



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**Facultad de Periodismo y Comunicación Social**

## **Sexualidad en la escuela**

**La construcción de sentidos en secundarias de  
La Plata después de la Ley de Educación Sexual Integral**

**MARÍA VERÓNICA HAUDEMANN**  
**VANINA VISSANI**

**Dirección: Paula Morabes**

**--- DICIEMBRE 2014 ---**

# Índice

<b>I. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<i>La LESI.....</i>	7
<i>El campo de Comunicación/Educación.....</i>	11
<i>La escuela.....</i>	12
<i>Modelos en educación sexual.....</i>	16
<i>Educación Sexual Integral.....</i>	16
<i>Sistema sexo-género.....</i>	18
<i>Discurso y sexualidad en la escuela.....</i>	20
<i>Síntesis del recorrido.....</i>	24
<i>Entrevista.....</i>	24
<i>Observación.....</i>	25
<i>Comparación constante.....</i>	26
<i>Ejemplo de tabla de organización por grupo y categorías.....</i>	27
<i>Ejemplo de tabla de comparación y análisis.....</i>	28
<b>IV. Acercamiento a los contextos escolares.....</b>	<b>29</b>
<i>Las instituciones.....</i>	31
<i>Escuela de Educación Secundaria N° 2 - E.E.S. N°2.....</i>	31
<i>Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 5 - E.E.S.T N°5.....</i>	33
<b>V. Caracterización de los grupos.....</b>	<b>38</b>
<b>VI. “Desde la genitalidad por la urgencia”. La ausencia del deseo.....</b>	<b>43</b>
<i>La integralidad en la Ley.....</i>	44
<i>Los desafíos de lxs docentes.....</i>	45
<i>Educación sexual: “hasta ahí”.....</i>	51
<b>VII. Familia: tensiones, cambios y continuidades en sus representaciones.....</b>	<b>54</b>
<i>La procreación como motor.....</i>	56
<i>Familias homoparentales ausentes.....</i>	60
<i>Sexismo.....</i>	63
<b>VIII. Identidad de género: la preeminencia del binomio.....</b>	<b>66</b>

<i>Políticas con perspectiva de género</i> .....	68
<i>Tensiones en los discursos inclusivos: el mito de la igualdad</i> .....	75
<i>Las consecuencias de la ‘naturalización’</i> .....	79
<b>XI. Conclusiones</b> .....	<b>82</b>
<i>El punto de partida</i> .....	83
<i>Sexualidad en la escuela</i> .....	84
<i>Alcances, limitaciones y líneas a seguir</i> .....	89
<i>Consideraciones finales: reflexiones sobre la tesis de grado</i> .....	91
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>93</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>100</b>

# **I. Introducción**

El proyecto de tesis que nos propusimos hacer nació como la articulación de intereses personales y recorridos académicos que estamos realizando. Como colaboradoras en el Laboratorio de Investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discursos<sup>1</sup> y adscriptas a la cátedra del Seminario de Investigación en Comunicación y Educación<sup>2</sup>, venimos desarrollando una formación orientada a pensar problemáticas desde el campo transdisciplinar de la Comunicación/Educación, a la vez que hemos estudiado el Profesorado en Comunicación Social con el objetivo de complementar nuestra formación y de abrir posibilidades para intervenir en espacios educativos.

El recorte temático de la investigación estuvo en gran medida influenciado por el motor de nuestros intereses personales –aunque también políticos- que se sitúan en el análisis de las subjetividades y la construcción de identidades por un lado y, por otro, en los contextos escolares donde acuden jóvenes. Estas orientaciones iniciales en una trama histórica que habilita políticas públicas inclusivas y transformadoras, terminó por definir a una ley como pata restante de nuestra investigación. El género, como dimensión constitutiva de los sujetos, fue el otro pilar de preferencia para estudiar, por lo que optamos por enmarcar esta tesis en la Ley de Educación Sexual Integral -LESI- n°26150, del año 2006.

Como plantea Guber (1986:1) *“el investigador se detiene frente a algún hecho que le llama la atención y, de algún modo, esta atención queda circunscripta empíricamente a un ámbito espacial, un sector de actividad, un grupo social, un término de interacción”*. En nuestro caso, la curiosidad vino a la par de la participación de un proyecto de voluntariado universitario que nos llevó a transitar aulas de escuelas secundarias platenses coordinando talleres sobre derechos humanos, y las cuestiones de género y sexualidad son uno de los temas corrientes. El objeto de estudio quedó así definido espacialmente y también los actores sociales con los que dialogaríamos en el proceso de tesis.

Realizar un recorte en el tema fue uno de los grandes desafíos que tuvimos que enfrentar. ¿Nos interesa lo que dice la política pública? ¿Nos preocupa lo que hacen en la

---

1 COMEDI. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

2Profesora Titular Lic. Paula Morabes. Seminario Interdisciplinario optativo de la FPyCS-UNLP.

escuela? ¿Sólo alumnxs? ¿Sólo docentes? Estos y otros interrogantes debimos respondernos para clarificar un horizonte en el plan de trabajo, y concluimos que indagaríamos acerca de cuáles son los sentidos que se construyen sobre las sexualidades y los géneros en las instituciones escolares.

Nos propusimos conocer la realidad actual y concreta en escuelas abriendo el umbral del conflicto acerca de la aplicabilidad o no de la legislación para, aprovechando las herramientas de la comunicación social, analizar la construcción de sentidos que circulan, legitiman y crean lxs actorxs escolares. Entendemos que la política pública, al amparar la posibilidad de hablar de sexualidad y temas vinculados, genera la emergencia de diferentes problemáticas, propicias de ser estudiadas desde la comunicación/educación en tanto problemáticas socioculturales.

La amplitud del problema nos obligó a seleccionar ejes de análisis y optamos por elaborar tres categorías que, a nuestro entender, son estratégicas porque permiten dar cuenta de varios aspectos de la problemática. Las denominamos “identidad de género”, “familia” y “deseo”. La primera, apunta a analizar los elementos que se ponen a disposición de lxs chicxs para la construcción de su identidad de género, a partir de los significados que lxs distintxs sujetos escolares otorgan a dicho concepto y temas vinculados. Con la segunda, pretendimos desentrañar los significados que se legitiman sobre la familia, indagando en las proyecciones e ideas que lxs entrevistadxs asociaban con esta institución social. Con la tercera categoría, apuntamos a saber si el deseo, en tanto manifestación de las emociones y sentimientos de lxs alumnxs, se hace presente en la educación sexual buscando con esto dar cuenta de si efectivamente hay integralidad en el abordaje de la temática. Finalmente buscamos tener un panorama del modo en que son apropiadas por lxs actorxs de la institución educativa las políticas públicas que promueven la educación sexual integral.

Hemos escogido tres instituciones escolares públicas de la rama secundaria de la ciudad de La Plata para realizar el trabajo de campo que constó en entrevistas y observaciones. Consideramos que el discurso de las personas que transitan a diario esas escuelas nos daría un muestro suficiente, lo que comprobamos al observar saturación de datos cuando organizamos la información recogida. Es decir, a pesar de las diferencias en el contexto sociocultural, la propuesta académica y el perfil de sujetos de cada escuela, los datos se repitieron en la mayoría de los casos.

Las conclusiones de este trabajo pretenden contribuir epistemológica y temáticamente a las líneas de investigación en comunicación y educación, al tratarse de una problemática emergente que da lugar a nuevos desafíos teóricos para que indaguen en cómo están siendo interpelados las instituciones escolares y sus actores. Destacamos que la escuela es una institución con fuertes repercusiones en las individualidades y la vida social, y en este sentido lo que se dice, calla, circula, construye y cristaliza sobre sexualidad, tiene implicancias en la cultura y en la constitución de las subjetividades de sus miembros. Por otro lado, reconocemos que diversos movimientos feministas y estudios queers han puesto interés en cómo se trata el tema de la sexualidad y el género en la sociedad. A pocos años de que una ley ponga en boga la educación sexual, es un momento propicio para aportar conocimientos y acompañar a quienes hace décadas cuestionan ciertos parámetros culturales.

### *La LESI*

La Ley que enmarca y propicia el contexto este trabajo es la N°26.150 de Educación Sexual Integra –LESI–, promulgada en el año 2006, que establece que el Estado debe garantizar a lxs alumnx de escuelas públicas y privadas de todo el país el derecho de recibir educación sexual y otorgar a lxs docentes, entre otrxs, la responsabilidad de enseñarla. Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral que crea dicha ley son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

En los lineamientos curriculares<sup>3</sup> se sostiene que *“la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.”*

A su vez, esta legislación viene a reforzar el cumplimiento de otras que la anteceden, llevando a los establecimientos educativos un encuadre concreto para trabajar lo dispuesto en la Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, que tiene objetivos como *“promover la salud sexual de los adolescentes”*, entre otros. Asimismo ocurre con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, la Ley 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y las leyes generales de educación de la Nación en donde la institución asume la responsabilidad frente a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Hay que tener en cuenta, asimismo, otros acontecimientos que se han plasmado en la Legislación Nacional, ya que son factores que contribuyen a que las instituciones educativas estén a la altura de las discusiones actuales. Además ofrecen a lxs alumnxs *“herramientas para que el desarrollo de su autonomía, del cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, en el contexto de relaciones sociales respetuosas y equitativas, sea una realidad posible de construirse para todos y todas”* (FAUR, 2007:25). Uno de los casos es el de la Ley 26.618, promulgada en 2010 y conocida como la Ley de Matrimonio Igualitario, que modificó el Código Civil igualando el derecho de contraer matrimonio a las parejas compuestas por personas de igual o diferente sexo. También, en el año 2012, se sancionó la Ley 26.743 denominada de Identidad de Género, mediante la cual el Estado protege y garantiza el reconocimiento de la identidad de género en los instrumentos que acreditan la identidad respecto al nombre de pila, imagen y sexo, garantizando el acceso

---

3 Ministerio de Educación de la Nación (2008) Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ley Nacional número 26.150 disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/lineamientos-curriculares-ESI.pdf>



integral a los servicios, prácticas de salud, educación y trámites administrativos sin patologización ni judicialización. En un plano similar podría mencionarse la Ley 26.862 de Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida (2013). En síntesis, las cuestiones de sexualidad y género están tomando protagonismo histórico, no sólo por las políticas públicas que las regulan y garantizan sino también porque son temas que están en la agenda mediática, en las conversaciones cotidianas y en la orden del día de quienes luchan por los derechos. En este contexto, la escuela se ve habilitada “legalmente” para dar curso a las múltiples acciones que se hacen/dicen dentro de ella en materia de sexualidad.

## **II. Herramientas teórico-conceptuales**

## *El campo de Comunicación/Educación*

Partir del campo o territorio de Comunicación y Educación significa partir de la transdisciplinariedad. Es decir, de ese *“enfoque específico que no trabaja desde lo interdisciplinario ni pretende unificar ambas disciplinas en un objeto específico sino que reconoce la pertinencia de una mirada que orada las fronteras disciplinares”* y *“trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas”* (Da Porta, 2004). Este lugar en las ciencias sociales permite la recuperación de procesos y el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos en un espacio teórico movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas (Huerco, 1997).

Situar este trabajo en el campo de la comunicación/educación<sup>4</sup> implica romper con dos reduccionismos: uno, el de la comunicación entendida como transmisión de información y relacionada exclusivamente a los medios de comunicación; y el otro, el de la educación entendida en su aspecto formal y en vínculo con las instituciones educativas.

Siguiendo a Buenfil Burgos, entendemos a la educación como *“proceso de formación de sujetos”* que abarca múltiples espacios y prácticas sociales. Los saberes educativos se conciben como *“aquellos que no guardan necesariamente una relación directa con los contenidos estructurados y definidos para su trasmisión al educando”* (Buenfil Burgos, 1993). Por su parte, acordamos que la comunicación constituye un proceso productor de significaciones y cuyo campo es un espacio de lucha por los sentidos, entre aquellos situados en el mapa de las significaciones preferentes, y aquellos que desde lugares no hegemónicos buscan instalarse (Morabes, 2001). De este modo, recuperando el aspecto experiencial y desde la dimensión cultural de la comunicación, el territorio de comunicación/educación propone entender a la comunicación en la cultura como un proceso sólo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados (Morabes, 2008).

---

4 Jorge Huerco (2000) sostiene que al proponer sustituir la cópula “y” de Comunicación “y” Educación, por la barra “7” (a la manera de Schmucler, 1984) lo que propone es significar: a) la recuperación de procesos, b) el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos y c) la propuesta de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario.

Tuvimos en cuenta para el trabajo de campo -que estuvo centrado en observación de clases y entrevistas a actores escolares para reconocer los sentidos que circulan en la escuela respecto a sexualidades y géneros- la propuesta de Freire de reconocimiento del otro, tanto de su *universo vocabular* (Freire, 2005) entendido como el conjunto de palabras o lenguajes con que lxs sujetxs interpretan y pronuncian la realidad en que están inmersxs; como de su *universo temático* que refiere a aquellos temas y problemas que son más significativos para ellxs, y que tienen relación con los asuntos preponderantes de una época (Huerco, 2003). Aproximarse y conocer a lxs interlocutorxs, implica conocer todo un campo de significación, entendido como una red de valores, enunciados, códigos e ideologías, compartidos por la cultura y/o subcultura, desde la cual lxs sujetxs acceden a “lo real”.

A su vez, siguiendo a Hall, pensamos que *“las prácticas discursivas construyen una específica articulación del lenguaje sobre lo real y producen como resultado la naturalización y una aparente fidelidad de la cosa o del concepto representado con lo real.”* Y, siguiendo esta línea, que *“el sentido es una producción de nuestros sistemas de representaciones, a nivel del cual actúa la ilusión de la naturalidad de lo real”* (Hall, 1998:48), es decir, opera el mecanismo de naturalización propio de la ideología. En el marco de estas ideas, consideramos que tanto desde nuestro lugar como investigadoras y creadoras de un objeto de estudio, como desde el de lxs actores escolares, se naturalizan cuestiones que no son más que constructos.

### *La escuela*

Si bien dijimos con Buenfil Burgos que la escuela no era el lugar específico de la educación, optamos por mirar nuestro problema de investigación en las instituciones formales estatales que tienen como fin explícito educar, por un lado por el peso que esta institución tiene históricamente en la sociedad, y por otro, por el alcance masivo que tiene – o debería tener- una política pública en un espacio tal.

La escuela, a pesar de la crisis por la que transita, aún representa un lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse. Las instituciones educativas gestionaron, desde sus propios orígenes, diversas dimensiones de la sexualidad y el género a través de sus dispositivos pedagógicos (Elizalde, 2011). Pero como instancia socializadora, compleja y dinámica -en la que coexisten en tensión, representaciones de género diversas- es un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”.

Duschatzky propone considerar la escuela como frontera entendiéndola como *“la escuela del pasaje, que no implica borramiento de referentes históricos de identificación sino apertura de la cadena de significantes”* (Duschatzky 1999:77). La escuela como frontera remite a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas. Más que un espacio cristalizado, la escuela puede comprenderse como ámbito que construye y reconstruye significados socioculturales y nuevos sentidos.

Siguiendo una tradicional perspectiva teórica, la escuela es una institución y como declara Fernández:

*“Existe en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso manifiesto y latente– o implícitamente –en la interacción misma. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se considera normal y deseable”* (Fernández 1994:36)

La dimensión institucional conlleva a hablar a su vez, de una *cultura escolar* que, como explican Jorge Huergo y Kevin Morawicki (2009), tiene que ver con la organización racional de la vida social cotidiana a partir de una forma de producción, transmisión y reproducción de saberes, prácticas y representaciones sociales. Desde esta mirada, la cultura y el dispositivo institucional escolar estarían operando sobre los sentidos que se configuran en torno a las sexualidades y los géneros, ya que la escuela, considerada como un espacio público y por lo tanto una ventada de la sociedad, “transforma desde dentro la

cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplina miento y control de las prácticas, saberes y representaciones...” (Huergero y Morawicki, 2009:8).

Sin embargo, para poder dar cuenta de la instancia productiva de lxs sujtxs en torno a la construcción de sentidos sobre las sexualidades y los géneros en escuelas; tomamos como referencia la noción de *“experiencia educativa”* propuesta por Duschatzky (1999). Desde este planteo se pretende *“más que detectar las maneras en que las tecnologías de poder operan en los discursos educativos, capturar los ‘usos simbólicos’ que se producen al interior de un sistema controlado y prescriptivo”* por el cual transitan lxs sujetxs.

Participar de la experiencia escolar implica un quiebre en la racionalidad cotidiana, al respecto Duschatzky (1999) dice que:

*“A pesar de la impronta disciplinadora de la cultura escolar y de la tendencia codificadora de los conocimientos que circulan en ella, la inserción institucional coloca al interlocutor -alumnx- en un terreno discursivo que por lo menos revela que lo real puede ser nombrado de otro modo. La escuela no suprime, aunque lo intente, el mundo experiencial de los y las jóvenes, pero introduce un conflicto que provoca la posibilidad de interrogación”* (Duschatzky 1999:128).

De aquí se desprende que las significaciones que lxs jóvenes atribuyan a las sexualidades y los géneros, no serán invenciones absolutas sino que asientan sobre sentidos ya fijados y circulantes en la institución, pero sobre los cuales se ejercen resistencias, reinterpretaciones y se incorporan nuevos elementos. Siguiendo a Castoriadis (1983), vemos que en cada proceso de simbolización lxs sujtxs no inauguran nuevas significaciones sino que operan sobre sentidos anteriores. Pero así como no se trata de pura novedad tampoco de mera repetición, de una circularidad de sentidos que se reproduce sin fisuras a través de los tiempos y las generaciones. Lxs sujtxs construyen significados refuncionalizando los heredados e incorporando nuevos elementos. (Duschatsky, 1999). Así, la posibilidad de que la escuela -como espacio de implementación y concreción de la LESI- se constituya en núcleo de sentido -en este caso en torno a las sexualidades y los géneros para los jóvenes- y *“radicará en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación”* (Duschatsky, 1999:22).

Por sujetos de enunciación no entendemos a personas consideradas individualmente, sino a grupos sociales inscriptos en particulares condiciones de existencia. De ahí que sean unos los sentidos que se atribuyan, siempre contingentes, provisorios y en tensión con otros que quedan relegados en la disputa hegemónica.

Es entonces pertinente recordar la definición de *hegemonía* que realiza Raymond Williams (1977) porque en definitiva se estará estudiando cómo se construye ésta en relación al tema elegido. Dice el autor:

*“La hegemonía no es solamente el nivel superior articulado de la ‘ideología’ ni tampoco sus formas de control consideradas habitualmente como ‘manipulación’ o ‘adoctrinamiento’. La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores -fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente”* (Williams, 1977:131).

Ahora bien, para completar el análisis, se hace necesario contar con conceptualizaciones que permitan comprender cómo en la producción y circulación de sentidos, se vehiculizan también ciertas relaciones de poder.

Da porta (2004) señala que la noción de comunicación ofrece vías de análisis de los procesos de producción, circulación y recepción de sentidos y las condiciones históricas, sociales y culturales que los hacen posibles. Pero también, torna posible hacer foco sobre una dimensión ilocutoria, performativa o fuerza (concepto que toma del filósofo francés Jaques Derrida) presente en todas las prácticas sociales. *“Pertenece también al campo semántico de la comunicación el hecho de que designa movimientos no semánticos”* (Da Porta, 2004:36). Es precisamente esta perspectiva la que hace posible pensar que en el acto comunicativo se vehiculiza un cierto ejercicio de la fuerza, a partir del cual se opera la transformación subjetiva, en tanto son unos sentidos que se fijan como hegemónicos entre otros posibles, que quedan relegados y subalternizados.

