no es fácil de encontrar ni es abundante en comparación con otras temáticas. La literatura hasta ahora consultada acerca de esta temática resalta de manera particular la interrelación entre sexualidad, aprendizaje y desarrollo humano, que se apoya sobre todo en una propuesta

psicológica vygotskiana. Para esta perspectiva, la sexualidad no se reduce sólo a la explicación a partir del desarrollo biológico, el cual ha sido dominante en los discursos de enfoque psicológico, antes bien, la sexualidad es identificada como una producción social e histórica. De igual modo, tal enfoque va más allá de las teorías que establecen una *esencia* de lo sexual *a priori* a toda sexualidad humana, y ubican al aprendizaje como proceso importante en la interrelación cultura e individuo. En esa línea es que Meira y Santana (2014) afirman: «A perspectiva histórico-cultural entende a formação e o desenvolvimento humano nas dimensões sociais, culturais e políticas, sendo esses aspectos determinantes na construção da sexualidade». (p. 169)

En sintonía con el planteamiento de Vygotsky, Meira y Santana exponen la relación entre las variaciones históricas y los cambios en la naturaleza humana; de esa manera, consideran las dimensiones humanas, incluida la sexualidad, como históricas y organizadas por mudanzas cualitativas y cuantitativas a lo largo del tiempo. Es a partir de una propuesta dialéctica del desarrollo humano que lo anterior toma valor, pues para Vygotsky el desarrollo infantil es un proceso dialéctico en el que, por medio de las interacciones sociales, el hombre aprende, se desarrolla y construye nuevas y diferentes formas de interactuar con el mundo. En esta dirección, Dinis y Asinelli-Luz (2007) y Meira y Santana (2014) consideran que la perspectiva histórico-cultural es la más coherente en la psicología para justificar la sexualidad como un proceso histórico-cultural, pues ésta es entendida por ellos como una dimensión humana que se constituye y enriquece a lo largo del desarrollo humano.

La sexualidad humana es una apuesta diferente en cuanto se reconoce, desde esta perspectiva, su dimensión histórica, lo que la diferencia de otras aproximaciones explicativas de la psicología que continúan con una mirada biológica y psicológica esencialista de la sexualidad. De esa manera, esta propuesta tiene una mayor proximidad con las teorías de género y los postulados foucaultianos descritos en el capítulo anterior. Sin embargo, una de las críticas que se puede realizar a esta perspectiva radica en el hecho de que permanece ancorada en la propuesta vygotskiana de la mediación semiótica, la cual hace énfasis en el juego de los signos como instrumentos de mediación en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Centrar el análisis en el Vygotsky de la mediación semiótica, si bien es una posibilidad, no posibilita pensar otras alternativas que ese mismo autor permitiría para la comprensión de la sexualidad humana. Por ejemplo, la idea de sentido, el lugar de las emociones, el papel de la creatividad y la fantasía, ayudarían a una

reflexión de la sexualidad que fuera más allá de su dimensión histórica y social, abundante en las posturas construccionistas, hacia una sexualidad como producción subjetiva.

Considerar la sexualidad una producción subjetiva implica salir de las propuestas que ha dominado la perspectiva histórico-cultural y pensar en vertiente alternativas de esa teoría. Por este camino se encuentra la propuesta de Fernando González Rey (1997, 2002, 2013), quien partiendo de la influencia de la psicología soviética y del legado de Vygotsky abre caminos interpretativos diferenciados que lo llevaron a una comprensión ontológica y epistemológica nueva de la experiencia psicológica, que dieron como resultado la construcción de la categoría *subjetividad*. Esta categoría se conceptualiza a partir de una mirada dialéctica, compleja y procesual, y se aparta de esa manera de las apuestas teóricas que ven en la subjetividad sólo una dimensión intrapsíquica o una interiorización de lo social.

Ahora bien, de acuerdo a la revisión bibliográfica de la obra de González Rey, aunque no se incluye una teoría de la sexualidad explícita, podemos observar algunas pistas importantes que nos permiten entrever e interpretar la relación de la sexualidad con la categoría *subjetividad*. Es a partir de ahí como se puede pensar una nueva zona de sentido en los estudios sobre la sexualidad humana que posibilite hacer inteligible lo diverso, lo complejo y lo singular de lo sexual humano. Dicho de otro modo, hay una diferencia ontológica y epistemológica en la concepción de la sexualidad desde la cual se supera no sólo la idea de esencia *a priori* de lo sexual, sino que, además, se ofrece una posibilidad de explicación de la emergencia de la diversidad en lo sexual, pues se superan las explicaciones lineales de lo biológico y lo social. En la propuesta teórica de González Rey (2002), la sexualidad es pensada como una configuración dinámica y dialéctica entre momentos de tensión y contradicción en la relación del individuo con lo social, en su proceso de desarrollo humano y en los diferentes espacios sociales por los cuales transita.

Así, la sexualidad no debe ser buscada meramente como un resultado de lo interno —instinto— o lo externo —cultura/discurso— por separado, sino en la síntesis continua entre ambos. Aquí la subjetividad juega un notorio lugar para otorgar inteligibilidad al fenómeno de la sexualidad como una producción subjetiva compleja, y se aleja con ello de la mirada contemporánea, presente en las instituciones escolares y políticas, que propone entenderla sólo como funcional, racional y normativa.

En cuanto a la producción bibliográfica de este autor se puede decir que en diferentes momentos de su obra expone algunas aproximaciones a la cuestión de la sexualidad. Se

observa, en primer lugar, una variedad de conceptos para referirse a este fenómeno, tales como motivación sexual, necesidad sexual, lo sexual y la sexualidad. En segundo lugar, hay conceptualizaciones que permiten perfilar la importancia de las categorías *sentidos subjetivos*, *configuración subjetiva* y *sujeto* para la comprensión de la sexualidad. Un primer ejemplo de ello lo encontramos en *Epistemología cualitativa* (1997), en el que González Rey realiza un acercamiento desde un análisis de la motivación sexual y resalta ahí la diversidad y el dinamismo de los elementos que la configuran:

En el caso de la configuración de la motivación sexual que hemos tomado como ejemplo, los elementos dinámicos que van a constituir la serán extraordinariamente diversos, pues responden a un conjunto de necesidades definidas en las relaciones con los otros a lo largo de la vida individual del sujeto. El motivo sexual puede estar configurado por estados dinámicos derivados de la estimulación sensorial temprana, como la forma en que se educó en la persona el contacto con los otros, la forma en que el sujeto aprendió a manejar sus emociones profundas, la forma en que se construyó su identidad de género, la relación afectiva con cada uno de los padres, los vínculos con el sexo opuesto, etc. Es decir, que en la configuración de la motivación sexual pueden configurarse estados dinámicos disímiles, procedentes de diferentes áreas de la vida del sujeto que adquieren un sentido subjetivo en su configuración en torno a la sexualidad. (1997, p. 191)

Bajo esta misma orientación, en el artículo *El lugar de las emociones en la constitución de lo social* (2000), González Rey, para explicar el paso de la necesidad al motivo sexual, destaca la importancia que tiene la categoría *sentido subjetivo* en este proceso. Éstos, los sentidos, desde las diferentes esferas del psiquismo, van a ser lo que constituyen el motivo sexual.

La necesidad sexual, por ejemplo, deviene motivo en el proceso de integración de otros sentidos subjetivos provenientes de otras esferas de la vida psíquica que pasan a ser constituyentes del motivo sexual, como la moral, la constitución de género, la cualidad de las diferentes relaciones emocionales de la persona a lo largo de la vida, el sentido y significación del cuerpo, etc. Todas estas dimensiones de sentido se organizan en el motivo sexual y caracterizan el tipo de emociones asociados a él. Estos complejos sistemas de motivos articulados a las diferentes formas de acción del sujeto los hemos denominado configuraciones de la personalidad, y constituyen el tipo de unidad fundamental, que hoy empleamos en el estudio de la personalidad. (2000, p. 145)

Con base en estas dos citas, de años diferentes, se puede ya inferir una concepción de la sexualidad como proceso y su énfasis en lo dinámico y diverso, igualmente, la importancia otorgada a los espacios sociales y la relación con los otros. El autor enfatiza en que la sexualidad no queda explicada sólo en los momentos tempranos de la vida, como ha sido defendido por el psicoanálisis freudiano, sino que se da importancia a todo el desarrollo humano del individuo, es decir, González Rey no se queda sólo en la importancia que tiene la infancia y la relación con los padres para la configuración de lo sexual, sino que rescata las diferentes áreas de la vida a través de la trayectoria del individuo. Asimismo, en estas dos citas aparecen mencionadas dos categorías, *configuración* y *sentido subjetivo*, centrales en esta construcción teórica para la comprensión de las formas en que la subjetividad, como proceso dinámico, complejo, contradictorio y procesual, organiza nuestras experiencias.

En cuanto a la categoría *configuración*, González Rey inicia su conceptualización en 1995 cuando la define como «la integración de múltiples elementos dinámicos en torno a un sentido psicológico específico, pudiéndose integrar una configuración dentro de otra, no como elementos diferentes que se integran, sino como partes de un nuevo nivel cualitativo de organización psíquica» (p. 25). Posteriormente, esa categoría asume variantes en su definición y valor heurístico, es así como ya en 2005 el autor define la configuración subjetiva como «a integração dos diferentes sentidos subjetivos que se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva da experiência» (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 256). Esta categoría expresa la organización subjetiva de la multiplicidad de producciones de sentidos subjetivos que, valga la redundancia, se producen en las vivencias a lo largo de la trayectoria de vida de los individuos.

La categoría *configuración subjetiva* permite ganar visibilidad teórica de las formas singulares como se organizan las experiencias vividas en cada individuo. Por ejemplo, González Rey (2013) describe, en un caso concreto, el papel de las configuraciones subjetivas en la sexualidad:

La configuración subjetiva del cuerpo para alguien que fue objeto de burlas por su cuerpo en su casa y entre sus amigos, y que siempre sintió su cuerpo de forma secundaria y ajena, puede estar asociada a sentidos subjetivos importantes de la configuración subjetiva de la sexualidad, la que a su vez puede cambiar en cada relación concreta de la persona. (p. 36)

El *sentido subjetivo* es una categoría que tiene un lugar importante en esta plataforma teórica. Para el autor, dicha categoría muestra un avance epistemológico significativo en cuanto permite teóricamente dar inteligibilidad a las producciones de la experiencia psicológica. Tal categoría enfatiza, por un lado, el carácter singular de esas producciones, entendiéndose lo singular como la especificidad de la producción humana; y, por otro, el carácter generador de la psique humana. De esta manera, la categoría mencionada desmonta representaciones arraigadas sobre la subjetividad, por ejemplo, las que la asimilan a una instancia intrapsíquica, individual o como un reflejo de lo externo.

El sentido subjetivo es definido por González Rey como:

La unidad constituyente de la subjetividad que integra aspectos simbólicos, significados y emociones en una nueva organización, dentro de la cual estos elementos no tienen relaciones de causalidad. Entre lo simbólico, lo emocional y las significaciones en la organización de los sentidos existe una relación recursiva [...] Los sentidos subjetivos tienen un carácter histórico, en tanto son generadores de emociones y formas simbólicas que anticipan las acciones del sujeto a partir de su historia, pero, a su vez, están unidos inseparablemente a aquellas, representando un momento procesual permanente asociado a la acción del sujeto. (2002, p. 113)

En ese mismo libro se puede encontrar una primera definición de cómo puede ser entendida la sexualidad según su perspectiva teórica:

La sexualidad es un sentido subjetivo producido en la relación compleja entre las formas de constitución subjetivas, individuales y sociales, y los escenarios actuales dentro de los que estos sujetos actúan, los cuales son generadores de sentido dentro de la diversidad de prácticas que los caracterizan. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 191)

Es interesante resaltar en la anterior cita que, para el autor, en la constitución de la sexualidad están expresados una serie de elementos de sentidos de diferentes espacios individuales y sociales que no recaen en explicaciones de invariantes universales, reduccionismos culturalistas ni psicologicistas. Para González Rey, la constitución de la sexualidad en lo humano es siempre de carácter singular y «expresa una configuración compleja de sentidos y significados que se producen de formas diferenciadas de sujeto a sujeto y de sociedad en sociedad, lo que se encuentra más claramente en la literatura que en la psicología». (2002, p. 191)

Así las cosas, el valor de la teoría reposa en su reconocimiento de la dimensión

subjetiva de la sexualidad, la forma como el sujeto «organiza» los aspectos simbólicos y emocionales de sus experiencias en su trayectoria de vida y en los diferentes espacios sociales que transita. Esto no quiere decir que ello ocurra de manera consciente, pero será importante en la configuración de la subjetividad; así, González Rey (2002) nos dice:

La sexualidad como configuración de sentidos está constituida por un conjunto de sentidos socialmente producidos, que de forma directa e indirecta se relacionan a ella, y que por tanto actúan como sentidos de su configuración subjetiva, así como por otro conjunto de sentidos derivados de registros emocionales de experiencias anteriores que no aparecen significados no por el sujeto ni por el espacio social en que vive, que fueron resultados de experiencias singulares con registros emocionales específicos. (p. 191)

Sentado esto, pensar la sexualidad desde esta mirada teórica que reconoce el importante lugar de la subjetividad como explicación de lo humano no implica dejar por fuera otras dimensiones, sean el caso de los espacios concretos, el discurso, lo jurídico, lo normativo, etc. Tal cosa ha sido expresada por algunas críticas que continúan situando la subjetividad como lo opuesto a lo objetivo y que continúan manteniendo la dicotomía interno-externo. Pongamos por caso la tesis doctoral de Madureira (2007); en ella la autora realiza una crítica al uso de la categoría *subjetividad*:

Como o autor –refere-se a González Rey- utiliza diversas categorias conceituais que, de alguma forma, remetem à subjetividade —subjetividade individual, subjetividade social, sentido subjetivo, configuração subjetiva—, tais limites, algumas vezes, se tornam um pouco obscuros. Ainda em relação ao conceito de subjetividade social, quais os seus limites heurísticos? A utilização de expressões como a subjetividade social da escola? Não tende a obscurecer dimensões sociais que estão além dos processos de subjetivação das pessoas concretas inseridas em uma determinada instituição escolar? (2007, p. 41)

Un problema que se debe señalar en la crítica de esta autora es que ella considera que hay dimensiones sociales más allá de los procesos de subjetivación y, con esto, vuelve a separar lo interno y lo externo, lo que plantea la existencia de una realidad objetiva —real— y una realidad interna —subjetiva—. La teoría de la subjetividad no pretende desconocer los espacios concretos o la sociedad, sino que el proceso de subjetivación es una síntesis continua entre lo social y lo personal y no sólo una internalización o modelamiento. La crítica de Madureira tiene mayor sentido cuando observamos que su

apuesta teórica es cercana a la del psicólogo Jaan Valsiner, el cual opta por la categoría *separación inclusiva* como forma de explicación, categoría que, según este autor, permite mantener la diferencia estructural entre individuo y sociedad y, al mismo tiempo plantear, la interdependencia sistémica, es decir, siempre hay una separación tensa entre lo interno y lo externo.

La categoría *subjetividad social* no es ajena a esos postulados y, contrariamente, pretende pensar la subjetividad como un sistema complejo que intenta romper con la idea arraigada de fenómeno individual:

El concepto de subjetividad social integra los elementos de significación y sentido que, producidos en las zonas de la vida social de la persona, se hacen presentes en los procesos de relación que caracterizan todo grupo o agencia social en el momento actual de su funcionamiento. De la misma forma, la subjetividad social aparece constituida de forma diferenciada en las expresiones de cada sujeto concreto, cuya subjetividad individual está atravesada de forma permanente por esa subjetividad social. (González Rey, 2002, p. 189)

De ese modo podemos pensar que la categoría *subjetividad social* es una producción siempre singular y, a su vez, compartida; ese tipo de subjetividad se produce en los distintos espacios de socialización por donde transita el individuo, tales como la familia, la escuela, el barrio, el trabajo o colectivos y grupos a los que pertenezca. Al mismo tiempo, la categoría *subjetividad social*, al articular los sentidos y significados que provienen de diferentes esferas de la vida social en la experiencia de los individuos, asimismo permite una vía privilegiada para el estudio de la sociedad (GONZÁLEZ REY, 2002).

En este orden de ideas, para pensar la sexualidad como una producción subjetiva es necesario abordarla como subjetivamente configurada para resaltar la multiplicidad y diversidad de caminos posibles que ésta toma en el desarrollo de cada individuo. Que la sexualidad sea considerada un proceso dinámico y complejo en el que el sujeto desempeña un papel imprescindible en su definición cualitativa y en su constitución singular hace que esta perspectiva teórica se diferencie de las teorías que ven a la sexualidad como lógica, racional y normativa, las cuales están muy presentes en las políticas públicas, los discursos de la sexología, la educación sexual y algunas posturas psicológicas.

Otro argumento posible para considerar la sexualidad una producción subjetiva es su carácter singular, el cual va más allá de las representaciones sociales de la época y su normatividad vigente. No puede ser reducida sólo a lo externo —lo simbólico, el discurso,

la cultura—, sino que el aspecto emocional juega un papel relevante en su configuración, producida, como ya se dijo, en los diferentes espacios —familia, escuela, barrio— en los que transitó y transita.

Para finalizar este capítulo se realizará una síntesis sobre algunos puntos de encuentro y distanciamiento entre las perspectivas venidas del «momento Foucault» y la teoría de la subjetividad. Guardando diferencias importantes entre los enfoques teóricos de los autores descritos en este apartado, un punto de aproximación posible entre ellos es la historización que se hace de la sexualidad, en la cual hay una crítica a la noción de esencia e innatismo de la sexualidad, y a la heteronormatividad como forma única de organización de los géneros y la identidad sexual; en otras palabras, no se asume una esencia sexual humana transhistórica que deviene siempre igual en cada periodo de la historia. Esto tiene desdoblamientos interesantes: por un lado, el cuestionamiento a la idea de una identidad de género y a una sexualidad estática devela una identidad más dinámica y flexible; por otro, se puede decir que hay una crítica a la patología como aprehensión de una realidad anormal. Estas posturas no comparten la idea de patologizar los comportamientos sexuales como si existiera un modelo maniqueo de lo bueno y lo malo, lo patológico ya no es más una desviación de la norma pues esa norma es, como tal, histórica e impuesta en la relación saber-poder. Al respecto, González Rey nos dice:

La producción de sentido me lleva a chocar completamente con el concepto de normatividad, la salud no está en la norma, está en la capacidad de integrarnos en espacios con los otros. Si lo llevamos a la cuestión de la sexualidad, encontramos que el homosexualismo va dejando de ser una patología, es otra forma de sexualidad. Yo digo, ¿por qué un masoquismo compartido que no daña la integridad física del otro, y que se comparte en un espacio de comunicación, tiene que ser patológico? ¿Por qué? ¿Quién me da una explicación? El concepto de patología está muy presente en Foucault para quien lo patológico estuvo producido socialmente, después entraron los códigos morales que actuaron como reguladores externos, la ciencia se montó ahí para reafirmar eso. Entonces, el concepto de sujeto nos invierte ese orden, precisamente por la fuerza que le da a lo singular, a las formas diferentes de subjetivación dentro de un mismo espacio cultural. (DÍAZ Y GONZÁLEZ REY, 2005, p. 377)

Lo anterior es importante para esta investigación dado que abre un espacio para definir y defender «otras formas de sexualidad», y deja de lado la mirada patológica, tan frecuente en los modelos biomédicos presentes en la educación de lo sexual en la escuela.

Al mismo tiempo, el concepto *sujeto* es planteado como una posibilidad de resistir y de crear formas diferentes de subjetivación dentro de los mismos espacios culturales y dentro de los mismos discursos hegemónicos.

Empero, en este punto, respecto a la forma de conceptualizar el sujeto y la subjetividad, es donde se presentarán profundas diferencias ontológicas y epistemológicas. Si bien el legado teórico dejado por Foucault tuvo repercusiones importantes en las propuestas teóricas de los estudios de género y en las reivindicaciones políticas de las llamadas «minorías» al dar un lugar a lo histórico, a lo social y lo político en la construcción de la sexualidad, preserva de forma subrepticia un principio epistemológico, a saber, que lo externo —lenguajes/discurso— modela, se interioriza y disciplina los *cuerpos dóciles*.

A finales de la década de 1970, en Foucault existía ya un intento de teorizar el sujeto y la subjetividad, propuesta seguida por algunas autoras, entre las que se encuentra la más destacada hoy en día, Judith Butler. En ocasiones Butler, seguidora crítica de Foucault, será tildada de «discursivista», al parecer por dar al lenguaje un lugar preponderante en la constitución del sujeto. Foucault será cercano a una perspectiva crítica del discurso al plantear que es éste el que produce la realidad de lo que nombra (FOUCAULT, 1999a), en la medida en que el lenguaje, para el autor francés, al estar mediado por relaciones de poder-saber, y especialmente el discurso como práctica, crea las posibilidades de surgimiento del sujeto.

De acuerdo a Foucault, la idea de un sujeto que usa el discurso o que se encuentra mediado por él aparece reiterativamente enunciada como posibilidad teórica. Este autor, que inaugura lo que podría denominarse su primera faceta, dará preponderancia a la idea de que existe un conjunto de discursos que crea al sujeto a través de su enunciación, que crea su realidad al nombrarla; es decir, una idea que dará fuerza al poder enunciativo del lenguaje en cuanto productor de realidades. Según esta teorización inicial, el sujeto es producido desde la exterioridad del discurso formado por relaciones de poder que funcionan como redes de interacción discursiva, como prácticas sociales.

Así pues, el lenguaje, por medio del discurso, desempeña un papel de gran relevancia. El discurso es visto como productor y el sujeto como efecto, por ello, de acuerdo a esta perspectiva teórica y al énfasis que hace en la primacía del lenguaje, el sujeto se torna una nada, una ficción del propio lenguaje, se desvanece en el vaivén de los significantes. Esta tesis puede ser apreciada también en el enunciado lacaniano: «Un

significante es lo que representa al sujeto para otro significante». (LACAN, 2006, p. 77)

Es a partir de la crítica a la supremacía del lenguaje y la negación de un sujeto concreto que la teoría de la subjetividad tomaría distancia de la perspectiva de Foucault y Butler. El siguiente postulado de González Rey (2002) ayuda a contextualizar esta diferencia:

El individuo, en lugar de aparecer como sujeto, aparece como una expresión vacía de las posiciones que asume dentro de los procesos dialógicos [...] lo cierto es que al estar atrapado en convenciones lingüísticas y discursivas socialmente producidas, no hay nada en él que permita explicar su capacidad de ruptura y su capacidad de elegir en los espacios sociales a los que pertenece, por lo que se vuelve simplemente una expresión de los juegos relacionales y de lenguajes dominantes de sus contextos. (p. 143)

De igual manera, el autor centra su crítica en la negación de las emociones o en el lugar secundario que les es dado en estas perspectivas teóricas, en las que se le da más importancia al lenguaje. Para González Rey, la emocionalidad es central en la conceptualización de la categoría *subjetividad*, pues la emoción es un aspecto importante para la producción de sentidos subjetivos, lo que a su vez permite la capacidad generativa del sujeto. González Rey (2002) plantea que:

La eliminación de las emociones como procesos subjetivamente constituidos es uno de los aspectos más distorsionadores de la teoría construccionista [...] Los significantes, las narrativas, las voces son todas categorías asociadas al lenguaje, lo que genera progresivamente una imperceptible indiferenciación entre los procesos psíquicos y el lenguaje que, junto con el ataque permanente del construccionismo a la ontología de la psique, se colocan muy próximos a la negación de los procesos psíquicos que la teoría de la subjetividad intenta reivindicar en lo que tienen de específicos en cuanto definición ontológica. (p. 148)

La teoría de la subjetividad abre así epistemológicamente una posible nueva zona de sentido para pensar e interpretar la sexualidad, el género y el deseo, sobre todo el sujeto —¿sujeto sexual?— y su capacidad generadora que está en medio de ese proceso subjetivo, más allá del sujeto racional e instrumental del discurso biomédico y más acá de ese sujeto evanescente del posestructuralismo.

Para finalizar, ¿cuál es el aporte de la teoría de la subjetividad para pensar la

sexualidad, la diversidad sexual y la educación sexual, a diferencia de otras perspectivas teóricas? Las categorías que sustentan la teoría de la subjetividad ayudan a:

1) Hacer inteligible el vínculo entre el individuo y las relaciones estructurales de la sociedad de manera dialéctica y dinámica —*subjetividad social*—, lo que permite superar la falsa oposición individuo/sociedad.

2) Rescatar desde la producción simbólico-emocional el lugar de la singularidad y el carácter sociohistóricamente situado y producido en todo individuo —*sentido subjetivo*— y, de esa manera, comprender *el papel de la fantasía* más allá de la influencia de lo social a través de los discursos. La sexualidad no se puede reducir sólo a un fenómeno de consumo y de modelamiento del «espíritu de la época», en ella el papel de la fantasía, siempre del orden de lo singular, tiene un papel destacado en la configuración de la sexualidad, así como constituye además un camino interesante para desentrañar la subjetividad.

3) A lo largo del siglo XX la identidad de género fue considerada estática. Al hombre y a la mujer le fueron otorgados por correspondencia el papel masculino y femenino y una orientación sexual heterosexual, en una especie de linealidad causalista —*sexo-género-orientación sexual*—. Sin embargo, se puede mostrar que esta relación es más compleja: el caso más significativo actualmente, pero no el único, es el de las identidades *transgénero*. Pensar hoy la identidad de género y su flexibilidad implica categorías que superen lo estático, por ejemplo, la *configuración subjetiva* puede ayudarnos a pensar desde la estabilidad esa flexibilidad de la identidad de género en los jóvenes.

4) Suministra una concepción renovada del individuo activo capaz de reflexionar y de producir nuevos sentidos y, con ello, caminos alternativos; en definitiva, un individuo capaz de generar reflexión de sí sobre sí mismo —*sujeto*—.

5) Por último, constituye un aporte al número limitado de teorías que dan inteligibilidad a estos fenómenos, pues cada vez es más necesario pensar nuevos modelos teóricos que contribuyan a una mejor comprensión, que nos permitan superar el sesgo biomédico, pero, al mismo tiempo, el sesgo sociológico de considerar la sexualidad como reflejo de lo externo. Ninguno de los dos sesgos nos permite explicar las variaciones en los comportamientos sexuales ni la singularidad que subyace en lo sexual. Así mismo, se busca superar el activismo político ateorico que domina a estos estudios en la actualidad, en los cuales lo que interesa es reivindicar lo excluido, pero se deja en segundo plano la teoría.

3. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS

3.1 Transformaciones y tensiones en las ciencias sociales: hacia una epistemología cualitativa

Las ciencias a lo largo del siglo XX presentaron algunas transformaciones significativas en lo que respecta a lo considerado científicamente válido, a los criterios de científicidad, es decir, se amplió el espectro más allá de la hegemonía del modelo newtoniano-cartesiano y del positivismo, y se dio lugar a otras formas de validación y legitimación científica, de comprensión de la realidad y de aproximaciones metodológicas. En cuanto al estatuto de la verdad se dio lugar al cuestionamiento de la verdad como certeza absoluta, final y objetiva (PRIGOGINE, 1997). De otra parte, el llamado «giro lingüístico» colocó al lenguaje en el centro de la investigación científica y permitió discutir el tema de la realidad como construcción social por mediación del lenguaje (FOUREZ, 1995; JAPIASSU, 1982). Esos hechos colocaron en tensión la práctica científica y las formas de abordaje empírico de los objetos de conocimiento. Esto significa que se cuestionaron cimientos importantes sobre los que se erigió una versión de la ciencia racionalista, realista y objetivista, que en su momento sustentó la hegemonía positivista. Estos cambios también permitieron el tránsito hacia nuevas comprensiones de la actividad científica, de su sentido e implicaciones, y nuevos criterios epistemológicos de legitimación de lo que puede considerarse o no científicamente válido.

También se ha avanzado en el reconocimiento de la condición pluriparadigmática de la ciencia misma. Esto es, el reconocimiento de que no existe un solo paradigma en cuanto «conjunto de presunciones que orientan una particular forma de hacer ciencia» (KUHN, 1987, p. 37), sino que, por el contrario, la unidad de la ciencia es una unidad relativa y artificial, una abstracción, el edificio de la ciencia está hecho por la coexistencia de un conjunto de disciplinas autónomas que han definido para sí sus objetos y establecido sus límites. (D'BRUYNE, HERMAN Y SHOUTHEETE, 1974)

De esta manera, aunque no siempre se es suficientemente consciente de cuál es el paradigma al que nos suscribimos y desde el que emprendemos las actividades científicas, por lo menos hoy existe un poco más de conciencia de que coexisten múltiples paradigmas y que el paradigma positivista no es el único paradigma a partir del cual se determina qué es científico o qué no. Este paradigma hoy es considerado legítimo, uno entre otros posibles, pero no el único ni el más importante.

Múltiples cambios alimentaron el desarrollo de epistemologías particulares que evidenciaron la necesidad de una perspectiva interdisciplinaria en la ciencia, abierta a otras formas de relación con los objetos de conocimiento (BACHELARD, 2000). De ahí que sea cada vez más notorio un descentramiento de la ciencia de tipo positivista, funcionalista, cuantitativo, hipotético, deductivo y experimental para dar paso a nuevas formas y criterios de producción del conocimiento, sobre todo en las ciencias sociales: la psicología, la sociología, la antropología, posiblemente la educación, entre otras.

Por lo tanto, se puede decir que en el estado actual de desarrollo de las ciencias sociales se abre un nuevo horizonte de sentido en las prácticas investigativas y que la apuesta por una aproximación cualitativa es más que un problema de recolección, tratamiento y análisis de datos, pues ésta tiene, más que vertientes técnicas, variantes epistemológicas, metodológicas, ontológicas y ethopolíticas; de ahí que se pueda hablar con González Rey (1997, 2005b, 2010) de una epistemología cualitativa, que incluye varias de las cuestiones anteriormente señaladas y va más allá de una mera cuestión técnica de procesamiento de datos, uso de instrumentos y descripciones.

Es importante advertir que la apuesta cualitativa y contrahegemónica al positivismo como forma tradicional de investigar abre nuevas zonas de sentido sobre el quehacer científico; no sólo permite, sino que estimula el uso de múltiples metodologías y la interdisciplinarietà como estrategia de abordaje de la realidad y de los objetos, los cuales reconoce como complejos, diversos y siempre contextualizados. Tal apuesta brinda la posibilidad de acercarse a objetos poco estudiados por la tradición o tratarlos de una forma que la tradición nunca ha logrado o siquiera procurado. Ejemplo de ello son los tópicos abordados por esta investigación: la identidad de género y la sexualidad —es posible una aproximación cualitativa a esta dimensión de la experiencia humana en la que se pregunte menos por los comportamientos objetivos y más por los modos de subjetivación—. También es posible decir que esta epistemología apuesta busca incluir, antes que negar, la presencia de la subjetividad en la investigación y la posibilidad de instituir la como objeto de estudio legítimo, la dimensión axiológica del investigador, su responsabilidad social, su compromiso ethopolítico, las implicaciones de su presencia en el análisis que realiza, la condición contingente y contextual —y local— de los hallazgos, sin aspirar a grandes abstracciones o universalismos.

Estas novedosas formas de hacer y pensar las ciencias sociales permiten investigar temas otrora proscritos como las prácticas sexuales no convencionales, los homosexuales,

la diversidad sexual y todas las sexualidades no normativas. Dentro de esos temas, los individuos que se expresan mediante distintos tipos de prácticas no son calificados *a priori* como portadores de trastornos, sino que son considerados sujetos activos, conscientes, con capacidad de agencia y reflexividad. Esto último es lo que posibilita una aproximación, desde el punto de vista de la subjetividad, al estudio de la educación sexual en jóvenes como un objeto no exento de polémica y amenazado por la influencia permanente del moralismo⁸.

Respecto a la sexualidad como condición humana, se hace necesario debatir cuestiones que se asumen como ya dadas sin ninguna crítica, en suma, que están naturalizadas y, en ocasiones, se creen análogas al orden animal, lo cual desestima que *lo humano* tiene otras complejidades. Así, la identidad de género y sexual, es decir, la identidad definida a partir del sexo —biológico—, la posición de género —masculino-femenino— y la orientación sexual —elección o preferencia de objeto sexual— se tienden a esencializar y naturalizar, homogenizando lo que significa ser hombre y mujer. De esa guisa, se invisibiliza desde el punto de vista heteronormativo la comprensión de todas las variaciones posibles que la combinación de esas tres dimensiones —sexo-género-orientación sexual— implican. Más allá de lo que la moral sexual conservadora, blanca y heterosexual considere, cada individuo es subjetivamente único y ninguna condición sexual es suficiente para definirlo de una vez por todas, el asunto resulta ser más complejo que eso.

3.2 Epistemología cualitativa: presupuestos epistemológicos y de método

Generalmente desde la investigación de corte positivista, la relación sexualidad, género y placer fue tratada de manera cuantitativa mediante el establecimiento de escalas de normalidad basadas en descripciones individuales sobre su identidad y las sensaciones físicas (SZASZ, 2004). Es el caso de los trabajos clásicos de Kinsey, Master y Johnson

⁸ Se debe estar vigilante ante las consideraciones morales que emergen en la ciencia en lo que toca a ciertos objetos de estudio, por ejemplo: un trabajo investigativo puede ser cuestionado como científico no porque no cumpla los cánones metodológicos, técnicos o epistemológicos, sino porque trata un objeto polémico. Una investigación sobre prácticas sexuales *queer* —extrañas, no convencionales para la heteronormatividad— puede ser juzgada como no válida por no considerársele apropiada moralmente, no porque esté mal diseñada, no sea rigurosa, sistemática, o no se haya atendido a los hechos empíricos, etc. Tenemos ahí el caso de confundir la «inmoralidad» del objeto de estudio con la «inmoralidad» del sujeto que lo investiga, algo muy común en los estudios sobre sexualidades no normativas.

(1987) y los informes Hite (1976). No obstante, en las ciencias sociales, en las últimas décadas, esa relación se ha problematizado de diferentes maneras, por ejemplo, a partir de una perspectiva crítica se ha cuestionado el intento positivista de comprensión de la sexualidad y el placer y la manera ambigua de reflexionar sobre la identidad de género y el comportamiento sexual. (LOYOLA, 1998, como se cita en SZASZ, 2004)

Algunos estudios en sociología, con base en una lectura foucaultiana, han estado interesados en la forma como se construye socialmente el deseo, el género y los placeres más a profundidad de la referencia maniquea de lo permitido y lo prohibido. Tales estudios centran su interés en «las historias locales sobre lo deseable, la manera en que el deseo y el placer emergen, se organizan y se interpretan socialmente, cómo se produce y se consume el deseo sexual» (SZASZ, 2004, p. 72). Sus problemáticas de investigación son manejadas especialmente desde el reconocimiento de las voces de los protagonistas, sobre todo a partir de enfoques biográficos en los que la entrevista es la técnica más usada para dar cuenta de los discursos. (FINE, 1999)

Es posible hacer dos críticas a los estudios que hacen énfasis en la construcción social de la sexualidad desde estos estudios sociológicos. La primera, que el apostar por la narrativa intencional de los individuos implica muchas veces caer en una suerte de empirismo ingenuo que toma de manera textual lo que ellos dicen, esto es, se asume que las descripciones de lo dicho hablan por sí solas. La segunda, el uso de la categoría *subjetividad* y su significado polisémico: a veces la subjetividad es tratada como identidad, otras veces como comportamiento, además, con un sesgo sociologicista por ser considerada la mayoría de las veces como lo interno modelado, disciplinado o internalizado del exterior.

