

México

**Jhonatthan
Maldonado Ramírez**

Licenciado y maestro en Antropología Social; doctorante del posgrado en Estudios Feministas de la UAM-X; miembro investigador del GT Estudios Críticos en Discapacidad del CLACSO y tentáculo de la Colectiva Responsabilidades Anticapacitistas.

**Norma A.
Molina Padilla**

Licenciada en psicología; maestra en derechos humanos por la UASLP y doctorante del posgrado en Investigación e Innovación Educativa por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

POSICIONAMIENTO PROSEXO: NOTAS PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON PERSPECTIVA EN DISCAPACIDAD

Resumen

Los orígenes de la educación sexual en México datan en el contexto post-revolucionario, donde se instauro la narrativa eugenésica sobre el cuerpo social: “la búsqueda de una población sana, mestiza, fuerte, funcional y productiva”. Es así como la medicina y la educación se convierten en prácticas de saber(poder) en la prevención de anomalías; (múltiples subjetividades que hoy podríamos interpretar en la categoría “discapacidad”), se convirtieron en cuerpos y formas de vida descartables. Si bien, lo anterior podría parecer lejano a la educación sexual contemporánea, en realidad no lo es, persisten los prejuicios eugenésicos que sitúan a la “discapacidad” como un conglomerado de corporalidades y vidas que necesitan prevenirse; existe un pánico moral en torno a su vida sexual y reproductiva. Por tanto, compartimos una reflexión crítica sobre la normalización profiláctica que segrega a las personas con discapacidad del goce de su cuerpo y sus placeres. En este sentido, recuperamos la importancia del posicionamiento prosexo, a través de un manifiesto de educación sexual integral con perspectiva en discapacidad que se sitúa en la justicia epistémica y erótica.

Palabras clave: Educación Sexual integral, discapacidad, manifiesto, posicionamiento prosexo.

INTRODUCCIÓN

El posicionamiento prosexo que proponemos impregna una intervención crítica sobre las ansiedades eugenésicas y las injusticias epistémicas, dirigidas a las personas con discapacidad en el campo de la educación sexual, es decir, (d)enunciamos que la exclusión educativa intensifica la injusticia erótica en poblaciones históricamente marcadas por la minusvalía de sus cuerpos; por esto, escribimos un manifiesto contra aquellas prácticas que borran/omiten/ignoran a las personas con discapacidad como sujetos de deseo y placer.

1. ESBOZO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Mi amante esnegado precisamente en su cuerpo débil,
en esa debilidad que me transporta de placer.
Marguerite Duras: "El amante".

La educación sexual ha pasado por distintos escenarios políticos, económicos y sociales a través de los procesos históricos en el contexto mexicano. Por lo tanto, es un territorio en constante disputa (Morgade y otros 2011). Para ilustrar lo anterior, en el contexto revolucionario se instauró la narrativa eugenésica sobre el cuerpo social: "la búsqueda de una población sana, mestiza, fuerte, funcional y productiva". Es así como la medicina, el derecho, los medios de comunicación y la educación se convierten en prácticas de saber(poder) en la prevención de anomalías; sordos, tullidos, lunáticos, idiotas (múltiples subjetividades que hoy podríamos interpretar en la categoría "discapacidad"), se convirtieron en cuerpos y formas de vida *descartables* para el matrimonio y la reproducción.

Algunas de estas narrativas, las encontramos en la convocatoria realizada por el periódico "El Universal"; cuyo objetivo fue evidenciar el buen estado de los niños/as, a través de la publicación de su fotografía en la "Galería de niños robustos" (Alfaro, 2012). En ese sentido, la vigilancia sobre los mandatos nacionales, de dar hijos sanos, mestizos, fuertes, funcionales y productivos quedaba público; por lo tanto, se volvieron sujetos deseables y recompensados socialmente. Es a partir de ese escenario político que se instaura el primer proyecto de educación sexual en México; sin embargo, posteriormente fue removido debido a las protestas de grupos conservadores. Aunque, lo anterior podría parecer lejano al proceso histórico que se vive hoy en día en relación con la educación sexual, en realidad no lo es, debido a que dichas narrativas continúan replicándose.