### *Modelos en educación sexual*

Como campo de disputas sociales y políticas en el que distintos actores e instituciones construyen e instalan discursos, la educación sexual puede adquirir diferentes modelos de acuerdo a los sentidos predominantes en ella y a las dimensiones que incluye o excluye. En grandes grupos se pueden diferenciar tres perspectivas (Morgade, 2011). Por un lado, está el llamado *biologicismo*, que es cuando lo que se aborda tiene que ver exclusivamente con el cuerpo biológico. Se trata como tema principal la reproducción de la vida y se estudian la genitalidad y la anatomía. También puede ocuparse de temas como el VIH-SIDA u otras enfermedades de transmisión sexual (ETS), o incluso de embarazos adolescentes, pero siempre desde una perspectiva de la prevención y el cuidado del “*cuerpo material*”, en donde se muestra lo peligroso de la sexualidad para combatir el “*mal venéreo*” (Felitti, 2009).

Por otra parte, podría denominarse *moralización* a una educación que se ocupa de lo relacionado con el sistema normativo, incluyendo el “deber ser” y la ética de los vínculos entre personas, y excluyendo todo lo relacionado con los sentimientos y las experiencias concretas de lxs jóvenes. Es el modelo explícito de las escuelas religiosas pero que puede reproducirse en la escuela pública si la educación sexual se reduce al espacio curricular de materias como Construcción de la Ciudadanía.

Finalmente, se puede nuclear como *modelos emergentes* a nuevas dimensiones que se incluyen en materia de sexualidad. Por ejemplo, se pueden mencionar la sexología – ligada a la psicología-, y el enfoque jurídico – con hincapié en los derechos ante casos de abusos o acosos.

### *Educación Sexual Integral*



La educación sexual que consideramos adecuada, y por ende que nos guió como horizonte para observar en el trabajo de campo en las escuelas, es la *educación sexual integral*. No significa que haya que descartar los modelos anteriores sino que hay que complementarlos con todas las dimensiones de la sexualidad, superando las visiones informativas y tecnicistas. Esto implica no restringirla a la genitalidad y a la reproducción con principios esencialistas, biologicistas, ahistóricos e individualistas (Paulizzi, 2006), y sí incluir la emotividad, las experiencias personales, los deseos, las inquietudes y curiosidades de lxs estudiantes.

Además, creemos necesario reconocer el carácter social, político, cultural y las relaciones de poder del proceso de sexuación (Morgade, 2011). De acuerdo con diferentes estudios que se vienen realizando tanto desde organizaciones sociales como desde la academia o el Estado, convenimos en que reconocer esas dimensiones conlleva estudiarla con un enfoque de género (Paulizzi, 2006).

### *Perspectiva de género*

Siguiendo los postulados del Documento “Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral”, elaborado por la Subsecretaría de Educación de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, planteamos las tres acciones que debe contener una educación sexual integral con perspectiva de género<sup>5</sup>:

***Problematizar*** las realidades institucionales que sostienen el sistema de relaciones asimétricas entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista.

***Desnaturalizar*** las prácticas, histórica y socialmente establecidas que se vuelven naturales en las interacciones sociales cotidianas. *¿Qué quiere decir que algo se ha naturalizado? Centralmente significa que se ha vuelto del orden de lo familiar, no sorprende, interpela o extraña, de hecho no nos formulamos más preguntas de por qué ese “algo” se sigue sosteniendo en la cotidianeidad de nuestras vidas (Poggi, M; 2002). La*

---

<sup>5</sup> La cursiva indica copia textual del documento.

*tarea de desnaturalización consiste en reinstalar la pregunta ¿es posible volver “extranjero” eso que hacemos todos los días y se nos volvió natural?*

***Visibilizar** las desigualdades sociales y fomentar igualdad en el trato y oportunidades entre varones y mujeres que nos permita avanzar hacia la construcción de identidades sexuales diversas y a la equidad de género.*

*Resumiendo, la perspectiva de género en la escuela posibilita pensar, organizar y resignificar los procesos de escolarización que dan cuenta de la sexualidad como un aspecto estructurante de la subjetivación, es decir, que se genera un proceso transformador a partir de una experiencia que crea “sentido” para todos y todas.*

### *Sistema sexo-género*

Podemos decir que el género es un constructo histórico, social y cultural que le da sentido a la sexualidad, a través de la producción de prácticas y discursos que estructuran tanto la propia identidad y subjetividad como la relación con el resto de la sociedad.

Los primeros estudios de género<sup>6</sup> se corresponden con el pensamiento clásico liberal, organizado en pares opuestos: racional/irracional, activo/pasivo, pensamiento/sentimiento, razón/emoción, cultura/naturaleza, objetivo/subjetivo, vida/muerte, etcétera (Deutsch, 2001). Siguiendo esa lógica fue que se estableció la diferencia entre la dimensión biológica (el sexo entendido como algo natural) de la dimensión cultural (el género como construcción social)<sup>7</sup>. Estos estudios significaron para la época un aporte crítico y avance para el pensamiento feminista al cuestionar que, en nombre de la naturaleza, se justificaban desigualdades que pertenecían a la construcción social de la mujer y el varón. Se estudiaron los cuerpos como la biología dada y se comprobó que *“no bastan para definir la jerarquía de los sexos; no explican por qué la*

---

6 Años 50.

7 Simone de Beauvoir sintetizó este pensamiento en la frase “Mujer no se nace, sino que se hace”, explicando que la anatomía y lo corporal del sexo no son un destino para la asignación cultural del género.

*mujer es el Otro; no la condenan a conservar eternamente ese papel subordinado”* (De Beauvoir, 1970: 43).

Sin embargo, estas teorías continuaban perteneciendo a una matriz heterosexual (Butler, 1997), en donde el modelo binómico relaciona a un sexo estable con un género estable, es decir masculino para el varón y femenino para la mujer.

En la actualidad, las ideas postestructuralistas postulan que *“la materialidad de un cuerpo (sexo en el sentido biológico) es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla”* (Morgade, 2011:26), y que *“el sexo es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas”* (Butler 2002: 18), por lo que se habla del sistema sexo-género. De esta manera se sostiene que las interpretaciones de los sexos son también culturales, ya que se accede y percibe la naturaleza bajo las condiciones de comprensión de la cultura y del lenguaje que se maneja (Maffia, 2004).

Entre otros aportes, hablar de sistema sexo-género permite complejizar identidades y posibilidades sexuales y de género, y reconocer no sólo a gays y lesbianas como alternativas a la heterosexualidad, sino visibilizar otras construcciones subjetivas de la identidad como travestis, transexuales, transgéneros, intersexuales, etc. (Morgade, 2004).

Tenemos en cuenta este marco de estudios para observar si en la cotidianeidad -en el caso que nos compete de la institución escolar- se reflejan, o al menos se da cuenta que se reconoce, esta forma compleja de entender la sexualidad, ya que es acorde al paradigma de la integralidad.

### *Discursos sobre sexualidad: una cuestión de poder*

A través de la obra de Michel Foucault podemos hacer un repaso de cómo fue tratado públicamente el tema de la sexualidad en diferentes períodos históricos. En *“Historia de la sexualidad 1”* (Foucault, 2011) se muestra el comienzo de una época represiva en el siglo XVII que se acentuaría en la era victoriana<sup>8</sup>, en donde el sexo se redujo a la reproducción y a la adultez, y *“se encerró”* en la familia conyugal. En aquellos tiempos,

---

<sup>8</sup> Siglo XIX

además de la finalidad reproductiva, la sexualidad sólo pudo inscribirse en el orden de la ganancia, es decir en los burdeles o en los manicomios. Sobre todo, en este período predominó el silenciamiento sobre el sexo no relacionado con la procreación, “*como si para dominarlo en lo real hubiese sido necesario primero reducirlo en el campo del lenguaje, controlar su libre circulación en el discurso, expulsarlo de lo que se dice y apagar las palabras que lo hacen presente con demasiado vigor*” (Foucault; 2011: 19).

Al contrario que en la época anterior, en los últimos siglos hubo una explosión discursiva en torno del sexo. El autor aclara que no significa que se perdió el control de los enunciados, sino que se multiplicaron los discursos en el campo del ejercicio del poder, es decir que quedó definido dónde, cuándo y entre quienes hablar de sexo. Por ejemplo, con las confesiones de los cristianos, se podía (y debía) decir todo lo relacionado con los placeres, sensaciones y pensamientos que de alguna manera se vincularan con la sexualidad. En éste período el sexo se convirtió en discurso, y eso fue funcional a mecanismos de poder que buscaban racionalizar el tema, analizarlo, clasificarlo, especificarlo, administrarlo. Discursos útiles y públicos, que tienen efectos múltiples, incluso sobre el deseo mismo.

En síntesis, este recorrido permite intuir cómo más que con mecanismos represivos, el poder sobre la sexualidad ha actuado a nivel de la producción discursiva de la sexualidad.

### *Discurso y sexualidad en la escuela*

Al hacer el recorrido histórico sobre la propuesta de Foucault, se puede pensar cómo se presentaron los discursos en la institución escolar y en qué medida fueron puestos al alcance de lxs niñxs y adolescentes.

Antes del siglo XVII, la libertad del lenguaje era válida también para niños, maestros y padres. Luego de esa época, el ocultamiento de los temas de sexualidad abarcó, lógicamente, también a los espacios educativos. Sin embargo, no hay que analizarlo en términos de “silencio” en tanto no existente, sino entender que lo no dicho, así como lo prohibido son elementos que funcionan junto a lo que se dice, en la misma estrategia. Significa ver que el sexo está siempre presente (Foucault, 2011; Morgade, 2011), y esto es

válido para la actualidad como para siglos anteriores. Aunque no se hablaba de sexo, hace cuatro siglos había una disposición y un reglamento para los dormitorios de los estudiantes, así como ahora lo hay en los baños, en las clases de educación física, en los recreos, etcétera.

Para el siglo XIX, con la multiplicación de los discursos sobre el sexo, la relación alumnxs-maestrxs integró la región que aún conservaba la costumbre de no decir libremente. En la estrategia de decirlo todo pero con regulaciones de dónde, cómo y entre quiénes, a la escuela le tocó la discreción. Pero, otra vez, no hay que entender que en la institución pedagógica a lxs educadorxs, niñxs y adolescentes, se les impuso el silencio, sino que fue *“el correlato, y quizá la condición, para el funcionamiento de otros discursos, múltiples, entrecruzados, sutilmente jerarquizados y todos articulados con fuerza en torno de un haz de relaciones de poder”* (Foucault, 2011: 33).

Desde 2006, en las escuelas de nuestro país se habilitó –y exigió- la circulación de discursos sobre sexualidad. Nos preguntamos ¿cuáles son? Y ¿quiénes lo construyen?

## **III. Construcción metodológica**

En consecuencia con la naturaleza de la investigación que llevamos a cabo, debemos partir de un enfoque cualitativo lo que, a grandes rasgos, significa que buscamos obtener datos descriptivos a partir de las propias palabras de lxs actorxs involucradxs en la problemática y de sus conductas observables (Taylor y Bogdan, 1986). Es así que la estrategia metodológica elegida se corresponderá con los fines de una investigación que, antes que explicar causalidades, pretende relevar y comprender significaciones, valoraciones y sentidos, entendiendo al espacio social y a lxs actores inmersxs en tramas simbólicas que son consideradas verdaderas “urdimbres” (Geertz, 1992).

Antes de exponer el método es necesario realizar algunas consideraciones generales. En principio, siguiendo a Immacolata Vassallo de Lopes (2003), entendemos que la investigación se articula en niveles -estructura- y fases -procesos- que se interpenetran dialécticamente, de lo que resulta una concepción simultáneamente topológica y cronológica de la investigación. Según la autora, las instancias epistemológica, teórica, metódica y técnica son atravesadas por las tareas de definición del objeto, observación, descripción e interpretación. Si bien no pretendemos dejar explícito cada uno de los procedimientos por etapa, nos resultó útil la estructura organizativa para pensar la metodología como un proceso reflexivo y creativo constante, no reductible a una secuencia de operaciones y procedimientos, pero al mismo tiempo riguroso.

Además y en vínculo con lo anterior, cabe aclarar que a lo largo del proceso de investigación resultó necesario el ejercicio de vigilancia epistemológica planteado por Bourdieu (1995) y retomado por Vasallo de Lopes para la formulación del modelo metodológico. Esto implica el ejercicio de poner bajo la lupa los preceptos del método para no transformarlos en recetas; la vigilancia epistemológica al subordinar el uso de conceptos, métodos y técnicas a un examen de las condiciones y límites de su validez, prohíbe la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señala que toda operación metodológica, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma en función del caso particular de la investigación.

### *Síntesis del recorrido*

Partimos desde el objetivo general de la investigación: analizar la construcción de sentidos sobre las sexualidades y los géneros que circulan, se legitiman y crean actualmente en la escuela. El paso siguiente fue obtener un corpus para analizar, por eso, luego de indagar en las posibilidades de acceso reales, a la vez que se recortó el campo material a una selección de escuelas secundarias de La Plata, optamos por desarrollar una serie de entrevistas a tres tipos de actores escolares: directivxs, docentes y estudiantes. A los fines de complementar los datos con situaciones áulicas específicas y en donde los actores se vieran en interacción, realizamos observaciones.

Una vez recolectada la información se procedió con una comparación constante (Barney Glaser y Anselm Strauss, 1967), para lo que fue necesario la construcción de categorías a la luz de la cuales se pudieron leer los datos recopilados.

A continuación se profundizará en las herramientas de recolección de datos y de análisis mencionadas y en la explicitación de las decisiones tomadas al utilizar cada una.

### *Entrevista*

Siendo la entrevista el instrumento más utilizado en la investigación en ciencias sociales, proponemos entenderla como un constructo histórico-social y cultural (Oxman, 1998). En una perspectiva de antropología lingüística, Claudia Oxman busca superar la compleja distinción entre texto y discurso como lugar de la entrevista (siendo el primero un producto discernible y acotable del segundo, entendido como proceso de producción textual). Para ello, sugiere la noción de entextualización como el proceso a partir del cual se limita y acota una pieza del discurso, retirándola de su contexto específico de acontecimiento, para concretarla en texto. En este sentido, la entrevista de investigación



resulta una forma específica de entextualización en tanto determina que una interacción comunicacional se torne susceptible de ser registrada y analizada académicamente.

Siguiendo estos lineamientos, realizaremos protocolos de entrevistas destinados a tres actores de la institución escolar: directivxs, docentes y estudiantes. Consideramos que conociendo los discursos de estxs sujetxs obtendríamos un panorama global de los sentidos circulantes y legitimados en la escuela, por eso la cantidad de entrevistas a cada tipo de actor/a varió de acuerdo a la proporción de personas que ocupan cada rol en la institución. Es así que en cada institución se entrevistó a 1 directivx, a 2 o 3 docentes y alrededor de 15 alumnxs.

Los protocolos mencionados fueron diseñados como base del diálogo, no tanto con finalidad organizativa sino más bien con el objetivo de asegurarnos obtener datos valiosos para contar con los registros necesarios a la hora de realizar el análisis de cada categoría. Cada pregunta se planificó para ser semi estructurada y no buscar una respuesta específica sino estimular el tratamiento de los temas que nos interesaban. De esta manera, como entrevistadoras, nos garantizamos marcar el rumbo de la entrevista, aunque siendo permeables a diálogos que escapaban a nuestro proyecto, lo cual también podría resultar valioso al momento del análisis.

### *Observación*

Nos propusimos realizar dos tipos de observaciones con el fin de obtener elementos útiles para contextualizar los datos surgidos en las entrevistas. Por un lado, consideramos oportuno presenciar clases en las que se dictara explícitamente educación sexual. En principio resulta contradictorio con nuestra postura desde la integralidad, pero luego de los primeros acercamientos al campo notamos que eran los únicos momentos en que podíamos conocer discursos en torno a la sexualidad de manera no inducida por nosotras, ya que el diagnóstico inicial nos dio la pauta que es un tema inexistente fuera de la currícula de la materia Salud y Adolescencia o alguna charla o taller circunstancial. Observar una clase cualquiera nos hubiese arrojado los mismos datos respecto a lo no explícito -disposición de los cuerpos, uso de los espacios, relaciones entre pares, etcétera- en cambio no nos dejaría

nada acerca de “lo dicho”, por eso preferimos garantizarnos encuentros en donde obtener información de ambas cuestiones. La observación que busca información significativa requiere de algún grado de participación (Guber, 2001), sabemos que nuestra presencia en el aula no era algo ignorado por lxs estudiantes ni la docente, por lo que es innegable que de alguna manera estábamos interviniendo pero, sólo para diferenciarla del tipo de observación siguiente, la llamaremos *observación no participante*.

Por otra parte, entendimos que sería útil para esta investigación tomar notas sobre temas vinculados a nuestro objeto de estudio en el marco de un proyecto de voluntariado del cual somos parte. En el mismo, coordinamos talleres en escuelas secundarias y tenemos la posibilidad de realizar actividades que permiten a lxs jóvenes expresarse y problematizar, entre otros temas, cuestiones de género y de sexualidad. Esta *observación participante* nos permitió “*detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad*” (Guber, 2001:56).

### *Comparación constante*

Siguiendo algunas indicaciones del modelo comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967), comenzamos seleccionando grupos del campo material –docentes, alumnxs, directivxs-. Previamente, y en consecuencia con los fines específicos de esta investigación, construimos categorías de análisis a la luz de las cuales analizamos los significados incidentes relevados en cada grupo. De esta forma pudimos establecer similitudes, diferencias y tensiones entre los discursos. Como proponen los autores del método, la última etapa consta de una producción escrita – o informe comunicacional- que en este caso fue complementada con las notas de las observaciones.

Los ejes seleccionados para analizar fueron tres:

Significados en torno a la idea de *familia*: siendo la institución familiar un lugar clave de cristalización de sentidos, porque las relaciones y el imaginario de lo familiar suelen aparecer como dados y arraigados a lo natural, “lo que toca”, “que no se elige”, entendimos que a través de las representaciones que lxs actorxs escolares tienen respecto a

ella podríamos conocer varias cuestiones vinculadas a la sexualidad, como roles de género, relaciones vinculares, tipos hegemónicos, etcétera.

Sentidos que se legitiman respecto al *deseo*: consideramos que estudiando el modo en que aparece el deseo podemos llegar a concluir cuán integral es la educación sexual actual en las escuelas. Como arista, si se quiere más arriesgada para tratar en la institución escolar, los significados y el lugar que se le otorgan a esta categoría nos permitieron conocer qué lejos o cerca de la meta -de la integralidad- se está. Es decir, este eje nos marcó un horizonte, ya que todo lo relacionado con lo afectivo y emocional estaría presente con antelación.

Significados en relación a la *identidad de género*: Nos interesaba saber qué elementos se ponen a disponibilidad de lxs chicxs para problematizar y (re)construir su género. Esta categoría es estratégica para conocer, por un lado, la perspectiva de género presente en la implementación de la ley, ya que en los documentos de la LESI sí se tiene en cuenta. Por otro, la escogimos por su estrecho vínculo con los derechos humanos y otras políticas públicas actuales de inclusión, que junto con la Ley que nos enmarca son clave contextual del período histórico en que vivimos.

*Ejemplo de tabla de organización por grupo y categorías<sup>9</sup>*

<b>GRUPO 1. Alumnx</b>	
<b>Entrevistas y Observaciones E.E.S. N°2</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Discursos</b>
<b>Familia</b>	
<b>Deseo</b>	
<b>Identidad</b>	

<sup>9</sup> Se encuentra completo en CD, anexo II.

de género	
-----------	--

*Ejemplo de tabla de comparación y análisis<sup>10</sup>*

<b>Categoría: deseo (grado de integralidad)</b>		
<b>Similitudes entre grupos</b>	<b>Diferencias</b>	<b>Tensiones</b>

---

<sup>10</sup> Se encuentra completo en CD, anexo III.