Al proponer el objeto de estudio *las producciones subjetivas en el proceso educativo de la sexualidad en la escuela*, se presupone, de hecho, su dificultad de aprehensión directa y su carácter complejo. Por ello, para los fines de esta investigación, consideramos la propuesta de la epistemología cualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005b, 2010) como una forma posible de tratamiento investigativo. Una razón de peso para optar por este camino es que su aproximación teórica y conceptual sobre la subjetividad —teoría de la subjetividad desde una perspectiva cultural-histórica—, alejada del sesgo metafísico y de propuestas que la conceptualizan como un reflejo de lo social y sus estructuras, instituciones sociales o discursos, ayuda a nuestro objetivo de investigación. Lo social en la propuesta cultural-histórica de la subjetividad favorece la posibilidad de explicar y

comprender ontológicamente cómo se configura la procesualidad subjetiva en los individuos. (GONZÁLEZ REY, 2011)

Es la epistemología cualitativa, por consiguiente, una apuesta epistemológica y de método para aprehender y dar inteligibilidad a las expresiones subjetivas con base en la plataforma teórica de la subjetividad. Su autor resalta que lo específico de un fenómeno investigado requiere de una metodología correspondiente, respetuosa del principio general que dicta que el método sigue al objeto. En ese sentido, esta propuesta es una sistematización teórico-metodológica que subyace a la investigación sobre la subjetividad en su carácter ontológico diferenciado. González Rey plantea que la epistemología es «uma forma de satisfazer as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do individuo e das diferentes formas de organização social». (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 28)

El *método* en esta propuesta no es considerado a la manera tradicional, es decir, como el conjunto de reglas, técnicas y pasos que al ser seguidos dan seguridad al investigador y le permiten cumplir con el objetivo trazado, pues, pensado de esa manera, no es fácil advertir ni sortear los imprevistos y emergencias propias de la investigación, con ello se quiere rescatar el papel activo que tiene el investigador y su capacidad creativa dentro del proceso de investigación. Igualmente, es necesario pensar el investigador como sujeto de la pesquisa para reflexionar sobre la relación dialéctica entre método y teoría, así como entre momento empírico e investigador, pues es en ese proceso dialéctico que se hace posible lo reflexivo y la crítica que alimente y dinamice la producción de conocimiento. Así las cosas, la teoría no se concibe como un reflejo de la realidad, sino como una producción teórica que intenta dar inteligibilidad a un problema abordado. Si bien la epistemología cualitativa no tiene pasos específicos como si fuera una receta a seguir, tiene tres principios que ayudan y orientan el trabajo de campo.

El carácter constructivo-interpretativo del conocimiento como primer pilar remite a que el conocimiento es una producción humana y no una realidad lista para ser descifrada. El enfoque de la epistemología cualitativa se diferencia de las investigaciones que esperan encontrar las leyes y reglas que definen la realidad y, asimismo, reconoce la intencionalidad del sujeto estudiado y la del investigador, sitúa lo teórico como un sistema vivo en continuo desarrollo en relación al momento empírico, sin caer en la tendencia de considerar las teorías cerradas y *a priori*, las cuales terminan encajando lo empírico a lo teórico (GONZÁLEZ REY, 2005b). Sea el caso de lo planteado por González Rey (como se

cita en DÍAZ Y GONZÁLEZ, 2005) que resalta que su propuesta no recae en la descripción directa o indirecta de lo que se dice, sino en la construcción que se hace a partir de lo dicho:

Pero yo no deduzco tu subjetividad, la tengo que construir en espacios que no están explícitos dentro de la narrativa. Por esto es que la epistemología cualitativa parte de la naturaleza constructivo-interpretativa del conocimiento. Porque tú me estás hablando, pero yo sobre tu conversación no estoy tomando la representación intencional que me transmites en el complejo narrado, yo estoy operando sobre los aspectos que no pasan por tu intencionalidad. Por ejemplo, yo estoy trabajando en todas las figuras que tú narras, tú me hablas de tu padre, de tu madre, de tus hermanos, del futuro, de tus conflictos actuales, de ahí saco cuáles son los elementos de importancia y qué elementos de conflicto existen en cada figura y comienzo a establecer hipótesis sobre las configuraciones. (DÍAZ GÓMEZ Y GONZÁLEZ REY, 2005, p. 378)

Así como se le otorga al investigador y participante un papel activo dentro del proceso de investigación, es necesario reconocer el lugar de la comunicación en este proceso. El segundo pilar, el carácter dialógico de la pesquisa, destaca la necesidad de generar interacción y comunicación continua entre el investigador y el participante, por ello se promueve el diálogo constante como una forma de aproximación a las producciones subjetivas de los mismos. Esto es importante en los estudios que apuestan por objetos de difícil aprehensión. En el caso de la sexualidad como tema de investigación muchas veces la dificultad de hablar sobre ella reposa en prejuicios moralistas. Es por esto que el carácter dialógico de la propuesta de la epistemología cualitativa y el uso dado a los instrumentos como espacios dialógicos es de ayuda para el trabajo de campo, el acercamiento inicial a los participantes y la forma de construcción de las informaciones.

Por último, la singularidad y la legitimidad como forma de producir conocimiento constituyen un tercer pilar. Desde esta mirada, lo singular apunta al carácter cualitativo que permite ver la especificidad procesual de las producciones subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2007). Entonces, se pretende desde la interpretación de la singularidad dar cuenta de algunos aspectos centrales para comprender la sexualidad en los jóvenes y su relación con la educación: la fantasía, los deseos, los placeres y las emociones, todos de carácter singular y configurados en la producción de diferentes espacios sociales de su historia de vida. Lo singular puede ser, pues, un camino posible de construcción de un modelo teórico

explicativo, a propósito de lo dicho por Szasz (2004) cuando cita a Gagnon y Parker (1995): «Las ciencias sociales enfrentan la complejidad de generar teorías sobre los deseos eróticos apropiadas para diferentes contextos culturales» (p. 72), también — agregaríamos— para diferentes épocas.

3.3 La construcción del escenario social de la investigación

De acuerdo a la epistemología cualitativa el espacio social donde se va a desarrollar el momento empírico de la investigación es importante, no sólo como lugar físico, sino como el lugar donde confluyen interacciones entre personas, discursos, ideologías, leyes y representaciones sociales. Por tanto, consideramos que era necesario un breve retrato de ese espacio social —que para este caso fueron dos instituciones educativas de la ciudad de Cali— como una forma de darle un contexto y situarlo entre las diferentes organizaciones escolares de la ciudad, sin embargo, esto no fue del todo posible debido a que las instituciones que aceptaron el trabajo de investigación pusieron la condición de guardar total anonimato.

Para el inicio de la construcción del escenario social de la investigación se realizaron los primeros acercamientos con las instituciones educativas bajo el propósito de conseguir el permiso para investigar. Esta tarea no fue nada fácil debido a la coyuntura que se vivía en el país: las escuelas estaban bajo la mirada atenta, se les acusaba de no proteger los derechos de los estudiantes con identidades no normativas, existía en el ambiente amenazas de procesos penales y civiles en contra de las instituciones educativas. Se visitaron en total nueve escuelas, a las cuales se les expuso el proyecto de investigación y se les solicitó el permiso para poder investigar. Pero de las nueve escuelas en las que se presentó el proyecto de investigación se consiguió la aprobación, sujeta a condiciones, en dos escuelas. Las condiciones imponían: guardar total anonimato de las escuelas, los profesores, los estudiantes y de todos aquellos que participaran en la investigación; el trabajo con los estudiantes debía ser monitoreado por la psicóloga y realizar un compromiso —que dado el caso, si se obtuviera información confidencial que pusiera en riesgo a un estudiante, profesor o el nombre de la institución, la psicóloga debía informar al personal encargado, coordinador o rector—. Siguiendo las condiciones impuestas y aceptadas, presentamos a continuación una breve descripción de las escuelas que hicieron parte del trabajo de campo de esta investigación.

La primera institución educativa que concedió el permiso para la realización de la investigación fue un colegio que se encuentra ubicado en el sur de la ciudad de Cali. Es un colegio de carácter privado, sin ánimo de lucro y no confesional. Atiende a setecientos estudiantes en los niveles de enseñanza básica y media en el calendario A, que va de febrero a noviembre. Para guardar la confidencialidad acordada esta institución será denominada en la investigación como escuela (A).

La segunda institución educativa que concedió el permiso también se encuentra ubicada en el sur de la ciudad de Cali. Es un colegio del sector privado, no confesional. Atiende a mil estudiantes en los niveles de preescolar, enseñanza básica y media en el calendario B, que va de septiembre a junio. Para guardar la confidencialidad acordada esta institución será denominada en la investigación como escuela (B).

3.3.1 Aproximaciones para una construcción del escenario social de la investigación

En la construcción del escenario social de la investigación se da importancia a la forma en que se gesta la relación establecida entre el investigador, el contexto y los participantes, es por eso que uno de los momentos relevantes de la investigación es la producción de interés en los participantes, motivarlos para que hagan parte del proceso de investigación. La forma de conseguirlo dependerá en parte de la creatividad del investigador y su capacidad dialógica con los involucrados en esos espacios sociales, no de técnicas establecidas con anterioridad al encuentro con el espacio social. (GONZÁLEZ REY, 2005b)

De igual modo, se requiere del trabajo continuo del investigador en el campo y de la toma de distancia de las formas tradicionales que han dominado el proceso investigativo en las ciencias sociales, sobre todo de aquellas que se centran en la legitimidad y validez de los instrumentos como forma de producir conocimiento y poco o nada enfatizan la relación entre el investigador y el participante. Partiendo de los postulados de la epistemología cualitativa de González Rey (1997, 2005b, 2010), que considera la investigación como un proceso abierto y continuo, rescata el papel activo y creativo del investigador, el carácter interpretativo-constructivo del conocimiento y el reconocimiento de la singularidad, a continuación se describe el proceso realizado en la construcción del escenario social de la investigación en una institución educativa de la ciudad de Cali - Colombia.

El escenario social de la investigación fue construido gradualmente y se inició con la presentación y explicación al rector del colegio de los objetivos de la investigación y la

forma como sería desarrollada dentro de la institución educativa⁹. Asimismo, se demarcó la labor que se desempeñaría en la escuela, y se explicó que el papel a desempeñar no sería el de observar y evaluar de manera crítica el funcionamiento de la escuela, las clases, los currículos ni el desempeño de los profesores, sino específicamente la educación sexual. Se ofreció apoyo a los procesos internos a manera de consultorías, asesorías técnicas y charlas específicas sobre el tema que estaba manejando la investigación; se intentó con esa delimitación asociar el trabajo al tema de la investigación y no extraviarse en las diferentes demandas que hacen las escuelas al rol del psicólogo.

En un segundo momento se dio continuidad al trabajo de consolidación del espacio social y el reconocimiento de la labor del investigador ante el personal del colegio y los padres de familia. Para ello, se realizó una presentación formal ante el personal de la institución educativa y los padres de familia de las funciones y el objetivo del trabajo que se desarrollaría en la institución. En esas reuniones se aprovechó para dar información sobre la posibilidad de atención que se brindaría a todas las personas, profesores, padres de familia, estudiantes y personal administrativo que desearan asistir, tuvieran preguntas o desearan algún tipo de orientación en torno al tema de la sexualidad, identidad de género y sexual, la afectividad, embarazos, métodos anticonceptivos, etc. La idea era construir un espacio para hablar sobre las inquietudes que se tuvieran, relacionadas con la sexualidad de los jóvenes o sexualidad en general, siempre y cuando fueran inquietudes propias, lo cual permitía no limitar y dejar abierta la posibilidad de que padres o profesores llegaran también con preguntas personales sobre sus hijos, alumnos o sobre ellos mismos.

Otro momento importante en esta construcción del escenario social de la investigación fue el acercamiento inicial a los estudiantes. Para ello primero se realizó una aproximación con la psicóloga de la institución y la docente encargada del proyecto sobre educación sexual para conocer las formas de trabajo, las directrices que establece el Ministerio de Educación y la reglamentación ética exigida para el trabajo con jóvenes

⁹ Se describe a continuación la construcción del escenario de investigación de la escuela (A), ya que fue la escuela donde se pudo hacer un trabajo más profundo y detallado, pues se contó con la colaboración de la mayoría del personal de esa escuela. En la escuela (B) hubo un trabajo más difícil e interrumpido, pues en esta escuela se consiguió tener un acceso parcial a los participantes debido, en parte, a las tensiones del momento, las cuales acusaban a las escuelas de no hacer nada para evitar el *bullying* sobre estudiantes con identidades LGBT. Las escuelas consideraban que un investigador sobre sexualidad y diversidad sexual en la escuela era más un evaluador de su trabajo y esto produjo el miedo de que abriera el camino para procesos judiciales.

sobre temáticas sexuales. Posteriormente, se efectuó un primer trabajo con los estudiantes; la población elegida para el trabajo fue la del último grado —undécimo— y la manera de tratarlo fue la realización de un conversatorio sobre las problemáticas de la sexualidad en el siglo XXI. En el conversatorio los estudiantes fueron invitados a realizar un diagnóstico crítico sobre lo que pensaban eran los problemas actuales de esta temática.

Sin embargo, la dinámica del conversatorio giró en torno a las problemáticas propias de las demandas sociales tales como el uso de preservativos, factores de riesgo y prevención de ITS, y embarazo adolescente. Mas existía una especie de «obstáculo subjetivo» para hablar de sus inquietudes, miedos y deseos sobre su sexualidad y preferían dirigir la atención a las peticiones de la demanda social. Ante este impase, se optó por recurrir al uso de una encuesta escrita anónima en la que fuera posible la expresión de inquietudes, dudas y cuestiones sobre las que estuvieran interesados. La encuesta permitió otro tipo de acercamiento y levantó algunas cuestiones destacables, no verbalizadas de manera directa en el conversatorio que sí emergieron en la escritura, en muchos casos por medio del chiste y lo que podría ser considerado como el uso grosero de expresiones. Después del conversatorio y la aplicación de la encuesta se socializó y dialogó con los estudiantes sobre lo escrito.

Fue a partir de las necesidades obtenidas en el conversatorio y de la encuesta que se diseñó un cronograma de trabajo teniendo en cuenta las cuestiones dialogadas y construidas con ellos. Es menester destacar que las temáticas que los estudiantes demandaron se distanciaban de la programación estipulada por el Ministerio de Educación, la cual es adaptada por el colegio en un proyecto denominado Educación para la Afectividad. Adicionalmente, se realizaron talleres —conversatorios— sobre las nuevas cuestiones planteadas, los cuales recibieron una gran acogida por parte de los estudiantes. Fue a partir de este trabajo que posteriormente cuatro estudiantes se acercaron con dudas y deseos de profundizar sobre algunos problemas personales. Estos cuatro jóvenes se convirtieron en participantes de la pesquisa.

En otro momento del trabajo de campo también fue necesario un acercamiento con los profesores, para ello se realizó un conversatorio sobre un tema de relativa actualidad en Colombia. En la justicia colombiana cursa una demanda contra un colegio privado por la discriminación de la que fue objeto un joven de quince años por su condición homosexual. Esta acción de discriminación por parte del colegio derivó en el suicidio del joven, quien dejó una carta en la que hacía referencia a la persecución por parte de los profesores, la

psicóloga y la rectora. Este hecho, de por sí muy mediático, ha generado reflexiones en diferentes espacios sociales sobre los límites de los colegios en torno al derecho a la intimidad y libre desarrollo de la personalidad. El conversatorio con los profesores giró alrededor de esta situación puntual y fue una forma de conocer sus opiniones sobre la problemática, así como de plantear necesidades para trabajos futuros con ellos. Esto permitió conocer de forma indirecta las ideas, representaciones y prejuicios que emergen sobre la sexualidad no normativa, la relación con las leyes que protegen la diversidad sexual, y lo que piensan de la sexualidad de los jóvenes.

Por último, se estableció un espacio en el consultorio de psicología para aquellas personas que desearan alguna orientación, la idea era lograr articular una parte de la orientación psicológica escolar a los temas sexuales. Se invitó a participar a padres, profesores y estudiantes que tuvieran inquietudes, dudas o problemas en cuestiones relacionadas con la sexualidad. Esto posibilitó, en primera instancia, orientar a las personas que se acercaban; en segundo lugar, fue una forma de acercamiento a sus opiniones, creencias, ideas y representaciones sobre la sexualidad.

Para finalizar, es importante resaltar que esta forma de acercamiento al trabajo de campo y la creación de espacio sociales de investigación necesitan de tiempo y paciencia, son un proceso a veces lento. En palabras de González Rey (2005b): «As pessoas e os grupos participantes da pesquisa necessitam de tempo para amadurecerem sua expressão dentro do espaço da pesquisa». (p. 85)

3.3.2 Instrumentos

Cuando el objeto de estudio no es tangible de manera directa para el investigador se requieren de modos alternativos de acercamiento a ese objeto. En ese sentido, la manera que tiene la epistemología cualitativa de concebir los instrumentos y su uso son un camino posible de inteligibilidad ante las dificultades que esos objetos imponen. En ella, el uso de los instrumentos se distancia de la forma en que ellos han sido tradicionalmente usados por la psicología. En la tradición empirista de la psicología se elimina el papel del investigador en el proceso y se deposita toda la legitimidad del saber en el instrumento y no en la construcción del investigador.

Para esta investigación se consideran a los instrumentos como «toda situação ou recurso que permite o outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa» (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 42). Así, los instrumentos que serán usados son

concebidos como un recurso de *provocación*, como una forma de invitación al participante a dialogar sobre el tema propuesto por el investigador, y como la posibilidad de extenderse en su reflexión sobre las cuestiones que van surgiendo en el curso del diálogo con el investigador, hablar de aquello que emerge a partir de la pregunta, sensaciones, censura, gestos, otras ideas, etc. Por ende, el énfasis del investigador estará puesto en el diálogo que se entabla con los participantes desde el instrumento y no en el instrumento mismo. A su vez, es necesario usar los instrumentos con flexibilidad, pues en el curso de la investigación se generan indicadores que exigen crear nuevos instrumentos.

Dinámicas conversacionales

Gran parte de las investigaciones sobre sexualidad en la última década toman el enfoque biográfico como forma de acercamiento a su objeto. Sus técnicas son mayoritariamente las denominadas entrevistas semiestructuradas o entrevistas en profundidad (URREA et al., 2006; FINE, 1999). Sin embargo, en ellas los investigadores consideran que es a partir de las narrativas intencionales que pueden acceder a la cuestión investigada, es decir, se basan en la descripción, a veces literal, de la narración de los participantes y desconocen los procesos no conscientes o reducen la subjetividad al plano consciente; dejan, pues, por fuera el papel interpretativo y constructivo del investigador sobre la narración del participante.

La construcción que hace el investigador no parte propiamente de lo explícito de la narración, sino principalmente de lo implícito, de lo no dicho, de la contradicción en la narración del participante. Por esa razón cobran valor otras expresiones que no son del orden de la verbalización propiamente, tales como las imágenes, las emociones, el lenguaje no verbal o las fantasías que emergen en el diálogo de manera implícita. Es ahí donde el investigador tiene la posibilidad de realizar construcciones interpretativas sobre su objeto de estudio. (GONZÁLEZ REY, 2007)

La propuesta *dinámicas conversacionales*, desde la epistemología cualitativa, está orientada a conseguir que los participantes tengan libertad a la hora de responder, que sus respuestas no estén sólo limitadas por las preguntas, sino que se permita todos los desdoblamientos posibles que surjan alrededor de ella. Esto nos distancia de la epistemología de la respuesta, la cual centra su atención en el contenido de las respuestas y cree que ese es el lugar de la verdad del sujeto. El trabajo del investigador será sugerir temas de conversación posibles concernientes a sus intereses investigativos con el ánimo

de provocar reflexiones y construcciones de parte de los participantes. La conversación, para González Rey (2005b), «representa uma aproximação do outro na sua condição de sujeito e persegue sua expressão libre e aberta» (p. 49). Estos sistemas conversacionales fueron usados en espacios y momentos formales e informales, en conversatorios, orientaciones, consultorías, charlas y talleres con el personal del colegio.

Momentos informales

Más que un instrumento fue un espacio de conversación que se tuvo en cuenta, pues se convirtió en una gran oportunidad de acceder a informaciones de la manera más simple y despreocupada. Esto ya ha sido relatado en algunos trabajos sociológicos, por ejemplo, los de Erving Goffman (1972) o Jean Claude Kauffman (2003), quienes consideraban esos espacios importantes porque en ellos los individuos llevan a cabo sus acciones sin sentirse evaluados por el investigador. Es por eso que consideramos que la dinámica conversacional no hace parte sólo de los momentos formales, sino de todo el proceso de investigación cuando se realiza en un espacio social concreto. Estos momentos informales no son el producto de la causalidad, sino que son parte de la construcción del escenario de la investigación; en la medida en que ese espacio gana más reconocimiento por parte de profesores y alumnos, comienza a arrojar suficiente información para la construcción de indicadores e hipótesis.

Juegos de roles

Este instrumento fue elaborado para trabajar con los jóvenes sobre temáticas seleccionadas a partir de sus propios intereses. La dinámica consistía en la representación de roles basados en casos y problemáticas para posteriormente entablar diálogos sobre sus representaciones de los roles. La idea era que el estudiante lograra elaborar creativamente los casos y a la vez discutirlos con libertad.

Grupos de discusión

Este espacio se constituyó en un espacio dialógico en cuanto que, a partir de algunos temas relevantes, actuales y concernientes a la sexualidad, se les abrió un espacio para reflexionar. Por medio del debate y el diálogo con ellos emergieron las creencias, representaciones y prejuicios que tienen sobre lo sexual. Los temas abordados fueron, primero, el caso de un joven homosexual que se suicidó tras acusar de discriminación y

persecución a la psicóloga y directora de un colegio privado; segundo, el caso de una chica transgénero de diecisiete años que ganó una demanda para poder asistir al colegio vestida de acuerdo a su identidad de género.

El documento como instrumento dialógico

El documento para esta investigación no fue abordado de acuerdo a su uso en diferentes investigaciones en las que a partir del análisis de contenido se pretende dar cuenta de regularidades y tendencias del mismo documento. Por el contrario, en este estudio el *documento* se tomó como un instrumento posible para establecer un diálogo con los participantes. Para ello se realizó una lectura inicial del documento que destacó aspectos importantes, contradictorios, etc. Ulteriormente, estos puntos resaltados en el documento fueron tratados en una conversación con profesores, personal administrativo y estudiantes.

Los documentos revisados para este trabajo fueron:

- Manual de convivencia.
- Manuales de educación sexual.
- Informes de casos.
- Leyes y normativas sobre sexualidad en jóvenes.
- Leyes y normativas en derechos sexuales y reproductivos.

3.3.3. Sobre los participantes

La elección de los participantes para el proceso de investigación desde la epistemología cualitativa se centra en los participantes activos, dado que el tamaño del grupo no es una exigencia previa para dar legitimidad al saber producido. Esta propuesta hace énfasis en la calidad de las informaciones construidas con los participantes y no en el tamaño de la muestra, es por ese motivo que se acentúa la necesidad de que el participante se haga sujeto de la investigación, esto es, haga parte activa del estudio. (GONZÁLEZ REY, 2005b)

En esta investigación esto ha sido posible gracias a la construcción acompañada del escenario social de la investigación en la institución educativa, los encuentros informales y los conversatorios con estudiantes y profesores que estimularon a algunos a participar más activamente en la investigación.

Siguiendo los intereses de la investigación, los participantes principales fueron los jóvenes estudiantes de último año de enseñanza media. Este grupo de la población, comprendida dentro del espacio social *escuela*, es de suma importancia para nuestros

objetivos investigativos. Igualmente, se tuvo en cuenta los encuentros con otros participantes del proceso —padres, profesores, personal administrativo— siempre que estos encuentros e informaciones se relacionaran con los objetivos trazados en la investigación, pues estas informaciones podían ser de gran utilidad para dar inteligibilidad a los objetivos propuestos.

Los criterios estipulados para seleccionar los participantes fueron: participación voluntaria en las situaciones, grupos de discusión y talleres, disponibilidad de tiempo, que estén en el último año de secundaria —grado undécimo¹⁰—, que cuenten con la aprobación de los padres para su participación¹¹ y con las firmas debidas del consentimiento informado.

Cuadro n°. 1. Presentación de participantes del colegio (A)

Participante	Género	Edad	Grado de escolaridad	Profesión
Enzo	M	16	Grado 11	Estudiante
Lara	F	16	Grado 11	Estudiante

¹⁰ Al ser el tema de la sexualidad no convencional, es decir, sobre aspectos no concernientes a lo solicitado en las políticas públicas —reconocimiento del cuerpo, de los géneros normativos y la prevención de embarazos—, se hace más difícil trabajar con menores de catorce años. El trabajo con tales personas menores es muy complicado debido a las leyes que los protegen, adicionalmente, no es bien visto que se trabaje con ellos temas de sexualidad, pues se considera que aún no están preparados, lo cual hace que la investigación sea más difícil en ese campo y que, por consiguiente, se excluyan como participantes del presente estudio.

¹¹ Por no ser mayores de edad las leyes indican que los padres deben saber de su participación en procesos de investigación, lo que dificulta el proceso, pues no sólo dependerá del interés de los estudiantes, sino también de la aceptación de los padres. Al ser un tema que se cuece aún en los hornos de la moral, no es nada fácil explicar a los padres el que su hijo desee participar en una investigación sobre educación y diversidad sexual, pues ellos consideran que ese «tipo» de educación debe ser sólo para la abstinencia y, en algunos casos, para prevenir embarazos no deseados e infecciones.

Juana	F	17	Grado 11	Estudiante
Bruna	F	16	Grado 11	Estudiante
Filipe	M	17	Grado 11	Estudiante
Luisa	F	17	Grado 11	Estudiante
Thiago	M	43	universidad	Profesor
Marcus	M	40	Universidad	Profesor
Fabricio	M	39	Universidad	Profesor
Aline	F	41	universidad	Profesora
Marilia	F	40	Universidad	Profesora,
Larissa	F	37	universidad	Psicóloga

Cuadro n° . 2. Presentación de participantes del colegio (B)

Participante	Género	Edad	Grado de escolaridad	Profesión
João	M	16	Grado 11	Estudiante
Amalia	F	17	Grado 11	Estudiante
Luiz	M	45	universidad	Profesor
Carlos	M	38	universidad	Profesor
Augusta	F	35	universidad	Profesora
Andrea	F	38	Universidad	Profesora
Monica	F	40	Universidad Especialización	Profesora
Paola	F	36	universidad	Psicóloga

4. APROXIMACIONES A LAS CONFIGURACIONES DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL E INDIVIDUAL SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL ESCOLAR

4.1 La diversidad sexual y sus desdoblamientos en la educación sexual: tensiones, representaciones y resistencias

En Colombia la escuela ha tenido el encargo social de ocuparse de la educación sexual de los jóvenes. Con objetivos diferentes y variables, a través del tiempo, la educación sexual fue ubicada esencialmente en el plano de la salud, llegando a ser casi de carácter profiláctico, encaminada, por ejemplo, a acciones para la prevención del embarazo en menores de edad y de infecciones de transmisión sexual. De manera general, se puede afirmar que la educación sexual en Colombia fue, hasta finales del siglo XX, un instrumento para introducir a los jóvenes en la «buena» sexualidad, la considerada saludable y «normal», lo que en la mayoría de las veces se traducía en una educación sexual basada en la abstención de comportamientos sexuales.

En los últimos años, la escuela recibe un nuevo encargo social: propender por el respeto y la inclusión de la diversidad sexual en la escuela. Por medio de políticas públicas se pretenden desarrollar proyectos que aborden temáticas no normativas de género y de orientación sexual con el propósito de incluir socialmente a la población LGBT en los espacios escolares. Durante todo el proceso de investigación y en el trabajo de campo realizado en las dos escuelas estudiadas fue posible advertir algunas dificultades, tensiones y rechazos en la implementación de los proyectos de educación sexual, sobre todo referidos a la instrumentación de la inclusión y al respeto por las personas con género u orientación sexual no heterosexual.

Los siguientes apartados discuten parte de la construcción de información del trabajo de campo y específicamente abordan la forma como se configura subjetivamente la educación de la sexualidad y la inclusión de la diversidad sexual en los individuos y en el espacio social escolar. Las reflexiones aquí presentadas se centran en el desarrollo de proyectos de educación sexual en dos colegios de Cali - Colombia, sin embargo, no se focalizan en la descripción de los discursos, leyes o normativas sobre educación de la sexualidad que circulan en ese contexto ni en la opinión que tienen los profesores rectores y estudiantes respecto a esos discursos. El principal objetivo es comprender las producciones subjetivas de los individuos en relación a los imperativos normativos presentes en el proyecto de educar la sexualidad en la escuela, especialmente, en la tensión

emergente en el encuentro entre las normativas institucionalizadas y las subjetividades individuales y sociales en la escuela. Igualmente, se busca entender cómo esas producciones subjetivas están articuladas con otros espacios sociales fuera del contexto escolar. Es posible, de esa manera, dar inteligibilidad a las expresiones actuales de una subjetividad social sobre la sexualidad, su educación en el contexto escolar y la inclusión social de lo sexualmente diverso.

Es necesario aclarar que esta investigación no se trató de un ejercicio evaluativo de la educación sexual en la escuela: desde la teoría aquí defendida no es viable caer en maniqueísmos. Asimismo, se deja expresado que el alcance de la explicación y comprensión se remite a las dos escuelas en cuestión y no tiene la pretensión de alcanzar una explicación universal sobre la educación sexual para todas las escuelas, ya que cada una, como espacio social compartido con los individuos que dan vida a ese espacio, presentan formas relativamente diferenciadas de configuración de los sentidos subjetivos que ahí se producen, así como los producidos en otros espacios sociales en sus historias de vida.

Los ejes sobre los cuales se organiza la presentación de este capítulo no fueron contruidos a priori en relación con el trabajo de campo. No obstante, la presencia permanente de cuestionamientos a la temática de sexualidad y jóvenes en la escuela y, principalmente, el rechazo de la diversidad sexual como tema u objeto de estudio desde el inicio del proyecto, fue, sin duda, una importante cuestión para reflexionar y esbozar los primeros indicadores de este trabajo. Posteriormente, en el trabajo de campo, esos indicadores fueron tomando fuerza, con la emergencia de otros convergentes con ellos, que apoyaban las construcciones teóricas. Para la construcción de estos ejes se recurrió a la integración de numerosas informaciones que emergieron en los diferentes momentos relacionales y dialógicos con los participantes; es aquí donde cobra vida la idea de que los instrumentos no tienen valor por sí mismos, sino por la capacidad de provocar un diálogo con los participantes. (GONZÁLEZ REY, 2005b)

4.1.1 La diversidad sexual un objeto y un tema considerado inmoral. Primeros acercamientos

Desde la elaboración inicial del proyecto de tesis y en su desarrollo resultó evidente que la sexualidad y, sobre todo, el tema de diversidad sexual como objeto de estudio, avivan aún en pleno siglo XXI una variedad de cuestionamientos y rechazos tanto en el plano

individual como en los diferentes espacios sociales donde es abordada. Los cuestionamientos fueron frecuentes y en la medida que avanzaba el desarrollo del proyecto de tesis se intensificaban. Dichos cuestionamientos tenían orígenes diferentes, con direcciones no siempre confluentes, entre amigos, colegas y profesores. El común denominador giraba en torno a las razones de la selección del tema de investigación, tales como: *¿por qué esa temática? ¿Cuál es su interés en abordar la diversidad sexual? ¿Por qué su interés en la sexualidad si hay otros temas importantes para trabajar en la escuela y sobre la educación?*

Estas problematizaciones, en apariencia características de los rituales propios del ejercicio de la investigación en términos de importancia y pertinencia social del objeto de estudio, resultan válidas en la actualidad cuando es necesario asumir que el interés investigativo está alineado con los intereses políticos y económicos dominantes. La frecuencia con la que aparecían estos cuestionamientos, la insistencia en interrogar el tema de investigación y su legitimidad como objeto científico, se convirtieron, en su momento, en un primer llamado de atención sobre las incomodidades que generaba la pretensión de trabajar la educación sexual, especialmente la diversidad sexual en la escuela. Esta alerta cobró mayor relevancia a partir de las preguntas realizadas por colegas en Colombia a quienes les fue expuesto el proyecto inicial de investigación doctoral. Sus cuestionamientos giraron en torno, una vez más, a los motivos de escogencia de la temática y las dificultades que podía enfrentar.

Es bueno que revise si ese interés suyo no es personal.

¿No será que usted quiere responder a algo propio?

Debe tener cuidado con los intereses personales, que no afecten su trabajo investigativo. (Nota de campo, profesora universitaria, psicóloga, 47 años, comunicación personal)

La constante interrogación al tema de investigación, principalmente a lo concerniente a la diversidad sexual de diferentes personas, se convirtió en el primer indicador de la presencia de ciertas tensiones en el espacio escolar para abordar esta temática. Esto contrasta con la forma favorable en que se asume el trabajo referente a otros temas en las escuelas, como por ejemplo las referidas a dificultades de aprendizaje, hiperactividad, creatividad, didáctica o políticas públicas, prevención de drogas, prevención de embarazo e ITS, entre otras. Pareciera que la sexualidad, en su dimensión de género y orientación

sexual, es percibida como lejana al espacio escolar y a los procesos educativos, o como una temática difícil e innecesaria para ser abordada en el contexto educativo. Este tipo de rechazos desconoce, por un lado, que las políticas públicas de los últimos años en temas de educación sexual en Colombia están inclinadas a asumir la sexualidad en todas sus dimensiones como un tema directo o transversal en los currículos (Ley 1098 de 2006); y, por otro, que la escuela es un espacio social importante en la socialización y producción subjetiva de la sexualidad en los jóvenes. Algunas alusiones a esto se encuentran desarrolladas en investigaciones recientes. (BOZON, 2006; URREA, 2012)

Algo muy parecido aconteció en las labores previas al trabajo de campo, específicamente en la construcción del escenario social de la investigación. Para poder realizar el ejercicio de investigar en las instituciones educativas de Cali fue necesario contar con la aprobación del rector. Cumplir con ese requisito exigía la elaboración de presentaciones expositivas que trataran los objetivos del proyecto de investigación. Sin embargo, estas exposiciones de corte informativo se tornaban rápidamente en interpelaciones a los motivos de escogencia del tema de estudio. Como muestra de ello, el mayor número de cuestionamientos no estaba dirigido a la pertinencia social, la viabilidad del proyecto, el aporte a la institución, la duración del proyecto o el financiamiento, sino que, en correspondencia con lo expuesto en los párrafos anteriores, cuestionaba y resaltaba la dificultad de la temática escogida. En esas situaciones emergía nuevamente cierto rechazo por parte del personal, lo que obstaculizó y llevó a que fuera negada la autorización de realización de la investigación en esa institución¹².

