



Especialización en Nuevas Infancias y juventudes
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria
POSIBILIDADES, LÍMITES Y TENSIONES

Autor del trabajo: David Ramírez

Director del Trabajo: Pablo Scharagrodsky

2013



Especialización en Nuevas Infancias y juventudes
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Título del trabajo:

Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria
POSIBILIDADES, LÍMITES Y TENSIONES

Autor del trabajo: David Ramírez

1-Resumen.

El presente trabajo parte de una investigación relacionada con la Educación Sexual en la Escuela Secundaria Ciclo Básico N° 367 de Lomas de Zamora. A partir del análisis de las prácticas actuales se develan continuidades y quiebres relacionadas con las propuestas pedagógico-didácticas de los docentes sobre el tema tratado. Los enfoques, las distintas miradas de los docentes, las expectativas de padres y alumnos son analizadas a partir de diferentes categorías (Adolescencias/Juventudes, Sexualidad y Género, Educación Sexual, Educación Secundaria), lo que contribuye a establecer un diagnóstico situacional, que si bien plantea obstáculos, brinda numerosas fortalezas que requieren de una coordinación e integración en un plan de acción superador de la situación inicial. Afrontar una propuesta relacionada con la Educación Sexual no es tarea fácil, las juventudes y adolescencias refieren a sujetos contextualizados que asumen diferentes formas, plurales y no universales, pero su vez, son todos sujetos de derecho, con el mismo valor social. Se desalienta que “otros actores trabajen *en* la escuela” para favorecer “el trabajo *con* la escuela”, esto requiere

“pensarse a sí mismo” con los aportes específicos que cada uno pueda brindar para el desarrollo de un trabajo integrador al interior de la escuela, como así también en la tarea intersectorial.

2-Planteo del tema/interés

Hoy en día asistimos a innumerables interrogantes respecto a la conformación de las nuevas subjetividades, y particularmente, los sentidos que cobran en la institución “escuela”. Incluso nombrar la escuela en singular ya crea otros planteamientos en un contexto que habla de la *fragmentación escolar*¹. Las nuevas infancias y juventudes que ingresan a “las escuelas” avaladas por las políticas educativas que dictaminan y fomentan “*la inclusión total*”², generan cambios, preguntas e incertidumbres en todos los miembros de una Comunidad Educativa. La cuestión de la sexualidad y la afectividad es uno de esos temas que generan aún muchas controversias debido a que los imaginarios sociales instituidos, han sido verdaderamente efectivos en relación al “disciplinamiento del cuerpo sexuado”.

¿Quiénes son estos nuevos sujetos que la escuela recibe hoy? ¿Cómo piensan, qué sienten? ¿Cómo aman y se relacionan? ¿Qué esperan de nosotros los adultos? ¿Cómo proyectan su futuro? Son algunas preguntas que empiezan a resonar.

Todos hemos tenido alguna experiencia en cuanto a la educación sexual en la escuela media se refiere, ya sea por sus diferentes modalidades de implementación o por su omisión. Quienes hemos transitado por muchos años la experiencia de ser docentes del último ciclo de la educación primaria o durante toda la educación secundaria, podemos decir mucho al respecto. Sabemos que la mirada médico-biologista³ fue la que a menudo prevaleció (y prevalece), desde el comienzo del abordaje de la temática; pero también sabemos que la misma ha sido puesta como objeto de análisis al ser cuestionada por padres, docentes, funcionarios, los mismos alumnos, etc. Esto no ha ocurrido de un día para otro. Cambios económicos, políticos, éticos, culturales. etc. han ido conformando una nueva trama de imaginarios y prácticas sociales que hacen tambalear tradicionales maneras de ver el mundo. Un cambio importante y muy significativo se dio a través “mass-medias”, que hacen

