

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

“Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”

La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Mesa 33: Sociología política de la educación. Políticas educativas, Gestión Institucional y el escenario de la educación como derecho

Autores: Eugenia Zicavo, Diego Demichelis.

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

eugeniazicavo@yahoo.com / 15-5702-8633

diegodemichelis@hotmail.com / 15-5040-8367

***Título:* “La educación sexual integral en las escuelas argentinas: una mirada crítica”.**

La presente ponencia analiza las diferentes implicancias (simbólicas, culturales, educacionales) del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), de implementación obligatoria en las escuelas públicas de todo el país. A partir de textos como “Pedagogía de la autonomía” de Paulo Freire y “Educación, democracia y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global” de Carlos Torres, analizaremos de qué modo los objetivos de la ley colaboran con el desarrollo en la Argentina de una educación emancipadora en materia de sexualidad, especialmente para los adolescentes, y cuáles son los actores más relevantes en su operacionalización. Si bien tanto la ley como sus lineamientos curriculares aluden a la formación de los educandos desde el nivel inicial, aquí nos referiremos exclusivamente a lo que concierne a la educación secundaria, en sus dos ciclos.

Respecto a la metodología utilizada, hemos analizado por un lado el texto de la ley y por otro, los materiales didácticos dirigidos a los educandos, a sus familias y a los docentes (folletos, cuadernos, propuestas de lectura), así como los lineamientos curriculares de la ley dirigidos a las instituciones educativas en general y a los docentes en particular. A su vez, a partir de entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes que cursan actualmente en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires -producto de una anterior investigación exploratoria de carácter cualitativo- analizamos algunas de sus experiencias referidas a la educación sexual que recibieron en el ámbito escolar, y sus percepciones de los modos en que las instituciones educativas actúan o actuaron como ámbitos de formación, información y discusión en dicha materia.

A partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150, promulgada en 2006) todos los alumnos de establecimientos educativos de la Argentina, ya sean públicos o privados, tienen derecho a recibir educación sexual integral en los mismos, desde el nivel inicial hasta el nivel superior. El término “educación sexual integral” surgió para describir el conjunto de actividades relacionadas con la enseñanza, la difusión y la divulgación acerca de la sexualidad humana en todas las edades del desarrollo. Dentro de la misma se contemplan saberes referidos al aparato reproductor femenino y masculino, la orientación sexual, las relaciones sexuales, la planificación familiar, el uso de anticonceptivos, la fertilidad/infertilidad, la reproducción y no reproducción, los derechos sexuales y reproductivos y (no) reproductivos, los estudios de género y diversos aspectos propios de la sexualidad humana, con el objetivo de alcanzar una sexualidad placentera, saludable y responsable.

La ley define la educación sexual integral como “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” y coincide con la concepción de formación integral y democrática que propone Paulo Freire, ya que prevé su adaptación de acuerdo a los diversos contextos socioculturales de los educandos, proponiendo entre sus objetivos la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres, la no discriminación por orientación sexual, y es, en términos generales, una ley inclusiva que surge como intento de fomentar la aceptación e integración de las diferencias y de brindar herramientas para que los jóvenes ejerzan una sexualidad responsable sin consecuencias no deseadas y sin

coerciones, abusos ni imposiciones de ningún tipo. En efecto, uno de los primeros objetivos de la normativa es “la incorporación de la educación sexual integral en las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas”, lo cual puede ser incluido dentro de lo que Freire denomina educación en “discencia” (Freire, 2004: 11), entendiendo a ésta como el conjunto de las funciones y actividades de los educandos, a quienes concibe como sujetos que construyen y reconstruyen su saber. Dicha concepción permite que los educandos se asuman “como seres sociales e históricos”, con una identidad social y cultural singular, reconociendo al mismo tiempo que todo conocimiento es construido y reconstruido social e históricamente. En este aspecto, la ley no se aleja de la idea de Freire de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”, es decir, brindar la posibilidad de que los educandos generen sus propias maneras de entender el mundo y sus relaciones a partir de su propia (y creciente) “curiosidad epistemológica”.