RECTOR. —¿Cuál es su interés en ello?

COORDINADORA. —Para ese tipo de cosas hay que contar con la aprobación de los padres.

PROFESORA. —Si le interesa trabajar los temas de sexualidad puede entrar y apoyar el trabajo sobre infecciones de transmisión sexual o prevención del embarazo que se adelanta, porque *eso* otro —refiriéndose a la diversidad sexual—, es un tema muy complicado de trabajar aquí en la escuela. (Nota de campo, dinámica conversacional, presentación propuesta de investigación en un colegio)

¹² Se presentó el proyecto de investigación en nueve colegios de la ciudad, pero sólo se consiguió autorización en dos de ellos, los cuales fueron denominado para esta investigación como colegio (A) y colegio (B).

Estos comentarios expresados en una de las reuniones expositivas en las que se participó resaltan una vez más el cuestionamiento a la temática de la diversidad sexual, al tiempo que tales instancias escolares proponen algunos temas que consideran más acordes al trabajo de la educación sexual. Resulta evidente en la propuesta de la profesora la reproducción extendida del pensamiento según el cual la educación sexual es un instrumento que favorece ciertas políticas de abstención, cuidado y prevención, lo que deja por fuera de los análisis temas como el género, el deseo u orientación sexual, a los que se refiere con la palabra *eso*. Se da, de ese modo, prioridad a la dimensión biológica, dejando fuera la dimensión subjetiva y social de la sexualidad.

Esta forma de concebir la educación sexual por la profesora resultó muy habitual en las instituciones educativas visitadas, incluyendo las dos en las que se realizó el trabajo de campo. Lo anterior es otra expresión de la tensión que genera la educación en temas de diversidad sexual, educación dividida entre lo que sería una práctica aceptada y una práctica rechazada. En primer lugar, estaría una educación sexual basada en la prevención, el cuidado y la responsabilidad que los jóvenes deben tener para llevar una sexualidad sana, discurso cercano a los que promueven actualmente los temas de salud y vida saludable como imperativos para una mejor calidad de vida o felicidad y bienestar. No es extraño que esta forma de educar la sexualidad apunte a objetivos basados en alcanzar una salud sexual y reproductiva en los jóvenes. La presencia de lo «saludable» como ideal de lo bueno es algo muy presente en la subjetividad social occidental contemporánea. Algunos ejemplos de esta línea de investigación, que desarrollan debates sobre la predominancia de la representación de la salud como sinónimo de bienestar en las diferentes dimensiones de la vida del individuo, pueden ser encontrados en el modo de vida (GONZÁLEZ REY, 2011a), la salud (MORI, 2014), la salud mental (GOULART, 2013), la educación física (COSTAS, 2015), la salud sexual y reproductiva. (FINE, 1999)

En segundo lugar, estaría una educación sexual que genera tensiones y rechazo, aquella que desde los derechos humanos viene imponiendo la agenda de inclusión y respeto para con la población LGBT en la escuela. (PULECIO, 2015; LEÓN, 2013)

En algunos momentos, las preguntas necesariamente transgredieron los considerados marcos formales del proceso:

RECTOR. —¿Cuál es su estado civil? ¿Usted está casado? ¿Tiene hijos?

COORDINADOR. —Perdone la pregunta, ¿usted es gay? (Nota de campo, presentación propuesta de investigación en un colegio, diciembre)

Estas preguntas sobre el estado civil, el género, la orientación sexual no apuntan a la realización de una caracterización sociodemográfica del investigador, sino que encierran de manera cautelosa una preocupación: la idea de que el género y la orientación sexual del investigador pueden explicar los motivos de escogencia de la temática, en una especie de militancia ideológica y no de un legítimo y genuino interés científico. Se podría decir que se confunde la supuesta inmoralidad del objeto de investigación con la inmoralidad del investigador, o sea, en términos de la relación epistemológica sujeto - objeto, se confunde la relación de la inmoralidad del objeto de estudio con la moralidad del sujeto que investiga.

En ese orden de ideas es posible realizar la siguiente consideración: la temática de diversidad sexual en la escuela es cuestionada y rechazada, lo que da a entender que ese tema en particular es generador de preocupación y tensión para quienes son los encargados de aplicar los proyectos de educación sexual. La diversidad sexual, como objeto de estudio investigativo o como temática educativa en las escuelas, se organiza subjetivamente en el espacio social y en algunos individuos como un objeto oscuro e impuro que es mejor rechazar o no abordar. Lo anterior integra y delinea los contornos de una configuración subjetiva social en torno a la diversidad sexual.

Existe también en esas preguntas tan personales un trasfondo notorio que debe ser delimitado: se tiene la creencia de que permitir el trabajo de personas con género u orientación sexual «diferente» es permitir que los estudiantes se expongan a nuevas ideologías y, como consecuencia, estén expuestos a discursos sobre la homosexualidad o la perversidad, que pueden tener repercusiones no deseadas en sus desarrollos personales. Esto cobra mayor sentido en las expresiones de la psicóloga del colegio (B).

PSICÓLOGA. —Los padres viven prevenidos con quien imparte la educación sexual, a ellos les gusta que sean mujeres, psicólogas, casadas y con hijos.

PESQUISADOR. —¿Si fuera una persona *gay* o lesbiana?

PSICÓLOGA. —No creo que dejen. Ellos son cuidadosos en quien se encarga de esas cosas.

PESQUISADOR. —¿Cómo pueden oponerse los padres?

PSICÓLOGA. —Pues mira, aquí algunos padres se quejan que porque un profesor es *gay* o muy afeminado. A veces el coordinador llama la atención sobre las quejas de los padres y pide tener cuidado.

PESQUISADOR. —¿Cuidado en qué?

PSICÓLOGA. —Pues la verdad, a veces creo, que lo que se intenta es que no se les note la homosexualidad. (Paola, dinámica conversacional)

En las situaciones descritas por la psicóloga podemos evidenciar formas de restricción indirectas fundadas sobre la base de creer que una persona homosexual, que forma parte del funcionamiento de la escuela, puede de alguna forma influenciar a los jóvenes a ser homosexuales, a repetir esos comportamientos. Implícitamente se estaría asumiendo que el género y la orientación sexual se pueden transmitir/asimilar/interiorizar debido a la enseñanza directa de otro. Esto se convirtió en un indicador de la emergencia de sentidos subjetivos dominantes que integran la constitución de la subjetividad social de la escuela y que están relacionados a expresiones de preocupación, miedo y malestar en la escuela cuando se considera tener profesores homosexuales. Asimismo, tales sentidos dominantes estuvieron presentes cuando se trataba de imaginar a estudiantes homosexuales o transgénero en el espacio escolar, algo que será desarrollado en detalle en el próximo apartado.

Los cuestionamientos constantes y los rechazos frecuentes al tema de investigación antes del desarrollo del trabajo de campo sirvieron como aportes para la construcción de los primeros indicadores¹³. Es importante resaltar que la construcción de indicadores e hipótesis no acontece exclusivamente en el trabajo de campo, sino que la producción teórica del investigador converge en la creación de diferentes espacios de comunicación y relación, que pueden estar presentes en otros momentos de la investigación, y de espacios informales. Es válido destacar en este punto al investigador activo que piensa y reflexiona constantemente su objeto de estudio, tal como es pensado en la propuesta de González Rey (2005b).

Estos primeros momentos y espacios dialógicos previos al trabajo de campo permitieron la construcción de cuestiones importantes. Primero, la división que se hace de la educación sexual: entre la que debe promover lo saludable y preferiblemente la abstención y aquella que es mejor rechazar, la relacionada con conocer otras combinaciones subjetivas posibles entre sexo, género y orientación sexual. Segundo, la

¹³ Es menester aclarar que no es, por tanto, un saber objetivo lo que buscamos, sino un saber construido sobre la base de indicadores. Siguiendo a González Rey (2013a), defendemos la idea «de ciencia como productora de inteligibilidades y no de verdades». (p. 25)

estructura de los manuales de educación sexual tiene como objetivo principal promover el bienestar y el ideal de lo saludable entre los estudiantes, un indicio de que la educación sexual en estas escuelas expresa una subjetividad social contemporánea y sus representaciones de lo *saludable* como fin a ser alcanzado para lograr bienestar y felicidad. Tercero, la diversidad sexual como temática en la educación sexual, así como la pretensión de inclusión en la escuela, es generadora de tensiones y rechazos en la mayor parte de los individuos que conviven y se relacionan en ese espacio social.

¿Cómo comprender, en una sociedad que reconoce los valores de igualdad y libertad, que promulga leyes para la inclusión y el respeto por estudiantes LGBT, su rechazo a esta inclusión por una gran parte de los integrantes de la escuela? ¿Por qué genera preocupación entre profesores, padres y estudiantes la inclusión de la temática de la diversidad sexual? Lo anterior sugiere que la relación entre prescripción normativa y comportamiento no es resultado de un proceso únicamente racional ni referido sólo a la interiorización de normas y su cumplimiento, hay algo más en juego, una dimensión diferente. Esa dimensión, desde la propuesta teórica aquí abordada, es la conceptualizada como *subjetividad*. La categoría *subjetividad* tiene un potencial enorme para posibilitar la comprensión de los desencuentros entre las intenciones racionales de educar la sexualidad y la práctica pedagógica misma, entre los objetivos trazados por las normativas preestablecidas y la aplicación del personal encargado de ello.

Si bien nuestro objetivo inicial giraba alrededor de la educación sexual, en los próximos acápite daremos especial énfasis a la diversidad sexual como temática específica en la educación sexual, así como de su inclusión en los espacios escolares, pues consideramos, según los primeros indicadores construidos, que la configuración subjetiva social de la escuela pasa por las tensiones que esas temáticas están generando en el espacio escolar.

4.2 La emergencia de la subjetividad en la intención de incluir la diversidad sexual en la educación sexual escolar: preconceptos, censura y discriminación

En los primeros acercamientos con los rectores, profesores y psicólogos de las escuelas fue posible apreciar la existencia de un discurso de aceptación de la educación sexual y del trabajo sobre la temática de diversidad sexual. En el discurso institucionalizado de los participantes como actores sociales se destacó la importancia que éste tiene para los jóvenes y la necesidad de la escuela de abordar estas temáticas. Se expresa concordancia

con la normatividad reciente que promueve el trabajar por el respeto y la inclusión de los jóvenes con sexualidades diferentes. No obstante, en el diálogo con los participantes, en diferentes momentos y situaciones del trabajo de campo, fue posible observar algunas contradicciones entre las expresiones de aceptación, respeto y libertad, y las formas como se asumían las prácticas encaminadas a cumplir esos objetivos en cuanto prejuicios, censura y discriminación.

Esas tensiones se expresaban en los participantes en gestos no verbales, contradicciones argumentativas en el diálogo y acciones de rechazo o prohibición, particularmente cuando se abordaba la temática de diversidad sexual. Ante preguntas o situaciones específicas sobre este tema era frecuente que surgieran algunas incongruencias en su comunicación y comportamiento, por ejemplo: reducir el tono de voz, bajar la mirada, silencios, risas, emitir juicios de valor y, en otras ocasiones, acciones de censura que limitaban las actividades que abordaban la temática en cuestión. Éstas se convirtieron en señales que llamaron profundamente mi atención, pues ello se tradujo en una situación recurrente en los distintos espacios de relación y comunicación establecidos en las dos escuelas.

4.2.1 Sentidos subjetivos convergentes sobre la diversidad sexual y su inclusión en la educación

Las contradicciones que emergían en los participantes en diferentes momentos, durante el transcurso del proceso dialógico, marcaron el ritmo del trabajo de campo. A partir de éstas fue posible construir indicadores para hacer inteligibles el flujo de sentidos subjetivos dominantes, en ese espacio social, sobre la sexualidad y la diversidad sexual. Es posible comprender que las producciones subjetivas de los participantes no se encuentran disociadas de los sentidos subjetivos producidos en diferentes áreas de su historia de vida. En otras palabras, las producciones subjetivas de los participantes no dependen únicamente del contexto ni de la normatividad del momento, son históricas y se producen en diferentes momentos de la biografía de los individuos, lo que permite reconocer esos procesos subjetivos como un sistema dialéctico y complejo entre la subjetividad individual y social.

Dentro de la diversidad de instrumentos usados a lo largo del trabajo de campo, los talleres grupales con profesores y estudiantes ocuparon un lugar importante ya que facilitaron un trabajo dialógico. Con los estudiantes de último año —grado once—, por ejemplo, se realizó un taller sobre el tema *diversidad sexual y educación*. Este taller usó

como recursos imágenes y análisis de casos que enfatizaban temas mediáticos actuales en Colombia tales como el matrimonio homosexual, la adopción gay, los jóvenes transgénero y la educación o el caso del joven Sergio Urrego.

En la realización del taller uno de los temas que más llamo la atención de los estudiantes se relacionó con el caso Sergio Urrego, lo cual nos permitió una larga reflexión. Los estudiantes en su mayoría criticaron lo ocurrido, lamentaron el hecho de que el chico se hubiera suicidado y cuestionaron el *bullying* del que fue objeto. Asimismo, rechazaron la intervención del profesor, de la directora y de la psicóloga por perseguir al estudiante y pidieron castigo por las faltas que pudieron cometer en ese caso específico. Reflexionaron sobre la homosexualidad como un estilo de vida posible sin que ello implicara que fuese un problema, resaltando que cada ser humano es libre de ser lo que quiera ser. El reconocimiento de los derechos estuvo también presente en sus deliberaciones. Consideraban que se debe respetar el derecho a enamorarse, casarse y trabajar, siendo los derechos humanos extensivos a los derechos sexuales. Fue llamativa la argumentación repetitiva sobre el derecho y la libertad, así como la necesidad de respetar esos valores. Esta defensa de la libertad y el derecho es, en apariencia, un indicio de una representación social compartida y homogénea sobre lo políticamente correcto, una posible expresión de una subjetividad social en la que predominan las producciones subjetivas sobre valores democráticos y derechos humanos.

ESTUDIANTE ENZO. —Yo creo que fue muy injusto lo que pasó con Sergio, no debió ser así. ¿Acaso la rectora no sabe de derechos, no sabía que él tenía derecho a ser como quiera ser?

ESTUDIANTE LARA. —Lo que importa es el amor y no su orientación, si dos personas del mismo sexo se aman, pues que se reconozca su derecho a casarse, yo no tengo problemas con eso, cada quien es libre de hacer con su vida lo que quiera. (Nota de campo, taller realizado en el colegio A)

No obstante, mediante un análisis más profundo podemos percibir algunas contradicciones existentes en la manera en que los estudiantes se posicionan frente a esta temática, dado que el discurso políticamente correcto aparece en algunos momentos de forma superficial. El punto de ruptura con las manifestaciones de identificación con ese discurso llegó cuando se tocó otro tema, el de adopción homoparental. «¿Consideras que las parejas del mismo sexo tienen el derecho de adoptar?», frente a esa pregunta las respuestas tomaron un giro interesante entre algunos estudiantes.

ESTUDIANTE E.M. —¡Huy! Es que ahora soy contradictoria, porque creo que se pueden casar, *pero* no tener hijos, es que si adoptan pues, ¿cómo va ser eso? Luego van haber muchos homosexuales... —silencio, seguido de risas—, se van a reproducir y eso no me parece. No, mentira, ¡no me haga caso, profe!
(Nota de campo, taller realizado en el colegio A)

Otra pregunta que develó contradicciones evidentes con el discurso de lo políticamente correcto fue la cuestión en torno a las expresiones de afecto de las parejas del mismo sexo en lugares públicos.

ESTUDIANTE . —Está bien que sean así, que lo hagan, *pero* a escondidas, en sus casas, *pero* no en la calle, es que verlos me da una cosita.

PESQUISADOR. —¿Cosita?

ESTUDIANTE. —Sí, no sé como decir, cómo *jguácalas!*¹⁴, no me parece, no me interesa ver sus cosas.

PESQUISADOR. —¿Cosas?

ESTUDIANTE. —Sí, profe¹⁵, no sé cómo explicarle.

PESQUISADOR. —Inténtalo, por ejemplo, ¿qué imagen te viene a la mente?, ¿qué idea surge en tu cabeza?

ESTUDIANTE. —Pues la verdad es como que, pensar en dos hombres besándose, me parece un poco sucio, antinatural y que lo hagan en la calle, creo que deben ser respetuosos con los otros, sobre todo los niños pequeños que pueden verlos.

(Juana, nota de campo, taller realizado en el colegio A)

En las respuestas que da la estudiante (Juana) se resalta la palabra *pero* como conector que condiciona y se contrapone a lo expresado anteriormente, tal y como indicamos anteriormente sobre algunas expresiones no verbales tales como posturas corporales, toser, bajar la voz, autorrecreminación, sonrojarse. El *pero* es una conjunción adversativa con la cual se expresa que todo lo dicho anteriormente no es tal como se dijo, que lo anteriormente dicho puede quedar en entredicho, que lo expresado antes del *pero* es un intento del individuo por organizar de forma racional su argumento y apearse al discurso institucionalizado de respeto e igualdad. No estamos interesados en el aspecto

¹⁴ Expresión de desagrado.

¹⁵ Por lo general llaman profesor a quien realiza un taller.

textual o explícito del conector, pues lo que nos interesa es lo implícito que conlleva; es ahí donde tiene valor interpretativo para el investigador.

Este uso del *pero* fue frecuente en las respuestas de profesores y estudiantes cuando se les preguntó sobre la adopción homoparental, un hijo, un padre o colega homosexual, expresiones de afecto homoeróticas, un estudiante transgénero en la escuela, entre otras. En sus respuestas el *pero* es seguido de argumentaciones del tipo: *no sé, no estoy de acuerdo, es pecado, no está bien, no es normal ni natural*. Este conector contradice lo manifestado, el discurso institucionalizado de lo políticamente correcto y desde ahí cobra valor como indicador de una dimensión subjetiva emergente en el participante. El *pero* permite analizar la emergencia de preconceptos y prejuicios de los participantes en los cuales hay flujos de sentidos subjetivos dominantes presentes en la configuración subjetiva de la diversidad sexual. Esas producciones subjetivas no están desvinculadas de una subjetividad social más amplia que atraviesa el ambiente social escolar.

Verbigracia, algunas cuestiones pueden derivarse del análisis de los fragmentos de información anteriores. De un lado, las expresiones de afecto homosexual son relacionadas por la estudiante con la «higiene», siendo, en consecuencia, representadas como sucias; a su vez, se vislumbra la creencia prevalente de que existe una sexualidad *natural* y que sólo es admisible si es vivida en el ámbito de la *privacidad* o lejos de aquellos que no estén de acuerdo con ese tipo de expresiones de afecto. Sumado a lo anterior, existe la idea de esconder las expresiones de afecto porque los niños pueden imitarlas. Nuevamente, aparece en las expresiones de la estudiante algo abordado en el apartado anterior: la creencia de que la homosexualidad puede ser imitada al ser observada, creencia que emergió repetidamente, en situaciones diferentes, en el trabajo de campo con padres, profesores, psicólogos y estudiantes.

Otra cuestión importante sobre la que giró gran parte de la reflexión en el taller fue el resultado de la respuesta de una estudiante cuando fue abordada la pregunta sobre si un amigo o amiga les confesaba que es homosexual o lesbiana. Ella refirió aceptar a su amigo, pues «él no tiene la culpa de su condición» y reconoció su derecho a ser lo que es, sin embargo, más adelante se expresó de la siguiente forma:

ESTUDIANTE. —Está bien que lo sea, yo aprecio que me lo cuente, él no tiene la culpa de sus gustos y deseos. Yo lo seguiría tratando *pero* no estaría de acuerdo —silencio prolongado—. No quiero decir esa palabra pero... es que quiero a mi

amigo, pero no acepto el pecado, ¡huy, no! No quería decir eso, porque van a pensar que soy muy religiosa.

PESQUISADOR. —¿Eres practicante de alguna religión?

ESTUDIANTE. —No, eso no tiene nada que ver [...] Yo soy evangélica como mi mamá, y ello dice algo muy cierto: ellos no tienen la culpa, pero pueden hacer algo para no estar en pecado. (Bruna, nota de campo, taller realizado en el colegio A)

Manifestaciones interesantes y contradictorias surgen en el diálogo sobre sexualidad con la estudiante Bruna. Estas expresiones de ella contradicen las afirmaciones anteriores de respeto y reconocimiento de los derechos de las personas con sexualidades no normativas. Si bien los participantes reproducen un discurso socialmente aceptado, en las anteriores declaraciones dejan entrever los preconceptos que tienen sobre la diversidad sexual, prejuicios que ella asocia después de un silencio y con algo de vergüenza a la palabra *pecado*. Lo particular de la situación llevó a preguntar sobre si pertenecía a alguna religión y su respuesta inicia con una negación de la relación y posteriormente reconoce una afiliación religiosa cristiana evangélica. Los sentidos subjetivos que se generan desde la religión son parte importante del conjunto de sentidos subjetivos que social e individualmente se configuran en el rechazo a la homosexualidad. De otro lado, adicionalmente la estudiante realiza una asociación con la madre y una frase en particular que la madre manifiesta sobre la homosexualidad, la cual corresponde a su planteamiento. Esto puede constituirse en un indicador de configuraciones subjetivas sobre la diversidad sexual en la subjetividad individual de los participantes producidas fuera del espacio escolar; para el caso de esta estudiante, al parecer la familia y la religión son espacios sociales de producción subjetiva que posteriormente emergen en el espacio de la escuela.

Esa disociación, y la forma característica en que se organiza subjetivamente la diversidad sexual en el espacio escolar y en otros espacios, también surgía de forma similar en los diálogos con los profesores. Con ellos se realizó un taller pensado como estrategia para reflexionar sobre la diversidad sexual en la escuela, usándose también como tema central el caso de Sergio Urrego. Al inicio las respuestas dadas por los profesores estaban en sintonía y cercanía con lo declarado por los estudiantes, es decir, la reproducción de un discurso institucionalizado sobre lo políticamente correcto, la importancia de respetar los derechos y la libertad. Ante la pregunta sobre lo que consideraban era la actuación del profesor y rector en el caso de Sergio Urrego respondieron lo siguiente:

PROFESOR MARCUS. —Oiga, yo creo que ellos se metieron en cosas que no eran de su competencia, ellos debían respetar al chico.

PROFESORA ALINE. —Nosotros no somos quién para juzgar las condiciones de otros, cada quien tiene derecho de ser, creo que ellas se equivocaron persiguiendo al chico. (Nota de campo, taller realizado en el colegio A)

Esto es tan sólo una representación simplificada de las respuestas de los profesores. Todas ellas apuntaban al reconocimiento del error de la profesora y la rectora en cuanto a la forma que fue manejado el caso del estudiante Sergio Urrego en la institución donde estudiaba. Igualmente, fue manifiesta la importancia del respeto por la diferencia en correspondencia con los derechos. Hasta este momento, en el taller se producían narrativas muy institucionalizadas, y el llamado a respetar las diferencias de género rigió en el ambiente, así como la crítica a la postura de la rectora y profesora y la afirmación de que ellos no conducirían el caso de esa forma. Sin embargo, las respuestas comenzaron a tomar un rumbo diferente cuando las preguntas apuntaron a otros temas; por ejemplo, ante el cuestionamiento: «¿qué piensa usted acerca de que un estudiante transgénero asista al colegio?». Los momentos previos a responder estuvieron marcados por un silencio y posteriormente por risas y desafíos para ver quién iniciaba las respuestas.

PROFESOR. —Ahí sí la puso difícil —risas—. ¿Quién quiere contestar?

PESQUISADOR. —¿Cuál es la dificultad?

PROFESOR. —No sería normal —silencio—.

PESQUISADOR. —¿Qué refieres con normal?

PROFESOR. —Pues, a ver, qué te digo, yo no creo que el que un chico cambie de género sea normal, debe estar pasando algo en su cabecita y debería, antes que alentarse por parte de los padres a que continúe con su transformación, a que se revise, vaya a terapia. Yo no entiendo cuál sería la razón de que siendo tan pequeños ya cambien su género, yo creo que deben esperar a ser más grandes, esperar madurar y ahí sí tomar una decisión. No puede ser que hoy los padres acepten eso. Yo no creo que el colegio debería aceptar eso aún. (Thiago, nota de campo, taller realizado en el colegio A)

La forma en que es asumida la pregunta por parte del profesor, que pasa del silencio a la risa y viceversa, exterioriza de entrada que la sola idea de que un estudiante transgénero haga parte de la institución escolar es generadora de tensiones. En su respuesta hay dos cuestiones para debatir. La primera, lo *trans* como género es ubicado en aquello

que se sale del orden y la normalidad del espacio-escuela, y se incluye de alguna forma en el registro de lo patológico; todo aquello que no es normal como normativa es del orden de lo patológico. No es de extrañar esta afirmación cuando en el *Manual de diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* (DSM-IV) aún se considera el transgenerismo como un trastorno de la identidad sexual¹⁶. Considerarlo como un trastorno implica casi de manera automática remitirlo a psicoterapia, tal y como es manifestado por el profesor cuando dice que «debe revisarse» y posteriormente sugiere que el hipotético estudiante transgénero vaya a terapia. Lo anterior ubica la identidad de género en un único camino posible: el de la simetría entre sexo biológico, identidad de género y orientación sexual según la normatividad heterosexual actual, negando otras posibilidades de organización. En la configuración de la subjetividad social, la diversidad sexual es planteada como el desvío de una norma natural que rige los cuerpos; ahí se puede ser normal o tener carácter patológico, ser saludable o tener trastornos. Si se trata de lo segundo, la psicología se receta como espacio para solucionar esos problemas y ubica al psicólogo como un «corrector moral» de lo desviado.

La segunda cuestión a debatir se refiere a la importancia que se le otorga a la edad. El proceso de *transformación* de un estudiante hombre o mujer es asociado a la creencia de una edad adecuada, una especie de *maduración* biológica, física y psicológica que, al ser cumplida, autoriza al individuo a tomar decisiones o actuar, en este caso, para «salir del closet».

Algunos profesores hicieron notar dificultades referidas a que la escuela no está preparada para dar acogida a las estudiantes que decidan cambiar de género, por ejemplo:

Eso trae consigo problemáticas, por ejemplo, qué les decimos a los otros chicos cuando vean a sus amiguitos vestidos de niñas, después, ¿todos vestidos de niñas? A los padres no les va a gustar que sus hijos vean eso. Una cosa más, qué baño uno les dice que usen, es que esas cosas son confusas, uno no sabe que hacer, eso puede estar en los derechos, pero y ahí uno, ¿cómo los aplica? (Marcus, profesor, dinámica conversacional en taller, colegio A)

¹⁶ La política ha avanzado más rápido tanto en el reconocimiento de los derechos para la comunidad LGBT como el de dejar de ser considerada una enfermedad o una patología. Es de recordar que la homosexualidad en la década de 1980 fue excluida del *Manual de diagnóstico y estadística* más por cambios en las políticas que por acciones propias de las disciplinas que la consideraban una patología. (USECHE, 2005)

El problema y las dificultades que podrían existir son ubicados a otras personas, en este caso, a los niños y los padres. El profesor se limita a decir que no sabe cómo manejar los problemas que él mismo imagina pueden acontecer. En esos procesos imaginarios, la forma en que se subjetiva la diversidad sexual emerge nuevamente como proceso «peligroso» pues se correría el riesgo de ser imitada por los otros estudiantes. Algo que llama la atención, y que estuvo presente en la mayoría de talleres y conversaciones con los participantes, fue el hecho de siempre ubicar la diversidad sexual en el lado masculino: los chicos vestidos de mujer, los chicos amanerados, entre otras situaciones. Aun cuando las preguntas implicaban a los dos géneros, las respuestas se recargaban sólo a uno de ellos: el masculino. Parece ser que la diversidad sexual genera mayor preocupación cuando se refiere a los hombres. Los sentidos subjetivos que emergen del machismo son muy fuertes en esta dirección.

En los cuestionamientos sobre la posibilidad de que estudiantes transgénero estudiaran en la escuela, emergían algunos prejuicios, por ejemplo, cuando en el taller un profesor manifestó:

PROFESOR. —Yo creo que eso no está bien.

PESQUISADOR. —¿No está bien para quién?

PROFESOR. —Para los ojos de Dios, yo soy un hombre creyente y temeroso de Dios, la verdad no creo que eso sea lo que Dios quiere para nuestros hijos, no está bien, él nos hizo hombre y mujer. Los derechos humanos no van a cambiar eso ahora. (Fabricio, dinámica conversacional en taller, colegio A)

La tensión entre religión y derechos humanos que se entrevé en la narración del profesor distingue tanto una parte de la tensión que se vivencia en el espacio escolar, como la forma en que se está configurando subjetivamente la sexualidad en ese espacio social, en medio de los valores de la libertad e igualdad y los dictámenes divinos. Además, la respuesta del profesor evidencia la presencia de producciones de sentidos subjetivos de otros espacios sociales; para el caso del profesor, la religión es un espacio social de producción subjetiva importante y esos sentidos subjetivos hacen presencia en la configuración subjetiva de la diversidad sexual. De esa manera comprenderíamos el porqué rechazar que un estudiante cambie de género, pues en su producción subjetiva del género surgen sentidos subjetivos asociados al pecado o como un desvío ante la normativa divina en la que sólo el binarismo hombre-mujer es legítimo. Es menester aclarar que la religión es un espacio de producción subjetiva entre otros posibles y tiene cierta influencia

en las creencias u opiniones de los individuos, sin embargo, nunca puede determinarlas, pues desde la *teoría de la subjetividad* la configuración subjetiva no se organiza exclusivamente en un espacio social ni depende del hecho exterior concreto —norma, situación, ley, mandato—, sino de la forma en que los sentidos subjetivos se organizan en tramas complejas en la organización subjetiva del individuo que abarca estos diferentes espacios.

Los derechos humanos sobre los que manifestaron concordar y compartir pueden ser vistos como representaciones socialmente compartidas que intentan expresar una forma de aprobación en ese espacio social, convirtiéndose en una presunción de la existencia de una disociación entre las normativas institucionales, el pensamiento y la acción de los individuos. Con ello es posible afirmar la existencia de producciones subjetivas más allá de la conciencia de los participantes. La contradicción entre la reproducción de un discurso políticamente correcto y lo que piensan está alimentado por prejuicios, los cuales no son de por sí meros esquemas cognitivos estáticos, sino flujos de sentidos subjetivos dinámicos y complejos producidos en otros espacios sociales en su biografía.

De esta forma, y con base en lo expuesto, se advierte que los preconceptos o prejuicios que emergen en los estudiantes o profesores sobre la diversidad sexual subyacen de flujos de sentidos provenientes de diferentes momentos y espacios donde el individuo socializó: familia, lugar de origen, barrio, religión, medios de comunicación, etc. Los prejuicios no están relacionados de manera determinista con los eventos, representaciones sociales o emociones propias del contexto escolar, estos también expresan aspectos subjetivos de diferentes espacios sociales y áreas de la trayectoria de vida de los participantes.

Las expresiones anteriores, sumadas a las construcciones realizadas en estos dos primeros apartados, nos permiten integrar algunos indicadores construidos en los diferentes momentos de diálogo. El gusto por personas del mismo sexo, la adopción homoparental, las expresiones de afecto, amigos con orientaciones sexuales diversas, estudiantes homosexuales o transgénero, son para muchos de los participantes realidades organizadas subjetivamente como sucias, pecaminosas, enfermas, desviada de la norma —biológica/divina—, antinaturales y restringidas a lo privado —ocultas—.

4.2.2 Acciones de censura: sobre el miedo a la diversidad sexual como una enfermedad de transmisión *textual*

Resultó de gran interés el hecho de que los participantes no se percataran de manera directa y consciente de las contradicciones realizadas en los diferentes momentos del diálogo, un argumento adicional para restarle peso a las pretensiones racionales que reducen la aplicación de la norma al simple hecho de conocer y aprender de la misma. Lo anterior resta importancia a la dimensión subjetiva, la cual, como hemos mostrado hasta aquí, tiene un papel importante en la organización de las acciones en la escuela.

Siguiendo esta idea, es posible sugerir que las producciones subjetivas de los participantes sobre la diversidad sexual se convierten en un tropiezo para las intenciones racionales de educar la sexualidad tanto en profesores como estudiantes. En ese desencuentro existen producciones subjetivas que acentúan la imposibilidad de la razón como estrategia de enseñanza de la sexualidad en la escuela, ya que la aplicación de la intención racional de educar la sexualidad es traspasada por el flujo constante de sentidos subjetivos que se han producido en otros espacios y en otros momentos de la vida de esos gestores educativos. La racionalidad no domina lo subjetivo, es lo subjetivo lo que orienta la racionalidad, tal y como es expresado por González Rey (2013a): «El pensamiento humano no es una simple función cognitiva que comprende, ordena y clasifica; es un proceso subjetivo cargado de imaginación cuyo desarrollo en el momento actual es, a su vez, la principal motivación que lo anima». (p. 27)

Así las cosas, en este apartado nos centraremos en el análisis de algunas acciones de censura¹⁷ por parte de profesores, rectores y psicólogos. La censura desde nuestro abordaje no fue considerada como pensamiento racional cognitivo, sino como la expresión de una acción en la que aparecen sentidos subjetivos que se configuran en su curso, haciendo de esas acciones un indicador más de formas interesantes para comprender la configuración de la subjetividad social alrededor de la sexualidad y su educación en ese espacio concreto. El concepto de *censura* fue concebido como una acción por parte de un individuo, profesor, padre, estudiante o administrativo, que restringe ciertos comportamientos,

¹⁷ Las acciones que aquí se catalogan como censura no consistieron en un concepto que hayamos usado a priori en los objetivos de la investigación y sobre el cual descansara la búsqueda en el trabajo de campo. La categoría *censura* fue una construcción hipotética realizada en el trabajo de campo como un recurso para explicar la dinámica de lo que acontece en ese espacio social.

acciones o trabajos en la escuela sobre el tema de la sexualidad, existiendo una mayor acción restrictiva cuando la referencia consistía en temas de diversidad sexual.