## **IV. Acercamiento a los contextos escolares**

En este capítulo nos proponemos caracterizar las instituciones educativas que tomamos como campo material para el desarrollo de la tesis, narrando, a su vez, nuestro paso por cada una de ellas durante el proceso de relevamiento de datos. Pretendemos con ello, dar cuenta de aspectos del contexto institucional donde se insertan los grupos comprendidos en el corpus de nuestro trabajo, que serán descriptos posteriormente en el capítulo V.

Antes de adentrarnos en las particularidades de las escuelas consideramos pertinente mencionar algunos aspectos del Sistema Educativo Nacional. Actualmente, la educación argentina está regulada por la Ley de Educación Nacional<sup>11</sup> sancionada en el año 2006. Allí se asigna una estructura de cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, estableciendo como obligatorios el cumplimiento de los tres primeros. Sólo a fin de enunciarlas, estos niveles se establecen en ocho modalidades diferentes: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las disputas en torno a la implementación de la Ley Federal de Educación<sup>12</sup> sancionada en 1993, dieron como resultado que en nuestro país convivan diferentes estructuras educativas según las provincias que se adecuaron o no a dicha ley. Por este motivo, la Ley de Educación Nacional, además incluir al nivel secundario en su totalidad en la educación básica obligatoria, pretende lograr un sistema educativo integrado en todo el país, una estructura unificada que asegure ordenamiento y cohesión, organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación (Ley N° 26.606/2006). En 2007 la Provincia de Buenos Aires, sanciona la Ley de Educación Provincial<sup>13</sup> mediante la cual se adecúa a dicho cambio en el Sistema Educativo Nacional.

Teniendo en cuenta este marco normativo, nuestro campo material se acota a la educación secundaria que tiene una duración obligatoria de seis años y constituye una

---

11 Ley de Educación Nacional N° 26.606/2006

12 La Ley Federal de Educación N° 24.195 reemplazó la ley N° 1420 del año 1884, que estructuró el desarrollo del sistema educativo formal de Argentina

13 Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007

unidad pedagógica y organizativa destinada a lxs adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Se divide en dos ciclos: un ciclo básico, de carácter común a todas las orientaciones y un ciclo orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Ley N° 26.606/2006). Para la Dirección General de Cultura y Educación –DGCyE- de la provincia de Buenos Aires, la escuela secundaria representa el espacio fundamental para la educación de lxs adolescentes y lxs jóvenes; es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, para lo cual lxs adultxs de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.<sup>14</sup>

La elección de las instituciones educativas con las que trabajamos se guió por la accesibilidad a ellas y fueron explicitadas al momento de la presentación del plan de tesis. Sin embargo, cuando realizamos nuestros primeros acercamientos al campo notamos que dos de las elegidas presentaban características similares -Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 9 y N° 5-. Por tal motivo, teniendo en cuenta el grado de avance del trabajo en su momento, decidimos continuar con la investigación solamente en la E.E.S.T. N° 5 y elegir una institución que ofrezca otras orientaciones a fin de trabajar con poblaciones diferentes.

### ***Las instituciones***

#### *Escuela de Educación Secundaria N° 2 - E.E.S. N°2*

La E.E.S. N°2, ubicada en la calle 60 entre 12 y 13 del centro de La Plata, tiene una matrícula aproximada de 1030 estudiantes distribuida en tres turnos. Su oferta académica es de cinco orientaciones: Arte – Teatro, Comunicación, Ciencias Naturales, Educación Física

---

14 Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires

y Ciencias Sociales. A su vez, tiene un bachillerato para adultxs con tres programas diferentes, especializados en Pedagogía, Informática y Administración de personal.

La particularidad de esta escuela, que se fundó en el año 1960, ha sido históricamente su recepción a jóvenes repitentes o con problemas de conductas de otros colegios de la ciudad. Por este motivo es conocida con el apodo “La Legión”, en alusión a la Legión Extranjera Francesa<sup>15</sup>.

En la actualidad persiste su impronta inclusiva y muchxs alumnxs vienen de una trayectoria escolar no lineal, en la que han pasado por distintas instituciones, tanto públicas como privadas. Además concurren chicas que son madres porque tiene un Proyecto Interinstitucional junto con el lindero Jardín Maternal N°2, mediante el cual lxs hijxs de entre 45 días y 2 años asisten a una sala maternal.

La variedad de proyectos vigentes en la institución, por ejemplo la implementación del Plan de Mejoras Institucionales, hizo que fuera la escuela de más difícil acceso para la realización del trabajo de campo. Además, su ubicación privilegiada en el centro de la ciudad, sumado a que su fachada es llamativa porque está pintada con murales sobre la salud mental, hace que de diferentes facultades de acerquen a hacer sus trabajos y proyectos de extensión. Por esos motivos la directora, Nilda Beatríz Silva, tiene exceso de trabajo y estaba en reuniones cada vez que nos acercábamos a coordinar las visitas.

Logramos comenzar con las entrevistas a partir de la ayuda de la vicedirectora de la mañana que, si bien se negó a ser entrevistada como autoridad, nos facilitó el acceso a lxs alumnxs. De esta forma y tal como habíamos planeado hacer con lxs jóvenes, tuvimos los encuentros con tres grupos de tres chicxs. Los dos primeros fueron con alumnxs de cuarto año y el último, al ver que se repetían respuestas y comentarios por las vivencias en común, fue un sexto año. La vicedirectora nos facilitó elegir el lugar que quisiéramos ocupar durante los encuentros y, para evitar sonidos que nos dificultaran la posterior transcripción de los audios, utilizamos el estudio de radio. Todos los grupos respondieron a las preguntas con alto grado de participación y además se generaron discusiones entre compañerxs respecto a los temas.

Por su parte, las docentes entrevistadas fueron invitadas a participar un día que, por paro de auxiliares, habían ido a la escuela pero no tuvieron que dictar clase. Nos acercamos

---

15 Parte del ejército compuesta por soldados de países diferentes y con culturas diversas.



a sala de profesorxs a contar sobre nuestro trabajo y, al conocer la especialidad de cada unx de lxs interesadxs y predispuestxs a colaborar, optamos por entrevistar a una docente del área de sociales y otra de naturales. Con una por vez, la conversación se llevó a cabo en la secretaría. Era la primera vez que poníamos el protocolo de entrevistas a docentes a prueba, y si bien habíamos calculado en no demorar más de 10 minutos previniendo que lxs profesorxs de secundaria no suelen permanecer tiempo extra a la clase en la institución, las charlas fueron del doble de tiempo e incluso se pudieron agregar preguntas, gracias a la particularidad del día sin clases y a la buena disposición de las entrevistadas.

Finalmente, luego de dos meses de desencuentros con la directora, logramos concretar la última entrevista con Nilda Beatriz Silva durante el turno vespertino. Nos ubicamos en su oficina y, antes de comenzar, nos advirtió que conversaría con nosotras mientras firmaba planillas para optimizar tiempo, pero la realidad fue que estuvo muy atenta a las preguntas y en ningún momento nos hizo sentir su apuro. Charlamos alrededor de 25 minutos y además de las preguntas pensadas en el protocolo la interrogamos sobre cuestiones particulares del colegio, como la guardería, el plan mejoras, etcétera.

#### *Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 5 - E.E.S.T. N°5*

La E.E.S.T. N°5, ubicada en calle 76 entre 7 y 8, cuenta con una matrícula aproximada de 800 estudiantes provenientes mayoritariamente de Villa Elvira pero también de barrio aeropuerto, barrio jardín y de distintos barrios de La Plata y alrededores. La institución tiene una oferta académica de cinco especialidades: Construcción, Técnico Químico, Informática, Ciencias Naturales, Electromecánica.

Al ser una de las escuelas donde llevamos a cabo el proyecto de voluntariado universitario consideramos que la gestión para el trabajo de campo de la tesis iba a ser simple. Nos dirigimos al director, con la carta de aval de Dirección de Grado de la Facultad y un relato sintético de nuestro proyecto, pero al ver que se trataba de educación sexual nos delegó al Equipo de Orientación Escolar.

Allí nos atendió un señor que advirtió antes que nada que era nuevo en la escuela y no tenía mayores conocimientos sobre la temática, leyó la solicitud pero decidió que el director tenía que tomar la decisión de aceptar o no que trabajáramos en la institución.

Volvimos con el director, y sin más preguntas, nos dijo que sí. Optamos por aprovechar que conocíamos la escuela y “arreglarnos” solas con la gestión de cada entrevista. Subimos al primer piso en donde sabíamos que funciona el laboratorio de ciencias y nos dirigimos a la jefa de área que ya nos conocía, le solicitamos retirar a sus alumnxs por grupos y no tuvo ninguna objeción.

Las primeras entrevistas fueron realizadas a lxs chicxs. La preceptora del curso que justo estaba en clase, de 4º año, nos facilitó un aula en desuso y fuimos recibiendo grupos de tres jóvenes. Las preguntas que habían funcionado muy bien en la escuela anterior no fueron suficientes en ésta y en varias oportunidades tuvimos que aclararlas o realizar preguntas-comentarios para incentivarlxs a participar. Lxs chicxs tenían voluntad de responder pero sus discursos eran oraciones breves. Al ver que las entrevistas no demoraban más de 10 minutos decidimos sumar un grupo más, realizando un total de cuatro entrevistas grupales.

El acceso a lxs jóvenes no implicó complejidad alguna, sin embargo para poder realizar las entrevistas al directivo y docentes tuvimos que acercarnos en varias oportunidades ya que por diferentes motivos no lográbamos llevarlas a cabo. Como dijimos anteriormente, el haber trabajado el año anterior en el marco del proyecto de voluntariado, nos facilitó el acceso a entrevistar a una docente de Salud y Adolescencia que realiza las exposiciones sobre sexualidades en la escuela. Sin embargo, el tiempo acotado con el que cuentan la mayoría de lxs docentes para trasladarse de una escuela a la otra, las propias actividades dentro de la escuela, la lucha por mejoras salariales, dificultaron la coordinación de un encuentro para llevarla a cabo. Con insistencia y un poco de suerte logramos concretarla después de unos cinco intentos.

Para realizar la segunda entrevista a docentes, nos acercamos a la sala de profesorxs. Allí se encontraba una señora de unos 60 años que dictaba clases de matemática, al comentarle el propósito de nuestra presencia en la escuela, se mostró interesada pero se negó a ser entrevistada. Mantuvimos una charla informal, en la que nos contó su tránsito por las escuelas, algunas anécdotas vinculadas a la temática que abordamos pero sólo eso. Entraron y salieron algunxs docentes apuradxs (entre lxs cuales estaba la de Salud y Adolescencia con la que tanto nos costó coordinar) hasta que finalmente, una profesora de geografía accedió a ser entrevistada mientras almorzaba. *“Es que los tiempos son muy*

*acotados y hay que aprovecharlos*”, dijo. Mientras charlábamos, la profesora de matemática se quedó atenta e incluso aportó sus opiniones y experiencias.

La observación de clase fue hecha el día que sabíamos que en la materia Salud y Adolescencia de 4° año se comenzaría con la unidad de Educación Sexual. La docente a cargo no tuvo ningún inconveniente en dejar que una de nosotras presenciara la clase y se sentara en un costado a observar. Con recreo de por medio, se vio una clase de casi dos horas que constó de manera alternada en exposición de la docente y comentario de lxs alumnxs.

#### *Escuela de Educación Secundaria N° 14 - E.E.S. N° 14*

Una vez comenzado el trabajo de campo en las otras dos instituciones, emprendimos la búsqueda de la tercera escuela propuesta como campo material. En una primera instancia, nos acercamos a la E.E.S. N° 1 ubicada en 9 y 38 durante el horario vespertino. Teníamos dos propuestas, una dictar los talleres sobre cine y derechos humanos en el marco del voluntariado y la otra realizar entrevistas para la tesis. Hablamos con el vicedirector a cargo del turno que aceptó con entusiasmo el ingreso del equipo voluntario pero nos encontramos con una evasión al momento de trabajar la temática de sexualidades. Le contamos nuestro propósito, el trabajo que veníamos haciendo con otras instituciones, le dejamos el resumen, la carta de Dirección de Grado de la Facultad pero la respuesta fue *“acá no tenemos educación sexual”, “ese es un tema complicado dejenme pensarlo”*. Volvimos en dos oportunidades más pero no logramos encontrarlo y decidimos buscar otra.

La primera vez que nos acercamos a la E.E.S. N° 14 “Carlos Vergara” ubicada en 4 y 35, la respuesta no fue muy distinta a la narrada anteriormente. La vicedirectora a cargo del turno vespertino nos aceptó el resumen de la tesis, la carta de Dirección de Grado pero nos dijo que tenía que charlarlo con las otras directivas y que se comunicaban con nosotras. Pasados varios días sin recibir noticias, regresamos nuevamente pero esta vez en el turno mañana. En esta oportunidad, las vicedirectoras (que no estaban al tanto de nuestra primera visita) luego de un pequeño diálogo se mostraron dispuestas y aconsejaron volver al otro día temprano para garantizar las entrevistas con alumnxs y docentes.

La institución, cuenta con tres turnos: mañana, tarde y vespertino, en este último también se lleva adelante el bachillerato de adultxs.

Tiene una matrícula de aproximadamente 830 alumnxs. A los turno tarde y vespertino las personas que asisten provienen de barrios más alejados y tienen una trayectoria escolar con interrupciones y/o repeticiones. En el turno mañana la edad de lxs chicxs coincide en su mayoría con la prevista para los años que cursan y provienen en gran medida de Tolosa o el casco urbano de La Plata. Generalmente son chicxs que no han tenido experiencias satisfactorias en instituciones de educación privada.

Según lo que pudimos observar y lo surgido en charlas informales con docentes, preceptorxs y directivxs, el Equipo de Orientación Escolar tiene un rol muy activo dentro de la institución tanto en la contención de lxs chicxs como en la capacitación docente. Al momento de las entrevistas, teniendo en cuenta que en el marco de la LESI no se habían desarrollado al momento espacios de formación docentes sobre educación sexual, presentaron un proyecto de capacitación sobre esta temática para desarrollarla a fines de este año o principios del próximo.

En cuanto a las entrevistas, las directivas nos facilitaron el acceso a lxs chicxs ofreciéndonos la sala de preceptorxs para que pudiéramos estar tranquilas. Fueron realizadas a nueve chicxs divididxs en tres grupos del 6° año. En líneas generales, se expresaron con fluidez dialogando entre ellxs sobre diferentes posturas.

La coordinación para realizar la entrevista a directivxs fue sencilla, las vicedirectoras con las que entablamos diálogo se mostraron dispuestas y atentas a que podamos realizar nuestro trabajo con comodidad. Una docente entrevistada fue la preceptora que colaboró con las entrevistas con lxs chicxs, hablando con el docente a cargo y prestándonos el espacio para realizarlas. Si bien en el turno mañana ella es preceptora, a la tarde y vespertino es profesora de sociología, creímos fundamental llevar a cabo la entrevista con ella por el conocimiento que tiene de la institución. Cuando le propusimos entrevistarla aceptó inmediatamente y la charla duró aproximadamente 30 minutos.

La entrevista a la segunda docente nos costó un poco más. Tanto la vicedirectora como la preceptora nos aconsejaron hablar con una mujer que había sido docente de Salud y Adolescencia hasta el año anterior y ahora se encontraba realizando tareas administrativas en la escuela. Cuando la cruzamos en el pasillo aceptó la propuesta pero cuando fuimos a

concretarla nos evadió y nos dijo que lo mejor era entrevistar a una docente que la esté dictando actualmente porque ella “*por suerte*” no estaba más a cargo de esa materia.

Finalmente accedimos a una profesora de biología a cargo de Salud y Adolescencia, que tras esperarla aproximadamente una hora y media, nos otorgó la entrevista. Las observaciones de clase se realizaron en el marco de dicha materia en una de las cinco clases que la docente dedicó al abordaje de educación sexual.

## **V. Caracterización de los grupos**

Para llevar adelante la investigación fue necesario obtener un corpus a analizar que estuvo compuesto por tres grupos diferentes: alumnxs, docentes y directivxs. En el presente capítulo pretendemos caracterizarlos a la vez que mencionar algunos aspectos de nuestro paso por las instituciones durante el relevamiento de datos.

El grupo 1 estuvo conformado por alumnxs de entre 15 y 18 años que estaban cursando entre 4° y 6° año de secundario. La elección de estas edades radica en que tomamos como parámetro la materia “Salud y Adolescencia” que se dicta en 4° año y, según lo establecido, al momento de cursarlo lxs estudiantes deben tener unos 15 años, siendo la edad estipulada de finalización de los estudios secundarios los 18 años.

Lxs estudiantes que concurren a las escuelas con las que trabajamos tienen la particularidad de pertenecen a barrios alejados de las mismas. Como se mencionó en el apartado anterior, dos de las instituciones se encuentran dentro del casco urbano y una, si bien no lo está -por unas cuatro cuadras-, se encuentra en un barrio de calles asfaltadas, sobre la avenida 7 por la que tienen recorrido pautado varias líneas de colectivos de transporte público. Esta aclaración, radica en que las tres son de fácil acceso y se encuentran en barrios que cuentan con todos los servicios (luz, gas, agua, cloacas) cubiertos.

A lo largo de estas últimas dos décadas, las escuelas públicas del centro de la ciudad de La Plata han experimentando modificaciones respecto a los barrios de origen de lxs estudiantes. Históricamente, se ha asistido a las escuelas por cercanía, es decir que a las mismas concurrían personas de la zona donde estaba ubicado el establecimiento y eran significativamente menor la cantidad de alumnxs que recorrían distancias largas para acudir a clase. Sin embargo, en estos últimos años, se fue dando un corrimiento de los sectores medios de la educación pública a la privada consecuencia, en parte, de las medidas tomadas con la profundización del modelo neoliberal en los '90 que conllevó al descuido de lo público en general y al de la educación en particular. Si bien hoy se están generando políticas educativas que apuntan a la recuperación de estas instituciones, las consecuencias de decisiones políticas económicas que se fueron tomando son difíciles de detener o revertir.

En este contexto a las escuelas con las que trabajamos, como se mencionó en la caracterización de cada institución, no asisten prácticamente personas de los barrios de

Villa Elvira (E.E.S.T. N° 5); Máximo Paz (E.E.S. N° 2); o barrio Norte (E.E.S. N° 14) sino que de barrio aeropuerto, franja de Ensenada, Tolosa, Los Hornos, Olmos, entre otros. Según lxs directivxs, aquellxs alumnxs asisten a la escuela de su barrio es porque han tenido una mala trayectoria en escuelas privadas y cambian a la educación pública, por ejemplo, para no repetir de año.

La deserción escolar es una temática que surgió de manera recurrente en las entrevistas a los tres grupos. Las causas del abandono de los estudios son varias pero, teniendo en cuenta la temática que abordamos, resaltamos la vinculada al embarazo/maternidad adolescente. Tanto docentes como directivxs enunciaron que era muy común que las adolescentes embarazadas, sobre todo las que estaban transcurriendo años inferiores, terminaban por abandonar la escuela una vez que tenían a su hijx. De acuerdo con un estudio realizado de forma conjunto por el Ministerio de Desarrollo Social de Nación y UNICEF, la mitad de las adolescentes entre 15 y 17 años que abandonaron la escuela está embarazada o ya ha sido mamá.

En cuanto a nuestro trabajo de campo, la realización de las entrevistas con lxs estudiantes no presentó mayores dificultades. Como se mencionó anteriormente las instituciones nos facilitaron el acceso y lxs chicxs se mostraron entusiasmadx en colaborar con nosotras y, sobretodo, con *“perder tiempo de clase”*. Los grupos fueron de tres personas y estuvieron conformados de manera mixta, es decir que hubo al menos una mujer o un varón en cada una de las entrevistas grupales. Al momento de acudir a realizarla, no estaban informadx acerca de la temática, luego de presentarnos y contarles de qué se trataba nuestra intervención, pudimos notar en varixs una primera impresión de incomodidad/vergüenza, que en la mayoría de los casos no fue impedimento para entablar un diálogo con nosotras y entre ellxs mismxs.