De hecho, la noción de que el conocimiento se construye en diálogo con todos los interlocutores relacionados es un principio fundamental en todo proceso educativo superador, ya que entiende la práctica educativa como una relación dialéctica en la que quien forma es también formado, y el formado es a su vez formador. En el caso de la educación sexual integral, una formación de los educandos que contemple el debate y la reflexión crítica apunta a favorecer discusiones sobre las implicaciones políticas e ideológicas de la enseñanza y la difusión de los conocimientos acerca de la sexualidad, así como lo que Bourdieu llama sus “efectos de sentido” en la realidad práctica y cotidiana de cada uno de los sujetos envueltos en el proceso educativo.

El alcance nacional de esta legislación por un lado apunta a la eliminación de toda forma de “elitismo autoritario” y de “adiestramiento pragmático” (Freire, 2004: 20), al reconocer y equilibrar las diferencias sociales, culturales (e implícitamente, de clase). Es decir, más allá de los diferentes *habitus* que puedan poseer los educandos y sus familias, así como también sus profesores, una ley de estas características instauro sobre el terreno la temática de la educación sexual para todos. Asimismo, el diálogo que en principio promueve entre todas las partes implicadas en el proceso educativo apunta a evitar lo que

Freire denomina “enseñanza bancaria”, que sólo deposita conocimientos en los estudiantes, a quienes se considera meros objetos de almacenamiento de información.

Por otra parte, no podemos dejar pasar el hecho de que toda práctica educativa conlleva una politicidad. En este sentido, existe en términos de Foucault una “microfísica del poder” siempre presente, que atraviesa todo proceso educativo. Una legislación que hace obligatoria la impartición de teorías acerca de la sexualidad y el cuerpo no deja de ser una forma de “gestión del deseo” y “gobierno de la identidad”, que prescribe modelos de conducta, maneras correctas o incorrectas de actuar, relacionarse y juzgar las acciones y relaciones propias y de los otros. La existencia de diversidad de opiniones, tanto de los educadores como de los educandos y sus familias, genera divergencias en las concepciones acerca de la sexualidad y las formas de impartir los conocimientos. Si creemos con Bourdieu que “describir es prescribir”, la educación es una forma de intervención privilegiada en la realidad social que tiene sus efectos y consecuencias. La existencia de una ley que exige que se imparta educación sexual en las escuelas, de hecho cambia el régimen de visibilidad de la sexualidad en la pubertad y en la adolescencia, introduciendo en las aulas otro espacio de lo decible.

Lo que se dice, lo que se calla

Uno de los objetivos de la escuela, además de impartir conocimientos, es formar ciudadanos responsables (los mentado “adultos del futuro”) y en este sentido la ley apunta a ampliar los derechos ciudadanos de los más jóvenes, poniendo a la sexualidad dentro de la agenda escolar, apuntando a educar para una vida más plena, más digna y protegida en lo que respecta al ejercicio de los derechos sexuales. No obstante, la ley plantea ciertos dilemas en relación al ejercicio pleno de dicha ciudadanía en igualdad de condiciones para todos los educandos. Por un lado, si bien se trata de una ley de alcance nacional y su puesta en práctica es una obligación para todos los establecimientos educativos (sin distinción cultural ni de credo), deja librado a cada uno de ellos el modo de impartir los contenidos de educación sexual, de modo que no ofendan ni sus creencias ni sus posturas éticas. Es decir, si bien todas las escuelas tienen que poner a la educación sexual en sus currículas, es su

prerrogativa llevarlo a cabo de uno u otro modo, y la ley es profusa y ambiciosa en sus objetivos generales pero sus lineamientos respecto a los contenidos y al modo de impartirlos son muy vagos. Por ejemplo, hace hincapié en que la escuela debe brindar conocimiento sobre los distintos métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad y sobre sus modos de funcionamiento, analizando críticamente sus ventajas y desventajas, pero dichos métodos no se enumeran (tampoco en los lineamientos curriculares) salvo el preservativo, ya que es el único capaz de prevenir enfermedades de transmisión sexual como el HIV. Creemos que esta omisión, que podría parecer menor, sin embargo no lo es. Dado que se refiere a “métodos de regulación de la fecundidad”, la ambigüedad del significante podría incluir desde los poco confiables métodos calendarios o de control de la temperatura y el flujo (por otra parte los únicos admitidos por la iglesia, aunque dentro del matrimonio, claro), pasando por el aborto medicamentoso o quirúrgico, el DIU, el diafragma, las cápsulas espermicidas, los anticonceptivos inyectables, las píldoras anticonceptivas y las de contracepción de emergencia (llamadas “pastillas del día después”) dado que todos son “métodos de regulación de la fecundidad”. Creemos que la ambigüedad no es azarosa precisamente por tratarse de una política promovida por un estado que –aunque no explícitamente- reconoce sus límites, especialmente en lo que se refiere a su “incompleta” laicidad y autonomía de la iglesia.