La censura que surgió de manera directa fue considerada para la investigación como una *censura explícita* al oponerse a actividades referentes a la temática de género y diversidad sexual. Un ejemplo de *censura explícita* fue percibido en las formas directas de padres, rectores o profesores de restringir ciertas temáticas. El caso que nos cuenta la psicóloga de la institución (A) es una muestra de ello:

Ya en una oportunidad tuvimos las quejas de unos padres porque en el grado quinto de primaria se habló de pene y vagina. Los padres consideraban que esos términos no debían de ser trabajados aún, pues los estudiantes estaban muy jóvenes. Entonces, ante eso se le dijo a la profesora que evitara dar esas informaciones y todo terminó ahí. No hubo más problemas. (Larissa, Psicóloga, dinámica conversacional)

El reclamo de los padres por usar términos *inadecuados* y hablar sobre sexualidad en una clase puede ser entendido como una forma de limitar el ejercicio docente. Los argumentos dados sobre la edad de los jóvenes que se encuentra alrededor de los diez años de edad muestran aún cierto recelo sobre las temáticas, pues arguyen que aún no están listos. En esos argumentos se le atribuye la responsabilidad a la edad para determinar y decidir cuándo y cuáles informaciones pueden tener sobre sexualidad. Esto se relaciona con lo expresado en el apartado anterior cuando algunos profesores consideraban también que se debe tener una edad «apropiada» para iniciar la transformación de género o iniciar las experiencias sexuales. En el fondo, existe una creencia de que se requiere una maduración psicológica, la cual es asociada a una maduración orgánica en la que la edad juega un papel importante. Tal es la expresión de una subjetividad social en la cual la sexualidad es integrada al desarrollo psicológico y, por ende, organizada en etapas en una especie de desarrollo evolutivo: entre más edad se tenga hay mucha más preparación.

En la subjetividad social colombiana es constante y teleológica la asociación que se hace entre *maduración psicológica* y edades específicas para asumir un trabajo, un aprendizaje o las expresiones afectivas y sexuales con otro, entre otras. Una breve revisión histórica sobre el inicio de la sexualidad en los jóvenes de Colombia en los últimos siglos revela lo ingenuo de los argumentos basados en la maduración psicológica por la edad. El problema con esta representación de la sexualidad como maduración psicológica por etapas es que desconoce que la subjetividad no tiene un tiempo cronológico específico, no se es *maduro* únicamente por tener una cierta edad o se es inmaduro por no tenerla, aunque

sí por los recursos subjetivos: la capacidad de reflexionar, asumir posicionamientos y la responsabilidad que ellos conllevan. Las formas que toma el desarrollo sexual son variadas y se relacionan con las producciones subjetivas de un sujeto en una trama de relaciones sociales que implica otras áreas de vida en su biografía, y no puede ser reducida a la madurez biológica o psicológica ni a las experiencias.

Otro hecho llamativo es que la molestia sea causada por el uso de nombres técnicos, en este caso, *pene* y *vagina*. El trasfondo de esto es la incomodidad que genera que se maneje información sobre sexualidad abiertamente con los estudiantes, pues existe una creencia fuerte en este espacio, compartido por profesores y padres, según la cual dar información es sinónimo de incitarlos a tener relaciones sexuales. La última frase en la expresión de la psicóloga, «no hubo más problemas», refiere a que la profesora no continuó trabajando con los estudiantes esta temática.

Otras maneras en las que se manifestó la censura explícita surgieron en la cancelación de algunas charlas, talleres y actividades sobre diversidad sexual basándose en argumentos como «*respecto a esos temas, aún no estaba definido con claridad en la normatividad si les correspondía a la escuela o no*». Por ejemplo, en la narración de la profesora de la escuela (B) se lee lo siguiente:

PROFESORA. —Una vez X profesora propuso trabajar con los estudiantes de bachillerato el respeto a los homosexuales, pues aquí los chicos molestan mucho a los chicos afeminados, sin embargo, el coordinador no dejó. El coordinador dijo que esos temas aún no estaban claros en el manual de convivencia y que se debía esperar. Por lo tanto, la profesora no hizo ninguna actividad y ahí le quedaron las ganas de trabajar esos temas. (Augusta, dinámica conversacional)

Ante el vacío normativo como argumento era mejor elegir no realizar las actividades. Otras veces los rectores expresaban la necesidad de ir lentamente en esas temáticas y esperar un poco, lo que convertía al esperar en una forma de decir: *eso no se hace*. Esta realidad contrasta con las actividades de prevención sobre el uso de drogas, salud, cuidado y proyecto de vida que no eran cuestionadas y que siempre gozaban de disponibilidad de tiempo para realizarlas; inclusive, en algunos casos estas temáticas no estaban presentes de manera clara en los manuales, es decir, que podía aplicárseles el mismo argumento, no obstante, eran actividades que no presentaban ningún rechazo para su realización.

Esta censura de informaciones, sobre lo que se debe o no se debe, es un indicador de la falta de confianza en los jóvenes para que se informen de temas que van en contravía de la «moral» de turno y asuman sus propias posiciones y responsabilidades. Así pues, esta acción de censurar tiene la intención de convertir a los estudiantes en receptores acriticos de todo lo que se les dice, pretendiéndose de ese modo modelarlos desde fuera para tener un control total sobre ellos, algo que no es específico de la educación de la sexualidad, sino del modelo educativo en general.

En algún momento se llegó a pensar que, en los temas sobre sexualidad y diversidad sexual, las acciones de censura directa serían frecuentes en las actividades escolares, sin embargo, no fue así. La frecuencia era reducida pero, en cambio, hacían presencia otras formas de censura más sutiles e indirectas. Una explicación posible para ello recae en parte en la fuerza que tiene la representación social actual de lo políticamente correcto y las sanciones a las que se exponen aquellos que desconozcan estos imperativos contemporáneos dado que, por vías jurídicas y normativas, se está amenazando a quienes incumplan y realicen actos que sean considerados discriminatorios contra la población LGBT.

Actualmente en Colombia se cursa un proceso penal contra la psicóloga y la rectora de un colegio de la ciudad de Bogotá quienes están acusadas de inducir al suicidio a un estudiante por su condición de género, igualmente se encuentra en proceso de discusión una ley que busca sanciones para las personas o instituciones que discriminen. La frase expresada por un profesor en uno de los talleres realizados puede de alguna manera sintetizar muy bien esta situación: «Hoy es mejor hacer la de Poncio Pilatos: es mejor lavarse las manos y hacer lo que se pide». Esta expresión del profesor dice, por un lado, cumplir la norma, pero no parece estar de acuerdo con ella, situación reflejada en muchas de las acciones de los profesores, rectores y estudiantes en el espacio escolar. Los participantes están más preocupados por construir una impresión para el otro que demuestre que satisfacen esas normativas que por la tarea de cumplirlas y ejecutarlas. En palabras de Goffman (1989), lo importante parece ser que la acción alcance una apariencia de ser moral más que ser moral por sí misma. Si bien hoy el discurso predominante propone con fuerza que la diversidad sexual salga del armario, pareciera que llevara implícito también, como mensaje, que aquellos que no estén de acuerdo deben entrar en él, es decir, callar sus juicios y acciones, lo que en últimas es entendido como un ocultamiento de las mismas.

Opinar hoy sobre esos temas —refiere a hablar de homosexuales— se ha vuelto muy complicado, genera mucha incomodidad. Es mejor quedarse callado para no salir peleando con las personas, hasta con amigos hoy uno termina peleando por expresar su desacuerdo. Por eso es mejor guardarse la opinión pues uno no sabe quién lo está escuchando y qué opinión tiene él. (Carlos, profesor, dinámica conversacional en taller, colegio B)

En ese sentido, si los modos de censura directa fueron menos frecuentes en estos espacios, otras formas de censura más encubiertas surgieron. Esto es interesante en razón a que, por un lado, pareciera que existe al mismo tiempo un reconocimiento de las normativas y las pretensiones políticas, pero por otro, un rechazo a cumplirlas, el cual se manifiesta por medio de *censuras implícitas*, entendidas aquí como modos no directos ni explícitos de restringir las actividades que trabajan las temáticas de género y orientación sexual con los estudiantes. Por ejemplo, en una de las escuelas el nombre del proyecto de educación sexual fue modificado por el de educación para la afectividad. Este hecho fue advertido en la revisión documental que se adelantó al proyecto escolar sobre educación sexual y al manual de convivencia. Este hallazgo en el documento fue posteriormente tratado en una conversación con la psicóloga encargada, y la respuesta que nos dio fue:

Yo le había preguntado una vez al encargado del proyecto a nivel nacional. Él me dijo que el nombre era mejor, ya que decir educación sexual podía ser interpretado por los padres como una forma de incentivar a tener relaciones sexuales, mientras que hablar de educación para la afectividad sería interpretado como una forma más responsable y adecuada. Además, la afectividad era lo que debía privilegiarse en la educación. (Paola, Psicóloga, dinámica conversacional, colegio B)

La respuesta dada por la psicóloga permite distinguir lo que es un argumento habitual para censurar ciertas informaciones, pues se considera que el sólo dar un nombre puede implicar la acción del individuo. Este mismo proyecto dejaba por fuera la temática de la diversidad sexual. Se realizó el mismo ejercicio anterior con esta psicóloga para indagar por lo encontrado en el documento:

PSICÓLOGA. —El coordinador me dijo que con el tema de diversidad sexual hay que tener cuidado, porque se puede prestar para que la gente piense que se está incentivando a ese tipo de comportamientos, adicionalmente, me dijo, ahí hay también algunas patologías.

PESQUISADOR. —¿Qué patologías?

PSICÓLOGA. —Creo que él se refería a los transgénero, pero no supo especificar. Sólo dijo que eso por ahora no era necesario. (Paola, dinámica conversacional, colegio B)

Algunos puntos de lo expresado por la psicóloga señalan nuevamente la fantasía según la cual la sola escritura o mención de una palabra conlleva un cierto «poder» sobre el individuo, puesto que, al estar presente en el proyecto de educación sexual las palabras *diversidad* sexual, los estudiantes podían ser influenciables y de manera «mágica» y abrupta cambiar su género o su orientación sexual, por consiguiente, es mejor modificar el nombre. En los planteamientos que hace la psicóloga está presente de manera implícita la creencia de que la homosexualidad puede ser aprendida de manera directa, por imitación o por interiorización de ciertas informaciones. Agregándose a lo dicho por la psicóloga las expresiones similares de rectores, profesores y estudiantes en los apartados anteriores, es posible argüir que la representación dominante de la educación sexual consiste en la creencia en una dimensión racional, cognitiva y consciente y que la homosexualidad es una infección que se contagia de manera social por leer, informarse o por imitación.

Es posible afirmar, asimismo, que existe en quienes piensan de ese modo una ingenuidad teórica en la que suponen, por ejemplo, que hay una transmisión mecánica de la sexualidad, que la homosexualidad se da por el contacto con alguien homosexual o con temas e información sobre la homosexualidad. Este fenómeno es un indicador de que hay una cierta teoría espontánea, una teoría popular del aprendizaje, y es que el aprendizaje se da por modelamiento. En esas posturas se evidencia la negación de un sujeto capaz de reflexionar sobre las informaciones que recibe, con la capacidad de posicionarse y producir subjetivamente, clara muestra de una ausencia total de la subjetividad como referente en la educación. De esa manera, se maneja un doble discurso en algunos participantes: la homosexualidad es un derecho y una posibilidad de ser en el mundo, pero, simultáneamente, es una enfermedad socialmente infecciosa que no debe ser alentada «el hablar de esos temas debe realizarse por los autorizados a hacerlo, entonces mejor no hablar de esos temas».

Por último, la categoría *autocensura* se refiere a que la mayoría de las actividades sobre educación sexual, en especial las de diversidad sexual, son rechazadas con argumentos del tipo: «a los padres no les gusta esos temas», «el rector puede enojarse», «los chicos aún no están preparados». Dicho de otro modo, ese rechazo de trabajar la

temática de diversidad sexual por parte de los profesionales está asentada en la fantasía de que un *otro*, alguien desconocido, va a sentirse incómodo o molestar, conformando esto parte de las producciones imaginativas de los participantes y no situaciones concretas. Estamos diciendo que la idea de autocensura daría cuenta de producciones subjetivas, tanto individuales como sociales, en las que la diversidad sexual es configurada como algo oscuro, íntimo y problemático. En conversaciones informales con algunos profesores sobre el tema surgieron algunos puntos interesantes:

PROFESORA. —Los padres están muy incómodos sobre como se trabaja el tema sexual.

PESQUISADOR. ¿Usted les ha preguntado a ellos?

PROFESORA. —No. Pero uno sabe.

PESQUISADOR. —¿Cómo lo sabe?

PROFESORA. —Pues que es un tema controvertido y a ellos no le gusta.

PESQUISADOR. —Pero, ¿cómo saber eso? ¿Me explica?

PROFESORA. —Yo sé porque se lo digo. (Augusta, dinámica conversacional, colegio B)

Como queda ilustrado, la profesora no fue capaz de expresar el porqué de esa afirmación sobre el desagrado que los padres experimentarían. Su argumento está basado en la idea de que debo creer lo que dice porque ella sabe lo que dice. Lo anterior también apunta a que ella sería la intérprete más adecuada de lo que esperan y quieren los padres sobre la educación sexual de sus hijos. La profesora produce subjetivamente su respuesta, la cual no se apoya en evidencias reales que ella pueda citar y contribuye de cierta manera a la legitimidad de la representación social dominante sobre la sexualidad como algo indebido o peligroso.

Otro argumento dado por un profesor va en igual dirección.

PROFESOR. —Un padre no quiere exponer a su hijo a profesores así.

PESQUISADOR. —No entendí, ¿a qué se refiere con ello?

PROFESOR. —Que los padres no quieren que sus hijos sean educados por personas con esas *características* —se refiere a profesores amanerados, afeminados u homosexuales—.

PESQUISADOR. —¿Qué han dicho los padres sobre ello?

PROFESOR. —No conozco un caso de un padre que venga a quejarse por eso, pero de pronto en rectoría si conozcan. (Fabricio, dinámica conversacional, colegio A)

Llama la atención que el análisis que hace el profesor sobre las competencias de quien puede enseñar recaigan sobre el género y la orientación sexual del individuo. A la vez que su argumento es el de que existen padres que se pueden molestar porque un profesor con ciertas «características» enseñe, empero, al mismo tiempo y mostrando una gran incoherencia, desconoce si han existido quejas al respecto. Es decir, su argumento se basa en algo que él simplemente supone y no en un hecho concreto, lo que nos permite decir que su afirmación se organiza de una forma determinada por una representación arbitraria, típica del prejuicio, en la que el ser homosexual es un peligro para los jóvenes, o en concordancia con los indicadores construidos con anterioridad: un homosexual enseñaría a ser homosexual, un transgénero a ser transgénero, etc.

De igual manera, este prejuicio puede ser justificado desde un problema laboral, como las anteriores argumentaciones, sin una evidencia clara de lo que ocurre más allá de la fantasía de quien lo manifiesta. Es así que un profesor se expresa sobre estas temáticas:

PROFESOR. —Esos temas no me gusta tocarlos, porque uno se puede meter en problemas, a muchos padres no les gusta y se quejan, entonces el rector luego lo sanciona a uno o peor, no le renuevan contrato el próximo año. Entonces es mejor no jugar con la cuchara¹⁸.

PESQUISADOR. —¿Conoces a alguien que haya tenido problemas por trabajar estos temas? ¿Que hayan despedido o no le hayan renovado contrato?

PROFESOR. —No. Pero uno nunca sabe, las cosas aquí [en el colegio] son jodidas, entonces no vale la pena correr riesgo. (Luiz, dinámica conversacional, colegio B)

En este orden de ideas, se puede decir que en las situaciones anteriormente presentadas lo que los participantes suponen y atribuyen al otro es propio de procesos imaginativos, asociados al prejuicio de diversidad sexual, que no se apoyan en condiciones concretas sobre el trabajo de la temática en la escuela. De esto es dicente que no sólo la norma impone la dinámica de la acción, sino que, antes bien, el individuo expresa una producción subjetiva sobre la sexualidad que es portadora de una carga de la subjetividad social dominante. Las exposiciones anteriores de los profesores a su vez son un indicador de una subjetividad social hegemónica en la escuela orientada a la represión

¹⁸ Esta frase expresada por el profesor se refiere a exponer su contrato laboral o a que su trabajo corre peligro.

de los temas verdaderamente dirigidos a una educación sexual, lo cual es apoyado por las propias expresiones del rector y de otros profesores citadas en los apartados previos.

En ese sentido, la *autocensura* puede ser considerada como aquella acción en la que, a través de la argumentación en nombre de un otro —sea padre de familia, superior jerárquico o motivo—, se restringe una actividad por considerar que puede ofender a esos que se implican, siendo ellos mismos los que presentan una incomodidad con el tratamiento de estas temáticas en la escuela para los estudiantes. En la autocensura es posible incluso apreciar de manera más detallada la dificultad de atribuirle al pensamiento racional del individuo la supremacía en sus acciones. Si hubiera congruencia, ellos podrían cumplir los ordenamientos normativos que se imponen en las políticas públicas sobre el tema de la diversidad sexual. Sin embargo, la acción de censura y específicamente la de autocensura nos muestra una dimensión no racional de la acción y abre un resquicio que sugiere que esos discursos políticos y las normativas son apropiadas y configuradas subjetivamente por los propios individuos desde sus producciones subjetivas y no de la manera esperada, como una apropiación lineal y refleja de esas normativas.

Hasta aquí podemos decir, siguiendo los ejemplos expuestos anteriormente, que en el diálogo con los profesores y rectores existe una división entre lo que se dice y lo que se hace en lo que respecta a la temática de diversidad sexual en los proyectos de educación sexual en la escuela. Las políticas públicas vía normas no se implementan de manera directa; aun siendo claras y específicas, su aplicación difiere por quienes son los encargados de realizarla. Es en la puesta en práctica de estas normativas donde es posible apreciar pequeños detalles como dificultades, rechazos y contradicciones. Así, es viable adicionar a lo expresado en el apartado anterior que la temática de la diversidad sexual en la educación sexual es representada como un tema inmoral, además que en la escuela ésta se organiza de manera compleja en medio de acciones de prohibición y censura sobre las informaciones que difieran de la heterosexualidad. En la censura actúan informaciones comprometidas con el miedo de que los jóvenes se desvíen del camino de la heterosexualidad. Todo preconceito genera una intensa emocionalidad negativa a todo aquello que lo puede destruir, lo cual es una de las bases subjetivas de su perpetuidad; de ahí la estrecha relación entre preconceitos y dogmas institucionales que se convierten en instituyentes de las subjetividades individuales. Esto tuvo algunos efectos colaterales en términos de acciones de vigilancia y control de los comportamientos de los jóvenes en las dos escuelas donde se desarrolló la investigación.

4.2.3 La heterovigilancia: entre el control y la prevención

La frase «la belleza está en los ojos de quien mira», atribuida al filósofo Francis Bacon (1561 -1626), sirve como preámbulo para al objetivo de este apartado. Tal enunciado da un lugar especial al individuo: el peso de la interpretación de la belleza descansa en él y no en el objeto. Haciendo una analogía con esta frase literaria, podría pensarse que es frecuente por parte de los adultos interpretar como nocivos ciertos comportamientos sexuales de niños y adolescentes. Sin embargo, estas interpretaciones nacen de las producciones subjetivas de los adultos y no propiamente de los comportamientos sexuales de niños y jóvenes. Dicho de otro modo, lo considerado *malo*, *perverso*, *pecaminoso*, *anormal*, entre otras elaboraciones explicativas que construyen los adultos —padres, profesores y psicólogos sobre la sexualidad infantil y juvenil en la escuela—, arrojan más luz sobre los prejuicios de los primeros que de los comportamientos sexuales de los segundos.

En los siguientes párrafos se reflexionará acerca de algunos comportamientos sexuales de estudiantes en la escuela a partir de la interpretación y seguimiento realizado por parte del personal encargado de asistir estos asuntos en la escuela. Los casos aquí relatados se basan en las descripciones e interpretaciones obtenidas en conversaciones informales con profesores y psicólogos sobre algunos eventos vividos en los colegios en años anteriores. Consideramos que es un material valioso por las producciones subjetivas que emergen alrededor de las vivencias sexuales de los estudiantes en el contexto escolar, lo cual aporta a nuestra intención de construir inteligibilidad sobre la subjetividad social respecto a la sexualidad en esos contextos.

Un primer evento fue relatado por la psicóloga de la institución (A) y ocurrió aproximadamente en el año 2014. Se trata de una madre que asistió a una consulta de psicología por un problema que tuvo con su hijo.

Una madre llegó muy preocupada porque su hijo de siete años se frotaba sus partes íntimas —pene— con otro compañero y se besaban. La mamá me decía que ella estaba preocupada porque puede que su hijo sea homosexual o que ese acto lo pueda volver homosexual y consideraba que eso tenía que ser cosa del otro niño [...] Cuando trabajé con el niño y le pregunté él sólo respondió: «fue bueno para mí porque me sentí bien pero es malo para mi mamá porque dice que me puede dar una enfermedad». (Larissa, dinámica conversacional, colegio A)

La respuesta que da el niño ante la pregunta de la psicóloga sobre su sentir levanta una cuestión importante: la valoración que hace el niño de su acción y la amenaza de la madre sobre una supuesta enfermedad, amenaza que pretende eliminar la repetición del comportamiento. La madre no muestra interés en comprender lo que piensa y siente el niño ni en reconocer en él un sujeto que puede reflexionar y generar sentidos subjetivos sobre su propia experiencia. La pretensión es reprimir el comportamiento con la idea de promover una especie de aprendizaje fundado en el conductismo y orientado a presentar como aversiva una experiencia, lo cual debe llevar a su supresión.

En las expresiones de preocupación de la madre es posible vislumbrar que la homosexualidad es sinónimo de una enfermedad contagiosa transmitida por ciertos actos sexuales. Esa afirmación reduce la complejidad del proceso de construcción del género y de la orientación sexual a un sencillo aprendizaje consciente y regulado que se basa en experiencias y comportamientos sexuales de la vida infantil: si tuvo una experiencia homosexual, es posible que vaya a ser homosexual de adulto. Esa forma tan reducida de representar el género y la orientación sexual en la subjetividad social favorece la desconfianza y el miedo entre los adultos, lo que a su vez hace que se ejerza mayor vigilancia y control sobre los comportamientos de los niños.

En esa convergencia, el espacio psicológico y el propio quehacer de la psicología en el espacio escolar son concebidos como un dispositivo de vigilancia y control de los comportamientos sexuales de los estudiantes. Muchas de las preocupaciones sobre la sexualidad de los estudiantes son llevadas a ese espacio con la esperanza de encontrar en la psicología «ayuda» para vigilar, controlar y corregir comportamientos sexuales que se desvíen de lo que es considerado normal. Ese lugar otorgado a la psicología en las escuelas es parte de la forma en que está configurada la subjetividad social de la profesión. Algunas críticas sobre la psicología como mecanismo de control y guardiana de la normalidad se encuentran desarrolladas en Brauntein (1974), Parker (2010).

Ahora bien, no sólo al espacio psicológico se le puede atribuir el rol de vigilancia y control. Es posible decir que la escuela, en general, es un espacio de vigilancia y control sobre los comportamientos sexuales de los jóvenes. Tenemos otro evento ocurrido con dos estudiantes de octavo grado relatado en conversaciones informales del profesor del colegio (A), ocurrido en el año 2013:

Como yo percibí la ausencia de un estudiante (J) entonces salí a buscarlo, y el portero me dijo que había visto a dos estudiantes yendo para el baño de

educación básica, yo pensé que eso era muy sospechoso, entonces me fui con él a buscar los estudiantes y vimos salir a los dos chicos del baño, pero no vimos nada, sin embargo, yo les interrogué por lo que hacían y ellos respondieron: nada, sólo hablábamos. Le dije al más grande —estudiante, J— que se fuera y me puse a interrogar al más pequeño —estudiante, C—, le comencé a hacer un interrogatorio de manera insistente hasta que me dijo que J lo había llamado para que le diera un beso, le mostrara el pene y se lo tocara. (Thiago, Profesor, dinámica conversacional)

Se resalta en el relato del profesor la posición de sospecha asumida por él antes de saber el desenlace de los hechos y el uso de la palabra interrogatorio, ya que en esas acciones hay varios elementos que nos ayudan a concluir que la sexualidad de los estudiantes produce sentidos subjetivos relacionados con el malestar y el miedo, lo que favorece acciones de vigilancia y control, como se hace patente más adelante en el diálogo.

PESQUISADOR. —¿Por qué lo interrogabas?

PROFESOR. —Porque yo sospechaba que algo no muy bueno estaban haciendo.

PESQUISADOR. —¿Desapruebas lo que hacían?

PROFESOR. —Claro, porque eso no está bien, eso no es natural, hay que estar alertas para prevenir eso.

PESQUISADOR. —¿Prevenir qué?

PROFESOR. —Ese tipo de comportamientos, pues pueden generar cosas en el otro muchacho. (Thiago, dinámica conversacional)

El profesor en su *interrogatorio*, como él mismo lo denomina, opera como un vigilante de la norma y la moral; identifica, desde el inicio, algo desajustado en el comportamiento de los chicos, lo cual lo impulsa a indagar más como un policía de la moral. El uso de la palabra interrogatorio es un indicador de la criminalización del acto y, por tanto, de la forma no educativa de abordarlo. Patologización y criminalización son procesos que van de la mano y sustituyen la acción educativa por la acción punitiva. ¿En qué hechos o informaciones se apoya el profesor para sospechar y posteriormente indagar? Una respuesta posible a esta pregunta surge cuando se cuestiona por qué se pidió la retirada del estudiante más grande y se «interrogó» al de menor edad.

PESQUISADOR. —¿Qué te motivó de decirle a J que se podía ir y dejar a C?

PROFESOR. —Yo sabía que era más fácil sacarle información a C. Además, no confiaba en J, pues él siempre manifestó características especiales.

PESQUISADOR. —¿Qué tipo de características?

PROFESOR. —Pues yo siempre lo vi como muy delicado, no le gustaban los juegos de contacto, se mantenía con las niñas y a veces era un poco femenino en sus gestos. (Thiago, dinámica conversacional, colegio A)

Las razones a las que recurre el profesor están basadas en lo que algunos llamarían *estereotipos de género*. Sin embargo, desde la teoría de la subjetividad pueden, asimismo, ser conceptualizados como sentidos subjetivos dominantes, producidos en otros espacios sociales en su historia de vida. El siguiente diálogo con el profesor apoya esta argumentación:

PESQUISADOR. —¿Cómo pensarías sobre tu época de estudiante?

PROFESOR. —Eso no era así, uno era fuerte, ser rudo era importante como forma de conquistar. Uno no podía ser afeminado, porque no conquistaba o porque los amigos te iban a molestar todo el tiempo. Mejor, dicho, eso ni se pensaba [...] Hoy los estudiantes están en una posición femenina, juegos de menos contacto, más de motricidad fina, más estética, se mantienen con las niñas, son amanerados, son muy delicados, colocan mucha queja [...] Hoy un hombre puede llorar, se alienta que sea emocional, que se exprese, etc. Eso no era así en mi época. (Thiago, dinámica conversacional, colegio A)

El profesor describe con un atisbo de añoranza los cambios de las dos últimas décadas presentados en la masculinidad y otorga un peso mayor a los atributos de masculinidad de su época. El valor de la fuerza, de la inexpresión, de la agresividad, de la rapidez y de la rudeza son atributos que deben delinear la masculinidad, sin embargo, en su valoración, todo eso se está perdiendo. La nostalgia de aquellos tiempos pasados a los que se refiere el profesor bien puede ser indicador del «deber ser» del género que predomina en la subjetividad social de la escuela y que se encuentra estrechamente relacionado con sentidos subjetivos producidos en otros espacios sociales de su historia de vida, los cuales organizan la configuración subjetiva de género. De lo anterior es también posible decir algo en relación a la configuración de la subjetividad social del momento histórico en que vivió el profesor y las representaciones sociales dominantes en los discursos del barrio, de la escuela y la familia donde fue criado, representaciones que giraban en torno a la construcción de la masculinidad que negaba cualquier atributo considerado femenino.

El caso de estos jóvenes fue analizado en su momento en el espacio psicológico y ahí tuvo otros desdoblamientos interesantes para nuestra producción. Lo llamativo del caso es que entre los adultos la palabra de los niños carecía de importancia, lo cual no ocurría con la interpretación realizada por el profesor y sus miedos.

PESQUISADOR. —¿Cuál fue el problema que dices se creó por el informe del profesor?

PSICÓLOGA. —Pues que el profesor dijo que eran homosexuales y los padres estaban bravos, cada padre buscaba decir que era el otro chico quien había inducido al otro.

PESQUISADOR. —¿Cómo trabajaste con el más chico?

PSICÓLOGA. —La verdad, él tenía poco problema con eso, aún lo recuerdo, él no estaba preocupado tanto por lo que había hecho sino por la preocupación de todos sobre eso que había pasado. (Larissa, dinámica conversacional, colegio A)

Nuevamente, el quehacer psicológico es ubicado como el lugar de resolución de problemas. En ese espacio concurren los adultos esperando encontrar consejos, recetas de cómo hacer para evitar que los niños o niñas se desvíen del camino «correcto» y esperado de la heterosexualidad. Los padres discuten entre sí culpando siempre al *otro* del acto obsceno que se trate, victimizando al hijo, quien normalmente no transitaría por el camino de lo inmoral si no existiese la provocación del otro. Poco o nada se preocupan por lo que piensa o siente el joven.

La condición y la elección sexual del joven afecta en gran medida a los padres. Pareciera que se relacionara con una especie de fantasía en la que ellos —los padres— deben responder ante los demás por la orientación sexual de su hijo, y expresan su malestar diciendo que: «van a ser vistos como menos hombres, con algún defecto biológico, es comparable con fracasar en la vida». Las producciones subjetivas de los padres llevan una carga de la subjetividad social dominante: el desvío de la heterosexualidad es una tragedia para la familia, pues implica algo «defectuoso» o «enfermo» en el núcleo familiar. Para el estudiante termina siendo más importante la forma en que eso afecta a su madre que el hecho en sí mismo y lo que importa para él. Ésta es una información final que la madre aporta, según relata la psicóloga:

Al papá parece no importarle, dice que cuando él era joven existían ciertos juegos que serían vistos como homosexuales, hasta se medían los genitales para

ver quien lo tenía más grande y ninguno que yo conozca se volvió homosexual.
(Larissa, psicóloga, dinámica conversacional, colegio A)

La afirmación que hace la madre sobre el padre recuerda el cuidado que se debe tener a la hora de diferenciar entre comportamiento y orientación sexual. Un comportamiento sexual no puede ser relacionado de forma lineal y directa a una orientación sexual; su significado puede variar y dependerá del individuo mismo y el lugar que ocupe esa experiencia en su organización subjetiva. No es el acto mismo lo que cobra valor. Parte de la incomodidad que genera la sexualidad infantil se basa en el rechazo que tiene el no cumplimiento de la normativa heterosexual entre los estudiantes, y este rechazo se relaciona, en parte, con la organización subjetiva de la diversidad sexual en el espacio escolar y una subjetividad social dominante que organiza de cierta forma los géneros, los afectos y la vida íntima.

La escuela aspira a ser, entonces, un espacio que pretende incluir y propender por el respeto de otras formas de género cuando en realidad se traduce en un espacio contradictorio donde cohabitan subjetividades individuales que expresan formas tradicionales de lo que es ser hombre y ser mujer, al tiempo que circulan discursos que alientan formas más flexibles sobre el género.

4.2.4 La represión nunca anula las diversas expresiones de la subjetividad.

En los apartados anteriores se resaltaron algunos elementos emergentes en las producciones subjetivas de los individuos. Esto permitió caracterizar algunas acciones de censura, prejuicios, malestar y la intención de control sobre la sexualidad en la escuela, factores que dificultan el trabajo y la inclusión de la temática de diversidad sexual. Esto, a su vez, fue un indicador de la forma como se está configurando la subjetividad social en ese espacio escolar con relación a la educación sexual y la inclusión de la diversidad sexual. No obstante, sería un error cerrar este capítulo dejando la idea de que el espacio, las relaciones y las prácticas son dominadas en su totalidad por una cierta subjetividad social de esas escuelas, sin alternativas ni resistencias por parte de los individuos que interactúan en las mismas, porque de esa manera se excluiría del análisis la capacidad del sujeto de posicionarse y crear alternativas ante las situaciones que enfrenta, así como el carácter generador de la subjetividad.

Es justamente esa capacidad generadora y creativa la que hace imposible que una

subjetividad social sea hegemónica para todos los individuos. La multiplicidad de sentidos subjetivos emergentes en el contexto y las formas diferenciadas en las que puede organizarse subjetivamente un espacio social delinean una heterogeneidad de subjetividades y acciones en el espacio escolar, lo que sin duda enriquece y vuelve complejo el análisis de ese espacio. La subjetividad social no es el resultado de la sumatoria de subjetividades individuales en el espacio escolar.

Dicho lo anterior, vale la pena resaltar las declaraciones de algunos estudiantes, profesores y psicólogas que se expresaron a favor del respeto y de la inclusión de las temáticas de diversidad sexual, no sólo en sus respuestas, sino en sus propias acciones frente a estos temas¹⁹. Las producciones subjetivas de estos participantes se configuran de forma tal que posibilitan acciones de inclusión, por ejemplo, en la construcción de espacios para abordar los temas sobre sexualidad con los estudiantes, el pedido de respeto y aceptación para estudiantes de género y orientaciones sexuales diferentes a la normativa, entre otras acciones. Lo expresado por una profesora de la institución (B) ante la pregunta sobre la educación sexual en la escuela ayuda a probar este punto:

Sí, es un tema difícil aquí, a los colegas y padres a veces no les gusta mucho eso, sin embargo, es innegable que hace parte del colegio, los jóvenes —se refiere a chicos de trece años en adelante— tienen muchas preguntas, yo a veces dedico algo del tiempo de la clase y trabajo sobre ello, eso lo hago de manera informal. Ahí uno se da cuenta que ellos tienen muchas dudas sobre la sexualidad y la diversidad sexual. (Profesora, dinámica conversacional, colegio (B))

El posicionamiento implícito en lo expresado por la profesora da cuenta de que el espacio escolar no está organizado únicamente alrededor de la prohibición o censura. En la respuesta que ofrece la profesora se evidencia un posicionamiento y una acción diferente a

¹⁹ Esta afirmación se sustenta en el trabajo de campo realizado por más de seis meses en las escuelas, y no está basada únicamente en la interpretación de una entrevista. La inmersión en el trabajo de campo permitió al investigador articularse a diferentes espacios y con ello tener diferentes momentos de diálogo. Los fragmentos que presentamos a continuación son de participantes que se distinguieron en diferentes momentos y situaciones a favor de la temática y de la inclusión, así como por el apoyo a personas de la comunidad LGBT. Por ejemplo, los estudiantes aquí citados fueron participantes activos en mi investigación, ellos mismos estaban realizando un proyecto de investigación sobre la homosexualidad y en su trabajo realizaron diferentes actividades apoyadas por algunos profesores y psicólogas sobre el *bullying* por condición de género. Lo anterior no los exime de que tengan prejuicios o preconceitos, residuos de una subjetividad social dominante sobre el género que continúa vigente en los diferentes espacios sociales, pero sí permite reconocer que existen formas alternativas de acciones y posicionamientos en el mismo espacio escolar. En ellos también emergieron otros recursos subjetivos que les permitían interrogar sus propios prejuicios.

la que predomina en la escuela. Asimismo, la profesora reconoce a los estudiantes como sujetos con capacidad de reflexionar, que tienen dudas, preguntas, y no como individuos pasivos que reciben informaciones o saberes. Es por ello que ella realiza una apuesta por construir espacios que permitan abordar estas temáticas, dando prioridad a las inquietudes de los propios estudiantes y no a lo que se encuentra estipulado en los manuales, normativas o leyes.