Hoy en día, ya no se habla de educación sexual, sino de la llamada Educación Integral en Sexualidades (EIS). Esta educación ha sido, mayormente impulsada desde el marco internacional de los derechos humanos, gracias a la lucha de diversos movimientos sociales (feministas, LGBT+). De tal manera que lo integral, responde principalmente, a las relaciones entre el enfoque de Derechos Humanos, el modelo biomédico y las perspectivas de género e intercultural. En ese sentido, algunos elementos que integran los contenidos de la EIS guardan relación con lo siguiente:

- 1) Conocer la anatomía y funcionamiento del cuerpo a partir de las diferencias sexuales binarias: hombres y mujeres. Todo ello con relación al desarrollo físico del cuerpo normal.
- 2) En caso de salir del parámetro de lo categorizado como lo normal, la estadística juega un

papel determinante para evidenciar en datos las consecuencias de un mal ejercicio de la sexualidad. Lo anterior apoyado de criterios diagnósticos y pronósticos; por ejemplo: las posibles consecuencias de concebir una persona con discapacidad, si se sale de los criterios universales que han manifestado estar en condición de riesgo para concebir: la edad de la madre, el consumo de ciertas sustancias, lugar de nacimiento, condición social.

3) Las respuestas sexuales con relación a los estímulos se piensan en términos de etapas que se van “cubriendo”.

En ese sentido, se puede observar que este tipo de supuesta integralidad, en el campo de la educación sexual discrimina a quienes salen de los parámetros de normalidad, muy similar a las prácticas eugenésicas en tiempos revolucionarios. Asimismo, es importante destacar que la condición de discapacidad se encuentra jerarquizada. En otras palabras: una persona que presenta una discapacidad visual será valorizada de manera distinta en términos de funcionalidad, en comparación de quien presenta discapacidad intelectual. Lo anterior, debido a que el desarrollo cognitivo es preponderante para justificar bajo estas lentes el “permitir” el ejercicio “libre” de la sexualidad. En consecuencia, se puede deducir que quien presenta un desarrollo cognitivo fuera de los parámetros de normalidad, no tiene permitido el “libre” ejercicio de su sexualidad, porque según este enfoque no ha alcanzado la madurez necesaria para ello; entonces, se individualiza el valor del humano en términos de qué puede y no hacer en función de criterios diagnósticos ya establecidos.

Con relación al lugar de nacimiento según la UNICEF (2013) De los 100 millones de niños que viven con discapacidad, el 80% habita en países en desarrollo y los jóvenes con discapacidad, tienen 4 veces más probabilidades que sus pares sin discapacidad de ser víctimas de abuso sexual; esto aumenta si se es niña. Con lo anterior, se problematiza que la condición de discapacidad desde esta perspectiva no sólo ha transitado desde aspectos funcionales en términos de desarrollo cognitivo, físico y sexual, sino que ha agregado varias condiciones ligadas al lugar donde se vive, la raza y el género. Es decir, el riesgo tiene un cuerpo: mujer/joven/niña/niño con discapacidad que habita en el tercer mundo. Con esto se individualiza la condición y se pone como un lugar indeseado para ser. Por tanto, permitido para contener, “proteger”, asexualizar.

Lo anterior, nos permite ver que existen deudas pendientes. Una de esas deudas nos llevó a problematizar ¿quién es el sujeto de la educación sexual integral?; es decir, bajo qué parámetros se han constituido y conformado los contenidos de educación sexual integral, ¿para quiénes se piensan cuando se hacen? ¿A quiénes se aprende a desear? estos cuestionamientos nos invitan a pensar en la posibilidad de generar otras propuestas de educación sexual, pero para ello, primero hay que problematizar lo que históricamente se había naturalizado.