En otros términos, a pesar del indudable carácter progresista de la ley, que exige a las escuelas visibilizar a la sexualidad como temática a tratar abiertamente en las aulas, a su vez se trata de una política dada al interior de un estado que se autodefine como católico, que exige que su presidente/a sea de dicho credo y en el cual la iglesia tiene a su cargo un gran número de instituciones educativas (subsidiadas por el propio estado). Por ello la ley establece que cada escuela puede adaptar las propuestas elaboradas por el Programa al contexto sociocultural, a su ideario institucional, y a las convicciones de sus miembros. “En el análisis gramsciano, las escuelas y las iglesias son vistas como las organizaciones culturales más grandes de cada país y en último término producen hegemonía, el proceso de liderazgo intelectual y moral establecido como consenso que se comparte sobre las bases del sentido común. Pero este consenso es dinámico y no estático. Surge invariablemente de una lucha o de confrontación entre fuerzas sociales, ideologías, filosofías y concepciones generales de la vida”. (Torres, 2001: 26)

Respecto al aborto, por ejemplo, el mismo no forma parte del discurso de la educación sexual integral a ser impartida en las escuelas, y sólo se menciona una vez en la ley 26150 en referencia al “objetivo de evitar abortos” (con lo cual da la práctica como un hecho). En los lineamientos curriculares, si bien se propone que el tema se debata en “Ciencias Naturales-Educación para la Salud” (Nivel secundario-I ciclo) y se impartan “distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.)” en la práctica es un tema invisibilizado en las aulas. En las entrevistas realizadas a educandos de la Ciudad de Buenos Aires, la escuela no fue identificada por los jóvenes como un ámbito de socialización en el cual se discutieran temas referidos al aborto. Las diferentes formas de provocar un aborto y los riesgos que cada una conlleva no forman parte de la educación sexual y en esto hay acuerdo tanto en colegios públicos como privados, independientemente de que sean o no confesionales. Si bien la mayoría de los jóvenes participó de jornadas de educación sexual en la escuela secundaria o tuvo acceso a contenidos sobre la materia en asignaturas específicas, los mismos se centraban en conocimientos sobre el cuerpo, cambios en la pubertad y adolescencia, algunos métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, sin ser un espacio en el cual se pusieran distintas representaciones en conversación/tensión. “La reproducción de estructuras sociales de modo simbólico necesita racionalidades, códigos, rutinas y prácticas que están profundamente insertos en luchas sociales, en la gestión técnica y burocrática de la educación pública, así como la figura del estado, y todas ellas desempeñan un papel decisivo en la reproducción social”. (Torres, 2001: 11-12). Aunque es en la adolescencia donde las mujeres más se exponen (por inexperiencia, vergüenza, dudas, etc.) a que su incipiente sexualidad tenga como resultado un embarazo no deseado (incluso a pesar de conocer los distintos métodos anticonceptivos) dicha realidad no se menciona. En este sentido, el objetivo de formación de sujetos autónomos y responsables también encuentra el coto de la ley, que no contempla al aborto como una medida legítima de intervención sobre el propio cuerpo y de ejercicio de autonomía sino que, al no mencionarlo como posibilidad siquiera, lo inscribe dentro del régimen de lo no decible y por ende de lo “invisible”.