La acción de la profesora no se reduce a cumplir con los lineamientos de un discurso institucional, sino que mantiene un posicionamiento propio ante esas normativas al ser capaz de generar alternativas y recursos para no reproducir las acciones de censura explícitas e implícitas que dominan ese contexto escolar. En ese comportamiento, como en el de otros profesores, es posible constatar la multiplicidad de formas que puede tomar la acción frente a un tema específico en un mismo espacio social: por un lado, se presentan acciones de censura, vigilancia y control, al tiempo que acciones alternativas que resisten a esa subjetividad social dominante en la escuela. Todo ello muestra el dinamismo de la subjetividad.

En esta misma línea, cobran valor las informaciones dadas mediante el diálogo con esta profesora cuando le preguntamos sobre lo que pensaba de la diversidad sexual.

PROFESORA. —La verdad a mi no me preocupa, yo veo a algunos compañeros estresados con esos temas.

PESQUISADOR. —¿A qué te refieres con que no te preocupa?

PROFESORA. —Pues que yo no tengo problema con eso, cada quien es libre de elegir y de asumir.

PESQUISADOR. —Qué piensas de la entrada de estudiantes transgénero a la escuela.

PROFESORA. —Pues eso va ser difícil, ya me imagino que los chicos y los profesores van a rechazarlo, pero después lo aceptarán, hacen mucho escándalo de ello. Algunos profesores apoyamos la idea y ayudaremos en ese proceso que no será fácil.

PESQUISADOR. —Cuando te hablo de temas de diversidad sexual, ¿qué imágenes o recuerdos te vienen a la mente?

PROFESORA. —Pienso en mi mamá, fue una mujer muy luchadora, además defensora de los derechos de la mujer. Ella me enseñó a respetar las diferencias, algunas veces ella se expresa frente a estos temas, lo mismo decían de la liberación de la mujer, que la familia se acaba y esas cosas, ella es poco

religiosa, pues cree que la iglesia es una gran opresora de las mujeres —risas—.

PESQUISADOR. —¿Cómo ha sido la relación con tu mamá?

PROFESORA. —Es mi mejor amiga, es una persona que siempre estuvo para mí, es un ejemplo a seguir [...] tenemos una muy buena relación. (Andrea, dinámica conversacional, colegio B)

La defensa del respeto y la inclusión de estudiantes LGBT y el llamado de atención a los compañeros que la profesora manifiesta, se encuentra asociada en este caso con la figura materna, la que a su vez se vincula con principios y valores feministas y un rechazo a la religión al ser considerada como causa de opresión. Es importante resaltar esa relación con la madre como fuente de sentidos subjetivos de una configuración subjetiva presente en las acciones de defensa sobre los derechos que los individuos tienen y el rechazo por la exclusión de algunos. Este aspecto de su historia personal probablemente está presente en la asunción de una posición diferente a la expresada por otros profesores sobre los estudiantes transgénero, dado que si bien reconoce la dificultad que tiene la integración de estos estudiantes, simultáneamente se muestra dispuesta a superar esas dificultades, lo que es un indicador más de que la profesora asume un posicionamiento propio dentro de un espacio dominado por una configuración subjetiva social donde la diversidad sexual se produce subjetivamente como lo *extraño* y lo *patológico*, lo cual debe ser controlado, rechazado y evitado.

De igual modo, la psicóloga de la institución (B) toma una posición muy parecida a la de la profesora:

El que lleguen chicos transgénero va ser muy difícil para muchos, ya me imagino la burla que le harán los chicos más grandecitos —se refiere a los del grado décimo y once—, que son bien cansones, imagino a los profesores sin saber que hacer. Por mi parte, te soy honesta, no estamos preparados para eso, pero algo se hará, con seguridad que poco a poco se irán integrando. (Paola, dinámica conversacional, colegio B)

En ese diálogo la psicóloga reconoce la dificultad que implica la inclusión de jóvenes transgénero, pues no se encuentran preparados para ese proceso, no cuentan con protocolos ni existe claridad sobre el procedimiento. Se podría agregar que tampoco están «preparados», dado que la forma que emerge la subjetividad en las acciones de censura o en los prejuicios permite distinguir posiciones dominantes alrededor de la temática e

inclusión de la diversidad sexual, tal como ha sido demostrado hasta ahora. Sin embargo, la psicóloga presenta una posición más activa, ella manifiesta que a pesar de lo difícil de la labor la ve como algo posible, como un proceso que se irá dando por medio del trabajo. Igualmente, en la conversación la psicóloga asume una posición diferente frente a la temática diversidad sexual.

PESQUISADOR. —¿Qué piensas de la diversidad sexual?

PSICÓLOGA. —Pues mira, la verdad yo soy de las que considero que eso no es un problema, que son personas que tienen todas las capacidades para cumplir académicamente o laboralmente, creo también que eso no lo escogen ellos, eso se da y punto, hay que respetar.

PESQUISADOR. —Cuando tú piensas en la temática de diversidad sexual, ¿qué recuerdos o imágenes vienen a tu mente?

PSICÓLOGA. —Hummm, pues qué te digo, lo que recuerdo son las charlas sobre género a las que asistí en la universidad —pública—.

PESQUISADOR. —Puede profundizar más sobre esos recuerdos y charlas.

PSICÓLOGA. —Eran charlas —conferencias—, esencialmente tocaban el tema de las mujeres y sus derechos, algo muy frecuente en la universidad, pero también había momentos en los que se abordaba la lucha LGBT y la vulneración de los derechos, lo difícil para esa comunidad de conseguir sus derechos más básicos, eso sensibiliza mucho.

PESQUISADOR. —¿Ibas sola a las conferencias? ¿Cómo llegaste a ese grupo?

PSICÓLOGA. —No, iba con mi *parche*²⁰ de amigas, con ellas fue que llegué a ese grupo, eran mujeres muy metidas en el cuento de defender los derechos de las mujeres, activistas y muy políticas. Hicimos una buena amistad en la carrera y fue por ellas que llegué a ese grupo feminista.

PESQUISADOR. —¿Haces parte del grupo aún?

PSICÓLOGA. —No, ya no, a veces me veo con mis amigas pero ya cada una en lo suyo, familia y trabajo.

En los fragmentos anteriores se pueden construir algunas interpretaciones significativas. Por un lado, la defensa que se hace sobre las capacidades de las personas de la comunidad LGBT sin considerar que existan diferencias por su género u orientación, o su concepción de que la sexualidad no es del orden racional —argumentos y posicionamientos que se alejan de las representaciones sociales dominantes en la escuela,

²⁰ La palabra *parche* denota a un grupo de personas cercanas.

así como de la mayoría de las acciones de los profesores—. Por otro lado, la relación de estos posicionamientos con su historia de vida, especialmente con la producción subjetiva de la psicóloga en otros espacios sociales. Puede interpretarse que la universidad fue un lugar importante de producción subjetiva y, sobre todo, su participación en el grupo feminista al que llegó por algunas amigas. Esta configuración subjetiva sobre la diversidad sexual no puede ser explicada ni reducida a discursos institucionalizados o representaciones sociales del espacio escolar, ya que es posible apreciar en sus respuestas otros espacios de producción de sentidos subjetivos presentes en la organización subjetiva actual sobre la diversidad sexual, tales como la universidad, grupos feministas o discursos contrahegemónicos anudados al lazo social.

De manera semejante, en una de las reuniones de trabajo con los cuatro estudiantes que participaron en la investigación fue posible considerar cuestiones sobre la temática de diversidad sexual. En ese espacio y frente a ese tema aparecieron algunos elementos que apuntan en la misma dirección argumentativa defendida en este apartado. Gran parte de las respuestas de los estudiantes se inscribían en una defensa de otras posibilidades de vivencia de la sexualidad en los jóvenes y en posicionamientos alternativos que estaban en contravía de lo expresado por algunos de sus compañeros. Sus reflexiones y acciones se distanciaban de la configuración dominante de la subjetividad social en esa escuela.

A continuación, expondremos algunos fragmentos de la actividad grupal desarrollada con los cuatro estudiantes. Se mostrarán algunos fragmentos del trabajo grupal a manera de ejemplo:

Yo veo que en los jóvenes hay más aceptación y es menos el temor con los homosexuales, porque antes, en serio, para nada se aceptaban y ahora hay personas de mente muy abierta que los aceptan o les da igual o los aceptan o los vuelven sus amigos o cosas así, aunque lamentablemente hay personas de mente cerrada aún. (Filipe, estudiante, dinámica conversacional en grupo de reflexión, colegio A)

En la reflexión previa el estudiante realiza una división entre dos grupos como una forma de explicar la situación del colegio ante el tema de la diversidad sexual. En un grupo sitúa a aquellos individuos que aceptan y respetan estas nuevas formas de expresión de la sexualidad y en el otro grupo a los que no. Los individuos de este último grupo son descritos por el estudiante como de «mente cerrada». Esta expresión parece tener la

intención de señalar que esos individuos se quedaron en el pasado y que no están alineados ni abiertos a los cambios actuales. Es asimismo posible asociar esa frase a lo que constituiría, desde nuestra interpretación, una cierta dificultad de esos individuos para producir nuevos sentidos subjetivos sobre la diversidad sexual, pues en sus preconceitos y prejuicios se expresa una posición dogmática, la que advierte una producción subjetiva reverberante y cerrada.

La reflexión que realiza una estudiante a partir de un recuerdo sobre una discusión con su padre sobre la homosexualidad sirve para ilustrar esta dirección argumentativa.

Yo siempre peleo con mi papá por defender a los homosexuales [...] mi papá, viendo un programa de televisión, veía mujeres besándose o algo así y él decía: vea esas anormales ahí, y yo le respondía: papá, pero es que son personas normales y así. Mi papá es de otra generación que no comprende y todo tiene que ser «normal», por eso tiene que estar la figura del padre y de la madre y esas cosas. Yo soy muy libre y hay que disfrutar los momentos y eso es lo que la persona siente y si se siente cómoda con esa persona sin importar su género por mi está bien. (Luisa, Estudiante, dinámica conversacional en grupo de reflexión, colegio A)

En el párrafo anterior es llamativo el señalamiento que expresa la estudiante: mi «papá es de otra generación». La estudiante advierte con ello que entre ella y su padre hay una brecha generacional, la cual no debe ser explicada únicamente por las diferencias de edades, sino por las diferentes formas en que, tanto padre como hija, configuraron subjetivamente en sus historias de vida la sexualidad, el género y la diversidad sexual. En lo relatado por la estudiante es posible considerar dos posicionamientos opuestos: aquel que defiende la idea de norma, como si ésta fuera estable, natural y ahistórica, y aquel que sostiene la idea de una organización familiar tradicional formada por papá, mamá e hijos —expresión de una subjetividad social religiosa dominante en las producciones subjetivas actuales: la sagrada familia del pesebre católico—. Esta forma de representación familiar conlleva una carga de representaciones sociales dominantes que concurren en la organización actual de la subjetividad social occidental. De esa manera, se excluyen las familias que tienen formas de organización diferentes, como bien puede ser observado en las diferentes culturas y en la historia, para el caso colombiano, se encuentra el trabajo representativo de Gutiérrez de Pineda (1997) quien hace un retrato detallado de la variedad de organizaciones familiares en Colombia. A su vez, lo expresado previamente por la

estudiante permite decir que sus producciones subjetivas están organizadas con sentidos subjetivos alimentados por discursos y representaciones de otro momento histórico, diferentes a las representaciones presentes en la historia de vida del padre que sin duda alimentaban sus espacios sociales de producción subjetiva —de él—.

Las argumentaciones fundamentadas en el valor de la libertad, que expresa la estudiante, adquieren gran relevancia hasta el punto de enunciar que lo verdaderamente importante es el *sentir* de la persona y no la normativa establecida. Ubica el *sentir* como el encargado de orientar el «deber ser» del género, la sexualidad y la familia. En esa afirmación existe de manera implícita una supremacía de la emocionalidad y una crítica a la norma que establece la diferencia entre géneros apoyada en las diferencias anatómicas y físicas de los individuos. Lo anterior puede ser una expresión de la forma en que actualmente los jóvenes están organizando subjetivamente el género y la sexualidad. Este relato de la igualdad y la supremacía del sentir por encima de la dicotomía de género fue una característica muy frecuente en las narraciones de los estudiantes; asimismo, ha sido abordado por algunos investigadores que describen cierta tendencia en los jóvenes de borrar las diferencias de género en sus relaciones afectivas y amorosas actuales. (FERNÁNDEZ, 2013)

Un fragmento del diálogo con las estudiantes permite profundizar más en estas cuestiones.

ESTUDIANTE. —Yo no tengo problemas con que los chicos tengan opciones sexuales diferentes, acaso no todos somos iguales, entonces no hay que hacer diferencia entre hombres y mujeres, pues todos somos iguales, ¿no?

PESQUISADOR. —Explícame un poco más ese punto de que todos somos iguales.

ESTUDIANTE. —Porque todos podemos ofrecer placer y hay muchas maneras, o sea, de cómo ofrecerle amor a una persona, quitando de lado todo lo que es sexual. Muchas veces las personas creen que si físicamente está bien eso basta pero es mejor si uno está con una persona que uno pueda vivir cómoda e intelectualmente, para mí es lo más importante, sin importar nada. (Luisa, estudiante, dinámica conversacional en grupo de reflexión, colegio A)

En ese fragmento se hace más evidente la relación entre el discurso de que todos somos iguales, basado en los derechos humanos, y el desconocer las diferencias de género. La estudiante manifiesta que si la ley dice que todos son iguales entonces, ¿por qué hacer

diferencias entre hombres y mujeres?; toda vez que se puede amar tanto a uno como al otro, se ama a la persona más allá del género como construcción social. El valor de la igualdad es usado para justificar que tanto en el placer como en el amor no es necesaria la dicotomía de género, sino sólo el sentir y la decisión de la persona. Esta idea de no decir hombre o mujer sino persona estaba presente con frecuencia en los discursos de algunos estudiantes. Esto resulta interesante en cuanto que pareciera que ellos, los más jóvenes, están produciendo sentidos subjetivos portadores de una subjetividad social en la que el derecho a la igualdad es una representación dominante. Baste con otros ejemplos para sustentar esta posición: los derechos humanos se hicieron más específicos y extensivos en las últimas décadas a otros grupos, sea el caso de los derechos de los niños, los derechos sexuales y reproductivos y, en los últimos años, se insiste desde los movimientos sociales hacer extensibles los derechos a los animales.

Por otra parte, la religión emerge nuevamente como uno de entre otros espacios posibles de producción de sentidos subjetivos de los individuos.

PESQUISADOR. —¿Con qué asocias tú esa idea de igualdad y respeto que promueves?, ¿qué imagen o recuerdo viene a tu cabeza, por ejemplo?

ESTUDIANTE. —Yo creo que la religión incide, al menos mi familia es católica, mi papá es católico y creo que de ahí vienen sus ideas machistas y de intolerancia, pero yo no me considero católica y creo que sólo existe un ente como la Madre Tierra que gobierna todo. (Luisa, dinámica conversacional en grupo de reflexión, colegio A)

Es interesante constatar en la argumentación que realiza la estudiante un rechazo a la religión católica, la cual, como fue expuesto anteriormente, es simbolizada por algunos participantes como un espacio donde los discursos y las representaciones sobre el género, la sexualidad y la familia que la caracterizan influyen en las opiniones o creencias que se tienen sobre la sexualidad. No obstante, desde la teoría aquí abordada, no se pretende colegir que sean los discursos o las representaciones las que inciden de manera directa en las percepciones de los individuos, sino resaltar que son espacios válidos de producción subjetiva de los individuos y que son las formas en que esas producciones se organizan con otros sentidos subjetivos lo que hace más compleja esa relación. En esta línea de análisis, cobra valor interpretativo la referencia de la estudiante sobre la Madre Tierra como experiencia espiritual no religiosa en su historia de vida, diferenciándose a sí misma de la religión católica de su padre.

Los fragmentos de diálogos presentados a lo largo de este apartado permiten mostrar algunas situaciones de participantes que evidencian la no homogeneidad de los comportamientos en profesores, estudiantes y demás miembros de la escuela frente a la temática de diversidad sexual. En las situaciones antes descritas fue posible comprobar acciones en defensa por el derecho a la inclusión de estudiantes con identidades LGBT, así como el llamado al respeto hacia estos estudiantes. Del mismo modo, fue posible apreciar la emergencia de sentidos subjetivos producidos en otros espacios sociales, por ejemplo, la familia, la universidad, grupos feministas, religión, entre otros, los cuales se configuran subjetivamente en torno a las posiciones expresadas antes. Tales sentidos subjetivos facilitan la explicación de las diferencias en los posicionamientos que asumen algunos participantes y las acciones que realizan ante una subjetividad social dominante en ese espacio escolar.

Con seguridad, la explicación no se reduce a estos sentidos subjetivos ni a esos espacios, pues en el nivel de complejidad de la subjetividad, por supuesto, existen otros sentidos subjetivos producidos en otros espacios que emergen y se expresan de formas muy diversas en las configuraciones subjetivas actuales sobre diversidad sexual. No obstante, la investigación no tiene como intención atender la totalidad de sentidos subjetivos que configuran una acción ni la hipotética idea de un sentido subjetivo inicial, sino intentar dar inteligibilidad a la forma como se está organizando subjetivamente ese espacio social en relación a la educación de la sexualidad e inclusión de la diversidad sexual.

Asimismo, no se pretende que las explicaciones aquí construidas sean congruentes con algunas investigaciones frecuentes sobre género, sexualidad y diversidad sexual que defienden y reducen sus análisis a relaciones de variables tales como que a mayores niveles educativos y menor religiosidad, hay menos prejuicios (Viveros, 2006; Vinaccia, 2007), que la presencia de un progenitor feminista aumenta el respeto por las diferencias de género o que la pertenencia a un grupo feminista es garantía de mayor aceptación y respeto por la comunidad LGBT. Tampoco se buscó apoyo en las investigaciones que centran sus análisis en categorías externas —las cuales cobran vida propia más allá del individuo que puede tomar posición y reflexionar—, sea el caso de cultura, patriarcado, heteronormatividad, etc. Ese tipo de correlaciones y explicaciones caen en determinismos y elaboraciones lineales que desconocen la dinámica, la procesualidad y la complejidad de la subjetividad. Es ahí donde es posible construir una nueva zona de sentido para explicar

estas formas organizativas y sus acciones en la escuela, enriqueciendo y volviendo más complejo el análisis.

En la información manifestada por profesores, psicólogos y estudiantes se tiene una mirada alternativa a la temática de diversidad sexual en la escuela. Eso deja ver un espacio más heterogéneo y no dominado por la represión que algunos quieren imponer. Es interesante, por no decir paradójico, que la ley escolar que pretende favorecer la inclusión de la diversidad sexual, desde ideales racionalistas, no consigue su propósito. La censura que domina en la escuela gran parte de las prácticas docentes sobre la inclusión no es hegemónica. Al final, esa organización subjetiva del espacio social es bien dinámica, dialéctica y contradictoria, traduciéndose en una mezcla, un *collage* de subjetividades que emergen y se forman ahí.

Comentarios finales

- Colombia ha sido un país que tiene normativas y leyes progresistas pero en su aplicación se perciben dificultades que prueban la poca convergencia entre las intenciones políticas y los objetivos alcanzados, entre las intenciones racionales y las acciones que se organizan subjetivamente en los espacios cotidianos institucionales en los que esas leyes deben ser aplicadas. La escuela le da la espalda en lo cotidiano a la educación sexual referente a la diversidad sexual, a pesar de la que la política pública señale la importancia y obligatoriedad de su tratamiento. Una explicación a esta situación recae en que las acciones de los individuos en este espacio social no están determinadas por la razón, ni por el conocimiento, ni por la asimilación de una normatividad, pues es la subjetividad social hegemónica la principal barrera para la implementación de las leyes. De esa manera, la subjetividad como categoría tiene un gran valor heurístico para comprender la contradicción entre la «aceptación» de las políticas públicas, con intenciones racionales, y las prácticas, en las que la censura, los preconceptos y prejuicios hacen presencia. Justamente, los conceptos de tensión, censura y prejuicio favorecen la intención de dar cuenta de la dimensión subjetiva de ese espacio social.

- Las producciones subjetivas transforman la intención racional de educar la sexualidad en algo nuevo, es una nueva y única organización en ese espacio. Es decir, ni la norma en su forma escrita, ni la creencia, idea o concepción de la sexualidad dominan el espacio. Se da una configuración nueva y singular de ese espacio social donde la subjetividad individual y las representaciones institucionalizadas se dialectizan formando

nuevas configuraciones de la subjetividad social sobre la enseñanza de la sexualidad y la diversidad sexual en la escuela.

- La subjetividad en su emergencia debilita e interpela los discursos reguladores y racionales dados a partir de los derechos, normas, salud, leyes, y deja espacio para ser interpretada de acuerdo a prejuicios que la catalogan como un comportamiento malo, pecaminoso, enfermo, antinatural, etc. La conclusión es que se le teme a toda sexualidad que no cumpla con los parámetros morales y normativos del *statu quo*. Por ello, es posible afirmar que la escuela se convierte en un espacio de vigilancia y control sobre los comportamientos sexuales, específicamente de vigilancia y garantía de la heterosexualidad. Entonces, no es tal la correlación a un miembro genital como lo dictamina la creencia: la heterosexualidad debe ser alcanzada y la escuela es un espacio de socialización importante en esa labor.

- El paisaje construido en los apartados anteriores puede dar la impresión de un panorama pesimista, de poca posibilidad de inclusión o de fracaso. No es de extrañar, pues, que la mayoría de acciones favorezcan el rechazo y la exclusión. Pero las personas que consideran esto un fracaso son aquellas que fantasean con una sociedad en la que sólo la promulgación de la ley implique una adaptación inmediata en las creencias y comportamientos, en el fondo, tienen una idea simplificadora del aprendizaje como interiorización de informaciones o imitación de comportamientos observados. No obstante, para aquellos que enarbolan el pesimismo se les debe recordar el carácter generador y procesual de la subjetividad, así como que las transformaciones sociales son un proceso que deviene en la tensión y el conflicto, ejemplo de ello son las luchas feministas, la abolición de la esclavitud, los derechos civiles y tantas otras movilizaciones sociales que consiguieron cambiar representaciones sociales dominantes. Considero, desde una mirada más esperanzadora, que la transformación sobre la inclusión de la diversidad sexual en la escuela ya está aconteciendo, tanto las tensiones como la resistencia que describimos son un indicador de que está en camino. Hay que dar un tiempo.

4. 3 El carácter instrumentalizado de la educación sexual: la tabla rasa, la técnica y el olvido del sujeto

Las expectativas del proceso educativo se centran en el aprendizaje, en el desarrollo intelectual del niño y su conducta, y se pasan por alto los indicadores del desarrollo de la personalidad. Esta situación ha conducido con frecuencia a fragmentar la educación de la personalidad en un conjunto de actividades complementarias de la enseñanza, que muchas veces son concebidas como actividades extraescolares, como son la educación moral, sexual y vocacional.

(González Rey, 1995)

El epígrafe con el que iniciamos este capítulo reúne algunos de los principales argumentos construidos a lo largo del trabajo de campo. González Rey, desde finales de la década de 1980, ya describía el proceso educativo como una transmisión mecánica, con énfasis en lo cognitivo, y con un aprendizaje pasivo, reproductivo y memorístico (1989, 1995). Asimismo, es interesante la crítica que realiza sobre la educación, en cuanto sistema informativo, dividido y organizado en diferentes esferas como la educación moral, sexual y vocacional —centrado en la conducta—. Estas reflexiones escritas entre la década de 1980 y 1990 forman parte del análisis de la situación de la educación en otros países y presentan una asombrosa vigencia para el análisis crítico de la educación sexual de estos tiempos en el contexto colombiano.

En el eje anterior pusimos un mayor énfasis en la diversidad sexual en razón a que fue una temática que generó tensión y rechazo en la mayoría de participantes desde el inicio del proyecto de investigación y a lo largo del trabajo de campo. En esa coyuntura, decidimos elaborar y desarrollar la construcción de indicadores que esbozaran la tensión emergente en la propuesta de inclusión en la escuela de estudiantes con identidades LGBT con el objetivo de dar inteligibilidad a las configuraciones subjetivas sociales alrededor de la educación sexual escolar. En el presente eje profundizaremos en este objetivo y nos enfocaremos en cómo se organizan las producciones subjetivas de profesores y estudiantes alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la sexualidad en el espacio escolar.

Retomaremos algunos indicadores que se han construido a lo largo del texto, los cuales ya sugerían que el proceso de enseñanza de la sexualidad estaría fundamentado en la transmisión de informaciones en las que predomina una dimensión cognitivo-intelectual que excluye el papel de la subjetividad.

4.3.1 Estrategia de miedo y exclusión del sujeto: la vieja ecuación del estímulo-respuesta

En el uso de los documentos como instrumentos dialógicos, fueron revisados los proyectos escolares que tenían como objetivo la enseñanza de la sexualidad. El cuadro n°. 3 presenta un proyecto educativo que resume, de manera general, las intenciones de los proyectos escolares revisados.

Cuadro No. 3. Temáticas a desarrollar según un proyecto de educación sexual

GRADO	TEMA	OBJETIVO
QUINTO SEXTO SÉPTIMO	Autocuidado.	Promover el autocuidado y el respeto por el cuerpo brindando herramientas para el mejoramiento de la autoimagen y permitiendo el ejercicio de una <i>sexualidad libre de riesgo</i> . Cambios fisiológicos y anatómicos en los adolescentes y jóvenes —hombres y mujeres—.
OCTAVO NOVENO	Derechos sexuales y reproductivos basados en la toma de decisiones.	Lograr que los y las estudiantes identifiquen y reconozcan los derechos sexuales y reproductivos en <i>el marco de la toma de decisiones</i> .

DÉCIMO	Prevención de embarazos y toma de decisiones.	Posibilitar en los estudiantes la reflexión en torno al embarazo en la adolescencia y sus implicaciones frente al proyecto de vida.
UNDÉCIMO	ITS y VIH. —Autoexamen para hombres y mujeres—.	Brindar a los estudiantes información que les permita <i>prevenir el riesgo</i> de infecciones de transmisión sexual.

Fuente: Propuesta de proyecto de educación sexual colegio (B)

De este acercamiento documental llamó la atención el uso continuo de la palabra *riesgo*; esto hizo que se interrogara sobre la forma en que ese concepto se organiza en las prácticas pedagógicas de los encargados. ¿Cómo se concibe el riesgo? ¿A qué se hace referencia con «una sexualidad libre de riesgo»? ¿Cuáles son las estrategias para prevenir el riesgo? Estos interrogantes posteriormente fueron discutidos en las dinámicas conversacionales con los encargados de los proyectos educativos.

PESQUISADOR. —En los proyectos se refieren a una sexualidad libre de riesgo, ¿podrías explicarme un poco sobre ello?

PROFESORA. —Sí, claro. Una sexualidad libre de riesgo es aquella que intenta que los estudiantes sean responsables y no corran riesgos. Por ejemplo: infecciones de transmisión sexual y hasta embarazos tempranos.

PESQUISADOR. —¿Cuáles son las estrategias para abordar esos temas?

PROFESORA. —Bueno, la verdad, al colegio vienen, en ocasiones, personas externas —se refiere a fundaciones tipo ONG— que se encargan de ello, por lo general dan talleres, o si no, nos toca a nosotros.

PESQUISADOR. —¿Cómo son abordados los talleres?

PROFESORA. —Pues, generalmente, es de manera didáctica, hay algunas dinámicas, se le exponen temáticas específicas sobre ITS y embarazo, cosas así. (Monica, Profesora, dinámica conversacional, colegio B)

En el diálogo anterior, sostenido con una de las profesionales encargada de los proyectos educativos de la sexualidad, conseguimos advertir que la palabra *riesgo* es conceptualizada como una conducta insegura que intenta ser evitada. En ella se asocia, de manera implícita, la vivencia de la sexualidad con el peligro. De ese modo, la prevención es un objetivo de la educación sexual análogo al ideal de la salud preventiva que predomina en la salud pública. Este tipo de estrategia puede ser entendido como una expresión de las implicaciones de la lógica biomédica en la educación sexual, lo cual será tematizado más adelante.

PESQUISADOR. —Escuché de una profesora que a veces se usa material muy gráfico sobre ciertas infecciones de transmisión sexual.

PROFESORA. —¿Te refieres a las imágenes²¹? Sí, a veces se usan algunas fotos para explicarles las consecuencias para la salud de las infecciones de transmisión sexual, que pueden contraer por tener relaciones sexuales sin protección. [...] lo del embarazo sí lo abordamos en los talleres de proyecto de vida; que los estudiantes entiendan lo que pierden por tener hijos a temprana edad.

PESQUISADOR. —¿Por qué el uso de estas imágenes?

PROFESORA. —Creo que el hecho de que ellos vean en imágenes lo que pueden contraer ayuda a que reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones.
(Monica, Profesora, dinámica conversacional, colegio B)

Según lo expresado por la profesional, para originar comportamientos sexuales seguros se emplean algunas imágenes que buscan generar reflexión en los estudiantes respecto a las consecuencias de incumplir con esos comportamientos seguros, sin embargo, considero que el uso de estas imágenes tiene un fin diferente al de generar reflexión, más bien, su objetivo principal es generar aversión y miedo hacia los comportamientos sexuales que se consideran de riesgo. Se promueve implícitamente la idea de que comportamientos sexuales no seguros conllevan a una pérdida, ya sea de salud o relacionadas al futuro profesional y financiero. Otra profesora del colegio (B), en una conversación informal sobre el uso de estas imágenes como estrategia de enseñanza, en medio de una sonrisa

²¹ Estas imágenes son, en su mayoría, de genitales con algún tipo de infección avanzada —sífilis, gonorrea, herpes, chancros—.

comenta lo siguiente: «un poco de miedo ayuda a que ellos no estén por ahí teniendo relaciones sexuales sin condón; o, mejor, no teniendo relaciones» (Profesora 2, dinámica de campo). En la anterior asunción se entrevé que la estrategia pedagógica tiene como objetivo infundir miedo en los estudiantes como una forma de regular la vivencia sexual de los jóvenes, en especial, los comportamientos sexuales riesgosos.

En esta línea argumentativa un estudiante del colegio (B) añade lo siguiente:

ESTUDIANTE. —A ellos les gusta asustarnos —risas—. Nos muestran penes enfermos para que nos asustemos y no hagamos nada.

PESQUISADOR. —¿Y te asusta? —Risas del estudiante—.

ESTUDIANTE. —Sí, un poco.

PESQUISADOR. —Explícame un poco, por favor.

ESTUDIANTE. —Es que ver un pene con cosas, granos. ¡Huy!, no, eso es mejor realizarlo de manera segura. (João, dinámica conversacional, colegio B)

En su relato, el estudiante detalla la estrategia utilizada en los talleres de sexualidad, la cual pretende asociar el placer con un castigo, esperando con ello que el estudiante renuncie al comportamiento riesgoso debido al miedo o que tome medidas de protección, estrategia que, en este caso, parece tener eficacia. Asumiendo que una estrategia es un conjunto de acciones para obtener un objetivo de aprendizaje (Font, como se cita en Mitjás, 2012), se puede decir que las acciones pedagógicas que incentivan el miedo para eliminar un comportamiento sexual considerado riesgoso son el atributo esencial de la enseñanza de la sexualidad en estas escuelas.

En otras ocasiones, la estrategia basada en el *miedo* pretende asociar el embarazo con el fracaso en la vida, por ejemplo, algunas de las estrategias usadas por los profesores en los talleres sobre sexualidad giraban en torno a asociar un buen proyecto de vida con una mujer sin hijos, estudiando y convirtiéndose en profesional, lo que le garantizaría un futuro financiero.

PESQUISADOR. —¿Qué estrategias abordan para prevenir el embarazo adolescente?

PROFESORA. —Lo del embarazo lo abordamos específicamente en los talleres de proyecto de vida. La idea es conseguir que los estudiantes entiendan lo que pierden por tener hijos a temprana edad. (Monica, dinámica conversacional, colegio B)

En consecuencia, la idea de un proyecto de vida inadecuado estaría relacionado con la ocurrencia de un embarazo y, tras ello, la pérdida de opciones relacionadas con el estudio o la profesión. Una afirmación de una estudiante del colegio (B) hecha en un espacio informal va en esta dirección: «yo quiero ser alguien en la vida, ser profesional y triunfar, por eso tengo miedo a quedar embarazada, por eso me tengo que cuidar mucho para no quedar en embarazo». (Amalia, estudiante, dinámica conversacional, colegio B)

Reconocemos que lo narrado por la estudiante está más cerca de reproducir el discurso institucionalizado que circula en la escuela por medio de los talleres de proyecto de vida, sin embargo, esa afirmación ayuda a ejemplificar que en su relato existe una asociación tácita: tener hijos a temprana edad imposibilita el logro personal y profesional. Si bien ésta es una idea extendida, y hasta justificable en muchos casos presentados por estudios epidemiológicos, desconoce que un hijo a temprana edad puede ser también el desencadenante de acciones y posturas personales consideradas positivas desde el punto de vista social. Al asociarse unidireccionalmente situaciones como la gravidez adolescente con la obstaculización del proyecto de vida, se omite que esa joven puede convertirse en sujeto de su maternidad, y ser éste un evento que aumente su responsabilidad y compromiso. Es ineludible el trabajo para evitar la maternidad adolescente, pero haciéndolo de forma reflexiva y aceptando que una joven puede optar por ser madre como camino de vida siempre que tenga una relación amorosa fuerte y segura y estrategias que garanticen el bienestar de su futuro hijo. Lo que asombra de las estrategias aquí referidas es la desconsideración del otro como agente reflexivo y de decisión, y el uso del miedo como elemento central para influir en los jóvenes. Esa asociación supone que la única consecuencia posible de la maternidad temprana es la obstaculización del desarrollo profesional o financiero, desconociendo que el evento también puede ser un acontecimiento que, para determinados individuos, derive en otro tipo de «desdoblamientos» que permitan nuevas producciones subjetivas y acciones no necesariamente negativas.