2. INJUSTICIA EPISTÉMICA: EDUCACIÓN SEXUAL EN EL CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD

A todos nos concierne intentar evitar más barbarismos y alentar la creatividad erótica. Aquellos que se consideren progresistas deben examinar sus preconcepciones. Poner al día su educación sexual y familiarizarse con la existencia y funcionamiento de una jerarquía sexual. Es momento ya de reconocer las dimensiones políticas de la vida erótica. Gayle Rubin, Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad.

La exclusión de las personas con discapacidad en el campo de la Educación Sexual Integral es una consecuencia histórica y estructural, que responde a la construcción eugenésica de la sexualidad y de las poblaciones, algo que la sociedad decimonónica produjo en una complejidad de relaciones, identificaciones, conductas, decisiones, instituciones, normas y prácticas, que estratificaron las posibilidades eróticas de los sujetos, según la valía del cuerpo que habitan. Por tanto, la historia de la sexualidad de las personas con discapacidad está atravesada por una historia de preocupaciones sobre la restricción de su ejercicio en términos eróticos, afectivos y reproductivos.

Las luchas feministas y de la disidencia sexual, tanto sus producciones teóricas como sus activismos, han permitido espacios de intervención para la reflexión y el cuestionamiento de las segregaciones sexuales, demostrando que estas se articulan con diferenciaciones (género, clase, raza, discapacidad, edad) que otorgan privilegios, pero también desventajas. “El cuerpo es centro receptor de experiencias diferenciadas en función de los significados que se otorgan a sus características en el contexto social en el cual se vive y se desarrolla” (Cruz, 2017, p. 103), es así como las personas con discapacidad tienden a ser reducidas a la concepción del cuerpo anómalo, definido y moldeado desde una existencia portadora de minusvalía y degeneración.

Ricardo Llamas (1995) explica que la reducción de algunas categorías de sujetos en función de sus cuerpos es históricamente una estrategia de control y dominación. Dicho con otras palabras, si bien la existencia humana es indiscutiblemente material-corporal, podría confirmarse que ciertos sujetos se convierten en objetos cuando se considera en exceso encarnados; esta situación no es una ventaja, sino todo lo contrario, la hipercorporalización responde a criterios de sujeción, en los cuales la categoría “sujeto con discapacidad” coincide con sujetos de segregación, pues a pesar de los discursos sobre la “inclusión social”, esta población enfrenta importantes rezagos en distintas esferas de la vida pública.

Las personas con discapacidad se localizan en altos índices de analfabetismo, precarización laboral, situaciones de dependencia jurídica y pobreza, de ahí que, la inexistente educación sexual sea efecto de una injusticia, al mismo tiempo epistémica y erótica, acorde a la desigualdad estructural, persistente y generalizada, que cercena significativamente las posibilidades de goce, placer y deseo de las personas con discapacidad al excluirlas de los bienes epistémicos como la educación en general y la educación sexual en particular.

Dado lo anterior, Miranda Fricker (2017) explica que en la *injusticia epistémica* operan dos niveles de prejuicios estructurales y estructurantes: 1) *la credibilidad disminuida* dirigida de un oyente hacia un hablante que es identificado con un grupo subordinado/estigmatizado y 2) *el borramiento de experiencias* de las poblaciones precarizadas en la interpretación/organización de

la vida pública; por tales motivos, la injusticia epistémica hace que los testimonios de las personas con discapacidad no sean válidos y que sus experiencias no sean parte de nuestro sentido común.

En este sentido, el rezago educativo de las personas con discapacidad no debería interpretarse como la consecuencia del “déficit”, del “retraso” o de la “carencia” ubicada en su cuerpo; por el contrario, tendría que combatirse la carencia, la deficiencia y el retraso ubicado en los apoyos sociales, tecnológicos y pedagógicos, así como en los estigmas que invalidan sus voces y anulan sus experiencias. De esta manera, a las personas con discapacidad se les impide la participación en la escuela, la educación y la vida pública, lo cual implica que sean ignorantes de variados conocimientos, entre los que se encuentra el conocimiento de la sexualidad.