Por otra parte, si analizamos las herramientas que fueron suministradas por el Estado a los docentes para que puedan volcar en las aulas los contenidos que impulsan

objetivos de la ley, creemos que las mismas resultan insuficientes y que no apuntalan un verdadero cambio pedagógico. Si bien, además de los documentos desarrollados por el Ministerio de Educación de la Nación, la ley insta que los docentes deben ser instruidos periódicamente en los programas de formación de educadores, lo cierto es que no existen instancias donde los contenidos y objetivos de la ley y su implementación se pongan en debate. La ley concibe a los maestros y profesores como los actores más relevantes en su operacionalización y su “puesta en acto” en las aulas. Sin embargo, las herramientas de las cuales los provee son mínimas. No hay ni siquiera una guía de “preguntas más frecuentes” como sí tienen muchos sitios de Internet, lo cual hace que la labor resulte aún más ardua especialmente para aquellos que tengan más arraigada la idea de la sexualidad como prurito, como tema tabú. La experiencia en el aula puede bien reproducir simbólicamente los mitos preinstalados respecto a la sexualidad y su ejercicio, aún cuando el discurso sea el del conocimiento, la racionalidad y la prevención, porque las racionalidades individuales de los profesores (a cargo de quienes quedan dichos contenidos) también están influidos por códigos culturales que son resultado de más de una lucha por la imposición de sentidos. “La construcción de la realidad educativa, con sus rituales, su caos y su orden simbólico, constituye un aspecto central de la reproducción del orden social” (Morrow y Torres, 1995).

En el caso de la educación sexual en las escuelas, en los colegios confesionales la iglesia es un actor fundamental tanto en la gestión técnica y burocrática de la educación y la misma juega un papel decisivo en la reproducción social. A este respecto, a partir de las entrevistas realizadas, surge que el modo en que la ley se ha puesto en práctica en las escuelas es discrecional y depende de las distintas instituciones, existiendo grandes diferencias en los contenidos, modos de abordaje, claridad expositiva y eficacia didáctica según se trate de un colegio u otro o de un docente u otro.

Palabras finales

Siguiendo a Torres, creemos que “cualquier análisis de la relación entre la educación y el estado debería tomar en cuenta el carácter de múltiples niveles, complejo y

dinámico de esta relación, que revela la multitud de tensiones y contradicciones que surgen de las fuerzas históricas y sociales que se abren paso luchando a golpes en las instituciones políticas y de educación” (Torres, 2001: 20). En este sentido, las leyes son precisamente el resultado cristalizado de las “luchas por la imposición de sentidos” en términos de Bourdieu o “luchas por la hegemonía” en términos de Gramsci, que dejan a su vez huellas en la cultura. Asimismo, la escuela resulta uno de los instrumentos privilegiados para la socialización hegemónica. En este caso el Estado, en tanto educador, asumió a partir de 2006 (cuando fue promulgada la Ley 26.150) la función de construir una nueva racionalización y compromiso en relación a la sexualidad responsable de sus educandos. Por ello actualmente recibir educación sexual en las escuelas es tanto un derecho de los niños y jóvenes como un deber para los establecimientos de enseñanza públicos y privados y su cumplimiento es obligatorio a nivel nacional. Sin embargo, por el momento, su efectiva puesta en práctica depende tanto de la voluntad, acuerdos y capacidad de implementación de cada institución educativa como de la capacidad y el carácter de los docentes.

Entendemos con Freire que “enseñar exige riesgo y asunción de lo nuevo”. En este sentido, que la educación sexual haya ingresado obligatoriamente en las escuelas argentinas con contenidos básicos desde el comienzo del ciclo inicial, implica una modificación no sólo en la letra de la ley y en la formalidad de las currículas sino en la cultura escolar toda, que implica también la aceptación o resistencia por parte de los distintos actores que participan de la institución (directivos, maestros, profesores, los alumnos y sus familias) a que un tema como la sexualidad, considerado durante siglos un tabú, sea tratado en las aulas. Así como en la educación digital los maestros y profesores necesitaron formación específica en la materia y no obstante se encuentran hoy con “nativos digitales” que poseen muchas más herramientas culturales para aprehender los nuevos conocimientos mediados por la tecnologías, en el caso de la educación sexual integral, debería poder darse en las aulas una transmisión de conocimientos recíproca entre maestros y educandos, en la que éstos últimos no resulten meros receptores sino que también oficien como productores en una relación circular de transmisión de saberes. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de la letra de la ley, dado que la sexualidad forma parte de los tabúes sociales más instalados, la circulación de conocimientos es más difícil en la materia que nos ocupa.