Las dificultades que se le asocia a la maternidad adolescente en los proyectos de vida de estas escuelas no son una verdad científica, sino una correlación estadística que ayuda actualmente a argumentar a favor de la representación social del individuo exitoso según la cual el tener hijos a temprana edad es un paso que «asegura» el éxito personal, profesional y financiero. De igual modo, cabe señalar que en la asociación entre tener hijos en la adolescencia y fracasar subyace una conceptualización teórica que organiza el desarrollo humano de forma lineal, ascendente y continua, de ahí que se prescriba en los proyectos de vida la eliminación de las dificultades, los obstáculos y los errores —por considerárseles como causas negativas que afectan el desarrollo «ideal»—No obstante, es el posicionamiento que asume el individuo, así como la capacidad de producción subjetiva ante estas dificultades u obstáculos, lo que tiene valor en el desarrollo humano y no las demandas inmediatas o la situación externa, algo que la educación sexual escolar no reconoce ni desarrolla.

El panorama anterior nos dibuja una enseñanza de la sexualidad reducida a una mirada conductista y racionalista que se centra en un individuo con plena conciencia. En ella se intenta que un estímulo aversivo pueda eliminar un comportamiento indeseado, excluyendo de esa manera la subjetividad y el sujeto de ese modelo educativo. Esta educación, orientada a prevenir los riesgos, termina por reducir la enseñanza a estímulos y respuestas; el individuo es reducido a una tabla rasa²² en el sentido de que se considera desprovisto de una historia singular, esto es, la propia producción subjetiva de su biografía le es negada. Estamos delante de una configuración subjetiva direccionada a la negación del sujeto, en la subjetividad social de la escuela, en lo referente a la enseñanza de la sexualidad.

²² La idea de tabla rasa —en latín *tabula rasa*— se le atribuye al filósofo Jhon Locke y se refiere al hecho de concebir la mente como un papel en blanco, sin ninguna idea previa (PINKER, 2003); sus postulados giraban en torno a una crítica a los postulados innatistas. En los últimos años, Steven Pinker (2003) la usó para ejemplificar uno de los argumentos de base del postmodernismo y el posestructuralismo que otorgaban una predominancia mayor de la cultura, la estructura social y los discursos, excluyendo la dimensión biológica. Los argumentos de Pinker son, desde mi parecer, importantes para cuestionar cierta hegemonía de las explicaciones culturalistas y de una epistemología de la interiorización. No obstante, nos distanciamos de él ante el desconocimiento de la subjetividad como sistema, enfoque que puede ayudar a la explicación de la relación entre ambiente, contexto y acción.

4.3.2 La educación sexual como transmisión de un saber técnico

La enseñanza de la sexualidad en estas escuelas está enfocada principalmente a la realización de actividades complementarias al currículo escolar. Generalmente se aborda a partir de talleres y el contenido se establece según las edades de los estudiantes. Si bien las temáticas que se tratan en los talleres son variadas, se destaca un común denominador, a saber, la enseñanza de la sexualidad es representada como una acumulación de informaciones y saberes. Al respecto, una de las encargadas de impartir los talleres de sexualidad responde lo siguiente ante la pregunta: «¿Consideras que los talleres sobre sexualidad consiguen los objetivos trazados?».

PROFESORA. —Claro, si un estudiante tiene información adecuada sobre la sexualidad estará en mejores condiciones de potenciar su propia vida personal y puede servir también para evitar embarazos en adolescentes o infecciones de transmisión sexual en nuestros estudiantes.

PESQUISADOR. —¿Cómo consiguen ese objetivo?

PROFESORA. —La educación sexual no es una disciplina, entonces, por ese motivo nosotros hacemos talleres dando cumplimiento a lo establecido por la ley de educación sobre la prevención y promoción en salud sexual y reproductiva.

PESQUISADOR. —Describe un poco la dinámica del taller.

PROFESORA. —Bueno, en general es un taller movido, no es la típica clase y ya, pretendemos que sea dinámico y alegre, que los estudiantes se sientan contentos y motivados. La temática que abordamos en el taller depende de lo programado y del nivel del curso y la edad de los jóvenes. [...] facilitamos informaciones puntuales, también contamos casos y experiencias de otros para que sea más agradable la clase. (Marilia, dinámica conversacional colegio A)

La profesional en su relato resalta el carácter dinámico y motivado con el que se dictan los talleres sobre sexualidad, así, reduce la motivación a un estado emocional específico: la alegría, y muestra su concepción de la enseñanza de la sexualidad como suministro de informaciones puntuales. En su respuesta se avizora de forma sutil que las infecciones de transmisión sexual y los embarazos adolescentes son comprendidos como problemas de carácter técnico que deben ser abordados de manera racional y con base en

informaciones. Pareciera que la educación sexual en esta escuela se rigiera bajo el principio según el cual *conocimiento es igual a información*, es decir, tener informaciones es conocer, interiorizar y apropiarse; luego conocer ciertos contenidos asegura acciones protectoras y responsables. Ésta es una postura ingenua que nos remite a la metáfora de la máquina que procesa racional y linealmente informaciones, sin embargo, tener informaciones y conocimiento específico no es garantía de la acción esperada. Esta postura pedagógica, de base cognitiva-intelectual, excluye la subjetividad, y el sujeto activo y generador.

Habría que decir asimismo que esta forma de enseñanza establecida sobre lo comportamental, racional, cognitivo e intelectual no está presente únicamente en las ofertas pedagógicas formales dentro de la escuela; incluso, fue posible vislumbrarla tácitamente en las pretensiones educativas que promueven el personal de fundaciones y en ONG que luchan por la igualdad de género, la inclusión y el respeto por la diversidad en la escuela. Verbigracia, ante la pregunta a una trabajadora de una ONG: «¿Cuáles deben ser los objetivos de la educación sexual en la escuela?», ella respondió:

PROFESIONAL DE ONG. —Se debe educar para eliminar los prejuicios en todos los aspectos y con todos los miembros que interactúan en la escuela.

PESQUISADOR. —¿Cómo podrías hacer eso?

PROFESIONAL DE ONG. —Con ejemplos, casos de personas.

PESQUISADOR. —Puedes ser más específica.

PROFESIONAL DE ONG. —Hacer talleres, charlas, dar informaciones de que el género no es como ellos lo piensan, que hay otras formas, que la sexualidad es diferente a como tradicionalmente ha sido concebida. [...] Explicar las normativas que hay hoy para que ellos respeten los(as) y chicos(as) con orientaciones sexuales diferentes. (Nota de campo, dinámica conversacional)

En su explicación, la profesional de la ONG conceptualiza los prejuicios como si fueran simples esquemas mentales estáticos que se pueden eliminar o ser cambiados por otros. En esa aseveración se encuentra implícita la creencia de que nuevas informaciones o el mero conocimiento de las leyes son suficientes para eliminar los prejuicios, que sólo basta con la voluntad y la razón para asegurar el éxito de la enseñanza y, con ello, que los

individuos dejen de comportarse de maneras discriminatorias. Como expresamos en el eje uno, desde la teoría de la subjetividad los prejuicios son flujos de sentidos subjetivos producidos y configurados en diferentes momentos y áreas de la vida. De ese modo, la profesional está excluyendo el papel de los procesos subjetivos, especialmente, de los sentidos subjetivos producidos en otras áreas de la vida de los individuos que emergen en el proceso de aprendizaje de la sexualidad.

Con base en nuestra plataforma teórica y epistemológica, diríamos que, en lugar de dar sólo informaciones y conocimiento de decretos respecto a sexualidad y género como forma de eliminar prejuicios, sería mejor construir espacios relacionales y emocionales que posibiliten la producción de nuevos sentidos subjetivos. Por consiguiente, existiría mayor posibilidad de que estas nuevas producciones lleven a nuevas configuraciones subjetivas sobre la diversidad sexual, el género y la sexualidad. Pongamos por caso el de un individuo que en la adolescencia acostumbraba a hacer chistes que serían considerados hoy como machistas, misóginos y homofóbicos, rechazaba cualquier posición femenina en los hombres como una forma de afirmar su masculinidad, se burlaba de los chicos con características femeninas y, en ocasiones, violentaba a los que se consideraban homosexuales. Empero, en la universidad él comienza a encarar los temas de género y en su maestría investiga más a profundidad sobre esta temática. Para la realización de la tesis de maestría lee literatura académica acerca de género, sexualidad y diversidad sexual desde diferentes autores y disciplinas; conoce e interactúa por su trabajo con personas transgénero, homosexuales, lesbianas y bisexuales. La universidad y el lugar de trabajo se convierten en espacios relacionales y emocionales que dan lugar a nuevas producciones subjetivas. En poco tiempo se ve apoyando decididamente las luchas de género, la inclusión y el respeto por la comunidad LGBT, vota candidatos progresistas y ya casi no hace chistes machistas ni homofóbicos, sin embargo, aún tiene pensamientos prejuiciosos sobre las mujeres y los homosexuales, y se descubre en algunos momentos sonriendo ante un chiste homofóbico a la vez que se indigna cuando alguien insulta a un individuo por su orientación sexual.

La descripción anterior es un resumen de mi propia trayectoria personal, académica y profesional y da cuenta de que esos nuevos recursos subjetivos producidos en los espacios relacionales de la universidad y el trabajo permitieron otras formas posibles de acción, los cuales irrumpieron en conflicto con sentidos subjetivos asociados a sentimientos de odio o

miedo contra personas LGBT, lo que dio lugar a otras posibles formas de expresión y acción. A partir de esta postura, los prejuicios no deberían ser considerados sólo como esquemas posibles de ser eliminados, cual información de un disco duro al que se le puede agregar nueva información encima de la anterior —sobrecribir—. La idea no es «re-significar»²³, sino producir nuevos sentidos subjetivos que a su vez generen nuevas organizaciones de configuraciones subjetivas de la personalidad. Una configuración subjetiva no puede ser concebida como algo estático, pues ésta se traduce en un sistema relativamente estable y dinámico que, en su movilidad, contradicción y conflicto, hace posible la producción de nuevas configuraciones (GONZÁLEZ REY, 2012). En consecuencia, es posible que los sentidos subjetivos asociados a valores de respeto y solidaridad coexistan con sentidos subjetivos asociados a sentimientos de recelo, desconfianza y antipatía. La subjetividad admite la discontinuidad y la contradicción entre los sentidos subjetivos que la configuran, es decir, aunque el prejuicio esté presente en los pensamientos, al mismo tiempo es capaz de convertirse en movilizador de la subjetividad individual y social, como elemento dinamizador de respeto y no de represión o miedo.

Hecha la anterior salvedad, y avanzando en nuestros argumentos, se hace la siguiente aclaración: la apuesta por la racionalidad, que prevalece como guía de la educación sexual, no reposa exclusivamente en la oferta de enseñanza de los profesores o trabajadores de las ONG, también está presente de forma implícita en la demanda de aprendizaje que elaboran los estudiantes. A continuación, presentamos algunas de las construcciones teóricas alrededor de las exigencias sobre conocimiento sexual que hicieron los estudiantes del colegio (B) a partir de la realización de una actividad.

La actividad propuesta fue un conversatorio titulado: *La sexualidad en el siglo XXI, desafíos y preocupaciones actuales*. Esta actividad contó con la presencia de la psicóloga del colegio y duró alrededor de cuarenta y cinco minutos. Acto seguido, se dio un espacio para que los estudiantes formularan preguntas o dudas sobre el tema tratado. Las preguntas realizadas fueron pocas y se centraron en aclarar dudas sobre términos usados en el conversatorio. Al finalizar la actividad se invitó a los estudiantes a sugerir temas de sexualidad que desearan trabajar en nuestras próximas actividades. Nuevamente, ante el

²³ Algo «re-significado» se entiende como dos veces significado: se borra el anterior significado y se construye otro; sin embargo, según nuestra posición lo que ocurre no es un borrado y la inclusión de nuevas informaciones, sino nuevas producciones subjetivas que dan nuevos recursos.

pedido, la participación fue escasa y las preguntas se concentraban en torno a cuestiones sobre métodos anticonceptivos. El cuadro n°. 4 resume las preguntas formuladas por los estudiantes en esa actividad.

Cuadro No.4. Preguntas realizadas en conversatorio sobre la sexualidad

Preguntas y propuestas de temáticas del taller grupal
¿Qué son las infecciones de transmisión sexual?
¿Cómo evitar contagios o embarazos?
¿Cuáles métodos anticonceptivos existen?
¿En qué edad es posible iniciar de manera segura las relaciones sexuales?
Hablar sobre cuidado e higiene

Fuente: Elaboración propia a partir del conversatorio: *La sexualidad en el siglo XXI, desafíos y preocupaciones actuales.*

Las preguntas formuladas por los estudiantes se encuentran muy alineadas con las propuestas institucionales presentes en los proyectos de educación sexual; ellos reproducen en estas preguntas lo que se espera sea la educación sexual de acuerdo a los contenidos curriculares y los profesores. En el taller, por más insistencia para que propusieran nuevas temáticas, no lo consiguieron, razón por la cual se optó por hacer una encuesta anónima, considerando que a lo mejor la exposición de preguntas sobre sexualidad en público podría provocar cierto recelo.

La encuesta anónima arrojó resultados diferentes. En el anonimato los estudiantes fueron capaces de formular otro tipo de preguntas, algo interesante y muy llamativo desde nuestro punto de vista porque fue una señal de la existencia de un deseo por saber y preguntar sobre sexualidad pero, igualmente, de una desconfianza por que se haga en público, ya sea por la presencia de juicios valorativos en las figuras que representan autoridad, poca confianza por mi presencia o porque la sexualidad sigue ocupando, en la producción subjetiva de los estudiantes y profesores, sentimientos asociados a la vergüenza, a lo inmoral o a lo íntimo, aquello que no se debate ni debe ser dicho en público.

El resultado de la encuesta anónima permitió apreciar el predominio de preguntas que buscaban información específica sobre relaciones sexuales. Esto se resume en el cuadro n°. 5:

Cuadro No. 5. Resultado encuesta anónima.

Preguntas y propuestas temáticas para desarrollar.
<p>Preguntas sobre relaciones sexuales:</p> <p>¿Qué tamaño de pene es el indicado?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos para tener un buen sexo?</p> <p>¿Qué cuidados se deben tener en las relaciones sexuales?</p> <p>¿Existe el punto G?</p> <p>¿Cómo es el proceso que produce placer y cómo generarlo?</p> <p>¿Es malo tragar semen?</p> <p>¿Por qué existe «psicosis de embarazo»?</p> <p>¿por qué aun cuando haya protección existe inseguridad?</p> <p>¿Por qué dicen no ser vírgenes cuando sí lo son?</p> <p>¿Masturbarse produce barro?</p> <p>¿Qué cambios en el cuerpo se presentan después de la relación sexual?</p> <p>¿Se siente más placer si se ama?</p> <p>¿El sexo por qué es bueno hacerlo?</p> <p>¿Cómo me sentiré después del acto sexual?</p> <p>¿Cómo sé si es la persona indicada?</p> <p>¿Es lindo ahora y después de tener relaciones sexuales?</p> <p>¿Cuál es la edad ideal para iniciar la vida sexual?</p> <p>¿De qué manera incide el sexo en el desarrollo personal?</p> <p>¿Cómo sé si estoy preparado(a) para iniciar la vida sexual?</p> <p>Sobre salud, embarazo y métodos de planificación:</p> <p>¿Cuáles son los métodos de planificación y los riesgos que se tienen?</p> <p>¿Cómo planificar con el método del ritmo?</p> <p>¿Qué es quedar embarazada por presemen —líquido preseminal—?</p> <p>Homosexualidad:</p> <p>¿Cuáles son las causas y los prejuicios?</p>

¿Qué hacer si su hijo es homosexual?

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta anónima

Es interesante notar, en primer lugar, cómo la mayoría de preguntas que formularon los estudiantes en la encuesta se dirigen a buscar un saber y una técnica sobre lo sexual; en segundo lugar, se encuentran un número reducido de preguntas dirigidas a saberes sobre la salud sexual y reproductiva. En las nuevas preguntas realizadas por los estudiantes llamó la atención el hecho de que se invierte la proporción de preguntas sobre salud sexual y reproductiva respecto a las referentes al deseo y el placer, siendo estas últimas mayoritarias en la encuesta anónima. Existen deseos de saber pero se teme formular preguntas de forma directa. Por último, en un menor grado, se formularon preguntas sobre la homosexualidad²⁴. En resumen, los estudiantes están muy preocupados por la adecuada iniciación y la obtención de placer, algo preocupados por la salud sexual y poco preocupados por la diversidad sexual. Esto revela que la sexualidad es un tema que provoca genuina preocupación en la dimensión afectiva y de placer de los estudiantes, pues ellos quieren saber y hacer de la manera más adecuada posible.

Posteriormente a la ejecución de la encuesta anónima fue realizado un taller para debatir sobre las preguntas planteadas en la encuesta. En este taller se consiguió acceder a otras informaciones que caminaban en la misma dirección, a saber: buscar «conocimiento» práctico sobre la sexualidad. Las siguientes preguntas, elaboradas por estudiantes en el desarrollo del taller, sirven para ilustrar nuestro razonamiento:

ESTUDIANTE FILIPE. —¿Cuál es la mejor manera de hacer el amor?

ESTUDIANTE ENZO. —¿Cómo uno sabe que es bueno en la cama?

ESTUDIANTE LARA. —¿Es verdad que hacer el amor muy bien hace que seas

²⁴ Con relación a este último punto, respecto a la escasa elaboración de preguntas sobre la homosexualidad en la actividad y teniendo en cuenta el anonimato de la misma, podemos dar la siguiente interpretación: ello obedeció a que las situaciones registradas de comportamientos violentos contra estudiantes homosexuales eran menores en esta escuela —por lo menos de manera explícita no se presenciaron comportamientos violentos de parte de los integrantes de la escuela contra estudiantes homosexuales, no obstante la existencia de otras formas de violencia o rechazo, tal y como fue abordado en el eje uno—.

inolvidable? (nota de campo, taller, colegio A).

Asimismo, durante el tiempo que permanecí en la escuela haciendo trabajo de campo, se tuvo la oportunidad de conversar con estudiantes, profesores y padres en otros espacios informales como intento de construcción de un espacio alternativo a las aulas y ganar, de esa manera, el reconocimiento como «experto» y consultor de temas sobre sexualidad. Así pues, al espacio llegaron diferentes participantes a conversar de sexualidad en distintos momentos del trabajo de campo, por lo cual se abrió la posibilidad de acceder a otro tipo de cuestiones que no eran parte de los espacios formales y oficiales. La mayoría de preguntas que se realizaron en este espacio estaban en sintonía con las demandas formuladas por los estudiantes en la encuesta y el taller, especialmente las que tenían que ver con el acceso a los «secretos» de la sexualidad o de cómo resolver problemas de pareja asociados también a la sexualidad.

PROFESOR. —¿Cómo se consigue ser un buen amante?

PROFESORA. —¿Cuál es la mejor forma de salir de la rutina sexual en la pareja?

PADRE DE FAMILIA. —¿Qué hacer para mejorar en la cama?

PROFESORA. —¿Cómo revivir el deseo sexual de mi pareja?

MADRE DE FAMILIA. —¿Cómo hacer que tu pareja no busque a nadie más?

(Nota de campo, dinámica conversacional, colegio A)

La mayoría de esas preguntas, realizadas por profesores y algunos padres de familia, igualmente apuntaban a conocer trucos y recomendaciones para batallar contra las dificultades que se presentan en la vivencia erótico-afectiva de la vida en pareja o sobre cuál es el camino «seguro» para llegar a ser un buen amante. Tácitamente en sus preguntas se expresa una subjetividad social en la que los ideales de lo bueno, la exaltación del placer, el alto rendimiento y el éxito son un fin que envuelve a los saberes sobre sexualidad. Si se expresaba que debían implicarse en un proceso terapéutico o mencionar la importancia de reflexionar y cuestionar esos ideales, ellos volvían a insistir en que sólo deseaban un consejo, saber cómo hacer y, de ser posible, que les recomendara un libro para leer. En ellos se organiza subjetivamente el aprendizaje de la sexualidad como algo que se puede obtener de manera voluntaria, consciente y racional con base en informaciones y

técnicas.

Las preguntas planteadas en ese espacio estuvieron encaminadas a un saber próximo al discurso de la sexología, el cual, a la vez que responde a estas cuestiones, promueve la sexualidad como un asunto de carácter práctico y técnico. Basta como ejemplo algunos títulos de libros que se conocieron por comentarios de los participantes en los talleres y otros espacios: *Sexo mandamiento*; *Sexo: el camino del placer compartido*; *Sexo: 101 preguntas y respuestas*; entre otros. El aprendizaje de la sexualidad es casi reducido a seguir prescripciones.

Es paradójico que las preguntas que hacen padres y profesores apunten al deseo y placer al tiempo que intentan censurar este deseo y placer en los proyectos de educación sexual. Las inquietudes sobre el deseo y el placer, a pesar de estar ausentes de los proyectos escolares, emergen en otros espacios de la escuela diferentes a las aulas, lo que es una señal de que no se encuentran de ninguna manera ausentes de las experiencias de vida y de las biografías de los participantes.

4.3.3 Lo técnico y sus fallas: la exclusión de la dimensión subjetiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la sexualidad en la escuela

Hasta aquí pareciera que coexiste un complemento entre la oferta de profesores de una sexualidad de carácter técnico y los estudiantes que demandan conocimiento técnico para aprender sobre sexualidad. Empero, la apuesta por una enseñanza de la sexualidad apoyada en lo cognitivo-intelectual y técnico presenta algunos problemas. Basta con analizar el incremento de embarazos adolescentes (Ministerio de Educación, 2013), cifras actuales que algunos consideran casi una «epidemia» (El Tiempo, 2015), así como los comportamientos sexuales «riesgosos» a los que recurren los jóvenes en diversos juegos. De esa forma, es posible cuestionar el encargo social que fomenta a la educación sexual como reguladora de la natalidad y de la prevención de las ITS desde una enseñanza organizada exclusivamente en lo comportamental, cognitivo e intelectual.

Las cuestiones previas llevaron a interesarnos sobre lo que pensaban y sentían los estudiantes respecto a las dificultades de la educación sexual como vía para evitar los embarazos y las ITS. Para ello se propuso un grupo de reflexión con los estudiantes del grado once del colegio (A). Este ejercicio tuvo como preguntas iniciales: ¿qué es para ustedes sexualidad? ¿Qué entienden por sexualidad responsable? ¿Qué piensan sobre el

juego de la ruleta sexual²⁵? Esta actividad abrió un universo interesante de producciones subjetivas.

La actividad arrojó las siguientes cuestiones —destacamos las más importantes—:

- En las reflexiones de los estudiantes fue interesante observar la reducción de la sexualidad a meramente las prácticas de encuentro heterosexual, mayoritariamente ligadas al placer. Sólo las mujeres hicieron énfasis en la dimensión afectiva de lo sexual. Algo muy marcado en general en las actividades.

- En la pregunta: «¿Qué entiende por sexualidad responsable?», se presentaron diferencias por género. Las respuestas fueron así: los hombres resaltaron la seguridad ante todo, por ejemplo, el uso de condón y el no dejar embarazada a las féminas. Las mujeres, por su parte, subrayaron el respeto que debe darse, el valorarse, el amor, el amarse para tener sexo, el no dejarse usar por los hombres, conocer más a los chicos antes de tener relaciones sexuales con ellos y el cuidado y protección en el uso del condón. La diferencia es casi explícita: los hombres asocian comportamiento responsable con tener sexo seguro mediante el uso del condón; las mujeres, al amor como sinónimo de responsabilidad. Tanto hombres como mujeres argumentaron a favor de la responsabilidad en relación al proyecto de vida que desean. Manifestaron que ya conocían los métodos anticonceptivos y que sabían usarlos. Algunos incluso llegaron a afirmar, en medios de risas, «somos expertos», y lo justificaron con los talleres a los que han asistido.

- Critican el juego de la ruleta rusa y consideran a los jóvenes que hacen esto como «tontos» por no protegerse aun conociendo los riesgos a los que se exponen.

Hasta ese momento del taller todo transcurría bien y éste parecía indicar que, a pesar de todo, la educación sexual ha sido eficiente en la transmisión de los ideales del autorrespeto, el autocuidado y la seguridad en la actuación para el mantenimiento de la

²⁵ Como «ruleta sexual» se denominó a un juego entre adolescentes hombres y mujeres los y las cuales evaluaban la potencia sexual a partir de colocar a mujeres adolescentes en fila mientras los chicos penetraban secuencialmente hasta ver quién era el que más conseguía aguantar. Así, por un lado, se medía el nivel de resistencia del adolescente en torno a su eyaculación y, por el otro, la resistencia de la adolescente cuanto con más hombres consiguiera estar. Finalizando el año 2016 se tuvo de nuevo noticias sobre este juego en España, al que se le connotó como el «juego del muelle», lo que generó preocupación entre las autoridades y padres de familia por los riesgos a los que se exponen lo jóvenes. (DE LA CAL, 2017)

salud y el proyecto de vida. No obstante, en el transcurso de la actividad se evidenció un problema: aparecieron algunas dificultades por parte de los jóvenes para describir el para qué y el cómo sirven los métodos, cómo se usan, entre otros aspectos. El problema era mayor cuando debían poner los conocimientos que dicen tener sobre métodos anticonceptivos en cuestiones prácticas o casos específicos que se pueden presentar en el día a día con su pareja. No se trataba de un problema de memoria. Al inicio, ellos consideraban que la pregunta era muy obvia, que debían saberlo porque ya trabajaron esos temas y confiaban en haber recibido información suficiente. Sin embargo, presentaron dificultades para poder dar cuenta del uso práctico.

Vale resaltar que en la actividad surgieron algunas afirmaciones muy particulares de los estudiantes, por ejemplo, considerar como posibilidad de método de planificación el eyacular fuera de su pareja o que al colocarse de pie, bañarse u orinar después de tener relaciones íntimas eliminan la posibilidad de quedar en embarazo y se reducen las posibilidades de contraer una infección de transmisión sexual. Lo expresado por los estudiantes sugiere que hay «mitos» difíciles de erradicar, ya que muchas de estas cuestiones fueron abordadas anteriormente en los talleres sobre sexualidad y métodos anticonceptivos. Pese a que ellos recibieron informaciones en los talleres, coexisten ciertas creencias que son complicadas de suprimir, lo que contradice la afirmación de que mucha información elimina los preconceptos.

Debo confesar que al transcribir las grabaciones y organizarlas para el diario de campo, ya no resultaba sorprendente el incremento de los embarazos adolescentes ni de las problemáticas en relación a las prácticas sexuales que anunciaban los medios de comunicación. Si esto es lo que están produciendo subjetivamente los jóvenes estudiantes de último año, después de recibir talleres de educación sexual que se han centrado en temas de planificación, embarazo e ITS, la educación basada en el suministro de información y centrada en la dimensión cognitivo-intelectual presenta una profunda falla. Lo anterior es una señal de una disyuntiva entre las informaciones que reciben y lo que hacen. Así las cosas, se contradice la asunción de que dar informaciones sobre métodos anticonceptivos o dar a conocer las consecuencias negativas de las infecciones de transmisión sexual y el embarazo elimina los comportamientos de riesgo, tal como ha sido desarrollado a lo largo de este eje y en otros estudios. (FINE, 1999)

Ante el pedido de explicación por la dificultad presentada entre lo que conocen y su uso práctico, los estudiantes esgrimieron algunas razones tales como haber recibido esa educación sexual en grados inferiores, es decir, hace unos años, por lo que se les dificultaba recordar; que las actividades fueron realizadas con muchas personas y era difícil prestar atención; que, ante el número de personas y por no ser cercanas, ellos se intimidaban y no aclaraban sus dudas; otros argüían la falta de dinamismo de las actividades, por lo que se aburrían y no prestaban atención.

Quedarnos sólo con los argumentos que dan los estudiantes es reforzar la idea de que la educación sexual es un asunto operacional, que depende de los procesos cognitivos — memoria— y de la manera en que esas informaciones se enseñan —dinámicas—; entonces, bastaría cambiar la dinámica y asegurar la memorización y obtendríamos un buen resultado. No obstante, cuestionamos estos argumentos y consideramos que esa disyuntiva permite conjeturar la presencia de otros espacios relacionales y emocionales de producción subjetiva implicados en el aprendizaje, algo que conseguimos interpretar en los comentarios de algunos estudiantes cuando respondieron la pregunta: «¿Por qué ustedes creen que bañarse o eyacular por fuera de la pareja es una forma de planificación si en los talleres les han dicho que no?».

ESTUDIANTE LARA —Una amiga me lo dijo, ella ya tiene dieciocho años y ha tenido relaciones sexuales, tiene mucha experiencia —risas—.

ESTUDIANTE ENZO. —A mí me lo dijo un primo [...] él tiene veintitrés, está en la universidad y conoce mucho del tema, ha tenido muchas mujeres.

ESTUDIANTE FILIPE. —Pero profe, yo he leído en ciertos *blogs* de la *web* —buscados por Google— que se puede siempre y cuando se haga bien [...] en esos *blogs* comentan muchas personas de diferentes partes del mundo. (Nota de campo, dinámica conversacional, taller, colegio A).

Al parecer, la enseñanza de la sexualidad desconoce las muy diversas biografías de los estudiantes, así como las áreas de su vida fuera de la escuela que están presentes en los procesos de aprendizaje escolar como la familia, los amigos o las redes sociales. La idea de que el aprendizaje es sólo un resultado de lo que se enseña en la escuela lleva a omitir

los aprendizajes de la vida cotidiana, los cuales, erróneos o no, organizan el sistema de representaciones de los jóvenes sobre la sexualidad.

Podemos resumir así lo encontrado:

- Los jóvenes estudiantes conocen los métodos anticonceptivos, hablan de los proyectos de vida, saben de los riesgos y, sin embargo, se les dificulta expresarlos en ejemplos prácticos. Este fenómeno es un indicador de que el aprendizaje centrado en la transmisión de informaciones no es efectivo para movilizar la acción de los jóvenes. (COELHO, 2009; MITJÁNS, 2012; GONZÁLEZ, 2012)

- Lo anterior cuestiona el propósito gubernamental de educar sexualmente a los jóvenes en las escuelas como forma de evitar y reducir los riesgos de infecciones y embarazo en esta población; dicho de otro modo, estos hechos controvierten una idea central e implícita en la intención del tipo educación sexual referido.

No obstante, existen otras dimensiones, áreas e historias en la biografía del individuo. Pareciera que, cuando se quiere ubicar la sexualidad en el rango del saber técnico, éste excluye los procesos subjetivos de los individuos implicados en el aprendizaje de la sexualidad.

4.4 Producciones subjetivas sobre salud, derechos humanos y religión convergentes en la enseñanza de la sexualidad en la escuela

Los proyectos de educación sexual en las escuelas tienen como base leyes y normativas promulgadas por el Gobierno. Estas normativas prescriben un *deber ser* y una praxis que es acogida por las instituciones escolares y puesta en práctica por quienes tienen a su cargo la enseñanza sobre la sexualidad en la escuela. Sin embargo, entre lo estipulado en la norma y la ejecución en las escuelas se presentan algunas inconsistencias importantes, razón por la cual el análisis de documentos sobre leyes, decretos en Colombia y proyectos de educación sexual en las dos escuelas fue considerado una valiosa fuente de indagación preliminar para esta investigación. En el análisis de estos documentos se

consiguieron algunas pistas de las representaciones sociales y sus implicaciones en la enseñanza de la sexualidad, asimismo, estas ideas fueron retomadas en los diálogos con los encargados de impartir la educación sexual en las escuelas, permitiendo develar algunas tensiones y contradicciones entre lo que se prescribe en la normativa, lo que se piensa y lo que se realiza.

4.4.1 Los derechos humanos y las tensiones que genera: la sexualidad como exaltación individualista

El cuadro n°. 6 reúne las leyes y decretos promulgados en los últimos diez años sobre la educación sexual en Colombia. En él se pueden observar dos formas diferentes de prescribir las obligaciones complementarias de la educación sexual. En el año 2006 la Ley 1098 hace énfasis en la salud sexual-reproductiva y la vida en pareja, cuestión que apunta a que la sexualidad está ubicada en el plano de la salud y asocia la experiencia sexual con el vínculo amoroso, es decir, se prescriben el placer y el afecto unidos. La Ley 1620 y el Decreto 1965 del año 2013 enfatizan la formación de los derechos sexuales para evitar que sean vulnerados o para incentivar el respeto y la convivencia escolar entre todos. Esta revisión documental fue la primera señal de que la educación sexual se prescribe, en las normativas actuales, entre discursos de salud y de derechos humanos.

Cuadro No.6. Leyes y decretos sobre educación sexual.

Ley/decreto	Objetivo	Artículo
Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006	Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.	<p>44. Obligaciones complementarias de las instituciones educativas. Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para:</p> <p>Numeral 10: Orientar a la comunidad educativa para la <i>formación en la salud sexual y reproductiva y para la vida en pareja.</i></p>
Ley 1620 del 15 de marzo de 2013	Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	<p>33. Atención en salud mental. La atención en Salud Mental a los niños, niñas, adolescentes y las familias afectadas por la violencia escolar o <i>vulneración de derechos sexuales</i> y reproductivos será prioritaria con base en el Plan Obligatorio de Salud, en el marco del Sistema General de Seguridad Social en Salud.</p>
Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013	Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la	Las entidades territoriales podrán adelantar las gestiones necesarias y las alianzas estratégicas a través de convenios interadministrativos con las

	Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Instituciones de Educación Superior, tendientes a lograr que estudiantes de último semestre de las carreras de psicología, psiquiatría y programas afines, realicen sus prácticas de orientación escolar en los establecimientos educativos, de manera que contribuyan a fortalecer la convivencia escolar, a prevenir y mitigar la violencia escolar; y a apoyar la <i>formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la educación para la sexualidad.</i>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia partir de la revisión de leyes y decretos sobre educación sexual.

Tal situación llevó a interesarnos por las implicaciones de estas prescripciones normativas sociales en la organización subjetiva social e individual de la enseñanza de la sexualidad en la escuela. En consecuencia, decidimos profundizar y fruto de ello nacieron algunas preguntas con el fin de ser discutidas en las dinámicas conversacionales que adelantábamos con los profesores encargados de la enseñanza de la sexualidad. En los diferentes diálogos que sostuvimos con los profesionales sobresalió, en un momento informal, un comentario de una profesora del colegio (B), realizado respecto a preguntas sobre los temas que se abordaban en las clases o talleres de sexualidad:

PROFESORA. —Yo recuerdo que antes uno enseñaba las partes del cuerpo, sobre la responsabilidad y los cuidados que se debían tener, los métodos anticonceptivos. Era una educación más saludable.