El grupo 2 está conformado por docentes. Algunas de las personas entrevistadas, como se enunció en el marco metodológico, dictan la materia Salud y Adolescencia y otras no. Esta elección radica en poder entrevistar al menos a un/a profesor/a por escuela que efectivamente esté abordando la temática de sexualidades a través del contenido curricular establecido. La educación secundaria se divide en un Ciclo Básico de tres años con materias correspondientes a la formación común; y un Ciclo Superior Orientado -tres años de duración- que se organiza en dos campos: el de la formación común y el de la formación



específica. El primero incluye los saberes que lxs estudiantes secundarios aprenderán en su tránsito por el nivel, sea cual fuere la modalidad u orientación, y que son considerados como los más significativos e indispensables. El segundo si bien incorpora materias específicas de distintos campos del saber, mantiene una serie de materias común a todas las orientaciones.

La asignatura mencionada se dicta en el 4º año, se considera como esencial a cualquier especialización, y postula como modulo/problema 3 *La educación sexual integral*, siendo lxs profesionales competentes para el dictado profesorxs de biología y psicología.

Si pretendemos caracterizar este grupo, no podemos dejar de mencionar, por un lado, los reclamos que históricamente viene realizando en colectivo docente –salariales, de infraestructura, entre otros-; y, por otro, los tiempos acotados con los que cuentan lxs docentes para trasladarse de una escuela a otra. Consideramos que estos aspectos son parte de los procesos educativos que llevan adelante, ya sea por el paro de actividades como una de las metodologías de lucha o por la falta de tiempo para compartir con sus pares en las instituciones en las que trabajan.

Sólo para mencionar el conflicto gremial correspondiente a 2014, el ciclo lectivo comenzó con medida de fuerza por parte de los docentes que se extendió por 17 días hasta que se logró llegar a un acuerdo en paritarias. Pero luego del receso de invierno se produjo otro paro por 48 horas para reclamar, según expuso oportunamente el secretario general de Suteba, Roberto Baradel, incumplimientos en los que habría incurrido el Gobierno de la Provincia en materia de infraestructura y discusión salarial. Asimismo, al momento de cierre de este trabajo, lxs docentes también se encontraban realizando medidas de fuerza por reclamo salarial.

A diferencia de lxs docentes de primaria -salvo lxs de educación física- que trabajan en una misma institución, lxs de nivel secundario tienen horas de clases diversificadas en diferentes instituciones. Esta modalidad de traslados permanentes impide que lxs profesorxs tengan tiempo para compartir con sus pares dentro de los espacios educativos, limitando su estancia en la institución únicamente al ámbito áulico. Según lo que pudimos hablar con ellxs, las escuelas se convierten en un espacio de tránsito siendo prácticamente

imposible generar instancias de intercambio, lo que implica que las prácticas educativas sean coordinadas de manera individual y aislada en lugar de colectivas y articuladas.

Finalmente el grupo 3 de nuestro corpus está conformado por directivxs de las escuelas. El Reglamento General de Instituciones Educativas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires establece que la conducción institucional en los establecimientos de gestión estatal, está compuesto por los cargos de Director, Vicedirector, Regente (Técnico y de Estudio) y Secretario, estableciendo una escala jerárquica según el orden.

Siguiendo el reglamento en relación a las responsabilidades, se considera que el marco general de trabajo y las actividades específicas del equipo de conducción institucional comprenden la acción conjunta, la supervisión, la organización, la coordinación, la articulación y la orientación del personal a su cargo para la mejor ejecución del currículo vigente en el marco del Proyecto Institucional (Artículo 46)

Se asigna a el/la director/a como personal docente de mayor jerarquía escalafonaria de la institución y tiene la principal responsabilidad de conducirla en el marco de la política educativa y normativa vigentes, el Proyecto Institucional y representarla (Artículo 50). Por su parte el/la vicedirector/a es el personal docente jerárquico que, integrando el equipo de conducción, concurre en la responsabilidad de conducción institucional correspondiéndole, además, el reemplazo del/a director/a en los siguientes supuestos: 1. en el turno bajo su atención; 2. en ocasión de ausencia aquél/aquella (Artículo 56).

Teniendo en cuenta estos aspectos organizativos de funcionamiento, consideramos entrevistar al/la director/a o al/la vicedirector/a de cada una de las instituciones, por entender que al ser las autoridades máximas de las escuelas y por las tareas que como tales les son asignadas, presupusimos que podrían brindarnos un panorama general de la población educativa que presiden.

## **VI. “Desde la genitalidad por la urgencia”. La ausencia del deseo**

Para que la educación sexual sea integral es ineludible explicitar el plano emocional y afectivo de la condición humana en la escuela. La sexualidad reducida a la genitalidad, la prevención de enfermedades o el embarazo están muy lejos de abarcar de manera íntegra esta dimensión de la vida de lxs alumnxs. Las inquietudes, los miedos y la curiosidad sobre temas relacionados con el sexo y el género parten antes que nada de sus deseos, ya sea por saber o por experimentar. Sin embargo, el lugar hegemónico de la medicina como autorizada para hablar y dar respuestas a esas inquietudes ha hecho un recorte y ha convertido a la sexualidad en un problema de la biología, que en la escuela se refleja cuando es esa disciplina la encargada de tratar el tema.

Nos propusimos indagar el lugar que se le hace hoy en las escuelas al deseo, en tanto categoría que nuclea a lo sentimental, considerándolo como la meta para que haya integralidad. No es que pensamos que debería ser “un tema” curricular corriendo el riesgo de ser regulado, sino que se trata de explicitar y conocer en el ámbito escolar aquello que moviliza a todo lo demás, se trata de que esa dimensión de las personas no sea opacada por cuestiones de la naturaleza que tienen respuestas más o menos consensuadas. Es decir, el deseo está lejos de poder ser “enseñado” pero conlleva un montón de sentidos que atraviesan a todas las demás problemáticas que la escuela trata o podría tratar sobre la sexualidad. Se buscó ver si en la escuela se habla de “*pudor, temor, placer, serenidad, odio, vergüenza, amor, deseo, rabia, tristeza, alegría... emociones vinculadas a los modos en que se vive, disfruta o padece el cuerpo sexuado*” (Morgade, 2011:195). A su vez, y necesariamente, se buscó conocer de qué es lo que se habla, quienes lo hacen y cómo.

### *La integralidad en la Ley*

La Ley 26.150 – LESI – planteó la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual con el objetivo de establecer parámetros básicos que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, deben contemplar en materia de educación sexual.

En él se exponen diferentes aspectos de la integralidad que el rol institucional debe contemplar en cuanto a la responsabilidad de creación de espacios complementarios a los

contenidos curriculares como es el vínculo con organizaciones externas. La integralidad que se plantea va más allá de los contenidos o espacios que se pongan a disposición de lxs chicxs sino que también contempla la formación de docentes en su rol de educadorxs de la integralidad. Así por ejemplo, lxs docentes deben estar dispuestxs a responder a inquietudes que puedan plantear lxs estudiantxs sea cual sea la materia que dicten. El Programa regula más allá de la responsabilidad que las autoridades de las escuelas tienen de incorporar dentro del Proyecto Institucional Educativo –PEI– la articulación con otras entidades no gubernamentales, organismos internacionales u organizaciones de la comunidad y espacios por fuera de los curriculares; también exige garantizar la identificaciones de problemáticas vinculadas a la sexualidad y ser capaces de articular con otras entidades estatales; y brinda algunas pautas de abordaje de la integralidad por materia a fin de garantizar contenidos mínimos en relación a sexualidad.

La ley y los materiales creados en su marco parten de la concepción de sexualidad que propone la Organización Mundial de la Salud, cuya definición da cuenta de que el abordaje no debe dejar ser integral:

*“El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”<sup>16</sup>*

### *Los desafíos de lxs docentes*

---

16Reunión de Consulta sobre Salud Sexual convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000, en Antigua Guatemala, Guatemala

Contar con lineamientos de acción dentro del marco de un proyecto institucional asegura que lxs docentes, directivxs o adultxs que están en relación con lxs adolescentes no respondan en base a su propio sistema de creencias y valores sino que aborden la educación sexual desde una perspectiva que trabaje la libre elección, el respeto a unx mismx y a lxs otrxs, establecido por el Ministerio de Educación de la Nación.

La ley, además de garantizar la obligatoriedad de las instituciones educativas de brindar educación sexual integral, brinda un marco legal de protección a lxs adultxs que las aborden, aspecto que es resaltado por lxs entrevistadxs. Docentes y directivxs dicen haber experimentado quejas, incluso denuncias, de padres y madres de adolescentes por tratar temas sobre sexualidad sin una autorización previa. En este sentido, la existencia de un marco legislativo que lxs ampare, les genera un sentimiento de “*resguardo*” para poder abordar la educación sexual más libremente. La importancia de este amparo legal es valorada por todxs lxs docentes y directivxs entrevistadxs ya que permite disolver posibles reclamos de los padres, madres o tutorxs de lxs adolescentes. Sin embargo, al ser aún un tema “sensible” de ser abordado, docentes que trabajan en relación a sexualidades –siempre dentro de las materias curriculares pautadas para ello – seleccionan materiales impulsados por entes estatales a fin de dejar explicitado el respaldo institucional. Como lo explicita una docente de la EEST N° 5:

*“El cómo abordamos la educación sexual no puede ser elección individual de los docentes, por eso es necesaria la utilización de materiales que tengan logos institucionales que respalden al docente pero también es necesario para que se vea y se comprenda que es una política pública educativa que tiene que ser implementada”.* (Docente EEST N°5)

Sin embargo, aunque el marco que otorga la ley es suficiente para empezar a romper con el silencio e impulsar la problematización de las sexualidades en las escuelas, la mayoría de lxs docentes entrevistadxs expuso la carencia de una postura institucional para abordar los temas. Ese “*miedo*”, en parte, tiene que ver con la no comprensión de la integralidad que exige la política pública, ya que no se trata de cumplir con lo que la escuela decide hablar o callar y el modo en que propone hacerlo, sino que hace referencia a tener presente y visibilizar esta dimensión de la constitución humana de lxs alumnxs. De

este modo, es posible que la incertidumbre de lxs profesorxs pase mucho por el desconocimiento de la ley, los materiales educativos creados en su marco y la matriz desde la que fue pensada. Cuando se les pregunta si accedieron a la ley o les acercaron material las respuestas varían pero es común el conocimiento escaso y la falta de formación destinada a ellxs:

*“Sé lo que es pero no completo. Nada desde el ministerio o la escuela para decir o que hagamos... por ejemplo en los perfeccionamientos nos han dado otro tipo de guía para intervención en problemáticas escolares pero de la ley de educación sexual, no”* (Docente de Lengua, E.E.S. N°2)

*“No mucho, la conozco por arriba, un resumen”* (¿Te acercaron material?) *“Jamás y me parece que es algo importante”* (Docente de Física y Química, E.E.S. N°2)

*“Sí, la conozco. Mirá llegaron unos cuadernillo, me hicieron unas preguntas no sé...para alguien, para el ministerio. Qué pensaba yo sobre ese trabajo y nada más. Que trataba trabajos interdisciplinarios en todos los niveles. Creo que me dieron dos, un instructivo y otro informativo. Era una o dos preguntas y nada más. Hace dos o tres años”* (Docente de biología, E.E.S. N° 14)

*“De la ley no aparece nada, no tuvimos capacitaciones, nada. Con el polimodal había más charlas pero ahora se está volviendo a lo de antes. No se habla. No hay charlas”* (Docente de Geografía, E.E.S. N°5).

La falta de formación docente en educación sexual integral pareciera una de las primeras causas para que la legislación no cobre vida en las escuelas. Los miedos a no poder contener los temas y el sentimiento de aislamiento<sup>17</sup> hacen que consideren conveniente no meterse en cuestiones que no se les exige en los programas de las materias que dictan. En esta línea del problema ocurre también que lxs profesorxs ignoran

---

<sup>17</sup>Como se explicaba en capítulos anteriores, lxs profesorxs de escuelas secundarias trabajan en varias instituciones a la vez y con poco sentido de pertenencia a las mismas.

secuencias que pasan a diario en la escuela, es así que mientras desde la dirección sostuvieron discursos en los que decían acompañar a alumnas con problemas en materia de sexualidad –que básicamente refieren a embarazos –, lxs profesores manifestaron que muchas veces no acceden a dicha información y, por ejemplo, se enteran que una alumna está embarazada cuando por algún motivo se levantan de la silla y le ven la panza.

Se puede pensar que el/la docente, que es quien tiene el contacto prolongado y frecuente con lxs jóvenes, es la pieza clave para que la educación sexual en los colegios sea un hecho. Sin embargo, la realidad muestra que, por el contrario, es la pieza débil, porque dicen no haber recibido información, no conocer la propuesta de la política pública y, además, no ser tenidxs en cuenta para acompañar a lxs alumnxs cuando tienen problemas.

*“Por ahí tenés una chica embarazada en el aula y como están con abrigos o no se paran no te das cuenta. Los directivos tendrían que avisar a todos los docentes porque la nena se siente mal o necesita ir al baño y tenemos que saber”* (Docente de Geografía, E.E.S.T. N° 5)

*“El año pasado, en otra escuela, tuve una nena embarazada y no me di ni cuenta hasta que me dijo que iba a dejar de venir porque tenía el bebé”* (Docente de Matemática, E.E.S.T. N° 5)

La falta de información y el silenciamiento por parte de las autoridades escolares respecto al abordaje de problemáticas vinculadas a la sexualidad, se expresa en lxs docentes –e incluso lxs propixs directivxs – como sensaciones de incertidumbre y creencia de ser incapaces de contener el tratamiento de estas temáticas. Consideramos que estas son algunas de las causas por las que la temática se reduce a una perspectiva biologicista. Romper con el silenciamiento de las aristas emocionales involucradas en la sexualidad, es el gran desafío de lxs profesorxs y para hacerlo es necesario, como bien lo remarcan los materiales institucionales, informarse. Pero como también lo expresa una docente de la E.E.S.T. N° 5 de biología: *“lo primero que se tiene que hacer para poder abordar estos temas es repensarse a sí mismos sus sexualidades. No trasladar vivencias propias al aula, porque uno cuando da educación sexual no habla desde sus experiencias personales, sino*



*desde los lineamientos que establece la Ley de Educación Sexual*". Pero más allá de discutirse si el abordaje que se realiza –salvando posibles excepciones – desde los contenidos curriculares resultan adecuados o no para abordar las aristas emocionales de la sexualidad de la formación de lxs jóvenes, lo cierto es que ellxs depositan en lxs docentes una confianza que consideran fundamental para evacuar sus incertidumbres referidas al tema.

### *La confianza: condición necesaria*

Para lxs chicxs, la fórmula para que la educación sexual integral sea haga efectiva parece simple: un clima de confianza. Les basta con que lxs adultxs les brinden esa seguridad para poder abrirse y despejar todas sus dudas o compartir sus sentimientos y pensamientos en el ámbito escolar. Esta característica fundamental para la base de una educación sexual integral es compartida por la totalidad de lxs actorxs escolares y deja una pista muy importante de cómo comenzar:

*“Una profesora que sepa, que hable con buena onda”* (Nicolás, 15 años)

*“Confianza tiene que haber si o si al principio porque sino no le vas contar el problema a cualquiera”* (Bernardo, 18 años)

*“Tendría que haber mucha comprensión de parte de los profesores como para que se toquen estos temas. O sea, yo no podría hablar de sexualidad directamente, porque no tengo confianza con un profesor”* (Gabriel, 18 años)

Esta confianza que consideran necesaria pasa por saberse escuchadxs y comprendidxs y se la adjudican a esxs docentes o adultxs que son capaces de reconocer y respetar su *universo vocabular*, que comprendan sus modos de hablar sin centrarse en las expresiones sino en el concepto que engloban sus preguntas. Y que fundamentalmente *“tenga paciencia para explicar”*.

El grado de confianza que debe existir en la relación docente–estudiante también es percibido por lxs profesorxs:

*“En realidad todas las materias lo pueden abordar, depende también del grado de confianza que tienen los chicos con el profesor. Yo he hablado con los chicos pero aparte de ser docente estudio bioquímica, entonces charlamos mucho sobre drogadicción, tabaquismo, alcoholismo y también entra el tema de relaciones sexuales. El tema va por la confianza más que todo, a veces se atreven más a preguntarle a los docentes y no a los padres. Por lo menos con algunos docentes, ellos saben que lo que nosotros charlamos es un acuerdo que queda en el aula, un acuerdo entre docente y alumnos, por lo menos”* (Docente de Química, E.E.S. N°2)

Se expresa una necesidad en lxs chicxs de hablar sobre sexualidad, de que se creen espacios donde puedan poner en común sus inquietudes, donde puedan informarse y opinar sobre las temáticas sin pudores. Se resaltan las limitaciones que generan *“las cargadas”* cuando algún docente comienza a hablar del tema. Y estas inhibiciones nos son propias de lxs alumnxs, algunxs docentes también han expresado su *“incomodidad”* al hablar de sexualidad dentro del aula porque lxs adolescentes comienzan a bullicio, a no prestar atención o *“por ahí estás hablando del tema y ves que ellos están en cualquier lado, que no te escuchan. Entonces para qué hablás”* (Docente de Geografía, E.E.S.T. N°5). Aquí volvemos por un momento a lo abordado en el apartado anterior, es necesario que lxs profesorxs, sea la materia que sea que dicten, estén informadxs acerca de cómo hablar sobre sexualidad e ítems a tener en cuenta en el trabajo con adolescentes para no cohibirlxs.

Otros de los aspectos que expresan lxs adolescentes que deben tener lxs adultxs para generar confianza es un conocimiento sobre el tema que contemplen las experiencias individuales pero que también estén científicamente avaladas sus posturas.

*“A mí me daría mucha más confianza si, además de que lo de un profesor, lo diera una especialista, una ginecóloga”* (Lucía, 18 años)

Se observa un discurso del “consejo” por parte de lxs adultxs, que evidencia la presencia de la voz de la experiencia como válida y el rol de lxs educadorxs como poseedorxs de un saber transferible.

*“Deberíamos tener un taller de capacitación todos los docentes porque sale el tema en el grupo y no se tiene herramientas. Cuando sale en mi materia hablo desde la propia experiencia, por la edad que tengo, les hablo como les hablé a mis hijos adolescentes pero cuidando más el lenguaje, hay cosas que no se pueden decir en el aula.”* (Docente de Geografía, E.E.S.T. N°5)

#### *Educación sexual: “hasta ahí”*

Como se mencionó en capítulos anteriores, la implementación efectiva de la ESI en las escuelas aún tiene un largo recorrido por delante. Notamos, a lo largo de la investigación, que existe un desconocimiento y desinformación acerca de este marco legislativo y que más que la apertura de nuevos espacios de abordaje, genera una sensación de respaldo para las prácticas que ya se venían dando previamente a la sanción y promulgación de la misma. Ilustrativo de esto es el aula-laboratorio de la escuela n°5, espacio en donde se colgaron todos los materiales que el ministerio divulgó sobre la LESI, ahí se dictan las materias Biología y Salud y Adolescencia porque la jefa del área de Ciencias Naturales es la docente de dichas materias. Es decir, el material decora el contexto en que se dictan las materias que establecen en su programa temas de educación sexual.

Todos los grupos, de todas las escuelas mencionan como temática más importante – y varias veces la única – a trabajar en educación sexual, los métodos de prevención de enfermedades y embarazos no deseados. Es decir, que los temas incluidos en la LESI quedan reducidos al uso de preservativo o métodos anticonceptivos.

Lo *urgente* sigue desplazando al deseo y a ocho años de la existencia de la ley, sólo emergen tímidamente algunas pocas propuestas que pretenden poner en palabras aquellas cuestiones sobre sexualidad que la comprenden como una construcción social en la que se

ponen en juego la genitalidad y el sexo biológico, pero también las diferentes expresiones de género y sexualidad que son atravesadas por aristas emocionales.