Si bien, la injusticia epistémica se presenta como un efecto de prejuicios que invalidan lo que “dicen” las personas con discapacidad respecto a la sexualidad, es un hecho que también se encuentra relacionada con la ignorancia como una forma de saber discapacitante. Es común que la sexualidad en el contexto de la discapacidad signifique *silencio*, algo que se esconde y de lo que no se habla; quienes cuidan en lo cotidiano, tanto familiares, educadores y profesionales, suelen dejar de lado la importancia de la educación sexual, por tanto, truncan la incorporación de responsabilidades, sensibilidades y habilidades en las personas con discapacidad para que las decisiones sobre su propio cuerpo tengan sustento y credibilidad.

val flores expresa que “la ignorancia es el efecto de un modo de conocer y no una ausencia de conocimiento” (2008, p. 18); es así como el silencio que envuelve a la sexualidad llega a ser un residuo cultural de la normalidad, donde la ignorancia es clave en una injusticia epistémica que se entrelaza con las relaciones saber/poder, donde existen delimitaciones *de* y las relaciones *entre*: 1) aquello de lo cual se puede hablar, 2) el espacio en el que se puede hablar, 3) quién puede hablar y 4) quiénes se definen en el silencio.

La cuestión gira en torno a cómo los prejuicios sobre la credibilidad disminuida y el borramiento de experiencias, necesitan de múltiples conocimientos que mantengan en silencio a la Educación Sexual en el contexto de la discapacidad, donde las personas con discapacidad están sujetas en una posición de inocencia, infancia y asexualidad, entonces, el ejercicio de la sexualidad parece “callarse” y así la ignorancia se configura como un conocimiento que a través de prácticas desiguales y discriminatorias construye la propia categoría *discapacidad*.

Sabemos la desconfianza efectiva entre educadores y familia, es decir, hay profesoras que consideran apremiante una educación sexual, pero se preguntan: “¿para qué abrir una puerta si luego se le va a censurar en su casa?”; no hay apertura en las instituciones con el tema de la sexualidad, el argumento principal es evitar los enfrentamientos con las familias.

Lo anterior, alimenta la ignorancia de las personas con discapacidad, pero también el silencio de las familias y las instituciones, ya que en aras de mantener la “armonía” entre FAMILIAS-EDUCADORES-INSTITUCIONES, terminan perjudicando las posibilidades de una

Educación Sexual Integral acorde a las particularidades de esta población; de ahí que, los silencios y las ignorancias promovidas por la injusticia epistémica den paso a la injusticia erótica, un tipo de injusticia que intensifica los pánicos morales y los riesgos de sufrir la violencia sexual.

Sin duda, imaginar otras comunidades que establezcan como principio la justicia epistémica y erótica, permitiría que las personas con discapacidad sean reconocidas como sujetos de conocimiento y deseo, situación que históricamente les ha sido negada y que no podemos seguir omitiendo.

3. MANIFIESTO POR UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON PERSPECTIVA EN DISCAPACIDAD

Decir prosexo es una técnica de interpretación de la espacialización y segregación de las manifestaciones sexuales, que problematiza los criterios de lo adecuado/inadecuado, decente/obsceno, autorizado/vedado, que las legislan. Es reflexionar sobre la violencia que supone la censura, el borramiento y silenciamiento de imágenes, voces, cuerpos, prácticas, contextos, historias. Decir prosexo es denunciar la hipersexualización de los cuerpos y también su desexualización según normas de racialización, nacionalismo, género, discapacidad, etc. val flores, Decir prosexo.