PESQUISADOR. —¿A qué te refieres con educación más saludable?

PROFESORA. —Pues sí, o sea, se pensaba más en la salud de los estudiantes, para que se cuidarán; autocuidado y respeto por el cuerpo.

PESQUISADOR. —Siento como si expresaras una nostalgia por la educación sexual de antes, ¿crees que hoy es diferente? —Risas de la profesora—.

PROFESORA. —Sí, yo siento que ha cambiado, pero no es nostalgia, sólo te cuento como era antes. [...] Hoy está más centrada en que conozcan los derechos de manera amplia y que los ejerzan. A veces creo que abusan de eso y amenazan con demandar al colegio o al profesor por no dejarlos llevar el cabello largo, o el uso de *piercing*, faldas cortas u otras ropas.

PESQUISADOR. —¿Y con relación a la educación sexual?

PROFESORA. —Igual, ahora en las clases deben enseñarles sobre derechos sexuales, o sea, a qué tienen derecho en cuanto a la sexualidad, y últimamente se nos pide que demos énfasis en los talleres para hablar sobre igualdad de género entre hombres y mujeres. Y ahora también quieren derechos sobre homosexuales, luchar contra el *bullying*, promover el respeto —suspiro—. En fin... (Monica, dinámica conversacional, colegio B)

En la conversación, la profesora narra con una tonalidad emocional —que relacionamos con la nostalgia— los cambios en las dinámicas actuales sobre las temáticas a enseñar en la educación sexual. Ella describe el paso de una educación sexual orientada a partir de la salud a una sexualidad centrada en los derechos humanos. Su relato finaliza pronunciando un *en fin*, en medio de un suspiro, lo que parece indicar un desacuerdo con las demandas actuales. Según ese trecho de conversación, se puede dilucidar que esa intranquilidad no sólo se relaciona con la promulgación de derechos para proteger la diversidad sexual en la escuela, sino que también se refiere a otros derechos de los estudiantes, ejemplo de ello es la autonomía para la toma de decisiones en cuanto a cómo llevar el cabello, el uso diferenciado del uniforme, estilo de ropa, la disminución del largo de la falda, el uso de otros accesorios —*piercing*, aretes, etc.—. Estaríamos, entonces, frente a una tensión en el espacio escolar entre una educación que pide uniformidad y una que aboga por la libertad de desarrollo y el reconocimiento de la diversidad y la individualidad.

Otro relato que ayuda a la argumentación sobre la tensión que emerge en los profesores sobre el reconocimiento de la individualidad y la autonomía de los estudiantes, aparece en una conversación con la encargada del Proyecto de Educación Sexual del colegio (A). Nos refiere una situación que presencié en un colegio católico donde trabajé en años anteriores.

En el otro colegio —femenino— donde yo trabajé era muy difícil hablar de sexo y sexualidad. Las monjas no lo permitían, ellas centralizaban el poder y las cosas se hacían en completo hermetismo, la educación sexual era hablar de salud, allá era así: diferencia anatómica y fisiológica, hay que abstenerse, la niña buena y responsable, usar falda larga, las buenas costumbres. Es decir, no se les reconoce el derecho a decidir o elegir sino a obedecer. Eso hasta la fecha en que salí del colegio —noviembre del 2012— ha cambiado poco. Ellas ya se han enfrentado a demandas por incidir en el corte y el color de cabello de las estudiantes, usar ropa diferente o llevarla como ellas les guste u otras situaciones, lo que ha generado intenciones de cambio pero muy pocos cambios. (Marilia, dinámica conversacional, colegio A)

Este ejemplo permite discernir dos cuestiones: la primera, el valor otorgado a la institución religiosa como organizadora de la explicación y comprensión de lo que *debe ser* la sexualidad y los comportamientos, en general, de los estudiantes en la escuela; en segundo lugar, la lucha entre la prescripción de la sexualidad basada en la abstinencia, el autocontrol y la responsabilidad, contra el libre desarrollo de la personalidad que reivindica los valores más individuales en una sociedad que enaltece los derechos. En el caso que describe la profesora vemos cómo los estudiantes hacen uso de los derechos para reclamar libertad de decisión y acción. Según estos ejemplos, estas escuelas tendrían la pretensión de ser un espacio para la disciplina y producir individuos dóciles, en los términos que usa Foucault (2006), o como un aprisionamiento del sujeto, de acuerdo a González Rey (2017).

En este orden de ideas, podemos decir que una característica actual de la educación sexual en estas escuelas es que se organiza sobre la tensión entre ordenanzas de inclusión de los derechos humanos en la enseñanza de la sexualidad y las producciones subjetivas de algunos profesores que dificultan su implementación. En ese espacio escolar convergen expresiones de normativas dominantes: por una parte, la educación es sinónimo de uniformidad, y, por otro, están las prescripciones actuales que exaltan el derecho al libre

desarrollo de la personalidad²⁶; las dos son fuente de sentidos subjetivos implicados en las prácticas pedagógicas. Consideramos que estas tensiones delimitan los contornos subjetivos de la educación sexual en la escuela, ubicando al espacio escolar en una paradoja: la escuela como institución social y conservadora tiene ahora que armonizar sus ideales de uniformidad con el respeto al derecho a la individualidad y la diversidad.

4.4.2 Educación sexual como preocupación médica

A lo largo del trabajo de campo fue posible observar con frecuencia la manifestación de explicaciones de la sexualidad, de la diversidad sexual y de su educación como cuestiones referidas al campo de la salud. En las conversaciones con los participantes fueron habituales los argumentos del tipo: *la homosexualidad no es natural, no es saludable, se puede contagiar, ese no es el diseño biológico de los cuerpos, eso es un problema hormonal, no ha madurado biológicamente, etc.* Además, en el análisis de los documentos jurídicos —ver cuadro n°. 6— y de los proyectos sobre educación sexual —ver cuadro n°. 3— fue posible advertir el uso de términos médicos para referirse a la educación sexual. En ellos se consiguió entrever una inclinación a las explicaciones médicas de la sexualidad, teniendo como base una dicotomía simplista entre biología-cultura, el intento por hacer un paralelismo entre evolucionismo y desarrollo sexual y la distribución por edad basada en la creencia del desarrollo por etapas. Las anteriores cuestiones causaron un interés por profundizar sobre las especulaciones biológicas y médicas implicadas en la comprensión y enseñanza de la sexualidad en la escuela.

El diálogo sostenido con una de las encargadas del proyecto de educación sexual en el colegio (B) nos suministró informaciones interesantes referentes a la enseñanza de lo sexual circunscrita a lo biológico. Durante esa conversación, la profesional realiza una rápida asociación entre ser la encargada de la educación sexual y su formación profesional. «Yo siento que es un apoyo que doy al Departamento de Psicología y me tienen en cuenta porque yo me formé en Licenciatura en Biología y soy especialista en Salud ocupacional» (Monica, Profesora, dinámica conversacional) . Así pues, los argumentos que se emplean para autorizar dar clases sobre sexualidad son el de tener estudios relacionados con la

²⁶ El derecho al libre desarrollo de la personalidad se refiere al reconocimiento que el Estado hace de la facultad natural de toda persona de ser individualmente como quiere ser, sin coacción, ni controles injustificados o impedimentos por parte de los demás. Se encuentra consignado en la Carta Constitucional colombiana de 1991.

biología y la salud; asimismo, fue posible evidenciar que la enseñanza de la sexualidad en los dos colegios está a cargo de los profesores de Biología. Todos estos elementos apoyan nuestra posición de una sexualidad representada en las prácticas pedagógicas que está esencialmente apoyada en su dimensión biológica.

La licenciatura que estudió la profesora parece tener implicaciones en las explicaciones que suministra sobre sexualidad, por ejemplo, cuando realiza explicaciones sobre cuestiones del género o la orientación sexual asociados a cambios fisiológicos, diferencia anatómica, hormonas, entre otras. En una de las conversaciones que se realizó con esta profesional se logró hacer algunas preguntas referentes al tema de sexualidad y diversidad sexual.

PESQUISADOR. —¿Qué piensa sobre la homosexualidad?

PROFESORAL. —La homosexualidad es una opción de vida.

PESQUISADOR. —¿Crees que un homosexual nace o se hace?

PROFESORA. —Creo que nace, creo que lo hormonal es importante. Un joven no elige ser homosexual sino que es homosexual desde que nace. Por ejemplo, en los transexuales es evidente que lo hormonal incide mucho. [...] es decir, que los transexuales nacen, ellos no deciden, son así porque presentan una carga biológica más femenina que masculina.

PESQUISADOR. —¿Qué piensa de la adopción gay?

PROFESORA. —No estoy de acuerdo [...] La adopción de parejas del mismo sexo afecta el desarrollo del niño.

PESQUISADOR. —¿Cómo puede afectar el desarrollo?

PROFESORA. —Pues algunos estudios dicen que tiene problemas de autoestima y otros que se convertiría en homosexual, entre otros problemas. (Monica, dinámica conversacional, colegio B).

Sus respuestas permiten subrayar la importancia que tiene su trayectoria educativa en la producción de explicaciones sobre sexualidad y género. Para este caso, resultó

interesante que la mayoría de ilustraciones que ella realiza sobre la sexualidad están atravesadas por representaciones en las que la dimensión biológica ocupa un lugar central.

Veamos otro ejemplo sobre esto con el personal encargado de la enseñanza de la sexualidad en la escuela (A).

PROFESORA. —En grado noveno, por ejemplo, hay mucha inquietud sobre el tema, ¿a qué edad puedo tener sexo? [...] Yo les respondo: es *personal*, es una decisión difícil. Se debe tener en cuenta los riesgos, porque por la edad considero que no es el debido momento. [...] También hay preguntas sobre las formas de tener sexo. Yo me voy por la parte médica, las recomendaciones médicas, yo recomiendo ver al médico porque él te puede ayudar con las complicaciones que se tenga.

PESQUISADOR. —¿Sobre el deseo sexual o la diversidad sexual hay alguna inquietud?

PROFESORA. —Igual, yo enfatizo en las diferencias anatómicas, expongo las explicaciones médicas que hay sobre la homosexualidad y algunos trastornos de la identidad sexual o del deseo y hago énfasis en una salud sexual.

PESQUISADOR. —¿Dónde entra la toma de decisiones que se promueve en los proyectos de educación sexual?

PROFESORA. —Cuando hablamos de derechos sexuales, ellos ahí conocen sobre los derechos y la posibilidad de elegir. (Marilia, dinámica conversacional, colegio A).

En el relato previo se evidencia que la educación sexual que ella promueve en sus talleres, y las respuestas que proporciona a los estudiantes ante preguntas sobre sexualidad, apelan al saber médico. Que ella diga que la edad para tener sexo es personal es sólo una apariencia, un sofisma, pues en el fondo sí hay una acción prescriptiva, representada por el médico con un conocimiento que le permite tomar decisiones. Pareciera que la mirada clínico-médica usurpa la mayoría de funciones de la práctica pedagógica y buscara desde un saber experto dar respuestas a las inquietudes y comportamientos de los estudiantes. Ese saber basado en el experto médico parece ser un escudo para no errar, para no exponerse, no entrar en temas generadores de incomodidad; se le otorga a un «experto» el

lugar de decisión para que sea *otro*, la autoridad, la que indique, prescriba y coloque el límite. En algunos momentos, incluso diagnosticar la presencia de síntomas que indiquen «patologías sexuales» o trastornos de la identidad, son señales de las implicaciones de una lógica biomédica en la configuración actual de la subjetividad social sobre la enseñanza de la sexualidad en la escuela.

La lógica biomédica es el uso —podría agregarse, el abuso— que se hace de explicaciones médicas con un fundamento biológico, y las pretensiones científicas como marco explicativo de los comportamientos humanos. Esta lógica biomédica se expresa en la forma en que se mira, comprende, explica e interviene lo humano. Pretende hacer un paralelismo entre la salud física, la salud mental y, para nuestro caso, la salud sexual (CARRASCO Y YUING, 2014). Pareciera que el espacio social escolar se organiza subjetivamente como un espacio donde la lógica biomédica define gran parte de las prácticas pedagógicas de los estudiantes que presentan inquietudes sobre sexualidad, así como sucede con aquellos estudiantes que presentan algunas dificultades de aprendizaje, como lo plantea Bezerra (2014) en su estudio sobre las dificultades de aprendizaje con estudiantes de enseñanza básica. La escuela ha medicalizado, patologizado y farmacologizado lo escolar, o sea, algunas dificultades se resuelven con fármacos, sea el caso del uso de ritalina para el control del TDH.

Por otra parte, en el relato anterior de la profesional se observa cómo el tema de la toma de decisiones respecto a la sexualidad que, desde mi parecer, daría cabida al debate, la reflexión y la toma de posiciones por parte de los estudiantes, es, por el contrario, reducido sólo a conocer las normas, decretos, y leyes. De esa forma, el joven tiene que tomar decisiones desde el saber médico y legal, sin reflexionar ni cuestionar, en una clara visión racionalista que excluye las emociones, la subjetividad y el sujeto.

No obstante, resultó paradójico la promoción de los derechos sexuales a los estudiantes. Ellos tienen derechos sexuales siempre y cuando no vayan en contravía de ciertos ideales sociales, como la no gravidez en la adolescencia o el procurar experiencias sexuales guiadas por la responsabilidad y no por la búsqueda del placer.

PESQUISADOR. —Pongamos un ejemplo: una chica de diecisiete años dice que disfruta tener relaciones sexuales con su novio. ¿Qué le aconsejarías?

PROFESORA. —Bueno, no sé, creo que aún está muy pequeña para tomar esas decisiones. Creo que es mejor esperar, que esté un poco mayor. Por lo pronto que se cuide de infecciones o embarazo.

PESQUISADOR. —Y si una estudiante te dice que desea quedar embarazada joven porque sueña con ser madre.

PROFESORA. —No creo que esté bien, va arruinar su futuro, le aconsejaría que esperara.

PESQUISADOR. —¿Cuál crees que es el mejor momento para que inicien las experiencias sexuales los jóvenes?

PROFESORA. —Yo creo que existe un momento para cada cosa, ellos deben esperar.

PESQUISADOR. —¿Esperar qué?

PROFESORA. —Madurar física y psicológicamente.

PESQUISADOR. —El deseo sexual es un tema que se imparte.

PROFESORA. —Sí, claro. En los temas de responsabilidad y cuidado. (PF, dinámica conversacional, colegio A).

En las respuestas de la profesional se revela un rechazo a la capacidad de discernir de los estudiantes sobre la formación de la familia y la vivencia del placer. La madurez biológica y psicológica es el argumento empleado por los encargados de la enseñanza de la sexualidad para explicar cuándo los jóvenes están o no preparados para vivir alguna experiencia, sea amor, mantener relaciones sexuales o tener hijos. Esta respuesta de la profesional no evidencia interés por reconocer al deseo como una dimensión importante de la sexualidad y las implicaciones que tiene en la vivencia sexual de los jóvenes. En la propuesta de educación sexual en estas escuelas, el deseo sexual es reducido a la genitalidad y se asocia al peligro de contraer infecciones o quedar en embarazo, ante lo cual se promueve en los estudiantes comportamientos responsables y la capacidad de autocontrol, en lugar de hacer énfasis en el deseo y las responsabilidades que éste conlleva, se considera mejor reprimir la experiencia del placer y la capacidad reflexiva de los individuos; así, se les adapta a esquemas establecidos sobre ideales morales «de turno», en

este caso, referidos a la disminución de los embarazos de jóvenes y a la prevención de las ITS, como fue desarrollado en el anterior apartado.

En ese orden de ideas, se puede argumentar que entre las prescripciones normativas, los proyectos de educación sexual y las prácticas pedagógicas coexiste una contradicción entre la promoción de una experiencia sexual satisfactoria y responsable, según la propuesta de los derechos sexuales, y el llamado a la prudencia, a la regulación y el énfasis en el miedo que proponen las prácticas pedagógicas. Así queda expuesto un prejuicio moral sobre la sexualidad: existe poca relación entre la promulgación de lo normativo, la interpretación y la puesta en práctica por el personal encargado de enseñar sobre sexualidad.

Una dificultad que dimensionamos en las explicaciones biomédicas de la sexualidad y su educación refiere a que no es claro lo que se circunscribe como biológica o psicológicamente «maduro». En sus argumentaciones surge repetidamente lo «maduro», asociado a lo moralmente aceptado y no a cuestiones con base científica. Igualmente, muchos de los argumentos que empleaban los participantes para afirmar la dimensión biológica de la sexualidad humana, o el intento de hacerla corresponder con la sexualidad del reino animal o natural, carecían de un soporte claro y verificable, es decir, no conseguían dar cuenta de los orígenes de sus argumentos o de alguna bibliografía o estudio que se pudiera consultar. Creemos que tales estudios son conocidos «de oídas» sólo por comentarios de otros, lo cual significa que se estaría haciendo una racionalización ideológica, en otras palabras, se usa la ciencia para justificar producciones subjetivas de carácter ideológico.

Podríamos cerrar este apartado concluyendo que los derechos humanos y la salud predominan en la organización de la educación sexual en la escuela, generando algunas tensiones y rechazos; sin embargo, consideramos que en el rechazo de los derechos humanos y el uso, por parte de los profesores, de argumentaciones médicas y biológicas para explicar la sexualidad estaban implicadas producciones subjetivas de los participantes. La subjetividad, desde la teoría aquí considerada, emerge como efecto colateral que sugiere que sentidos subjetivos de otras áreas de la vida de los encargados tienen presencia en la configuración subjetivo-social de la enseñanza de lo sexual en la escuela. Es por ello

que el trabajo del investigador no termina aquí, menos desde la plataforma teórica de la subjetividad y el método constructivo interpretativo.

A partir de esta metodología las narraciones son entendidas como producciones subjetivas que están más allá del significado social o individual. La emergencia de tensiones o el rechazo que causa la educación sexual establecida sobre los derechos, la inclusión de lo diverso, la moderación del deseo y el placer, entre otros factores, son hechos que pueden ser especificados por un investigador atento y metódico, empero, los procesos por los cuales esa preocupación, tensión o rechazo se organiza subjetivamente en lo individual o social escapan a la observación directa y sólo es posible darles inteligibilidad a partir de construcciones hipotéticas del investigador, en las que las categorías de *sentidos subjetivos* y *configuración subjetiva* auxilian esa construcción.

Teniendo presente que una configuración subjetiva no se restringe únicamente a las experiencias específicas de los individuos en el espacio social, sino que también se alimenta de otras áreas de la vida, se presumió que detrás de estas tensiones en la educación sexual basada en derechos y la ambigüedad de las explicaciones biológicas sobrevenían otras producciones subjetivas de los participantes. Razón por la cual decidimos indagar más en las contradicciones que surgían en el tránsito entre una prescripción de la educación sexual desde la salud y los derechos humanos, y las prácticas pedagógicas de los encargados de los proyectos de educación sexual.

4.4.3 La emergencia de sentidos subjetivos asociados a la religión en la enseñanza de lo sexual

La aserción preliminar tomó fuerza cuando se transcribieron y revisaron las grabaciones de las conversaciones con la profesional del colegio (B). En ese proceso se advirtieron algunas contradicciones en sus respuestas, lo que hizo sospechar que a partir de esas contradicciones era posible que apareciera alguna otra información pertinente que se escapara de ese momento de la entrevista. Esto ocasionó que retomáramos esas cuestiones en la siguiente reunión con la profesora.

PESQUISADOR. —La conversación que tuvimos la semana pasada me hizo reflexionar sobre algunas cosas que dijiste. Me gustaría que retomáramos algunos puntos.

PROFESORA . —Me parece.

PESQUISADOR. —Tú dijiste que la homosexualidad es una opción de vida, pero al mismo tiempo argumentabas que la homosexualidad era un asunto biológico. ¿Cómo puede ser que se nazca homosexual y se elija ser homosexual? —Silencio y gestos de confusión de la profesional—.

PROFESORA. —Bueno, no sé cómo explicarte [...] yo pensaría que lo biológico incide en ello.

PESQUISADOR. —¿Y lo de la opción de vida?

PROFESORA. —Bueno, creo que eso es más por lo de que cada quien tiene derecho de decidir, escoger y asumir, nosotros tenemos que respetar sus decisiones.

PESQUISADOR. —Por otra parte, tú expresaste que el homosexual nace, entonces, ¿cómo es posible que tener padres del mismo sexo —homosexuales— haga que los hijos se vuelvan homosexuales si ello depende es de lo biológico y no de la crianza?

PROFESORA. —Bueno sí, no estoy muy segura, no todo es biológico, hay cosas culturales. La verdad eso lo escuché del profesor que citó ese estudio. (Monica, dinámica conversacional, colegio B)

La conversación se tornó un poco tensa debido a mi insistencia en mostrar algunas de las contradicciones en las que caían sus argumentos, pero como esto no se trataba de una evaluación, decidí suavizar las cosas. Para ello, expliqué que las contradicciones no eran algo negativo, no se trataba de un examen en el que las respuestas se reducen a buenas o malas, sino que las contradicciones eran importantes porque señalaban algo sobre la sexualidad y su educación en la escuela, lo cual era el objetivo del estudio. Estas aclaraciones y el cambiar el tipo de pregunta permitieron salir de las respuestas institucionalizadas y del esquema *yo pienso que debe ser así*; consiguientemente, el diálogo se abrió a situaciones y experiencias más personales de su biografía.

PESQUISADOR. —Hablemos sobre la sexualidad, ¿cuál es el recuerdo más antiguo que tienes sobre sexualidad?

PROFEORA. —Un poco difícil, no recuerdo bien, pero en mi casa de eso no se hablaba, mi hogar era religioso, más mi madre, y con mi padre no hablaba de esas cosas. Puede ser que hablara más con mis amigas de colegio que en la casa.

PESQUISADOR. —¿Qué hablabas con tus amigas? —La profesional queda pensativa—.

PROFESORA. —Eran cosas como de chicos, cómo besar, qué les gustaba a ellos, cómo vestimos [...] a veces hablamos de cómo era tener experiencias sexuales, pero no era porque alguna de ellas tuviera, sino que les contaban otras amigas o primas más grandes que ellas, y así nos enterábamos de lo que era eso. (Monica, dinámica conversacional, colegio B)

Sus recuerdos nos llevan a especular sobre la importancia que tienen otros espacios en el aprendizaje de lo sexual. En este caso, la información sobre sexualidad se produce en el espacio escolar alrededor de la relación con las compañeras del colegio. Esto fue una señal importante para pensar en esos otros espacios de producción de sentidos subjetivos más allá de la escuela, como la relación con los coetáneos. Un hecho que sobresalía repetidamente en los diálogos con la profesional consistía en sus repetidas alusiones a la religión, por lo que decidí profundizar más sobre este asunto. En ese momento ya tenía la sospecha de que mucho de lo que ella argumentaba en torno a la sexualidad estaba más relacionado con la religión que con la biología.

PESQUISADOR. —Siento que la religión es algo importante en tu vida.

PROFESORA. —Sí, en mi casa desde pequeña se hablaba de religión.

PESQUISADOR. —Tú decías anteriormente que en tu casa no se hablaba de sexualidad, pero te quiero volver a preguntar: siendo un hogar religioso no se hablaba nada de la sexualidad, ¿pero se hablaba de alguna cosa al respecto, por mínima que fuera?

PROFESORA. —¡Ah, bueno! Eso es diferente, pensé que me preguntabas como si en mi casa me hubieran hablado de sexualidad como se habla hoy de ella, es decir, una educación sexual responsable y esas cosas, no. Pero sí se hablaba de ella, que era mala, era un pecado y no debíamos hacer nada porque no eran cosas de Dios.

PESQUISADOR. —¿Que más se decía en tu casa sobre la sexualidad?

PROFESORA. —Pensando un poco, creo que todo era basado en la prohibición, no se puede esto, ni aquello, debes ser una niña bien comportada a los ojos de Dios y así.

En la narración de la profesional, la religión emerge como una producción de sentido subjetivo que tiene peso en la configuración subjetiva de la sexualidad. La sexualidad es representada por la familia como algo que está prohibido y la religión es el argumento usado para ello, es una especie de educación que apunta a la anulación de lo sexual, al «buen» comportamiento y al cumplimiento de los mandatos divinos. Igualmente, la religión parece explicar algunas de las formas en que ella concibe la sexualidad y la diversidad sexual.

PESQUISADOR. —¿Qué pensaban de las relaciones sexuales, de la homosexualidad, el transgenerismo?

PROFESORA. —No, pues ellos esperaban que uno llegara virgen al matrimonio y ni se pensara en sexo, era malo, además mis papás hacían énfasis en que quedar en embarazo era joderse la vida desde joven [...] Sobre la homosexualidad, eso era pecado, no estaba bien, mi papá decía que un hijo homosexual era una deshonra, mi mamá que era un pecador ante los ojos de Dios. Un transgénero, ni pensar... —silencio— No recuerdo directamente algo de ello.

Es interesante que las respuestas que proporciona en ese momento se relacionan con muchos argumentos que ella pronunció, en otros momentos de nuestros encuentros, sobre sexualidad, placer y homosexualidad. Sospechamos, por ende, que existía una predominancia de sentidos subjetivos del espacio social de la religión en sus argumentaciones sobre sexualidad, más que sentidos subjetivos del espacio social donde se formó profesionalmente o de la propia demanda de los proyectos escolares. Esto nos llevó a inquirir más y en nuestro posterior encuentro realizamos un análisis de casos sobre el resultado de algunas investigaciones de corte biológico acerca de la sexualidad.

PESQUISADOR. —Ayer leía sobre biología y miraba algunos casos que me gustaría comentarte. Sabes que hay animales que son hermafroditas como las lombrices de tierra, en las que los machos pueden quedar en embarazo, los caballitos de mar también, o por ejemplo una especie de pez puede variar su sexo, como el pez payaso. [...] ¿No te parece que la naturaleza es muy diversa, que en la propia biología hay una gran complejidad? —Silencio de la profesional—.

PROFESORA . —Sí, algo de ello he escuchado, el mundo natural es muy rico en diversidad tanto en animales y plantas.

PESQUISADOR. —En ese sentido, ¿no te parece que reducir el género y la orientación sexual de los humanos a una relación lineal sería contradictorio con la diversidad de combinaciones que presenta la propia biología?

PROFESORA. —Bueno, en ese sentido sí, pero la sexualidad humana también se rige bajo parámetros sociales y hay ciertas conductas que no son aceptadas.

PESQUISADOR. —Claro, pero esos parámetros sociales hoy dicen, basados en el derecho, que la homosexualidad, el transgenerismo, son opciones de vida; que la sexualidad se puede vivir y buscar placer. Entre otras cosas.

PROFESORA. —Sí —guarda silencio—, pero no es la único, también está la palabra de Dios y los mandamientos.

Una vez más la conversación se termina y la profesional queda un poco incómoda con mis preguntas. No obstante, éstas permitieron fortalecer la suposición de que las explicaciones de la sexualidad comparten argumentos desde lo biológico y lo religioso, que tras las explicaciones de corte biológico se esconde un trasfondo religioso. Esta cuestión fue llevada a otro momento de los encuentros, en los cuales yo intentaba ser sumamente cuidadoso en los diálogos para que ella no abandonara la conversación, pues los últimos encuentros habían sido tensionantes.

PESQUISADOR. —¿Tú no has pensado en que tus explicaciones mezclan algo de religión con biología? —Ella se queda pensativa y luego de una breve sonrisa responde—.

PROFESORA . — Es posible.

PESQUISADOR. —¿Por qué?

PROFESORA . —Porque no dejen de ser una mujer creyente [...] y yo como profesional quiero enseñar bien.

PESQUISADOR. —¿A qué te refieres con enseñar bien?

PROFESORA . —Que sean buenos muchachos, prudentes, responsables.

PESQUISADOR. —¿Y eso qué tiene que ver con la religión?

PROFESORA. —Creo que la religión es importante en la vida de los jóvenes.

PESQUISADOR. —¿Por qué piensas eso?

PROFESORA. —Yo como madre creo que un hijo debe conocer sobre Dios [...] una educación religiosa es muy importante en valores, sobre todo hoy que se están perdiendo con tanta rapidez.

PESQUISADOR. —¿Cómo le enseñas a tu hijo sobre sexualidad?

PROFESORA. —Desde Dios [...] quiero que sea un buen hombre en el futuro.

A partir de estas respuestas es posible sugerir que las producciones de sentido subjetivo de la participante, asociadas a la religión, se integran a otros flujos de sentido como, por ejemplo, una concepción biológica del desarrollo, lo que configura subjetivamente la manera en que la profesora reflexiona e interpreta las cuestiones relacionadas a la sexualidad y su educación. Por otro lado, también se entrevistó en el relato de la participante la emergencia de la maternidad como un aspecto importante que organiza sentidos subjetivos asociados a hacer el bien, cuidar, educar y ser responsable. La profesora parece organizar conceptualmente la sexualidad como una mixtura entre producciones subjetivas asociadas a la religión, la maternidad y la biología. La cual no coincide del todo con el proyecto educativo racionalista de lo sexual en la escuela.

Se puede considerar que el ambiente en esta escuela presenta un universo subjetivo de naturaleza social que se relaciona de manera constitutiva con el mundo subjetivo de los individuos que integran esa escuela, y conjuntamente con las representaciones de otros espacios sociales que confluyen en el contexto escolar. Dicho de otro modo, las leyes, las

normas y las teorías biológicas son fuente de sentidos subjetivos que convergen en el espacio escolar con otros sentidos subjetivos provenientes de diferentes áreas de la biografía de los profesores, jugando un papel importante en la procesualidad y dinamismo de la subjetividad social en la escuela. Siguiendo estos supuestos, podemos afirmar que la religión que salió por la puerta del frente del espacio escolar retorna disimuladamente por la puerta de atrás a través de las producciones subjetivas de padres de familia, estudiantes y profesores.

Si continuamos profundizando emergerán otros sentidos subjetivos de configuraciones subjetivas de la personalidad, las cuales son expresiones singulares de la subjetividad individual, sin embargo, no podemos dar cuenta de todos ellos. En el diálogo con la profesora avanzamos hasta su asociación con la religión y la maternidad, ideas que nos sirven para ejemplificar la trama compleja de sentidos subjetivos que convergen en la educación de la sexualidad en la escuela, en este caso, en lo que respecta a las prácticas pedagógicas de los encargados de la enseñanza de lo sexual. Por consiguiente, para este caso particular, podemos sostener que ciertos sentidos subjetivos asociados a la religión y la maternidad están presentes de manera subrepticia en la organización de la subjetividad social de esta escuela y tiene desdoblamiento en las prácticas sociales y pedagógicas de la enseñanza de la sexualidad, muy a pesar de que la escuela se haya, aparentemente, secularizado.

Lo argumentado previamente cuestiona la pretensión de una educación «neutral» y exclusivamente racional muy presente en la educación sexual; no es fácil enseñar fuera de lo que somos. Nos percatamos en el ejemplo de la profesora de que sus producciones subjetivas asociadas a la religión y la maternidad envuelven su práctica pedagógica. La falta de neutralidad y la pretensión racional también está presente en una educación sexual que se fundamenta en los derechos humanos. Analicemos un ejemplo que nos suministra una profesora del colegio (A):

La psicóloga en un taller sobre sexualidad, al que fui como asistente, le dijo a los alumnos que si ellos sentían inclinaciones homosexuales, gustos por otros hombres o mujeres, es decir, que sintieran que les gustaba el mismo sexo, ellos debían vivirlo, es decir, explorar, probar evaluar y, si se sentían bien, repetir, si no, no. (Marilia, dinámica conversacional)

Es interesante cómo en esta descripción la psicóloga sintetiza en una palabra — *vívelo*— su postura frente a la sexualidad. En esa frase se prescribe la vivencia del placer como algo necesario en una clara reivindicación del derecho a sentir y experimentar, expresión de una sociedad que deposita actualmente su confianza en los derechos humanos. De esa manera, no es bajo la abstención que se educa sino sobre la posibilidad de experimentar; al final, es tu derecho, aprovéchalo. Pero el vivir, evaluar y definir propuesto por la psicóloga desconoce las trayectorias de vida de los estudiantes, así como las configuraciones subjetivas de la personalidad que se integran en la subjetividad individual. Se asume que toda acción posterior a esa «evaluación» será igual, excluyendo en su intervención la singularidad de las historias de vida de los estudiantes. Esta psicóloga propone cambiar el modelo de abstinencia por el de vivir el placer, pero los dos están sustentados por ideologías; parece que el trabajo de la psicóloga es recomendar la ideología de turno. Es necesario que los derechos humanos también sean cuestionados, ya que son una nueva ideología que tiene implicaciones en la orientación de las percepciones y representaciones sobre sexualidad y manifestaciones en las prácticas pedagógicas de la enseñanza sexual en la escuela y hasta en la praxis psicológica.

La propuesta de educación sexual basada en los derechos humanos o la salud desconoce la singularidad del proceso de aprendizaje y cae en la trampa de prescribir a todos por igual una misma solución. Esas propuestas delinean la práctica pedagógica y la forma como nos representamos la sexualidad, organizamos los géneros y la orientación sexual. Ninguna de ellas es calificable de verdadera o falsa, no obstante, nos proporcionan una aproximación a la configuración de la subjetividad social actual de la sexualidad en el espacio escolar. Tanto el discurso de abstinencia como el de exaltación del placer — respectivamente, abstenerse o experimentar— son caras de la misma moneda, tienen la intención de racionalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la sexualidad, simpatizan con la idea de que una buena técnica ayuda, pues cumpliendo algunos pasos se garantizaría el éxito, con la idea de que dar informaciones sobre sexualidad es suficiente, excluyendo, en consecuencia, la historia del sujeto y la subjetividad como eje central de esos procesos.

Para finalizar, se puede afirmar que actualmente las prescripciones sobre salud y los derechos humanos se organizan subjetivamente en el espacio escolar, en la intención de enseñanza sexual en las escuelas —en los espacios formales— y, de modo subrepticio, la

religión. Debe aclararse que las tres representaciones sociales: salud, derechos humanos y religión, presentes en la escuela, son producciones subjetivas organizadas en explicaciones teóricas o mitos que pretenden dar inteligibilidad a la división anatómica de los sexos, el género y el deseo sexual. No son la verdad, entendida ésta como una correlación con lo real. La sexualidad humana no se reduce meramente a parámetros biológicos, físicos o del derecho. La subjetividad tiene un papel importante y escapa a las intenciones racionales de los proyectos educativos.

Comentarios finales

La religión, la salud y los derechos humanos son representaciones sociales que organizan la educación sexual en la escuela. Esas tres representaciones confluyen en la organización subjetiva del espacio social escolar y son fuente permanente de producción de sentidos subjetivos. Lo importante es tener en cuenta que ninguna de ellas es verdadera o falsa, son producciones humanas, realidades imaginadas (HARARI, 2015), imaginarios sociales (CASTORIADIS, 1975) que nos demuestran el peso de la producción subjetiva humana, como bien lo ha resaltado González Rey (2005a, 2011, 2013).