Como se dijo anteriormente, la totalidad de lxs docentes y directivxs expresan conocer la existencia de la ley pero afirman estar desinformados acerca de los contenidos y propuestas impulsados por la misma. Sin embargo, en la mayoría de los discursos en torno a cómo, quiénes y/o dónde debería abordarse la educación sexual, se coincide ampliamente con lo expresado en la LESI. Se hace mención a la importancia de transversalidad de la temática y la necesidad de poner en relación con otros aspectos de la vida.

Por su parte, lxs alumnxnxs en general desconocen la ley y, cuando se les preguntó en qué espacios les parecía que debía abordarse la temática de educación sexual, les resultó difícil imaginar tratarlos por fuera de las materias que las incluyen en el contenido curricular. Sin embargo, expresan la necesidad de contar con espacios en los que puedan exponer sus inquietudes, de hablar sobre la temática dentro del ámbito escolar y con adultxs. Así lo expresa Lucas de 17 años: *“que te enseñan y después vos podés decidir lo que querés. Pero que te enseñen”*.

Superadas las instancias de silencio y balbuceo que se generaron ante la pregunta sobre propuestas o espacios de abordaje, la mayoría consideró que debería trabajarse desde múltiples materias porque desde las que lo hacen actualmente –Biología y Salud y Adolescencia – les resultan insuficientes o limitadas en el abordaje.

*“Usar preservativos y esas cosas. Pero nada más, hasta ahí.”* (Matías, 18 años)

*“Para mí también se tiene que enseñar que cada uno puede hacer lo que quiere. Porque por ahí en educación sexual dicen que el hombre tiene que estar con la mujer, que es lo más obvio que pasa siempre, pero si uno se enamora de otra persona si quiera estar que esté. Aunque no sean las reglas ya fue....”* (Juan, 18 años)

*“Que te enseñen que hay esta cosa, esta cosa y esta cosa. No que hay una sola regla para todos”* (Juan, 18 años)

Y surgen propuestas para comenzar a sacar del silencio esta dimensión de lo humano que tiene que ver con la sexualidad, que es expresada en todos los ámbitos de la vida de diferentes formas:

*“Por ahí que tenga un espacio como biología y salud (y adolescencia). Que tenga un espacio, una vez a la semana. Ya la gente se va acostumbrando y hay muchas cosas que se evitarían.”* (Sebastián, 18 años)

*“Quiero hacer algo para que hablen para concientizarnos (...) con los chicos estuvimos hablando, no me acuerdo ahora el nombre, pero es juntarnos un día y una hora. Que los chicos (el resto de lxs estudiantes de la escuela) sepan y que los que quieran venir que vengan. Sería como una construcción ciudadana pero sin notas. Estaría bueno”* (Miguel, 18 años)

En un contexto marcado por la proliferación de significados en torno a las sexualidades, la escuela sigue ubicada en un lugar que recorta la problemática y la limita a las cuestiones del sexo biológico. Como vimos, las causas varían entre la falta de (in)formación de lxs profesorxs y la incertidumbre de las instituciones que, como influyentes en la formación de sujetos, no logran incluir una de las grandes dimensiones de la subjetividad.

Que los embarazos adolescentes y la propagación de enfermedades de transmisión sexual son una realidad que aumenta entre lxs alumnxs de escuelas secundarias fue respuesta unánime entre lxs adultxs del ámbito escolar, y dicen que eso lleva a tratar la sexualidad *“desde la genitalidad por la urgencia”* (Docente de Salud y Adolescencia, E.E.S. N°5).

# **VII. Familia: tensiones, cambios y continuidades en sus representaciones**



Las posibilidades de familias – en plural – se construyen en una trama de relaciones, vínculos, expectativas, roles y funciones de cada sujeto dentro de ellas. Cuando pensamos en indagar qué discursos crean y recrean lxs distintxs actorxs escolares en torno a dicha institución, consideramos que se vislumbrarían las representaciones sobre las organizaciones familiares y sus entretnejidos.

Las representaciones no significan la realidad misma sino la organización significativa de ella. No buscamos que, lxs alumnxs sobre todo, nos hablaran de la composición de sus familias pero sí quisimos conocer que significaciones les atribuyen a las familias en general, así como a quienes las forman. En este sentido creímos conveniente que las entrevistas no se dirigieran directamente a la experiencia familiar de lxs entrevistadxs, en cambio estuvieron orientadas a ver si en sus proyecciones aparecían construcciones que se relacionaran de algún modo con una idea de familia. Como explica Saintout (2009) retomando a Berger y Lukcman y la sociología del conocimiento, *“hablar de representaciones sociales implica pensar en las construcciones sociocognitivas propias del pensamiento ingenuo o el sentido común, como conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado”* (p 60).

El protocolo de entrevistas para alumnxs constó, en lo concerniente a la categoría familia, en una propuesta de imaginarse en 5 y en 10 años y en repreguntas para que describan las situaciones que proponían, de esta forma pudimos acceder a las construcciones que los jóvenes hacen de su futuro ideal e indagar allí cómo se imaginan en relación a vínculos afectivos y los roles que conllevan. Asimismo, algunos de los interrogantes que se hicieron al principio de cada entrevista aportaron al tema, ya que se trataban de con quiénes hablan en la actualidad de sexualidad, quién les brinda confianza, etc. Si bien no se buscaba, reiteramos, la descripción objetiva de sus familias actuales, sí se intentó percibir el rol que le asignan a sus familiares y/o el que efectivamente cumplen en la dinámica de sus hogares.

A lxs docentes y directivxs se les propusieron interrogantes para que dieran cuenta de sus representaciones a partir de con qué adulto prefieren dialogar sobre la educación de lxs alumnxs, con quién tienen reuniones, quiénes acercan inquietudes y propuestas al colegio, etc. Al tener respuestas menos concisas que lxs jóvenes y explayarse sin acotarse a la pregunta, se recolectaron datos útiles para la categoría que estamos trabajando en varios



puntos de las entrevistas. Las observaciones realizadas permitieron completar la recolección de información y ayudaron para conocer en qué momentos, de manera no inducida, se menciona a la institución familiar en las aulas.

### *La procreación como motor*

Cecilia Román plantea que la escuela es legitimadora y hacedora de distintos tipos de familia (Morgade, 2009), siguiendo la idea acordamos que las voces de lxs docentes y directivos adquieren relevancia en el tema cuando opinan con qué adulto responsable de lxs estudiantes prefieren hablar ante problemas en la escuela y quiénes se acercan al establecimiento para acordar sobre la educación formal lxs chicxs, ya que es una forma de ver cuál familia están legitimando. En los hechos, encontramos que cuando más grandes son lxs alumnxs menos vínculo tienen las familias con la institución educativa, y al haber trabajado con los últimos años de las escuelas secundarias notamos la poca relación con “las casas” de lxs jóvenes, por lo que no hubo respuestas extensas: *“por el tipo de población que tenemos, son chicos que están bastante a la deriva. Vienen poco los padres” (Docente); “prácticamente el acercamiento de los padres a la escuela es nulo. La convocatoria para que registren las firmas nos cuestan un montón” (Directora).*

En cambio, lxs entrevistadxs sí hablaron, en su mayoría, de la familia creada por alumnas cuando quedan embarazadas. Es decir, la maternidad fue la matriz central de conformación de una familia según lxs adultxs de las escuelas.

La tradición clásica ya vinculaba la función procreadora como una de las centrales de la familia. Elizabeth Jelin (1994) al estudiar la crisis actual del sistema moderno de familia explica que antes era así:

*“A partir de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación, se concebía a la familia como institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades. Incluía también la convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar y el techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano” (p.24)*

En los discursos de directivos y docentes, al hablar de experiencias de sus alumnxs, fue frecuente la vinculación de la maternidad a El Problema –con mayúscula- actual de las escuelas. El peso de la procreación como causa y motor en la formación de una familia, además, recae sobre las jóvenes –mujeres- y además liga a sus madres – abuelas- en la responsabilidad: *“en general tienen una trayectoria satisfactoria las nenas que han tenido bebés, pero en general si tienen una madre que las apoye”* (Docente de sociología, E.E.S. n° 14).

A su vez, la maternidad en la adolescencia es vista como un problema heredado que se acentúa si se trata de una joven de sector económico bajo:

*“tienen más la costumbre de embarazo temprano. No lo ven tanto como que les complica la vida, se enojan pero después "bueno" y al año ya están teniendo otro, y después otro. Es como que ya es natural, ellas tienen 15 y están a punto de ser madres y sus madres tienen 30 y no se terminó de madurar uno que ya es hijo, nieto y no tienen el desarrollo completo de ninguno”* (Docente de química, E.E.S. n°2).

La cuestión de clase no es un dato menor ya que, según la docente, acentúa las dificultades y se cruza con otra problemática que es el maltrato hospitalario:

*“Estas chicas embarazadas a los hospitales son maltratadas, como diciendo "te gustó, bancatela" y si no tienen el acompañamiento de un familiar que las calme, incluso para el parto, están a la deriva”* (Docente de química, E.E.S. n°2).

Puede decirse, que la familia que plantean lxs docentes es matriarcal, en tanto ni siquiera mencionan la existencia de un padre. Sobre la joven madre recae el cuidado de su hijo y en este caso, de contexto escolar, el desafío de terminar los estudios. Sin embargo pareciera que, justamente, lo problemático de los casos, es que las chicas no están aptas para cumplir con el rol, porque no maduraron lo suficiente, porque están “solas” o porque, se prejuzga, que viven algo indeseado:

*“La problemática que perdura y no podemos modificar, es el embarazo en la adolescencia. Es un tema que preocupa”.*

*“Uno prioriza a que no queden embarazadas, a que no tengan un embarazo adolescente” (Docente de Biología, E.E.S. n°5)*

Sólo una directora planteó la posibilidad de que la maternidad para las adolescentes sea una elección. Según la educadora, las chicas ven en el hecho de formar su propia familia una salida de sus familias de origen y un proyecto propio. Es decir, esta mirada, que en principio pareciera comprender como un deseo la maternidad, termina arraigando a un problema familiar el hecho de la procreación como elección: formar tu familia es salir de la familia que te tocó.

La idea de “problema” en relación al embarazo está cristalizada al punto de ser, de todo lo “peligroso” del sexo, lo mejor que les puede pasar a las chicas. Esta postura se repitió en lxs adultxs y lo relacionan directamente con conflictos de la familia. Por ejemplo, dijo un director:

*“Yo he visto chicas de 12 o 13 años embarazadas pero bueno... no deja de ser una problemática para ellas ¿no? Pero lo normal qué se yo. No ha habido casos de embarazo por violación, en esta escuela por lo menos no he visto. En otras escuelas he visto cosas terribles. Por ejemplo en otra escuela he visto chicas embarazadas de padre.” (Director)*

En cuanto a lxs alumnxs, las miradas respecto a la conformación de una familia dan cuenta que lo piensan como algo planificado, decidido y pensado para el momento indicado. La totalidad de lxs entrevistadxs planteó que para traer a alguien al mundo antes tenían que tener estabilidad económica, terminar sus estudios, tener una vivienda, etc. Incluso, algunas visiones sobre su futuro hablaban de tener pareja y no tener hijos. Es decir, para lxs jóvenes, procrear no está necesariamente arraigado a formar una familia:

*En cinco años.... recibirme. Quiero terminar el colegio. Cero casamiento, cero compromiso todavía. O sea que un hijo no es malo pero más adelante.*

*E: ¿te imaginás en pareja?*

*A: En pareja sí (Alejandro, 16 años)*

*“igual no me gustaría tener hijos. Pareja sí.” (Rocío, 16 años)*

*“Una familia es un proyecto que yo siempre tuve, o sea siempre... pero supongo que primero voy a tener que tener las cosas muy realizadas” (Gabriel, 18 años)*

*“también tengo un proyecto de decir voy a formar mi familia, tener mi casa. Ese es mi proyecto, muchos dicen yo quiero viajar... yo en cambio quiero una casa, un auto, una familia, no sé... Cómo vengo, en 5 años no me imagino en pareja, por ahí me imagino en mi casa, mi departamento, por ahí un novio, quien te dice, ojalá, pero capaz ya en 5 años me den ganas de tener un bebé, un hijo. Hoy tengo ganas de decir quiero ser mamá, pero desde mi punto de vista es como que no puedo, primero soy muy chica, segundo, no tengo las cosas para traer a alguien al mundo. Y tercero, retomando lo de la sexualidad, hay cosas que tengo que hacer y aprender “ (Jimena, 19 años)*

Sintetizando, se observa cómo el vínculo familia- escuela es muy escaso, por lo que las significaciones sobre la institución social se asocian a los conflictos, ya que la familia aparece cuando existe un problema. Los sentidos sobre lo familiar están más bien relacionados con el embarazo adolescente, y fuertemente arraigado a algo que les pasa a las mujeres. Sin embargo, hay una fuerte tensión entre esa visión adulta y la de lxs jóvenes-protagonistas que, lejos de visualizar esas cuestiones, consideran que sus familias se formarían a partir de un proyecto premeditado y tras el móvil de sus deseos. Retomando a Saintout (2009), se puede decir que, para lxs jóvenes, el matrimonio -o formar una pareja- ha dejado, o está dejando de ser la institución social que fundamentalmente reguló y contuvo la procreación para ser además un espacio de desarrollo subjetivo. Sin embargo, la visión adulta pareciera no haberse modificado a la biologicista de la modernidad que le atribuía a la familia la función procreadora ante todo.

### *Familias homoparentales ausentes*

Una de las características predominantes en los discursos de lxs actores escolares (en todos los grupos) fue la ausencia de la familia homoparental como posibilidad. Si bien existe y no es silenciada el tipo de pareja de gays o lesbianas, de ninguna manera es algo que puede ocurrirles o por lo que puedan optar ellxs. Tanto adultxs como jóvenes hablan de homosexualidad como posibilidad para un “otro”, pero nunca para sí mismxs.

*“Cada cual tiene derecho a hacer con su vida lo que quiera (...). Depende la persona, yo por ejemplo no tengo ningún problema, tengo muchos amigos que tienen otros gustos y tengo una prima que es lesbiana” (Diego, 18 años)”*

*“Yo por ejemplo hace 2 años iba con un compañero homosexual y hablábamos y todo pero en el colegio, con profesores no. Cada cual tiene derecho a hacer con su vida lo que quiera. Pero hay muchas personas que no piensan así y es como que discriminan, cargan a la persona o cosas así” (Lucía, 18 años)*

*“Yo tengo a mi tía, que tiene hijas y todo, pero el marido le pegaba, se separó y empezó a hacer eso – ser lesbiana-” (Chica en observación)*

*“Si es un familiar no te queda otra que aceptarlo” (Chico en observación)*

La idea de aceptación está presente pero muy lejos de asumirlo como algo normal. Lxs jóvenes –la mayoría- manifestaron ser abiertxs y que sus escuelas son inclusivas con compañerxs de elecciones sexuales minoritarias, sin embargo sigue siendo un tema que se asocia a lo anormal, puesto a la altura de lo diferente que no debe ser discriminado. Decían, por ejemplo, que los aceptan como también aceptan a compañeros que son ciegos o tienen capacidades diferentes. En esta misma línea, como se puede observar en sus discursos, circula una idea de que si pasa en tu familia “hay que aceptarlo”, dejando entrever de este modo que no es lo ideal o deseado. Se puede decir que, no sólo predomina la existencia de un modelo de familia heterosexual, sino que otro tipo es impensable como posibilidad para la formación de la propia familia. Al igual que en el modelo clásico biológico que ligaba la familia a la procreación, la existencia de familias homoparentales se definen como

desviaciones o perversiones al modelo dominante, pensado como natural, biológico y patrón desde el cual se mide lo otro (Saintout, 2009)

La diversidad de organizaciones familiares dentro del tejido social hace muy difícil una clasificación, pero de acuerdo a su composición se pueden nombrar algunos modelos recurrentes de organización familiar típicos ideales (Pineda, 2011):

- Familia Consanguínea: grupo de parientes consanguíneos.
- Familia Matrilínea: las vinculaciones son exclusivamente con respecto a la madre
- Familia Patrilínea: dada por la vinculación con el padre.
- Familia Extensa: la constituye la pareja –matrimonio- con sus hijos y la familia de cada uno.
- Familia Nuclear: relación conyugal, central y monógama.
- Familia Monoparental: constituida por padre o madre y sus descendientes.
- Familia no consanguínea<sup>18</sup>: los parentescos responden a adopciones o relación política.

De acuerdo a los testimonios recolectados en los contextos escolares, hoy predomina la familia nuclear -heterosexual y monógama- como horizonte a proyectar para los jóvenes. Manifiestan que tendrán una pareja de su sexo opuesto con la que, más adelante, buscarán hijos. Por su parte, los adultos mencionan la familia matrilínea como la predominante en la realidad de sus alumnos, basándose en las alumnas embarazadas de los últimos años, con mayor o menor presencia del padre, la responsabilidad y el sostén de la familia recae en las chicas. En ningún caso se observa la naturalización de un tipo de familia que no sea la nuclear y heterosexual, o en todo caso puede ser alguna variante de ella, como la extensa – más que nada la permanencia de jóvenes madres con sus hijos en la casa de sus padres-.

---

<sup>18</sup> Pineda utiliza para mencionar a este tipo de relaciones familiares la categoría “ficticia”. Optamos por llamarla no consanguínea porque consideramos que la autora presenta un término cuyo significado lo vincula a lo falso y fingido, entrando en contradicción con la idea de construcción familiar.

Debemos destacar que en este contexto, en el cual los discursos sobre homosexualidad no son planteados como una alternativa para la sexualidad propia, se intercalan discursos fuertemente ligados a las políticas de la última década y consecuentemente a lo que circula en los medios y en la sociedad. De este modo encontramos frases o ideas relacionadas con el matrimonio igualitario, con la inclusión o la diversidad. En algunos casos ni siquiera sabían el significado de esos conceptos, pero sabían que era pertinente usarlos en determinados momentos. Una situación que ejemplifica lo dicho se dio cuando en uno de los talleres en los que participamos/observamos se puso en discusión una foto de dos mujeres de la mano y con vestidos de novias:

*“¿Una es un hombre con vestido? (Chico)*

*“Eso es anormal, Dios nos creó hombre y mujer por algo” (Chico)*

*“tienen derecho al matrimonio igualitario” (Chica)*

Subrayamos que en la escuela se mencionen ideas extraídas de los discursos del derecho. Si bien no cambia el hecho de que lxs jóvenes no logran naturalizar la diversidad sexual y la ven como un tema de “otros” o una posibilidad de elección ajena a las suyas, que junto al discurso religioso – muy presente en lxs chicxs de la escuela pública- sean habituales discursos como el del “derecho al matrimonio igualitario”, significa que están emergiendo nuevas miradas consecuencia de políticas públicas y la circulación de los temas en la agenda mediática. Retomando la ausencia de las familias homoparentales como posibilidad, la legislación significa un avance para llegar a la normalización de otros tipos de familia, sin embargo hay que tener cuidado en que el discurso de los derechos humanos no se reduzca a un enfoque jurídico acerca de con quién está “permitido” casarse sino que haga hincapié en la libertad para que lxs jóvenes valoren la diversidad de familias desde sus deseos e inquietudes sexuales. En la situación de observación transcripta anteriormente, el diálogo continuó con la participación de un chico que opinó que *“cada cual es libre de lo que le guste”* y otro le respondió que *“si las ves en una plaza besándose y está tu hijo te dan ganas de matarlas”*. Es decir, surge criticidad y debate sobre lo familiar (respecto a la elección de pareja y también a la crianza de hijxs) cuando además de hablar de lo que la ley permite se problematizan las elecciones y libertades.