¹ El campo escolar se vuelve cada vez más heterogéneo, a la vez que se homogeneiza interiormente en las instituciones. Los fragmentos se constituyen en un espacio autorreferido y el campo se configura como una suma de estos fragmentos cerrados con escasa o nula articulación entre ellos (analizadores: expectativas familiares, recursos institucionales, capitales culturales familiares, estrategias de diferentes sectores sociales, etc.). Véase en “La Trama de la Desigualdad Educativa: mutaciones recientes en la escuela media/compilado por Guillermina Tiramonti. Prólogo.(2004)

² Los Programas de Inclusión Total constituyen una iniciativa clave destinada a generar las estrategias de inclusión necesarias y pertinentes que aseguren la permanencia, retención y terminalidad de niños, jóvenes y adultos en el sistema educativo bonaerense. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia de Buenos Aires, Anales de la Educación, Tercer siglo, año 1, N° 1-2, Adolescencia y Juventud, Septiembre de 2005.

³ Se aborda en el cuerpo del Estado del Arte.

públicos temas de la realidad social que hoy no podemos dejar de abordar: la violencia de género llevada a grados extremos, el abuso sexual infantil, el abuso sexual como forma de poder en todas sus manifestaciones, las consideradas “nuevas identidades sexuales”, los roles de género, la identidad de género, la paternidad responsable, la homofobia, etc. Me interesa particularmente abordar el *tema* de La Educación Sexual reconociendo a la misma como un terreno altamente conflictivo, donde circulan y conviven diversas formas de concebir el cuerpo, la femineidad, la masculinidad, el deseo, el placer, etc. con distintos puntos de encuentro, oposiciones y tensiones que impactan en las subjetividades; especialmente en el terreno de la escuela secundaria básica (teniendo en cuenta la franja etárea que asiste a ella y la construcción histórico-social que pesa sobre esta población – púberes-adolescentes-) La concepción de la sexualidad amplia, vista como un entramado constituido por múltiples dimensiones: social, psicológica, política, biológica, jurídica, ética y espiritual, supone dejar de lado lógicas reduccionistas o binarias que sesgan la condición humana, la simplifican e impactan de manera “inconciente” sobre el imaginario colectivo y las prácticas humanas concretas. Reducir, lo que lo llamo el “analfabetismo de la sexualidad”⁴, podría lograrse a través de diversos proyectos con enfoques multicausales e interdisciplinarios, con una profunda lectura de las nuevas prácticas y los significantes e imaginarios sociales que subyacen a ellas. Entre ellos podríamos apostar a una formación en Educación Sexual Integral.

En el punto siguiente se plantea el contexto de investigación y la formulación del problema que lleva a investigar este tema.

3-Justificación del interés de conocimiento en función de la relevancia que adquiere ese problema en una determinada institución o contexto social.

Me desempeño como director de la ESCB N° 367 de Lomas de Zamora desde el año 2006. La definición del problema de investigación surge principalmente, de los discursos de alumnos y profesores de la institución mencionada. En cuanto a los docentes, se escuchan conversaciones formales o informales en donde se puede apreciar posturas muy diferentes en torno a la educación sexual. Muchos profesores están de acuerdo con que el tema debe abordarse y que debe haber un proyecto sobre el mismo, otros se mantienen indiferentes, considerando que hay otras cuestiones prioritarias o simplemente lo desvían a la educación en

⁴ Considero con este término a la incapacidad de poder comprender a la “sexualidad” en términos multidimensionales. Las construcciones sociohistóricas (modeladas en discursos y prácticas de diferente índole) la remiten en mayor medida, a los aspectos biologicistas.