- Las producciones subjetivas religiosas están presentes en los espacios informales y de manera implícita, mientras que la salud y los derechos hacen parte de los espacios formales y del discurso oficial. Pero en la configuración subjetiva social de la educación sexual estos tipos de producciones están presentes de diferentes maneras y confluyen en distintas direcciones.

- La educación sexual no puede ser pensada como algo neutral ni tener una orientación exclusivamente apoyada en un tipo de racionalidad. Se mueve entre un modelo de salud, de derechos humanos y de religión, lo que cuestiona la idea reciente de “ideología de género”, que le es atribuida a la educación sexual que trabaja para alcanzar el respeto e inclusión de la diversidad sexual en la escuela. Toda educación en general y la sexual en particular descansan sobre una ideología.

- La sexualidad como saber técnico se ubica en el racionalismo práctico que impera en la sociedad actual, esto es, en hacer de ese saber algo funcional, útil y práctico para los jóvenes, y parte de un discurso biomédico, político, jurídico y religioso. Su intención es alcanzar el ideal de las buenas prácticas. La educación reproduce así su objetivo ya tradicional de producir hombres y mujeres buenos y exitosos, en este caso, que estén dentro de lo que hoy se conoce como salud sexual y reproductiva. Deben ser saludables y

responsables con su sexualidad. Esos ideales excluyen los procesos subjetivos en nombre del ideal, de la ley, de la norma o el mito.

- La religión, la salud y los derechos humanos necesitan hacer uso de la enseñanza como forma de educar la sexualidad, cada uno a su estilo, con maneras y métodos diferentes, a veces de manera confluyente y complementaria para, en ocasiones, coincidir con la concepción de una educación basada en la interiorización de informaciones, en el individuo asumido como tabla rasa y en el carácter técnico. En estos procesos de enseñanza de la sexualidad la imaginación, la fantasía, lo emocional y lo intelectual se consideran como aspectos separados del proceso de aprendizaje y no como una unidad o sistema.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Elaborar una tesis sobre sexualidad en adolescentes, enfocada en la diversidad sexual, no es nada fácil. Las dificultades para investigar estos temas fueron advertidas desde el inicio del proyecto de tesis. En principio, el objetivo de la investigación apuntaba a explicar los nuevos modos de subjetivación de la sexualidad en estudiantes de enseñanza media, sin embargo, ese objetivo presentó muchos obstáculos. Padres de familia, profesores y rectores de las instituciones presentaron algunas sutiles objeciones en contra de la consecución de ese propósito: suponían que si se preguntaba o se daba información sobre la sexualidad u orientación sexual los estudiantes podían de alguna manera mágica transformar sus gustos, deseos y orientaciones. Asimismo, existían algunos códigos éticos —diría morales— que rodeaban el trabajo con menores de edad, códigos que dificultan el trabajo investigativo, ya que se esperaba que toda información sensible referente al inicio de la sexualidad o sobre el género debía ser comunicada a los representantes del colegio y, en algunos casos, a los padres; tal solicitud era una forma de ellos protegerse de posibles demandas a futuro. Como investigador no fue posible aceptar estas condiciones: el que los jóvenes fueran avisados y estuvieran prevenidos, puesto que se debían informar ciertas situaciones, dificultaría mi trabajo como investigador y entorpecería la confianza que requería mi objetivo. Las anteriores razones llevaron a que modificáramos el objetivo inicial y nos centráramos en el análisis de la enseñanza de la sexualidad y la inclusión de la diversidad en el espacio escolar.

Para el cumplimiento de este nuevo propósito investigativo la teoría de la subjetividad y el método constructivo interpretativo mostraron ser aliados importantes, pues las categorías y los principios metodológicos que se defienden con base en esta plataforma teórica permitieron que sorteáramos los obstáculos que se presentaban en la medida en que avanzaba la investigación. La síntesis que exponemos a continuación retoma aspectos centrales de lo desarrollado desde el modelo teórico que defendemos: más que buscar verdades, nos centramos en *dar inteligibilidad* a los procesos de la educación sexual escolar, lo cual abrió caminos de significación interesantes para comprenderla y dejó algunas sugerentes cuestiones para ir pensando en nuevos estudios.

Un primer punto que nos dejó esta investigación tiene que ver con las prescripciones normativas y su implementación en las escuelas. Esta investigación expuso los impases, que se presentan en su materialización, entre prescripciones normativas, para la inclusión

de la diversidad sexual o los mandatos sobre educación sexual escolar, y las prácticas pedagógicas de los profesores. Una explicación a esta situación reside en que las acciones de los individuos en este espacio social no están determinadas por la razón, ni por el conocimiento, ni por la asimilación de una normatividad, es la subjetividad social hegemónica la principal barrera para la implementación de las leyes. Las políticas de inclusión y educación sexual no se inscriben en las prácticas o relaciones de los profesores y estudiantes sólo por la fuerza de una determinación legal o la imposición de normas — actualmente abundantes y claras—, sino que pasan por los procesos subjetivos que permean las relaciones humanas y que generan conflicto de intereses e intenciones. La ley puede ser en algunos casos más progresista que la moral sexual arraigada en la subjetividad social del espacio escolar, moral que se expresa en la producción subjetiva individual de algunos profesores y estudiantes.

De esa manera, la subjetividad como categoría tiene un gran valor heurístico para comprender la contradicción entre la «aceptación» de las políticas públicas, con intenciones racionales, y las prácticas en las que se las censura: los preconceptos y prejuicios hacen presencia y envuelven la práctica pedagógica. Asimismo, la categoría *subjetividad social* fue un recurso valioso para la construcción de la información ya que permitió comprender los procesos sociales en su dimensión de sentido. Desde la categoría *subjetividad social* fue posible dar inteligibilidad al dinamismo, procesualidad y contradicción de la relación entre el individuo y lo social sin caer en explicaciones que antropomorfizan los espacios sociales o que las buscan en génesis individuales.

Un segundo punto a resaltar fue la tendencia predominante en las prescripciones normativas y las prácticas docentes actuales de ubicar la educación sexual en la institución escolar, como si se tratara de una disciplina a ser impartida: «La educación sexual en su sentido más tradicional se ha apoyado fundamentalmente en la información sobre sexualidad humana, que si bien forma parte del proceso educativo del sujeto en su esfera sexual, está muy lejos de ser lo esencial» (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 113). La educación sexual identificaría sus problemas en la falta de saber/información de los estudiantes, y desconocería su relación con el espacio social y las producciones subjetivas de los jóvenes. Así, la idea de aprendizaje que subyace en este tipo de educación es la de un aprendizaje basado en el uso de la razón, sin reconocer de forma alguna los procesos subjetivos. No obstante, el estudio de la subjetividad desde esta perspectiva teórica permitió el

reconocimiento de la enseñanza y aprendizaje de la sexualidad en la escuela como una producción de sentidos subjetivos tanto de profesores como de estudiantes. Que tanto en la enseñanza y el aprendizaje de la sexualidad en la escuela están implicados sentidos subjetivos asociados a otras esferas de la vida de los profesores y estudiantes, lo revela el carácter dinámico y procesual del aprendizaje como configuración subjetiva. (MITJÁNS,2012; GONZÁLEZ,2012; BEZERRA,2014)

Un tercer punto tiene que ver con el hecho de que la educación sexual en estas escuelas reduce la enseñanza de la sexualidad al espacio escolar y olvida con ello los otros espacios de socialización y producción subjetiva de los estudiantes. Si bien la educación sexual como política pública lleva al menos medio siglo en Colombia, la idea de educación de la sexualidad ha existido de manera implícita en los procesos de socialización y las prácticas sociales de las diferentes épocas y culturas. Hoy en día, la educación sexual ha sido ubicada fundamentalmente en la institución escolar, pero no puede olvidarse bajo ningún motivo que la educación sexual no pertenece sólo a este espacio institucional, aunque efectivamente ocupe un lugar importante en las configuraciones del género, lo erótico, las relaciones afectivas, etc. La intención de educar lo sexual ha estado presente en el curso de la historia, tal como es descrito por Paulo Rennes (2004):

Educação sexual refere-se aos procesos culturais contínuos, desde o nascimento que, de uma forma ou outra, direccionam os individuos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade. (p. 16)

La escuela como institución social es un espacio importante de socialización secundaria, como lo describieron Berger y Luckmann²⁷ (2008). Sin embargo, también debemos recordar que este proceso está anudado a los espacios *familia* y *comunidad*, es decir, que también la socialización primaria es relevante. Al respecto, dice González Rey (1995):

La educación sexual comienza muy temprano en la vida, tanto por los canales intencionales y explícitos de las instituciones educativas como por los múltiples canales

²⁷ Dada la distinción que hizo célebres a Berger y Luckmann entre socialización primaria y socialización secundaria. La socialización secundaria se comprende como aquella a la cual está sometido todo individuo a lo largo de su vida. La socialización deja de ser un proceso único y terminado al salir de la infancia y se convierte en una realidad abierta, múltiple y constante.

indirectos de la vida del niño en la sociedad: la relación entre los padres, el rol de la mujer en la comunidad, el tratamiento diferenciado hacia el niño y la niña. (p. 123)

Este postulado concuerda con la división que hace Werebe (2004) entre educación sexual formal e informal: la primera se imparte en la escuela y la segunda, en la socialización con la familia y los pares. De ahí que sea necesario que la educación sexual no sea reducida sólo al espacio escolar o al contenido intencional de programas para educar sexualmente, pues ampliar la idea de educación sexual a otras esferas de la vida social nos permite mostrar las relaciones existentes entre cultura, educación y desarrollo subjetivo.

Un cuarto punto de nuestro trabajo consistió en la posibilidad de identificar cómo la justificación de los proyectos educativos sobre sexualidad se reduce a evitar que los estudiantes experimenten su sexualidad de manera anormal o pecaminosa, dadas las alusiones religiosas que argumentan algunos en sus prácticas pedagógicas. Cuando alguna situación sexual de un estudiante se considera inapropiada, se desconocen los planteamientos de los derechos humanos y sexuales para reducirla a explicaciones psicopatológicas, las cuales en el fondo no son sino juicios morales, esto es, racionalizaciones ideológicas que pretenden ser impostaciones teóricas. Al acortar la educación sexual a un trabajo sobre las conductas de los jóvenes, la educación sexual es condenada a mantener intactas las representaciones sociales dominantes sobre género; los comportamientos que no cumplen con la norma establecida son criminalizados, como pudimos observar en nuestros casos. Pareciera que patologizar y criminalizar van de la mano y sustituyen la acción educativa por la acción punitiva. Si el homosexual o el transgénero siguen siendo considerados individuos con comportamientos patológicos o criminales ¿cómo podrán ser incluidos a futuro estos estudiantes en la escuela?

Por último, la llamada ideología de género es una idea extendida en los últimos años que plantea la existencia de una conspiración de la comunidad LGBT para socavar los principios tradicionales y destruir la familia tradicional. La forma como se concibe tal ideología es cercana a la idea de ideología como falsa conciencia, lo que supondría que existe una verdadera conciencia, ¿pero cuál sería esa verdadera conciencia?, ¿la que dictamina la naturaleza, lo biológico? Según lo elaborado desde la perspectiva teórica de esta investigación, no es posible hablar de ideologías verdaderas pues todas son construcciones teóricas, jurídicas o mitos que intentan dar inteligibilidad a la cuestión del

sexo, del género y la orientación sexual, en últimas, son producciones subjetivas. Toda intención de educar la sexualidad conllevaría una carga ideológica, ya sea desde la religión, la salud o el humanismo liberal. Debemos recordar que la incomodidad que causa la homosexualidad u otras formas de género no son un imperativo biológico que emana de los profesores, padres y algunos estudiantes para defender la pureza y naturaleza de lo normal, sino que son producciones subjetivas sociales e individuales presentes en el espacio social escolar. La cuestión no es eliminar el componente ideológico en las intenciones de educar la sexualidad, buscando una neutralidad inexistente, sino advertir desde cuál de esos polos el profesor se ubica para enseñar.

En este orden de ideas, podemos presentar, a manera de conclusión, lo siguiente: *la subjetividad es el traspié de la razón, de la intencionalidad racional que gobierna las prescripciones normativas y sus pretensiones ingenuas que conciben a la sexualidad como un proceso totalmente educable de manera racional*. De ese modo:

- Este supuesto fue evidente en la discrepancia entre los proyectos de educación sexual que diseñan las diferentes instituciones educativas y las prácticas docentes que los operacionalizan. En ellas se pudo advertir cómo el imperativo de alinearse con el modelo propuesto por la legislación nacional produce tensiones y conflictos.

- También fue posible entrever, en las producciones subjetivas sobre sexualidad que construyeron en sus trayectorias de vida docentes y padres de familia —las cuales emergían y «deformaban»—, la intención normativa de los derechos sexuales, como cuando se utilizaban eufemismos para referirse a lo sexual, por ejemplo, cuando se usaba la expresión «educación afectiva» y se evadía así la referencia sexual-genital por considerársele una incitación a las relaciones sexuales, cuya dimensión problemática no resulta del todo clara y, por el contrario, exhibía una intención de desestímulo de la genitalidad prejuiciosa y contraria a los derechos en los que se fundamenta. Caso similar se genera en la referencia que se hace al género cuando se le adjetiva con términos como «tradicional», lo cual es claramente un gesto discriminatorio y contrario a la integración de tendencias de género históricamente negadas en la tradición de dominio y poder heteronormativa. Lo anterior hace lucir los prejuicios, estereotipos y creencias y, con ello, la multiplicidad de configuraciones subjetivas que se han producido en los diferentes espacios de la biografía, lo que es otro indicador de que la subjetividad atraviesa la intención de educar la sexualidad en el binomio docente-alumno.

La escuela actualmente es un espacio social en tensión constante: por un lado, se encuentran las subjetividades individuales de profesores y padres que se han construido a lo largo de sus trayectorias de vida en diferentes espacios sociales y momentos históricos; y, por otro, las subjetividades individuales que están produciendo los jóvenes/estudiantes en su historia de vida personal y social contemporáneamente. En ese espacio social la subjetividad emerge como lo irreductible; su semblante singular y su carácter complejo son hoy relevantes para la intención de explicar y comprender la sexualidad y los límites de su «educación»: no basta con el análisis de los comportamientos sexuales, las narrativas ni los espacios sociales. Esta irreductibilidad de la subjetividad ya ha sido expuesta en otros trabajos desde el tratamiento de otras temáticas, por ejemplo: para la salud (MORI Y GONZÁLEZ REY, 2012); la salud mental (GOULART, 2013); los procesos de aprendizaje (MITJÁNS, 2012; COELHO, 2009) y los trastornos de aprendizaje. (BEZERRA, 2014)

La subjetividad es, entonces, una categoría útil para la comprensión de procesos singulares humanos. La subjetividad tiene un lugar importante en cuanto que es por medio de ella que la idea de educación, socialización y sexualidad toman sentido, pues ésta puede convertirse en obstáculo para la educación sexual, como lo hemos mostrado en esta investigación, o puede apalancar el proceso educativo. Por lo tanto, desconocer la dimensión subjetiva es quizás desconocer una dimensión que podría ser facilitadora o, más exactamente, una fuerza opositora de la intención contemporánea de «educar» lo sexual. Consideramos que, de esa forma, la teoría de la subjetividad confiere inteligibilidad a los procesos de la sexualidad como producciones subjetivas complejas y, así, se distancia de bases teóricas que abordan la sexualidad con un sesgo funcional, racional y normativizado.

Finalmente, vale agregar que los temas sobre sexualidad y género tomarán fuerza en los años venideros, generando inquietudes, malestares y demandando respuestas. Frente a este panorama de inquietudes y tensiones, tenemos por delante como profesionales grandes desafíos. Esperamos, pues, aportar desde la teoría de la subjetividad en un futuro próximo a las siguientes cuestiones:

Generar procesos para una educación incluyente de la diversidad sexual en la escuela: procesos que vayan más allá de la dicotomía de género —masculino/femenino— y de orientación sexual —homosexual/heterosexual—. En la medida en que la ley ampara los derechos de la comunidad LGBT y se defiende el derecho al libre desarrollo de la personalidad, se imponen nuevos desafíos a la escuela, pues la transición a una nueva

configuración de la subjetividad social, que asuma los cambios, demora y tropieza con las representaciones sociales dominantes relacionadas con la sexualidad, todas ellas todavía llenas de prejuicios y estereotipos. Tal es el caso de la propuesta de inclusión de estudiantes transgénero en las escuelas. Esta inclusión está provocando reacciones de todo tipo, quejas de padres, burlas de estudiantes e incomodidad de docentes y personal administrativo. La escuela debe prepararse para que situaciones como éstas no se repitan con otros integrantes del colectivo LGBT. Desde la teoría de la subjetividad podemos decir que reconocer lo singular de lo humano es reconocer que la diversidad no es la excepción, sino la norma.

Pasar de un paradigma de lo simple a un paradigma que reconozca lo complejo: reconocer que la sexualidad es humana y, por lo tanto, no responde sólo a lo biológico ni a lo racional-cognitivo ni se reduce a lo cultural; en suma, no se puede aprender solamente por las vías del saber directo y consciente. La mayoría de explicaciones usadas en la actualidad descansan en el orden de lo biológico, la cultura, lo social o los discursos como condicionantes que producen o reproducen las identidades de género, las orientaciones sexuales o el deseo. Sus interpretaciones están asentadas en una mirada del proceso de lo interno —biológico/psíquico— o del reflejo externo —social/cultura/discurso—, sin embargo, los espacios sociales muestran siempre una realidad más compleja y contradictoria. Es por ello que esta complejidad y diversidad requiere para su análisis ir más allá de la episteme binaria y estática de hombre/mujer, homosexual/heterosexual, masculino/femenino, que ha dominado las explicaciones contemporáneas (FERNÁNDEZ, 2013). La sexualidad y su educación deben ser pensadas como un sistema subjetivo complejo.

Superar la idea de patología: se hace necesario desvirtuar la idea de esencia de lo sexual, esto es, ubicar lo sexual en un plano cultural e histórico y reconocer su dimensión subjetiva. Esto debe llevar a cuestionar la idea de patología que en los temas sexuales y desde la medicina y la psicología se enmarcaron con el rótulo de perversiones y parafilias. En la historia de la psicología los mal llamados «anormales» —homosexuales, lesbianas, etc.— consiguieron salir del *Manual de diagnóstico estadístico* —DSM—, que consideraba a sus comportamientos como patologías, más desde una perspectiva política y social que científica. Los discursos científicos siempre apoyaron estas prácticas excluyentes, como bien lo describió Michel Foucault. Es un propósito primordial para lograr realizar este

cuestionamiento la construcción de modelos teóricos que den una inteligibilidad más profunda que la idea de desvío de la norma —patología—, de relativismo a-teórico y la reivindicación política en la que todo es posible y, al mismo tiempo, se pretende ubicar los límites entre lo permitido y lo no permitido.

Comprender y asumir los cambios ocurridos en las representaciones sociales sobre sexualidad en las últimas décadas: muchas de las investigaciones de años pasados han trabajado el tema de género, en especial la homosexualidad, a partir de una representación dominante en la que el proceso del declararse homosexual es descrito como traumático, en parte porque la sociedad castiga aún los comportamientos homosexuales. Los prejuicios sobre esta población dan cuenta de ello. No obstante, hoy hay una coexistencia con otra representación social, a saber, la representación del derecho, la libertad y la democracia, la cual impone la asunción de una identidad acorde al deseo y sentirse orgullo de ello. Pero esto en lugar de ser la solución total al problema de identidad género es causante de otros malestares subjetivos.

6. REFERENCIAS

- ACOSTA , M., CUELLAR, L., & MARTÍNEZ , J. Colombia: el bullying por homofobia debe salir del clóset . Bogotá, Colombia: BID. 2013.
- BACHELARD, G. La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo (23 ed.). Ciudad de México , México : Siglo XXI. 2000
- BAUMAN, Z. Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- BECK, U., y BECK-GERNSHEIM, E. El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa. Barcelona: Paidós. 2001.
- BECK, U., y BECK-GERNSHEIM, E. La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós. 2003
- BERGER, P. L., y LUCKMANN, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. 2008
- BERMAN, M. Todo lo sólido se desvanece en el aire. Bogotá: Siglo XXI Editores. 1991
- BEZERRA, M. Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender. (Dissertação Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília. 2014.
- BOCK, G. La historia de las mujeres y la historia del género. Aspectos de un debate internacional. In: Historia social, v. 9, n., p. 55-77. 1991.
- BORTOLINI, A. Diversidade sexual na escola. Rio de Janeiro: UFRJ. 2008.
- BUTLER, J. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós. 2007.
- CARRASCO, J. & YUING , T. Lo biomédico, lo clínico y lo comunitario: Interfaces en las producciones de subjetividad. In: Psicoperspectivas, v. 13, n. 2, p. 98-108. 2014.

CEBALLOS, G. A., y CAMPO, A. Prevalencia de uso de condón la primera relación sexual en adolescentes de Santa Marta, Colombia: diferencias por género. In: Med UNAB, v. 8, n. P. 59-64. 2005.

CILLERO BRUÑOL, M. El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos de niño. In: BELOFF, M. & BENAVENTE, A (Org). Justicia y derechos del niño. Santiago de Chile , Chile : Unicef. 2007.

COELHO MADEIRA , C. Sujeito, lingüagem e aprendizagem. In: MIJANTS A. & TACCA, M.C (Org). Complexidade da aprendizagem. Destaque ao ensino superior . Campinas, Brasil : Alínea. 2009.

COONTZ, S. Historia del matrimonio. Cómo el amor conquistó el matrimonio. Barcelona: Gedisa. 2006.

CORDOVA, R. Reflexión teórico-metodológica en torno al estudio de la sexualidad. In: Revista Mexicana de sociología, v. 65, n. 02, p. 339-360. Jun 2003.

D'BRUYNE, P., Herman, J., y SHOUTHEETE, M. Dynamique de la recherche en ciencias sociales: les poles de la pratique methodologique. París: Presses Universitaire de Franca. 1974.

DE LA CAL, L. EL mundo. (U. Editorial, Editor) Recuperado el 10 de 01 de 2017, de El mundo: www.elmundo.es. Ago.2017

DINIS, N. y ASINELLI, A. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. In: Educar, v. n. 30, p. 77-87. 2007

DÍAZ GÓMEZ, Á., & GONZÁLEZ REY , F. Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversaciones con el psicólogo cubano Fernando González Rey. In: Universitas Psychologica, v. 4, n. 3, p. 373-383. 2005.

EL ESPECTADOR. Una «ruleta» desnuda fallas en educación sexual de los jóvenes. In: El Tiempo, Colombia. Acceso en: 26 de mayo de 2013.

EL ESPECTADOR. El embarazo adolescente es problema de toda la sociedad. In; El Espectador. Acceso en: 15 junio 2013.

EL MUNDO. Suiza valora la legalización del incesto entre adultos. In: El mundo,. Acceso en: noviembre 17 de 2010.

EL PAÍS. El tribunal supremo de Estados Unidos legaliza el matrimonio Gay. In: El País España. Acceso en: 27 de junio de 2015.

El País. Adopción por parte de parejas gay es reconocida en 15 países. In: El País Colombia. Acceso en: 18 de febrero 2015.

EL TIEMPO. Cada día nacen 408 hijos de padres adolescentes. In: El Tiempo. Acceso en: 11 de noviembre de 2015.

FERNÁNDEZ, A. M. El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada? In: FERNÁNDEZ, A & SIQUEIRA PERES, W (Org). La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales. Buenos Aires: Biblos. 2013.

FINE, M. Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: El discurso ausente del deseo. Harvard Educational Review, In: BELAUSTEGUIGOITIA, M & MINGO, A (Org). Géneros prófugos. (págs. 291-321). México , México : Paidós. 1999.

FLÓREZ, C. E. Factores socioeconómicos y contextuales que determinan la actividad reproductiva de las adolescentes en Colombia. In: Revista Panamericana de Salud Pública, v. 18, n. 6, p. 388-402. 2005.

FOUCAULT, M. Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber (Vol. I). México: Siglo XXI. 1991.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. México: Siglo XXI. 1999.

FOUCAULT, M. La arqueología del saber. México: Siglo XXI. 1999a.

FOUREZ, G. A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1995.

FREUD, S. La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna. En Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de la neurosis. Madrid: Alianza.1968.

GUERRERO, P. G. Pasado, presente y futuro de la educación sexual en Colombia. In: Revista Colombiana de Psiquiatría, v. 27, n. p. 303-14. 1998.

GIDDENS, A. La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Cátedra. 2000.

GIDDENS, A., BAUMAN, Z., LUHMANN, N., y BECK, U. Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo. Barcelona: Anthropos. 1996.

GOFFMAN, E. Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 1972.

GOFFMAN, E. La presentación de la persona en la vida cotidiana (1 ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 1989.

GONZÁLEZ REY, F. Comunicación personalidad y desarrollo (Editado por Juan M Castellat Falcón). Habana: Pueblo y Educación. 1995.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: Educ.1997.

GONZÁLEZ REY, F. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotsky. In: Educação e sociedade, v. 21, n. 71, p. 132-148. 2000.

GONZÁLEZ REY, F. Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. Buenos Aires: Thomson. 2002.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica. In: LANE, S. BANCHS, M. ARRUDA, A & CABRUJA, T. (Org). Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-historica e a teoria das representações sociais. São Paulo, Brasil : Casa do Psicólogo. 2002a

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicologica. In: GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa e psicologia. São Paulo: Thomson. 2005.

GONZÁLEZ REY, F. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural (Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005a.

GONZALEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristidis Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción del conocimiento. México: Mc Graw-Hill. 2007.

GONZÁLEZ REY, F. Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información. México: Mc. Graw Hill. 2010.

GONZÁLEZ REY, F. El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc. 2011.

GONZÁLEZ REY , F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. Brasília-DF, Brasil: Liber Livros . 2012.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica avanzando sobre un legado inconcluso. In: Cs, v. 2, n.º 2, p. 19-42. 2013.

GOULART, D. Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

GUZMÁN, M. Suicidio por la sociedad. In: El Tiempo, Colombia. Acceso en: 18 de septiembre de 2014.

HEILBORN, M. L., ALQUINO, E., BOZON, M., RIVAS, D. O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz & Garamond, 2006.

HINCAPIÉ, A & QUINTERO, S. Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. In: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 10, n. 1, p. 93-105. 2012.

HITE, S. El informe hite. Estudio de la sexualidad femenina. Bogotá: Círculo de Lectores. 1976.

HUNT, P. Informe del Relator Especial sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, Oficina del Alto Comisionado de Naciones

Unidas para los Derechos Humanos UN Doc. E/CN.4/2004/49.<http://www.unhcr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/ba7209312a7728cfc1256e5b003d24ce>. 2004. Acceso en: 5 Agosto de 2014.

JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro , Brasil: Imago. 1975.

JAPIASSU, H. Nascimento e morte das ciências humanas (2ª ed.). Rio de Janeiro , Brasil : Francisco Alves. 1982.

KAUFMANN, J. C. A la mañana siguiente: Cómo nace una historia de amor. Barcelona: Gedisa. 2003.

KUHN, T. ¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos. Barcelona: Paidós. 1987.

LACAN , J. Seminario 14: La lógica del fantasma. Buenos Aires: Paidos. 2006.

LAQUEUR, T. La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Madrid: Cátedra. 1994.

LEÓN ESCOBAR, A. El respeto por la diversidad sexual y de género en la institución educativa la Gabriela en Bello- Antioquia. Medellín , Colombia: Tesis.

MADUREIRA Amaral , A. F. Gênero, sexualidad e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática. 429. (Tese Doutorado em psicologia). Universidad de Brasilia, Brasilia. 2007.

MALINOWSKI , B. La vida sexual de los salvajes del noroeste de la Melanesia (3ª ed.). Madrid , España: Ediciones Morata. 1975.

MARX, K., y Engels, F. Manifiesto Comunista (Traducido por Álvaro Pina). São Paulo: Boitempo. 2010.

MARTUCCELLI, D. Las tres vías del individuo sociológico. In: Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM editores. 2007.

MARTUCCELLI, D. La individuación, estrategia central en el estudio del individuo. In: CHARRY, A & ROJAS, N. (Org). La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual. Santiago: Lom Ediciones. 2013.

- MARTUCCELLI, D & De SINGLY, F. Las sociologías del individuo. Santiago de Chile: LOM. 2012.
- MASTER Y JOHNSON. La sexualidad humana. La Habana: Ed. Científico-Técnica. 1987.
- MAUSS, M. Sociología y antropología. Madrid: Tecnos . 1979.
- MEAD, M. . Sexo y temperamento en las sociedades primitivas. Barcelona: Caia. 1973.
- MEIRA, R., y SANTANA TEOFILO, L. (Agosto, 2014). Sexualidade na perspectiva Historico-cultural: Primeiras aproximações. Trilhas Pedagógicas, 4(04), 160-181.
- MILLETT, K. Política sexual. Madrid: Cátedra. 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. El aumento del embarazo de adolescentes en Colombia. In: Boletín 2: Ministerio de Educación., Bogotá. 2013.
- MITJÁNS, A. Processos de aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS, A; LIMA, B & SIQUEIRA, M (Org). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livro. 2012.
- MONCAYO, J. E. El swinger, entre el placer y el afecto: rupturas y continuidad en la pareja contemporánea. Cali: Editorial Bonaventuriana. 2011.
- MORALES, M. C. Jóvenes, sexualidad y políticas. Salud sexual y reproductiva en Colombia (1992-2005). Colombia: Digiprint. 2010.
- MORI, V., y González Rey, F. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessaria. Psicologia: teoria e prática, v.14, n. 3, p. 140-152. 2012.
- MORI, V. Epistemologia qualitativa na pesquisa em saúde. In: MITJÁNS, A; SILVA NEUBERN, M & MORI, V. (Org.). Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. 1a.ed.Campinas: Alínea. 2014.
- MUCHEMBLED, R. El orgasmo y Occidente. Una historia del placer desde el siglo XVI a nuestros días. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2008.

- NAVARRO, E., y VARGAS, R. Conocimientos, actitudes y prácticas sobre sida en adolescentes escolarizados. In: Salud Uninorte, v.19, n. p. 14-24. 2014.
- OSPINA, D. E., y Castaño , R. A. Producción científica sobre derechos sexuales y reproductivos, Colombia 1994-2004. In: Investigación y educación en enfermería, v. 27, n. 2, p.181-190. 2009.
- PALAO, J. Comunidades de goce: 25 tesis para comenzar a pensar la tarea del psicoanálisis en el campo de la política. In: PALAO ERRANDO, J. (Org). Políticas psicoanálisis. Cinco texto para inventar un vínculo España: Shangrila. 2013
- PARKER , I. La psicología como ideología. Contra la disciplina. Madrid , España: Catarata. 2010.
- PICK DE WEISS, S., ANDRADE-PALOS, P., TOWNSEND , J., & GIVAUDAN, M. Evaluación de un programa de educación sexual sobre conocimientos, conductas sexuales y anticoncepción en adolescentes. In: Salud Mental, v. 17, n. 1, p. 25-31. 1994.
- PINKER , S. La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana. Barcelona, España: Paidós Ibérica . 2003.
- PRIGOGINE, I. El fin de las certidumbres . Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello. 1997.
- PULECIO PULGARIN , J. Cuando Oliver se dio un beso con otro niño, con su mejor amigo, Dick. Lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBT en el sistema escolar. In: Revista CS , v. n.15, p. 17-39. 2015.
- ROUDINESCO, É. Nuestro lado oscuro. Una historia de los perversos. Barcelona, España: Anagrama. 2009.
- ROUDINESCO, É. La familia en desorden. México: Fondo de Cultura Económica. 2003.
- RENNES, P. Sexualidade e Educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte y Ciencia Editora. 2004.
- RUBIN, G. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. IN: VANCE, C.S. (Org.). Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina. Madrid: Ed. Revolución. 1989.

RUBIN, G. El tráfico de mujeres: Notas sobre la «economía política» del sexo. In: LAMAS, M. (Org). El género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG-UNAM. 1996.

SEMANA. La transexual que le ganó una batalla a un colegio público. In: Semana, pp. 10-11. Mar. 2014.

SENNETT, R. La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama. 2000.

SUPELANO, G. La población LGBT ha sido mal manejada en Colombia. El Espectador. 2010.

SZASZ, I. El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades. In: CÁCERES, C; FRASCA, T; PECHENY, M & TERTO JUNIOR, V. (Org). Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate. Lima: Universidad Peruana. 2004.

TORRIENTE, N.; CABALLERO, D. RIZO, A.; MENÉNDEZ; L. Conocimientos elementales sobre educación sexual en alumnos de una escuela secundaria básica urbana. In: Revista Habanera de Ciencias Médicas, v. 9, n. 4, p. 576-587. 2010.

TOURAINÉ, A. Del sistema al actor. In: Revista Colombiana de sociología, v. 20, n. p.167-185. 2013.

TOVAR, B. Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000. Bogotá, Colombia: Tesis. 2011.

UNESCO. Factores que impulsan o Sucesos: Estudio de casos de programas racionales de educación sexual. París: Autor. 2010.

UNESCO. Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad (Vol. I). París: Autor. 2012.

UNESCO. Programas escolares de educación sexual: Análisis de los costos y la relación costo eficacia en seis países. París: Autor. 2012a

URREA, F., CONGOLINO, M. L., HERRERA, H. D., REYES, J. I., & BOTERO, W. Comportamientos sexuales e incidencia de los programas de salud sexual y reproductiva en

estudiantes de secundaria de sectores populares y de la universidad pública en la ciudad de Cali, Colombia. In: *Cadernos Saúde Pública*, v. 22, n. 1, p. 209-215. 2006.

USECHE, A. Medicallización, erotismo y diversidad sexual: una crítica sexologica al DSM-IV-TR. In: *Sexología Integral*, v. 2, n. 1, p. 36-42. 2005.

VITERI, M. A., SERRANO, J. F. y VIDAL-ORTIZ, S. ¿Cómo se piensa lo «queer» en América Latina? Presentación del dossier. In: *Iconos*, v.39, n. p. 47-60. 2011.

VINACCIA, S., Quiceno, J., Gaviria, A., Soto, A., Gil, M. y Ballester, R. Conductas sexuales de riesgo para la infección por VIH/sida en adolescentes colombianos. In: *Terapia Psicológica*, v.25, n. 1, p.39-50. 2007.

VIVEROS , M. Políticas de sexualidad juvenil y diferencias étnico-raciales en Colombia: reflexiones a partir de un estudio de caso. In: *Estudios feministas*, v. 14, n. 1, p. 149-168. 2006.

WEREBE GARCIA, M. J. Sexualidade, política e educação. Campinas: Autores Associados. 2004.

WEEKS, J. El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa. 1993.