## *Sexismo*

El sexismo es el mecanismo por el cual se concede beneficio a un sexo en detrimento de otro (Belucci, 1992). Genera una relación desigual que en nuestra sociedad desfavorece a las mujeres en los ámbitos político, económico, religioso, bélico, jurídico, educativo, familiar, entre otros. Actúa atribuyendo características subordinadas y peyorativas a la mujer, cuya situación social a su vez es condicionada por variables como la clase social, la religión, la edad, preferencias sexuales y afectivas, etc. (Pineda, 2011). Esta postura y forma de organización social se crea, recrea y legitima en los agentes socializadores principales como la escuela y la familia.

Los roles asignados a los miembros de las familias, por parte de lxs jóvenes con los que trabajamos, no son problematizados y se aceptan con una naturalidad que a su vez se reproduce en los roles propios de hija mujer o hijo varón. Hemos observado, principalmente en los testimonios de lxs alumnxs en las clases de educación sexual (durante la materia Salud y Adolescencia), como está cristalizado un sentido del varón sexualmente activo y contenido por su padre, mientras que las mujeres no manifiestan en el ámbito familiar su sexualidad:

*A mí me dicen que si voy a hacer algo de ‘eso’ lo principal es cuidarme, te dicen con qué y andá a la esquina a comprar” (Chico)*

*“Mi viejo me los da él” (Chico)*

*“Y mi vieja si me los encuentra me mata” (Chico)*

*“Por ahí la mujer le habla más a las chicas” (Chica)*

*“El padre siempre está para los varones para eso, para las mujeres lo contrario” (Chico)*

*“Mi papá no me deja ni ir a un gimnasio, mirá que va a hablar de eso” (Chica)*

*“Yo digo ‘pá me das plata para...’ y me da, para galletitas capaz que no me da, para eso sí” (Chico)*

“Para eso” refiere a los preservativos. Los varones acuden a sus padres para que los ayuden a tener sexo con protección, está legitimado que pueden y deben tener



relaciones sexuales, mientras que las madres no participan en ese ámbito de la vida de sus hijos. Las chicas, por su parte, no tienen manifiesta en su familia dicha dimensión de la vida.

Sin embargo, se visualiza la mujer concebida como objeto de deseo, como un peligro para ella misma en tanto que activa la sexualidad de los hombres. Por eso no habla de su sexualidad en su casa -porque se supone que es nula- y tiene que cuidarse en el ámbito público porque es deseada.

Este sexismo a su vez se encontró en algunas ideas de lxs adultxs de las escuelas. Se observó que aunque la realidad de muchas familias haya cambiado respecto al patriarcado clásico (madre encargada de las tareas domésticas y del cuidado de lxs hijxs, padre trabajador y proveedor del hogar), las nuevas conformaciones familiares y sus roles modificados (madres que trabajan, padres presentes en el cuidado y educación de lxs chicxs) son vividas con cierta novedad no naturalizada. Tal vez no se ve como anormalidad pero sí se observa que aún llama la atención o se está en proceso de adaptación:

*Cada familia ahora es distinta. Hay situaciones que por ahí sabemos que va a venir la mamá o no, el papá no viene. Pero hablamos con quien venga, nos adaptamos, apechugamos y al que viene lo agarramos (Vicedirectora)*

*(Ante la pregunta de con quién prefiere dialogar) Por ahí más con las madres ¿no? Depende del grupo familiar, a veces está el padre que se ocupa más que la madre. (Director)*

De este modo, la escuela y la familia se retroalimentan para reforzar un sexismo que, aunque algunas de las condiciones que lo generaron se hayan modificado, sigue vigente y es legitimado al mostrarle a lxs alumnxs un modo de funcionamiento del tejido familiar en el cual los roles son disímiles para los sexos.

Que sea el padre quien se acerca a hablar a la escuela por causas de sus hijxs es motivo de “adaptarse” a las nuevas conformaciones familiares, a los tiempos de la mujer trabajadora o por qué no a la madre ausente en la crianza de lxs chicxs. Sin embargo, nadie

cuestiona una madre que participa activamente de la educación sin presencia del padre, nadie marca en el hecho un motivo para “apechugarse” y enfrentar la situación.

De igual manera, lxs jóvenes describen la relación de su familia con su sexualidad dejando ver que en sus representaciones es natural que el padre instruya, aconseje y facilite al varón a iniciarse o mantener una vida sexualmente activa. También se representa natural que las chicas no reciban esa contención y que, en todo caso, las mamás “conversen” con ellas.

## **VIII. Identidad de género: la preeminencia del binomio**



La identidad, tal como la entendemos, es un constructo social, dinámica, relacional y modificable. Siguiendo a Stuart Hall (2010) hasta hace poco la lógica del discurso de la identidad asumía un sujeto fijo; es decir, que asumía que había algo que podía llamarse nuestra identidad la cual, en un mundo rápidamente cambiante, tenía la gran ventaja de permanecer. Había algo como un *'verdadero sí mismo'*. Era un elemento de continuidad. Pero este sentido fijo de la identidad resulta insostenible debido a cuatro grandes descentramientos que ayudaron a desestabilizarlo<sup>19</sup> y que Hall los vincula a:

-Marx con el descentramiento del pasado al reconocer *“siempre hay condiciones de la identidad que el sujeto no puede construir (...) que somos siempre contruidos en parte por los discursos y las prácticas que nos constituyen, de tal manera que no podemos encontrar dentro de nosotros mismos como individuos o sujetos o identidades individuales”*(Hall, 2010:340).

-Freud, con el descubrimiento del inconsciente, *“nos descentró de nuestro propio interior (...) No es posible para el sí mismo reflexionar y conocer totalmente su propia identidad puesto que está no sólo formado mediante la práctica de otras estructuras y discursos, sino también por una relación completa con la vida inconsciente”* (Hall, 2010:341).

-Saussure, su lingüística *“sugiere que el habla –el discurso, la enunciación en sí- se sitúa dentro de las relaciones de la lengua”* y *“decir algo nuevo es ante todo reafirmar los rastros del pasado que están inscritos en las palabras que utilizamos”* (Hall, 2010:341).

- El cuarto descentramiento -no lo vincula con ningún nombre en particular- surge *“cuando entendemos de repente que estamos siempre dentro de un sistema de lenguas donde somos parcialmente hablados, dentro del cual y contra el cual siempre estamos posicionados (...)Surge como consecuencia del final de la noción de verdad directamente relacionada con los discursos occidentales de la racionalidad.(...) Es la consecuencia de la relativización del mundo occidental: es el descentramiento de las identidades colectivas”*(Hall, 2010:341).

---

19 El autor hace la aclaración de que une cada uno de estos descentramientos a autores, no porque afirma que sólo ellos lo hicieron sino por considerar útil para la explicación enganchar ideas a nombres particulares.

De esta forma, no es posible seguir pensando la identidad como algo estanco “*por fuera de la representación –que hay un sí mismo en cada uno de nosotros y que sólo luego se agrega el lenguaje en el cual nos describimos-. La identidad está dentro del discurso, dentro de la representación.*” (Hall, 2010:345)

Partiendo entonces entender que no se puede pensar la identidad como algo completo e individual sino como un proceso y en relación con otrxs (Hall, 2010), es que consideramos que la escuela, como espacio de socialización, tiene un rol importante en la construcción que lxs sujetos hacen de sus propias identidades en la medida que brinda y pone a disposición elementos y herramientas sobre formas de ver y habitar el mundo.

Con el fin de conocer los elementos que la escuela pone a disposición de lxs jóvenes para construir su identidad de género, indagamos en representaciones y discursos que en la institución se recrean, habilitando y deshabilitando posibilidades para las elecciones de sus alumnxs. Apuntamos a que lxs docentes y directivxs den testimonio de cómo abordan en el cotidiano esta arista de la subjetividad de lxs chicxs, para poder desentrañar los roles que construyen. Asimismo, lxs estudiantes fueron entrevistadxs y observadxs con el foco puesto en la tensión que existe entre lo natural, lo cultural y lo naturalizado.

### *Políticas con perspectiva de género*

El contexto político y social es favorable para que los discursos sobre temáticas de género se multipliquen y, en consecuencia, lleguen a las escuelas. Repasamos conceptualizaciones y perspectivas que desde las políticas públicas se intenta establecer:

La Ley de Identidad de Género<sup>20</sup> entiende este término como “*la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente*

---

20 Ley Nacional N° 26.743. Sancionada y promulgada en 2012.

*escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales”.*

Esta ley brinda un marco jurídico al reconocimiento de identidades y expresiones de género históricamente negadas. Puntualmente el colectivo trans (travestis, transexual, transgénero) es el que ha encabezado la lucha por las modificaciones legislativas que le permita generar marcos para el trabajo por el reconocimiento y por tanto, accesibilidad a ámbitos laborales, educativos y sanitarios de los que ha estado marginado. La importancia de este cambio legislativo, radica en la búsqueda de una sociedad más equitativa al explicitar legalmente la diversidad de género y permitir acceso igualitario ante la ley.

Las modificaciones en los aspectos normativos brindan marco y herramientas legales que representan un gran paso en la construcción de sociedades más equitativas, pero sabemos que los cambios sociales implican tiempos más extensos y prácticas continuas de reivindicaciones igualitarias, que requieren una lectura crítica de los acontecimientos sociales por parte de todxs lxs ciudadanxs.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos entiende que la igualdad a la que refieren estos derechos *“se desprende directamente de la unidad de naturaleza del género humano y es inseparable de la dignidad esencial de la persona, frente a la cual es incompatible toda situación que, por considerar superior a un determinado grupo, conduzca a tratarlo con privilegio; o que, a la inversa, por considerarlo inferior, lo trate con hostilidad o de cualquier forma lo discrimine del goce de derechos que sí se reconocen a quienes no se consideran incurso en tal situación de inferioridad”.*

En términos de género, si bien existe la ley que ampara la igualdad, históricamente se han realizado una jerarquización de los mismos basados en supuestas desigualdades naturales. Por este motivo es necesario dejar en claro que no existen razones biológicas o naturales que determinen desigualdades sociales, económicas, culturales y de poder entre géneros. Dicha estratificación se ha basado en el principio ideológico de considerar naturalmente desiguales a quienes son diferentes (Largade, 1996) sosteniendo en la cúspide al sujeto dominante: hombre blanco, heterosexual.

Para hacer mención otro triunfo de las luchas reivindicativas, que rompen con actuaciones históricamente arraigadas y discriminatorias, en 2010 se modifica Ley de

Matrimonio Civil<sup>21</sup>, permitiendo el acceso al matrimonio a todas las personas, más allá de su orientación sexual, identidad o expresión de género, otorgándoles los mismos derechos y obligaciones que a las demás. Luego de décadas de desigualdad, este cambio en el ordenamiento jurídico argentino fue un hecho histórico que reubicó la agenda de la diversidad sexual en la esfera política, estatal y pública (INADI, 2013).

A partir de lo anteriormente expuesto, y como bien explicita la Ley de Identidad de Género, el término “género” alude a una diversidad que no se reduce al de mujer, a pesar que generalmente se lo asocia a ella exclusivamente. Siguiendo a Graciela Morgade, la causa de dicho reduccionismo se debe a que, por razones históricas y políticas, lo utilizan la mayoría de los discursos y prácticas reivindicativas de las mujeres dejando el término concentrado en ellas. Sin embargo, el término en cuestión alude a las distintas dimensiones socio-simbólicas que estructuran las relaciones entre lo que se considera femenino y masculino -colectivos no homogéneos- en cada contexto histórico.

Las relaciones de género se entrelazan con otras relaciones sociales como las de clase, etnia, edad, orientación sexual, etcétera conformando así subjetividades y un orden social de alta complejidad. (Morgade, 2011) *“Los múltiples movimientos y procesos sociales, políticos y culturales de las llamadas minorías (...) reivindican el fin del sujeto y la irrupción de múltiples sujetos y sujetas, como cualidad imprescindible en la constitución de una humanidad inédita ensamblada en la equidad”* (Largarde, 1996:5)

Es necesario poner en cuestionamiento los roles históricamente atribuidos a varones/masculino y mujeres/femenino a fin de generar una real equidad y erradicación de las desigualdades construidas. En esta línea, la DGCyE, en uno de sus trabajos dirigidos a reflexionar en torno a la ESI, propone que a fin de garantizar la integralidad de la educación, las instituciones educativas deben actuar bajo una política de perspectiva de género que promueva prácticas equitativas al interior de la escuela. Asimismo, esta perspectiva es una herramienta de análisis crítico que permite: problematizar las realidades institucionales que sostienen el sistema de relaciones asimétricas entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista; desnaturalizar las prácticas, histórica y socialmente establecidas que se vuelven naturales en las interacciones sociales cotidianas; visibilizar las desigualdades

---

<sup>21</sup>Ley 26.618. Comúnmente llamada ley de matrimonio igualitario.



sociales y fomentar igualdad en el trato y oportunidades entre varones y mujeres que nos permita avanzar hacia la construcción de identidades sexuales diversas y a la equidad de género. (DGCyE, 2011).

Todas estas indicaciones remiten a brindar herramientas para lograr una educación sexual que se acerque cada vez más a la integralidad y que promueva la formación de personas que reconozcan sus derechos y respeten a las otras personas en sus elecciones. Así, la propuesta de actuar desde una perspectiva de género implica el reconocimiento, la aceptación de identidades de género diferentes, que ya no se acoten a los discursos aún hegemónicos (a pesar de los cambios normativos) que establecen una distinción binaria de hombre/mujer dejando por fuera otras identidades sexogenéricas e imponiendo sólo un modo “correcto” de ser hombre y ser mujer.

De esta manera queda planteado que el abordaje transversal en las escuelas desde una perspectiva de género posibilita pensar, organizar y resignificar los procesos de escolarización que dan cuenta de la sexualidad como un aspecto estructurante de la subjetivación, es decir, que se genera un proceso transformador a partir de una experiencia que crea “sentido” para todxs (DGCyE, 2011).

Estos aspectos permiten generar un marco de legibilidad y acción, sostenido por un sistema de valores y creencias común, bajo el cual docentes y directivxs deben actuar para garantizar la educación sexual que promueve la ESI.

### *Roles y valoraciones entorno al ser mujer y ser varón*

Como se explicitó anteriormente, la ESI busca que las instituciones educativas incorporen una impronta de perspectiva de género que parta de echar por tierra cualquier desigualdad fundada en diferencias. Así se reconoce, que si bien existen distinciones biológicas innegables entre hombres y mujeres –por ejemplo, el embarazo- ningunas de ellas determina comportamientos. Es decir, que al hablar de género no se está refiriendo al sexo biológico con el que nacemos, sino a la construcción cultural de la relación entre los sexos.

A las mujeres y a los hombres, históricamente se les han fijado roles, vinculados unos a lo privado (cuidado y educación de lxs hijxs, administración de la casa, etcétera) y otros a lo público (actividades laborales, política, manutención económica de la familia, etcétera) respectivamente. Estas asignaciones, si bien carecen de un aspecto valorativo per se, han sido jerarquizadas, desvalorizando a la mujer, y a lo femenino por estar también asignado a ella, y posicionando al hombre, y a lo masculino, en un pedestal intocable.

Si bien no se puede negar que las luchas feministas y de los colectivos LGBTIQ<sup>22</sup>, han logrado cambios importantísimos en lo que refiere a la reivindicación de derechos; si bien, hoy nos estamos cuestionando los paradigmas sexistas y heteronormativos en base a los cuales hemos construido nuestras sociedades; si bien, se reconocen masculinidades y femineidades diversas; aún nos encontramos en un estadio incipiente de una sociedad que reconozca en un pie de igualdad las desigualdades construidas históricamente.

Lxs alumnxs, docentes y directivxs expresan no percibir/realizar diferencias en el trato entre varones y mujeres, pregonando un discurso de aparente igualdad. Sin embargo, aunque se evidencia una reivindicación de derechos, también se percibe la reproducción de prácticas que siguen sosteniendo el status quo de la jerarquización de géneros.

Así por ejemplo lxs estudiantxs hacen diferencias entre la vida sexual activa de las mujeres y la de los varones generando juicios de valor en torno a ello. Lxs estudiantes resaltan que si una mujer mantiene relaciones sexuales con varios varones es una “zorra” y “quedada marcada para siempre”, mientras que, en caso contrario, el varón que mantiene relaciones sexuales con varias mujeres es “un ganador”. Fueron pocos lxs estudiantxs entrevistadxs que pusieron en cuestionamiento esta clasificación valorativa, cuando las mujeres fueron calificadas como “zorras” o “putas”, se puso en tensión con otras afirmaciones:

*“Creo que ser chica se sienten más acosada. Ser chico es diferente porque se juntan dos o tres y le dicen cosas a las chicas” (Alejandro, 18 años)*

*“Sí, la discriminación puede ser. Para mí en este colegio la mujer está mucho más marcada que el hombre. Si le pasa al hombre en un mes, mes y medio ya fue, te olvidás*

---

22 Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans, Intersexuales, Queers.

*pero la mujer, un video donde estuviste haciendo un pete, quedás para toda tu vida marcada (...) Para mí la mujer está un toque más afectada”* (Timoteo, 18 años)

Lxs docentes también ponen en evidencia una carga valorativa negativa hacia la expresión sexual de las mujeres. Así, además de considerarse como problemática en torno a la sexualidad el embarazo adolescente -haciendo foco únicamente en la maternidad-, también se centró la atención o preocupación en la expresión sexual de las mujeres y la “exposición” que hacen de su cuerpo.

*“(Las adolescentes) no tienen vergüenza en mostrar el cuerpo, ni en demostrar que ha tenido relaciones sexuales o que se han filmado practicando sexo oral.”* (Docente, E.E.S.Nº 14)

Estos comportamientos y expresiones sexuales asignados a varones y mujeres, son enunciados por lxs entrevistadxs como naturales sin ponerse a consideración la carga valorativa que se genera en torno a ello. Como se dijo anteriormente, existe un discurso de igualdad y no diferencia en el trato entre género. Sin embargo, lxs estudiantes, además de las diferencias recién mencionadas, caracterizan a las mujeres como “más maduras” y aplicadas que los varones pero en cuanto a las relaciones sexuales se les otorga un rol pasivo e inocente, carente de autonomía y decisión propia.

*“Yo tengo un hermano que tiene una nena y es difícil. Porque vos estás pensando que si esto yo lo hice va a venir un gil y va a hacer lo mismo con mi hija”* (Alejandro, 18 años)

*“Hay chicas de nuestra edad que no saben cómo cuidarse. No saben de qué manera, no saben cuándo, no saben en qué momento. Hay chicas que no saben qué enfermedades te da la transmisión sexual.”* (Jimena, 18 años)

Respecto a directivxs y docentes también se evidencia la representación de la mujer en un papel pasivo y poseedoras de características más tendientes a la inhibición, al no hablar. Una de las docentes lo expresa del siguiente modo:

*“Cuando el lenguaje de los varones es bruto, grosero, se dificulta porque se cohiben las chicas”* (Docente de Literatura e Historia, E.E.S.Nº 2).