Los educandos no siempre tienen la posibilidad de manifestar abiertamente su opinión en el aula (principio de autoridad que puede devenir autoritarismo), lo cual también depende de la disposición y amplitud de cada docente. En este sentido, los maestros y profesores exhiben distintas competencias para poder encarar contenidos referidos a la educación sexual, que dependen de su inscripción generacional, formación, proveniencia social, religión, experiencia de vida, etc. “La construcción de un ciudadano democrático implica la construcción de un sujeto pedagógico, lo cual es un problema conceptual central para la democracia. La democracia implica un proceso de participación en el que todos son considerados iguales. No obstante, la educación implica un proceso por el que los miembros “inmaduros” de la sociedad son llevados a identificarse con los principios y las formas de vida de los miembros “maduros”. Así pues, el proceso de construcción del sujeto pedagógico democrático es un proceso de formación cultural, pero también implica la manipulación de los principios de la socialización pedagógica y democrática en sujetos que ni son *tabula rasa* en términos cognoscitivos o éticos, ni están plenamente equipados para el ejercicio de sus derechos y obligaciones democráticos” (Torres, 2001: 22). En este sentido, también los educadores son sujetos condicionados por su *habitus*, su socialización, y no todos están capacitados de igual modo para officiar de manera efectiva en la transmisión de este tipo de contenidos. Asimismo, tampoco todas las familias acompañan la iniciativa de igual modo.

No obstante, la ley de educación sexual integral implica la articulación de una política de estado que pone a la sexualidad -en particular a la sexualidad en la pubertad y la adolescencia- en el centro de la escena pública y que espera de los actores involucrados que sepan brindar los conocimientos necesarios para formar jóvenes con las herramientas necesarias para encarar su sexualidad de un modo informado y saludable. Creemos que, en términos de Freire, la concepción general de la ley promueve una formación ética universal para niños y jóvenes entendidos como sujetos que pueden participar en su propia formación en tanto seres condicionados pero no determinados, sujetos a los cuales se les reconoce su autonomía. Pero aunque la ley apunta, en términos de Bourdieu, a apuntalar las “disposiciones para la acción”, no puede garantizar las “tomas de posición”. Es decir, puede reglamentar la educación sexual en las escuelas como derecho, pero su efectiva puesta en

práctica depende tanto de la institución educativa como de la voluntad y capacidad docentes.

La ley coincide con la idea de que los sujetos “inacabados” no son únicamente los estudiantes, sino también los docentes y padres, que requieren una permanente formación. Y aunque prevé la creación de espacios de formación para que puedan incorporar/actualizar conocimientos y poder acompañar el proceso educativo de sus hijos, las mismas no se han implementado así como tampoco las jornadas de formación docente, ambos ámbitos necesarios para la reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica. Dado este contexto, conviene considerar más profundamente tanto las distintas posibilidades de dominio de la materia, como así también las de posibles resistencias de los actores involucrados en la implementación de esta política pública en particular.

En este sentido, a juzgar por el bajo impacto que los jóvenes le atribuyen a los contenidos tratados dentro de las instituciones educativas en sus conocimientos, representaciones y opiniones sobre sexualidad y anticoncepción, y entendiendo con Freire que “enseñar exige riesgo y asunción de lo nuevo”, creemos que la educación sexual integral aún no se ha hecho un lugar en la cultura escolar, ni para los jóvenes ni para los adultos que dentro de las instituciones deberían operar como facilitadores de información. En suma, a la letra de la ley, le falta algo más que caminos de tinta por recorrer. //

Bibliografía

- **AAVV** (2010) *Educación sexual integral para la educación secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Serie de Cuadernos del ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **Alcántara Santuario, A.** (2000) “Educación, poder y biografía: Entrevista a Carlos Alberto Torres”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, No. 1. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- **Bourdieu, P.** (1985). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal
- _____ (1987). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

- **Cimmino, K.; Mulcahy, A.; Vergara, M.** (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley nacional n° 26.150*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **Freire, P.** (1967) *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2004) *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz y tierra
- **Foucault, M.** (1984). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- **Marina, M.** (2011) *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **Torres, C.A.** (2001) *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México D.F.: Siglo XXI.