Un manifiesto, es la declaración de intenciones que un colectivo o individuo expone para hacer perceptible un nuevo orden de principios en relación con la injusticia social; entonces, los manifiestos son desagradables, porque intentan incomodar/transformar nuestro sentido común sobre la desigualdad, la violencia o la exclusión que padece una determinada población; en palabras de Sara Ahmed (2017):

Un manifiesto es necesario cuando una lucha es necesaria para dar expresión a algo. Esto es lo que explica que un manifiesto pueda entenderse como un género aguafiestas; tenemos que decirlo porque hay cosas que no están haciendo. Un manifiesto intenta atraer sin recurrir a una forma atractiva: un manifiesto no es un tipo de texto atractivo que hace uso de normas o reglas existentes. No puedo serlo: tiene que esforzarse para ser dicho. Y, sin embargo, un manifiesto resulta atractivo a sus lectoras; un manifiesto apela a algo atrayendo a alguien. Un manifiesto aguafiestas atrae a aguafiestas (p. 340).

A continuación, formulamos diez principios a través de la experiencia por aquello que luchamos o queremos cambiar. En efecto, nuestros principios manifiestan afectos, compromisos, habilidades y obstinaciones que tropiezan con una cotidianidad que no está acorde a la vida que queremos vivir; no obstante, seguimos insistiendo.

Principio 1: el cuerpo es la experiencia situacional y relacional, donde el vínculo con el otro nos permite conocer el mundo en su multidimensionalidad.

Principio 2: la discapacidad es interrupción, una forma de vida disruptiva, un contacto dislocativo y un desaprendizaje conmovedor.

Principio 3: dejarse afectar, es con-moverse, incluso, ante la incomodidad; esto implica saber que, esta afectación es dialógica.

Principio 4: la injusticia epistémica y erótica se combate con una Educación Sexual Integral que cobije los testimonios, las experiencias y deseos de las personas con discapacidad.

Principio 5: impulsar un posicionamiento prosexo como una interrogación reiterativa y excitante de la Educación Sexual Integral, en la que se cultive una identificación política y ética en torno a la justicia epistémica y erótica hacia las personas con discapacidad.

Principio 6: la justicia epistémica y erótica intensifica el derecho al placer sexual y la decisión sobre el propio cuerpo, a la vez que contrarresta la posibilidad de sufrir violencia sexual.

Principio 7: frenar la tendencia a repetir (Paez, 2020). Las repeticiones que fomentan la única forma válida de ser, en términos normativos, nos atrapan. Evitar caer en ello, abre otras posibilidades pedagógicas, metodológicas, teóricas, incluso eróticas.

Principio 8: recuperar la dimensión política de la Educación Sexual Integral, de tal manera que la neutralidad no tiene cabida en estos encuentros y desencuentros; por el contrario, reconocer desde dónde se habla y se es resulta clave para ser compañía en este proceso.

Principio 9: la Educación Sexual Integral como corresponsabilidad ética-erótica de quienes forman parte de los procesos.

Principio 10: la complicidad en la generación de redes que hagan posible este manifiesto prosexo.

REFERENCIAS

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra: Barcelona.

Alfaro, C. (2012). "Puericultura, higiene y control natal. La visión de Esperanza Velázquez Bringas sobre el cuidado materno infantil en México, 1919-1922". *Historia Autónoma*, núm.1, pp.107-119.

Cruz, P. (2017) *De cuerpos invisibles y placeres negados*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Duras, M. (1984). *El amante*. México: Maxi Tusquets.

Flores, V. (2008) "Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización". *Revista Academia. La voz de los expertos*, núm. 18, pp. 15-21.

Flores, V. (2015) "Decir prosexo". *Escritos heréticos*. Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/12/decir-prosexo.html>

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder Editorial.

Hunt, F; Monterrosas, E y Mimbela, R. (2015). *Evaluación de la declaración ministerial prevenir con educación. Su cumplimiento en América Latina 2008-2015*. México: International Planned Parenthood Federation.

Llamas, R. (1995). *Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia*. Madrid: siglo XXI.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es Sexual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujia.

Paez, M. (2020). *ESI. Talleres de cuerpo en juego*. Argentina: La Hendija.

Rubín, G. (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". C. Vance. *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución, pp. 113-190.

UNICEF. (2013). *Niños, niñas y jóvenes con Discapacidad*. Hoja Informativa. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.