Y uno de lxs alumnos expresó como desde el otro lado se percibe esa diferenciación:

*“(Lxs profesorxs) son bastante inclusivos, no hacen diferenciación ni nada, no hay trato muy diferente. Lo que sí es que las chicas siempre están puestas como más aplicadas por lo general, es una clasificación muy común”* (Juan Cruz, 18 años)

Retomando lo referido a las relaciones sexuales, se adjudica a la mujer el rol de subordinación, en tanto se enuncia que son ellas las que *“no saben cómo cuidarse”* y es el varón el que toma las decisiones en el acto. Sin embargo, la prevención del embarazo parecería ser una responsabilidad únicamente de las mujeres porque al momento de abordar los cuidados anticonceptivos, los *“consejos”* van dirigidos principalmente a ellas:

*“...por ejemplo cuando se inician sexualmente, uno los aconseja: la asistencia a un médico ginecólogo o ginecóloga, que la pareja también. Lo cuidados que tienen que tener. Que no tengan una vida promiscua, que no cambien de pareja constantemente, las consecuencias que trae el cambio de pareja.”* (Docente de Biología y Salud y Adolescencia, E.E.S.Nº 14)

*“Yo les digo a las chicas: cuidense, el cuerpo es de ustedes. Si quedan embarazadas el chico probablemente se vaya, no asume la situación. Ustedes se quedan con el bebé. El varón generalmente porque se asusta, porque no lo asume, porque lo que sea desaparece. A las mujeres sobre todo (...) siempre les digo “tengan cuidado, tengan cuidado, tengan cuidado” pero bueno... uno intenta aconsejar más que nada”.* (Directivo E.E.S.T.Nº 5)

Esto también evidencia la naturalización de que la mujer y/o la familia de la mujer es la que se hace cargo de la/ el bebé en caso de embarazo<sup>23</sup>, invisibilizando el papel ausente del varón en dicha responsabilidad:

*“En general, y siempre generalizando, las nenas que quedan embarazadas crían a sus hijos solas con sus familias y los padres, chau. Los chicos se pelean el pibe se engancha con otra. En realidad son embarazos de relaciones muy adolescentes. La mujer se hace cargo del bebé y el hombre sigue su camino.”* (Docente de Sociología, E.E.S.Nº 14)

Existe una aceptación de la ausencia del padre porque *“se asustan”*, porque *“siguen su vida”*. La escuela reconoce como problemática el embarazo adolescente pero no cuestiona el rol paterno, no hay registro de padres que asisten a la escuela, *“no porque no los haya sino porque los varones no modifican sus actitudes cotidianas y es más difícil de notarlo”* (Docente de Sociología, E.E.S.Nº 14).

Así se evidencia la reproducción de roles socialmente asignados con cargas negativas vinculadas a la mujer, basadas en un machismo que no sólo afecta a las mujeres sino que no permite a los varones cuestionarse sobre sus masculinidades.

#### *Tensiones en los discursos inclusivos: el mito de la igualdad*

La mayoría de los discursos sobre elecciones sexuales e identidad de género se centran en la aceptación y el respeto a la libertad de todas las personas a elegir sus modos de expresar y vivir su sexualidad. Estos discursos se enmarcan dentro de lo que podría considerarse como “políticamente correcto” teniendo en cuenta los marcos de discusión que en la esfera pública se han generado y generan en torno a las promulgaciones de las leyes (matrimonio igualitario, Identidad de Género) y las luchas históricas por la erradicaciones de desigualdades étnicas, de clase, etarias, género, raciales, etcétera.

---

23 Se profundiza en el capítulo VII.

Sin embargo, estos discursos se ponen en tensión con otros que lxs propixs directivxs, docentes y estudiantes dicen tener o prácticas que dicen hacer. Se puede decir que a nivel discursivo lxs actorxs aseguran actuar en función de parámetros de igualdad, equidad y no discriminación hacia las diversas identidades y expresiones de géneros y sexualidades pero no reconocen o invisibilizan en sus propios discursos y enunciados sobre sus prácticas, aspectos enmarcados dentro de parámetros heteronormativos y sexistas.

Sin bien Lagarde se refiere específicamente al rol de la mujer, creemos que su apreciación sobre la situación es de aporte a la reflexión que aquí pretendemos realizar: *“(...) el mito sobre la igualdad entre mujeres y hombres es tan común en las mentalidades, que al reconocerse asimetrías e injusticias entre ambos, se cree que se deben a dificultades de las personas, a sus equívocos, a su falta de iniciativa y flojera, o a incapacidades y funciones biológicas.”* (Lagarde, 1996:6)

La autora explicita con esto la existencia de discursos socialmente aceptados como correctos, creando mitos de igualdad, que terminan por individualizar y, de este modo, invisibilizar problemáticas sociales complejas. Respecto a nuestra investigación, lxs entrevistadxs expresan una aparente igualdad y aceptación de diferencias pero no visualizan los discursos discriminatorios en torno a lesbianas, homosexuales o mujeres que rompen con los roles históricamente adjudicados; ni identifican la invisibilización a otras identidades de género. No se reconoce, en la mayoría de los casos, discursos y prácticas que sustentan desigualdades que históricamente fueron construidas en base a la naturalización de las diferencias como desigualdades.

Cuando se habla de elecciones sexuales e identidad de género diferentes se lo hace como una posibilidad para otrxs, nunca propia. Tanto docentes y directivxs como estudiantes al momento de posicionarse frente a las diversas orientaciones sexuales, lo hacen apelando a la inclusión de aquellas personas que expresan su orientación disidente a la heteronormatividad pero en ningún caso se habla de la propia experiencia a la libertad de elección.

Por sólo poner un ejemplo, una de las chicas entrevistadas haciendo referencia a una mayor aceptación por parte de la sociedad a las diferentes elecciones sexuales, expresa:

*“Hoy digo ‘yo soy lesbiana’ (se acerca al grabador y dice “aclaremos que no”) la gente no se espanta y me deja de lado”* (Jimena, 18 años)

*“Los chicos no lo ven como un problema, pero se manifiestan las distintas elecciones sexuales”* (Docente de Biología y Salud y Adolescencia, E.E.S.Nº 14).

Es necesario aclarar que en la mayoría de los casos al hablarse de orientaciones sexuales no heterosexuales. Por parte de lxs adultxs principalmente, se hacía mención exclusivamente a la homosexualidad o se daba por sentado que se hablaba de ella, dejando invisibilizada la elección que mujeres pueden hacer sobre su sexualidad.

Al respecto, sólo dos docentes se expresaron en relación al lesbianismo considerando que *“las lesbianas siguen ocultándose”* y que se encuentran menos visible que los varones homosexuales.

*“Los chicos no tienen problemas, lo hablan abiertamente, lo manifiestan, y en esta escuela no hubo problemas en general cuando hay chicos que son gay. Las chicas no lo manifiestan pero los chicos si.”* (Docente de Biología y Salud y Adolescencia, E.E.S.Nº 14)

Asimismo, se evidencia una diferenciación entre las elecciones homosexuales o comportamientos femeninos del varón y el lesbianismo o comportamientos masculinos de las mujeres, existiendo discursos fuertemente discriminatorios en torno al lesbianismo:

*“Lo que te da impresión son esos que se visten como hombres (...) las chicas que quieren ser nenes”* (Nicolás, 15 años)

*“Hay mujeres que son medias machonas. Hay que ser más femeninas, qué se yo”* (Miguel, 18 años)

Al referirse a relaciones sexuales entre mujeres: *“para mí no pueden porque si hay dos chicas, no sé cómo hacen...”* (Mariana, 15 años)

Se evidencia una concepción falocéntrica del acto sexual que concuerdan con las miradas heterosexuales y sexistas sobre las diversas expresiones y elecciones sexuales que siguen siendo hegemónicas a pesar del mito de igualdad.

Por último, sólo una persona, de todo el corpus entrevistado, hizo mención al caso de una persona trans.

La Ley de Identidad de Género, como se explicitó anteriormente, fue producto de luchas por la reivindicación de la comunidad trans (travesti, transexual, transgénero) que históricamente ha estado atravesada por hostigamientos, persecuciones, represión y exclusión. Fue a través de décadas que se logró una ampliación de derechos permitiendo un marco jurídico que reconozca sus identidades y expresiones de género. Que se pusiera en cuestionamiento prácticas discriminatorias a la que se ven expuestxs lxs miembrxs de la comunidad trans.

Permitió, entonces, establecer un marco jurídico imprescindible para trabajar por la inserción de esta comunidad en todos los ámbitos de los cuales ha sido históricamente excluida. Permitiendo, a su vez, un reconocimiento legal de sus identidades para que no queden libradxs a situaciones de exclusión de los ámbitos laborales, educativos y sanitarios, entre otros, que generan a su vez una exposición a situaciones de violencia institucional, social y cultural.

Sin embargo, a pesar de los cambios legislativos y la puesta en evidencia, a partir de las discusiones que se generaron en torno a ella, de una necesidad de repensar la diversidad de géneros. La directiva que hizo mención al caso, enunció que si bien, en un principio esas personas son miradas por sus compañerxs con cierta extrañeza, con el pasar de los meses se “acostumbran” y la comunidad educativa lxs acepta. Al respecto dice:

*“(…) Todo depende del chico o la chica que está pasando por la situación y lo convencido o convencida que está de su ser, de su identidad, si la tiene clara. Es más fácil para el resto cuando ese chico está seguro; los que están inseguros de qué son o qué quieren ser, ahí es donde se dan los conflictos. Justamente los ven vulnerables y es ahí donde más duele la burla. (Lxs chicxs ante) el cambio de género no tienen tanto rechazo como cualquier adulto podría tener.”*



Si bien pueden no existir casos de transformación dentro de las instituciones educativas con las que trabajamos y, por tal motivo, no fueron explicitadas, lo que evidenciamos es que no se lo menciona como posibilidad. Es decir, que a nivel discursivo se explicita la diversidad pero limitándola a orientaciones sexuales, sin dar cuenta que las diversas identidades de género. Esas identidades autopercebidas que no se reduce a las elecciones sexuales y que pueden estar o no en conformidad con el sexo biológico de la persona. Así, por ejemplo, *“el transgenerismo se refiere exclusivamente a la identidad de género del individuo y no a su orientación sexual que por lo tanto puede ser heterosexual, homosexual o bisexual.”*<sup>24</sup>

### *Las consecuencias de la ‘naturalización’*

Como se postuló en el capítulo II, los estudios de género más actuales problematizan la histórica tensión naturaleza-cultura, y muestran la imposibilidad de una lectura de lo natural –biológico- por fuera de los parámetros de la cultura. Es decir, sexo y género son inescindibles y no se puede hablar de las diferencias fisiológicas sin arraigar en ellas un montón de sentidos, como por ejemplo la potencia y el rol activo del falo que mencionábamos.

Como vimos, esta postura que concluye con que hay que hablar de un “sistema sexo-género” (Rubin, 1996) es bastante ajena a la escuela, donde aún se sigue pensando que la mujer femenina es la indicada para las tareas que implican sensibilidad y los hombres masculinos para el trabajo forzoso:

(Se les muestra a lxs chicxs una foto de una pareja heterosexual, él sosteniendo un bebé y ella cambiando una rueda del auto)<sup>25</sup>

*“Una mujer cambiando una rueda de auto es como un hombre lavando los platos, está todo al revés” (Chico)*

---

<sup>24</sup>*Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos.* Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficinas del Alto Comisionado.

<sup>25</sup> Durante el taller de Comunicación y Derechos Humanos en la E.E.S.T. N° 5

*“Re marica” (Chico)*

*“Las mujeres no tienen fuerza para hacer eso” (Chico)*

*“No tiene nada de malo” (Chica)*

El problema de esta diferenciación de roles de acuerdo al sexo biológico – que, como vimos, tampoco es neutro en asignación de sentidos- es lo que justifica desigualdades y la discriminación que ellas generan.

Cuando se sale del binomio hombre-mujer y se presentan otras identidades, el esquema comienza a hacer ruido porque precisamente no da lugar a identidades por fuera de estas opciones. Como máximo, se habla de la “mujer machona” y el “hombre marica”.

Por otro lado, en este tema en particular hay que diferenciar las escuelas por sus contextos y particularidades. Mientras que en la escuela N°5<sup>26</sup> se necesitaron varios encuentros para hablar de género e identidad, porque simplemente desconocían los conceptos; en la escuela N°2<sup>27</sup> fueron lxs jóvenes quienes sacaron a la luz la existencia de identidades por fuera del par hegemónico:

(Se les dio como consigna inventar y hacer una dramatización en la cual se vea discriminación e incumplimiento de Derechos Humanos) *En una sala de espera de un consultorio hay un grupo de personas esperando a ser atendidas, mientras otras acercan su Curriculum Vitae (CV) a la secretaria. De pronto entra una travesti –actuada por un chico que improvisó un vestido- y todxs la miran con desprecio. Cuando se acerca a la secretaria ésta le dice que no recibe más CVs, cuando hace 1 segundo tomó el de una mujer. La travesti dice que no viene por eso, que tiene un turno y finalmente atienden su consulta por HIV.*

Por un lado, la escena que lxs jóvenes mostraron quiso comunicar la discriminación en el ámbito laboral a personas con identidad trans, una realidad que ellxs eligieron contar sin que se les impusiera el tema –la consigna era libre, discriminación de lo que quisieran-. Por otro lado, sin embargo, dieron cuenta de un discurso que relaciona lo

---

26 Acuden chicos de clase media-baja, tiene orientación técnica y el director, a causa de la gran matrícula, tiene un rol de jerarquía para tomar decisiones pero poco contacto con los alumnxs.

27 Caracterizada por la diversidad de alumnxs de clase media y baja, abundancia de proyectos institucionales y con una directiva que ha sido reconocida con el premio “Dr. Manuel Belgrano- Presidencia de la Nación a los buenos educadores de Argentina”.

“diverso” con lo problemático, en este caso la persona poseía una enfermedad de transmisión sexual.

A partir de este ejemplo se puede reflexionar cómo, aún cuando se logran visibilizar identidades diversas, así como la hegemonía del binomio actúa generando equivalencias discursivas (Huerdo, 2004) del tipo mujer=madre=ama de casa=sexo débil y naturalizando las mismas, deja a lo “otro” por fuera de la frontera imaginaria y lo convierte en objeto de pánico moral.

# **XI. Conclusiones**

A lo largo del proceso de realización de esta tesis nos propusimos indagar en los sentidos que circulan, legitiman y crean actualmente lxs actorxs escolares en relación a la sexualidad en instituciones educativas públicas de La Plata. Se partió de entender que los sentidos son resultados de procesos históricos y el carácter social de su construcción conlleva la posibilidad tanto de reproducir el estado de las cosas como de transformarlo. En el contexto de la existencia de una ley que promueve la educación sexual consideramos que los discursos dentro de esa temática se están multiplicando y, por ese hecho, se resignifican, transforman, cuestionan y/o legitiman, cristalizan, hegemonizan; y con el objetivo de describir esa trama emprendimos la presente investigación.

Si bien nuestro trabajo se centró en escuelas públicas, no hay que olvidar que la LESI es también para instituciones privadas y que en diferentes provincias se crearon programas regionales para trabajar en su marco. Con esto pretendemos expresar que, sin dudas, la diversidad a nivel país es muy amplia y no sería menor aclarar que cada vez que decimos, por ejemplo, “lxs jóvenes de hoy significan a las familias de determinado modo” se trata de jóvenes de la ciudad de La Plata que acuden a escuelas públicas de gestión estatal.

Sin la pretensión de arribar a conclusiones estancas, en este capítulo nos proponemos recuperar las reflexiones surgidas a lo largo del trabajo, no para darlo por cerrado sino para marcar puntos de tensión y esbozar posibles futuras problemáticas de investigación y acción.

### *El punto de partida*

Pensar una problemática desde Comunicación/Educación es entender que la formación de lxs sujetxs y la producción de sentidos se interrelacionan en prácticas socioculturales, y que la inscripción de este proceso en instituciones educativas otorga particularidades específicas. Abordar la problemática de la educación sexual integral desde esta óptica permitió recuperar, a través de sus voces, las significaciones que hacen los diferentes grupos de personas que habitan las escuelas. Se llegó a conocer de este modo que la cotidianidad escolar es una tarea llena de matices y tensiones que -si bien sabíamos que

lo educativo no se limitaba a lo formal de la escolaridad y lo comunicativo a lo mediático-tiene una complejidad que trasciende a las currículas, a los PEI, a las paredes de la institución e incluso a lxs sujetxs protagonistas.

Entrar al campo con una “mirada comunicacional” (Morabes, 2000) fue el modo de entender que más que significados cerrados encontraríamos luchas por asignar sentidos. Esto nos permitió reconocer aquellos espacios en donde se resisten a cambiar los significados de la sexualidad contruídos en la lógica binaria de la modernidad (hombre-mujer, femenino-masculino) y toda la cadena de significantes que se otorga a cada sexo; a la vez que conviven con rupturas y nuevas formas de comprender y concebir la sexualidad y sus problemáticas, disparadas por las legislaciones, lo mediático y las luchas sociales que interpelan los espacios de formación. Específicamente quisimos dar cuenta de cómo se materializa en los discursos sobre las constituciones familiares, las subjetividades y los modos de expresar las emociones y deseos.

### *Sexualidad en la escuela*

El abordaje de la educación sexual que se observó durante este trabajo está más cerca del biologicismo médico que de la integralidad que propone la LESI, quedando limitada a temas contemplados dentro de la currícula. Por su parte, lxs jóvenes exigen, de algún modo, la creación de espacios donde puedan expresar sus inquietudes.

Los programas curriculares que la abordan, recortan la dimensión sexual de la constitución humana al estudio del cuerpo biológico en la materia Biología, incluyendo algunos aspectos psicológicos y sociales en la materia Salud y Adolescencia. Pero estas materias no se dictan en todos los años de la enseñanza, y la segunda, particularmente, está en el ciclo orientado cuando lxs chicxs tienen -mínimo- 15 años y experiencias en vínculos amorosos y/o sexuales. Con el argumento que opera como exculpatorio de que esos campos académicos son responsables de brindar educación sexual, muchxs docentes de otras áreas evaden tratar la temática, incluso cuando lxs propixs jóvenes plantean inquietudes. No se sienten preparadx para abordar este tipo de educación. Podemos reconocer tres posibles respuestas a esta incapacidad de hacer transversal a las disciplinas -y al ámbito escolar en

general- la educación sexual: por un lado, la docencia en el nivel medio tiene una lógica laboral en la que lxs profesorxs trabajan en varias escuelas reduciendo, por cuestión de tiempo, su estancia al espacio áulico. Este tránsito constante provoca que no se sientan parte de una institución, que desconozcan los pormenores de la vida de sus alumnxs y las decisiones institucionales. Aquí se desprende otra de las posibles causas, los proyectos educativos institucionales no contemplan estas particularidades. Sólo por dar un ejemplo, lxs docentes se enteran de que alguna alumna está embarazada cuando están en períodos avanzados de gestación y son ellas mismas las que les informan. En la mayoría de los casos, se evidencia la falta de políticas comunicacionales que garanticen que lxs docentes estén informados sobre situaciones particulares del alumnado y puedan actuar en consecuencia. Por último, lxs profesorxs expresan no sentirse capacitadxs para abordar la educación sexual. Este aspecto responde a que en sus estudios no han accedido a materiales y herramientas para su formación en el tema, ni han tenido, luego de la implementación de la LESI, instancias de capacitación. Cabe aclarar que al momento de finalizar nuestra investigación, el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, convocaron conjuntamente a una instancia de capacitación denominada: *Jornada de formación institucional en Educación Sexual Integral 'Es parte de la vida, es parte de la escuela'*. Las mismas están destinadas a escuelas secundarias y participarán integrantes representantes por institución<sup>28</sup> siendo el objetivo formar docentes en el marco de la LESI. Las personas que asistan a las mismas -5 por institución- actuarían como multiplicadoras al interior de las escuelas.

El panorama se complejiza aún más cuando lxs jóvenes manifiestan que en sus familias no hablan del tema. Así el rol de la escuela se vuelve más relevante en el reconocimiento de un ámbito tan importante de la constitución de sujetos como es el cuerpo sexuado, porque, sobre todas las cosas, lxs chicxs exigen a través de sus acciones e inquietudes, que se cumpla su derecho de acceso a la educación sexual.

Lxs alumnxs entrevistadxs de la E.E.S. n° 14, por ejemplo, contaron que un grupo de estudiantes candidatxs para el centro de estudiantes en las elecciones del turno mañana estaban proponiendo crear un espacio de discusión y formación en el que lxs adolescentes

---

<sup>28</sup> Un/a integrante del equipo directivo; un/a preceptora o miembro del equipo de orientación escolar; y tres docentes unx por cada una de las siguientes asignaturas: Construcción ciudadana, Educación Física y Salud y Adolescencia.

podrían charlar e informarse sobre sexualidades. Por otro lado, alumnxs de 6º año de la E.E.S.T. n° 5, se encuentran creando un proyecto para construir una guardería dentro de la escuela con el objetivo de que las compañeras que son madres puedan seguir cursando sus estudios. Asimismo, en charlas informales, docentes y directivxs nos comentaron que lxs alumnxs se juntaban a consumir drogas en la esquina del colegio; y que -sobre todo lxs más chicxs- utilizaban los recreos o las entradas y salidas de la escuela para besarse o tener discusiones de pareja. De alguna manera, observamos que estas prácticas también representan un pedido de contención a la institución.

En la lucha por asignar sentidos, no se puede dejar de pensar en los medios masivos de comunicación y en las nuevas tecnologías. Según los testimonios ocupan un lugar activo en las relaciones y charlas de lxs adolescentes: videos que circulan por internet, vínculos afectivos que se forjan a través de chat y whatsapp, hechos que trascienden al instante -compañerxs manteniendo relaciones sexuales, peleas violentas, fotos eróticas-, páginas online para consultas anónimas e infinidad de formas y espacios donde los medios ganan cada vez más territorio en esta lucha por la construcción de sentidos.

Podemos marcar dentro de esta problemática algunas cuestiones clave que el trabajo de campo nos dejó encontrar como posible ayuda para la efectividad de la educación sexual integral en la escuela:

- Partir de la confianza. Todxs lxs jóvenes entrevistadxs manifestaron que les gustaría, más allá del dictado de una materia específica, poder hablar de sexualidad con profesorxs que consideran confiables. Esta seguridad sería el requisito para disparar el abordaje de la sexualidad en la escuela. Laurence Cornú ha estudiado la confianza en las relaciones pedagógicas y necesariamente la llevó a vincularla con la democracia, dos cuestiones que en tema de educación sexual resultan imprescindibles:

*“La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en ‘hacer confianza’, que tiene un sentido que ‘tener confianza no da’ a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. En una*



*educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión de la confianza en la educación” (Cornú, 2002:11).*

- Facilitar un espacio de expresión. Superados los reduccionismo de la educación sexual como temas de biología o espacios curriculares concretos surgen las dudas sobre qué puede hacer cada docente desde su formación específica. Es observable que lxs docentes de nivel medio tienen un cierto desprestigio en comparación a lxs maestrxs de nivel primario -asociadxs a un rol educativo/afectivo- y a los de niveles superiores -asociadxs al ser experto-. Sin embargo, lxs estudiantes lxs ven como adultxs que, como se dijo en el punto anterior, se puede confiar. En este sentido puede facilitar un clima en que lxs jóvenes se animen a compartir sus inquietudes y sentimientos para acompañar su desarrollo subjetivo. Sin necesidad de oficiar de “segundxs padres/madres” ni de cargar con el peso de una voz académica autorizada, lxs profesores de nivel medio pueden constituirse como adultxs significativxs para contener a los adolescentes.

- Que la ESI sea efectiva desde los primeros años de escolarización. Si a los 14 años es la primera vez que les hablan de estos temas es lógico que, como ha sido caracterizado por la mayoría de lxs entrevistadxs, las reacciones varíen entre vergüenza y risas. Si en cada nivel educativo se abordaran estas problemáticas, acordes a la edad, al llegar a la adolescencia el tabú podría vencerse y hablarse con naturalidad.

Lo anterior se vincula con lo que analizamos bajo la categoría “deseo” en el capítulo VI, en donde buscamos dar cuenta del grado en que el deseo, como expresión máxima de las emociones y sentimientos, se hacía presente en las escuelas. La ausencia de espacios para estas manifestaciones es en gran medida por la “urgencia” de tratar temas de prevención y cuidado. El uso del preservativo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual la mayoría de las veces llegan a la escuela tras la preocupación por embarazos adolescentes. La inmediatez que necesita el problema hace que no quede lugar para lo otro, el tiempo debe ser aprovechado para prevenir. Entonces, se va generando un sentido de la sexualidad como algo que “trae problemas”, que “hay cosas que tienen que evitar”, que “puede ser peligroso”. Si la educación sexual lograra ser integral, no habría

temas de mayor o menor importancia, de resolución urgente; y sobre todo, no habría espacios concretos para tratarlos. Si se cree que abordar casos de embarazo o ETS es urgente, es porque hay un tiempo limitado para los temas de sexualidad, como dentro del horario de una materia, entonces un problema fuera del espacio curricular lleva a tomar medidas rápidas y a poner foco en ese aspecto de la sexualidad porque la realidad lo demanda de manera visible.

El enfoque biologicista y médico de la educación sexual también es, en gran parte, la causa por la que no hay lugar a cuestionamientos a muchos de los órdenes establecidos hegemonicamente, como los sentidos que analizamos en el capítulo VII respecto a las representaciones sobre las familias. Allí observamos la ausencia de una posibilidad de familia homoparental o alternativa al tipo ideal nuclear, en donde el disparador para su conformación es la procreación y hay una distribución sexista de roles en perjuicio de la mujer.

La integralidad tiene entonces dos sentidos importantes: por un lado, el tratar las cuestiones de sexualidad de manera positiva, relacionado con lo que se desea y no con lo que se debe evitar; por otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, el de hacer de la sexualidad una problemática transversal a las vivencias escolares, no limitadas a un espacio y tiempo curricular sino asumiendo la existencia del cuerpo sexuado en la escuela.

Los discursos naturalizados entorno a la identidad de género en las escuelas varían entre la invisibilización de personas que construyeron su identidad por fuera de la propuesta hegemónica, y el respeto cargado de significaciones vinculadas a lo “peligroso”. Por su parte, las herramientas para que lxs alumnxn cuestionen su propia identidad o la construyan al margen de la frontera son prácticamente nulas.

Por lo anterior, como postulamos en el marco teórico, retomando lineamientos del programa de educación sexual integral y profundizamos en el capítulo VIII, es indispensable la perspectiva de género para que esta educación sea justa y crítica respecto a las construcciones culturales patriarcales y machistas. También para acompañar a lxs jóvenes en una edad clave de construcción identitaria, sin obligarlxs a cumplir determinadas pautas para pertenecer a determinado sexo-género. Por más que se busquen justificaciones biológicas, la desigualdad entre hombres y mujeres se produce y reproduce por una organización social y un contexto. En este sentido, la escuela en tanto agente

socializador, debe someter a una mirada crítica las prácticas y discursos que en ella circulan y se promueven a fin de lograr un respeto a las diversidades y equidades entre las personas.

Entonces, problematizar la realidad, desnaturalizar las prácticas y visibilizar las injusticias son otros de los pilares sobre los que puede -y a nuestro modo de ver debe- sedimentar una educación sexual integral.

### *Alcances, limitaciones y líneas a seguir*

En el proceso de realización de esta investigación encontramos factores que influyen directamente en el modo en que la educación sexual es abordada en la escuela, a la vez que son significativos en la lucha por asignar sentidos a los ejes que trabajamos.

Uno de ellos es el rol de las familias de lxs alumnxs, que no incluimos como “actores escolares” pero sin dudas tienen una función determinante. Tanto la presencia como la ausencia de padres, madres y tutorxs en la escuela tiene efectos que podrían abrir una nueva línea de estudio que indague en las tensiones entre la institución familiar y la escolar.

Por otro lado, encontramos en la voz de lxs docentes una carencia en la formación en profesorado no sólo para contener los temas de educación sexual sino también para acompañar procesos subjetivos de lxs alumnxs. Lxs profesores han manifestado que “por su cuenta” deciden conversar con lxs jóvenes, dudando si es su rol y enfrentando las situaciones desde lo personal. Así, hay docentes que, en el mejor de los casos y por voluntad propia, buscan hacerse de elementos que les permitan dar respuesta a las inquietudes de lxs alumnxs. Pero al no ser institucional, la educación es guiada por los sistemas de valores y creencia de lxs propixs profesorxs que, más allá de las buenas intenciones, no siempre responden a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación. Como dijo una docente, *“les hablo como si fueran mis hijos pero cuidando las palabras”*. Además, no contar con materiales y herramientas hace que lxs docentes no se sientan segurxs. Porque como dijo otra docente -comprometida en su formación y que realizó una especialización en sexualidad-, *“para poder hablar de sexualidad con los*

*chicos es necesario comenzar a cuestionarse y mirar nuestras propias sexualidades. Y hay miedo”.*

Siguiendo esta línea entonces, otro campo para seguir indagando es cómo desde la formación docente se le asigna a la profesión determinados significados que se materializan en lo que lxs docentes se sienten capacitadxs para afrontar.

Un tercer factor, refiere al Equipo de Orientación Escolar. En nuestra investigación fue un actor que no incluimos y en función del objetivo de su creación puede -y debe- ser de gran utilidad para el abordaje integral de la educación sexual. Previo a la Ley de Educación Provincial N° 13.688, existían bajo el nombre de Gabinetes Psicopedagógicos, sin embargo, con la reforma educativa, se consideró pertinente cambiar la denominación ya que “gabinete” aludía a un concepto de paradigma médico, en cambio el “equipo” resultaba más acorde a los propósitos que se buscaban porque hablaba de un paradigma de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes. En este sentido, los equipos se crearon con el objetivo ser quienes se ocupen de la *“atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.”*<sup>29</sup>

Finalmente, no podemos desconocer otras iniciativas educativas en educación sexual que trabajan por fuera de lo escolar y que cada vez tienen más incidencia y presencia en la sociedad. Es el caso de organizaciones políticas y sociales que publican cuadernillos educativos, realizan charlas, foros y cursos de formación para docentes o para chicxs. La comparación, el vínculo o la articulación entre estas experiencias con la educación sexual integral en las escuelas abren todo un debate acerca de los temas “preferidos” y el modo de abordaje<sup>30</sup>.

---

29 Artículo 2 de la Disposición N° 76 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

30 Por ejemplo, desde la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito lanzaron este año una Guía para docentes sobre el derecho al aborto ¿qué se hace con ese material si la institución no da lugar a tratar esos temas? ¿cómo se lleva al aula una problemática que en los materiales del Ministerio de Educación no está presente? ¿ayuda a la integralidad una iniciativa aislada?

### *Consideraciones finales: reflexiones sobre la tesis de grado*

Teniendo en cuenta nuestro punto de partida para la construcción del objeto de estudio y llegando a las últimas líneas de este trabajo, se nos plantea la necesidad de analizar esta investigación en su relación con el proceso formativo general de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social.

La producción de conocimiento a través de la confluencia de un enfoque teórico, una problemática de la realidad social y una metodología de investigación nos permitió nuclear, materializar y poner en relación dimensiones, conceptos, herramientas de los que fuimos haciéndonos a lo largo del camino. Las trayectorias no lineales que hemos vivenciado durante los años de estudio, en donde las experiencias obtenidas fueron muchas veces intuitivas, por curiosidad, por necesidad laboral o por el deber cumplir requisitos de aprobación, encontraron un cauce en este proceso que estamos finalizando.

De alguna manera, al intentar recuperar parte de esas trayectorias, en este trabajo muchas cosas cobraron sentido y echaron luz al camino profesional que deseamos emprender y dieron un umbral mayor que el de la sumatoria de materias.

La comunicación social, que no sabíamos bien de qué trataba cuando decidimos inscribirnos en la facultad, fue transformándose para nosotras en una forma de mirar el mundo y, aunque muchas veces creímos estar lejos de su campo, siempre tuvimos sus herramientas en funcionamiento. Ver las cosas desde lo simbólico nos obliga a ser críticas de la cultura, a luchar por deconstruir desigualdades creadas en la arbitrariedad de los sentidos o en los sistemas de poder, lo que atraviesa cualquier actividad de la vida.<sup>31</sup>

Siguiendo con el ejercicio reflexivo, también ponderamos el aporte de este trabajo para nuestra formación docente. Enmarcar la investigación en un contexto de implementación de una ley con las particularidades de la LESI nos permitió reflexionar acerca de la integralidad de la educación –no sólo de la sexual- dando cuenta, una vez más, que la labor docente no se termina –ni comienza- en el aula sino que trasciende el espacio

---

<sup>31</sup> En este sentido y teniendo en cuenta que el lenguaje, en tanto producto social e histórico, influye en nuestra percepción del mundo y que conforma un espacio de lucha por los sentidos, es que decidimos redactar el trabajo utilizando la x para echar por tierra los prejuicios que -a través del lenguaje sexista al que estamos acostumbradxs- transmite en torno otros géneros que no responden a matrices culturales hegemónicas.

físico y tiene más que ver con el encuentro con otrxs. Pudimos dar cuenta a lo largo de la investigación, que la fragmentación y limitación al espacio áulico-curricular de la educación sexual –y sobre todo su abordaje biologicista- inhibe las potencialidades formativas de lxs docentes y alumnxs en tanto transformadorxs de la realidad que vivimos. El rol docente –en tanto colectivo- sería generar instancias que, en el diálogo con otrxs, permitan comprender procesos de construcción y, por ende, de transformación de aquellos aspectos nocivos para la creación de sociedades más democráticas. Así, sentimos que la investigación potencia ampliamente la tarea y su compromiso social y político.

Más allá de los aportes que este proceso hizo a nuestra propia formación, queremos explicitar que la motivación que nos guió a lo largo del recorrido fue la de realizar aportes de utilidad para la comprensión y posibles soluciones a problemáticas sociales. Antes de comenzar con el trabajo, en nuestras prácticas como docentes secundarias y participantes del proyecto de voluntariado, habíamos transitado diferentes contextos escolares y notado la poca presencia de educación sexual y las muchas inquietudes por parte de lxs adolescentes. Esto sumado a nuestras trayectorias académicas y no académicas, nos dieron la pauta que estábamos ante una problemática social a la que podríamos contribuir a la generación de lecturas y posibles soluciones a través de su abordaje como tema de investigación. En este sentido, consideramos que la educación sexual y los conocimientos que hemos construido entorno a esta temática pueden servir de insumo para futuras investigaciones, prácticas extensionistas o iniciativas escolares, que permitan seguir realizando actividades que logren la integralidad buscada.

# *Referencias bibliográficas*

-BUENFIL BURGOS, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. DIE 26, Instituto Politécnico Nacional. México.

-BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C. (1995). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI. México.

-BUTLER, J. (1997). *Sujetos de sexo/género/deseo*. *Feminaria* año X, n° 19, pp. 1-20. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

----- (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Editorial Paidós SAICF. Lanús, Argentina.

-CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Barcelona, España.

-CORNÚ, L. (2002) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Frigerio, G. (comp.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires. 1999. Buenos Aires, Argentina.

-DA PORTA, E. (2004). *Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación*. *Revista Tram[p]as de la Comunicación y Cultura*, N° 29. La Plata, Argentina.

-BEAUVOIR DE, S. (1970): *El Segundo Sexo*. Editorial Siglo XX. Buenos Aires, Argentina.

-DEUTSCH, E. (2001). *Cultura y modernidad: perspectivas filosóficas de Oriente y Occidente*. Editorial Kairós, Barcelona, España.

-DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General del Ciclo Básico de Educación Secundaria*. Provincia de Buenos Aires, Argentina.



----- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Salud y Adolescencia. 4º año. Provincia de Buenos Aires, Argentina.*

-DGCyE., *Subsecretaría de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Documento de Trabajo N° 6/11 (2011). Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral. La Plata, Argentina.*

-DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Editorial Paidós, cuestiones de educación. Quilmes, Argentina.*

-ELIZALDE, S. (2009). *Comunicación. Genealogías e intervenciones en torno al género y la diversidad sexual. En (Elizalde, S. Felitti, K. Y Queirolo, G. -coord.) Género y sexualidades en las tramas del saber. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina.*

----- (2011). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura. Biblos, Buenos Aires, Argentina.*

-FAUR, E. (2007) *Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes .La educación en sexualidad. Revista El Monitor. N°11. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina.*

-FERNÁNDEZ, L. (1994). *Las instituciones educativas. Paidós.1994. Buenos Aires, Argentina.*

-FREIRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido. Trad. por Jorge Mellado. 2a. ed. Siglo XXI. México.*

-FELITTI, K (2009). *Difundir y controlar: iniciativas de la educación sexual en los años sesenta. Revista Argentina de Estudios de Juventud. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. FPyCS, UNLP. La Plata, Argentina.*

-FOUCAULT, Michael (1977). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

-GALLART, María Antonia (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Editorial Stella, Ediciones La Crujía. Buenos Aires, Argentina.

-GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.

-GLASER B. y STRAUSS, A (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine (Traducción: Floreal Forni). Chicago.

-GUBER, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma. Buenos Aires, Argentina.

-HALL, S. (1998). *Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas*. En MORLEY, D. *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Paidós. Barcelona.

----- (2007). *Estudios culturales: dos paradigmas*. Revista *Causas y Azares* N° 6.

----- (2010). *Sin garantía: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

-HUERGO, J. ed. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ed. de Periodismo y Comunicación Social. La Plata, Argentina.

----- (2003). *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*. Instituto de cultura popular. Resistencia, Chaco, Argentina.

----- (2004) *Hegemonía: Un concepto clave para comprender la comunicación*. Apunte de Cátedra, Comunicación/Educación, FPyCS, UNLP. La Plata, Argentina.

-HUERGO, J. y MORAWICKI, K (2009). *Re-leer la escuela para re-escribirla*. Dir. Prov. de Educación Superior, DGCyE. La Plata, Argentina.

-INADI (2013). *Buenas prácticas en la comunidad pública. Informe INADI. Identidad de Género*. Buenos Aires, Argentina.

----- (2012). *Hacia una ley de identidad de género*. Buenos Aires, Argentina.

-LAGARDE, M. (1996). *Identidad de género y derechos humanos*. En (Guzmán Stein, L. y Pacheco Oreamuno, G. –comps.). *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. Instituto Interamericano de Derechos Humanos / Comisión de la Unión Europea*. Costa Rica.

- *Leyes Nacionales: Ley de Educación Sexual Integral 26.150/2006 - Ley de Educación Nacional N° 26.606/2006.*

-*Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007*

-MAFFÍA, D. (2004). *Géneros, Sexualidades y Subjetividades*. Cuadernillo de Pañuelos en Rebeldía, Equipo de Educación Popular. Buenos Aires

-MARGULUIS, M.; URRESTI, M.; y LEWIS, H. (2007). *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires: investigaciones desde la dimensión cultural*. Biblos. Buenos Aires, Argentina.

-*Ministerio de Educación de la Nación (2009) Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ley Nacional número 26.150. La Plata, Argentina.*

-MORABES, P. (2008). *La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo*. Revista *Oficios Terrestres*, N° 21. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata, Argentina.

----- (2006) *La investigación en el territorio de Comunicación/Educación: algunas articulaciones posibles desde la 'mirada comunicacional'*. Revista *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*. N°48. La Plata, Argentina.

-MORGADE, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía. Buenos Aires, Argentina.

-MORGADE, G. y ALONSO, G. -comp.- (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

-OXMAN, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.

-PAULUZZI, Liliana (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia*. Hipólita Ediciones. Santa Fe, Argentina.

-PINEDA, E. (2011). *Roles de género y sexismo en seis discursos sobre la familia nuclear*. Acercándonos Editorial. Avellaneda, Argentina.

-Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (2011). Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

-RUBIN, G. (1996). *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*. En (Lamas M, comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Puegunam. México.

-TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica. Argentina.

-VASALLO LOPES, M. (2003). *Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico*. Esfinge. México.

*-VILA, A. -comp.- (2009). Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.*

*-WEISS, M. y GRECO, B. (1995). Charlando sobre nuestra sexualidad. Troquel. Buenos Aires, Argentina.*

*-WILLIAMS, R. (1977). Marxismo y literatura. 2a ed. Ediciones Península. Barcelona.*

# **Anexos**