el ámbito familiar. La diferencia entre los primeros radica en que la mayoría de los profesores de Biología o Ciencias Naturales, apuntan, generalmente, a contenidos relacionados con esas ciencias o el área de la Salud (descripción y funcionamiento de los aparatos reproductores, enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, aborto, etc.). Otros profesores, en general relacionados con el área de Ciencias Sociales, construcción de Ciudadanía o el Equipo de Orientación Escolar apoyan la idea de abordar contenidos relacionados con la discriminación sexual, los estereotipos de género, la violencia entre géneros, los imaginarios en torno a la sexualidad, los derechos reproductivos y de elección sexual, etc. Esto se cristaliza en las prácticas: el curriculum avala la primer postura desde los contenidos prescritos para el área. Aún así, existen profesores que tratan de “darlos” lo más rápido posible para no comprometerse mucho, sobre todo con las preguntas que puedan realizar los alumnos. La segunda postura es avalada desde los curriculares de construcción de la ciudadanía, por cual surgen proyectos (desde los intereses de los alumnos) que desarrollan con diversas estrategias esos contenidos. Varios docentes de la institución desconocen el Marco General de la Política Educativa para la Educación Secundaria, donde se explicitan los ejes de interculturalidad, perspectivas de género e inclusión. Los profesores que no pertenecen a las materias mencionados más arriba apoyan la Educación Sexual en la Escuela pero prefieren que esté a cargo “gente especializada en el tema”. Como en la vida cotidiana, muchas de estas discusiones terminan en “chistes” sobre la temática, cerrando de esta manera la “incomodidad” que provoca su debate dando lugar al cierre del mismo sin haber logrado algún acuerdo. Por lógica la postura “biologicista” es dictada a todos los alumnos de la institución sobre todo en segundo año (con contenidos específicos ligados a la reproducción), sin embargo, la segunda postura frecuentemente es dictada si los alumnos manifiestan interés y si el docente hace “eco” de ello.

En cuanto a los alumnos de esta comunidad, se suelen escuchar muchos discursos que justifican la violencia sobre la mujer, la falta de responsabilidad del hombre sobre la crianza de los hijos (incluso de su “reconocimiento”), la “homofobia”⁵, etc. También los profesores (sobre todo de biología) observan desconocimiento y “mitos” sobre los órganos sexuales y la función reproductiva. Sí se observa, en las charlas (de Fundación Huésped, por ejemplo) una

⁵ “la homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo que no alcanzamos los estándares, que no somos verdaderos hombres...nuestros esfuerzos por mantener nuestra fachada varonil cubren todo lo que hacemos. Lo que usamos. Como caminamos. Cada amaneramiento, cada movimiento contiene un lenguaje codificado de género. La homofobia está íntimamente entrelazada tanto con el sexismo como con el racismo. El miedo -a veces consciente, otras no- de que otros puedan percibirnos como homosexuales nos presiona a ejecutar todo tipo de conductas y actitudes exageradamente masculinas, para asegurarnos de que nadie pueda formarse una idea sobre nosotros” (Kimmel 1997, 52-59)

necesidad de preguntar sobre el tema con muchos menos miramientos que en otras épocas (A veces asombran a los adultos las preguntas que abiertamente dirigen al expositor).

Ante esto podemos formular el **problema** de la investigación de la siguiente forma:

“Coexisten en la institución educativa distintas formas de abordar la Educación Sexual, presentándose ésta como un terreno conflictivo en el cual los distintos actores sociales ponen en circulación, distribuyen y transmiten un complejo heterogéneo de tópicos vinculados con el cuerpo y su funcionamiento, la diferencia sexual, las masculinidades, las feminidades, el deseo, el placer, la emocionalidad, etc; las cuales no han sido suficientemente visualizados y dialogados afín de favorecer proyectos institucionales integradores.

El tema ha dejado de invisibilizarse en nuestra sociedad, los medios masivos de comunicación sacan a la luz permanentemente temas referidos a las cuestiones de género, diversidad sexual, familias alternativas, etc. La reciente sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario reunió al país como un gran “ágora” de argumentaciones en el cual nadie quiso quedar afuera y se escucharon así multiplicidad de voces. En acuerdo o en desacuerdo, eso no fue lo más importante; lo central fue “poner en discusión” temas que la sociedad había negado o velado por mucho tiempo y que ahora producían un debate social con muy pocos precedentes en nuestro país. Un ejemplo concreto: muchas personas se enteran recién a partir de estos debates, que nuestro país había sancionado en el año 2008 una Ley Nacional de Educación Sexual Integral y que había varios obstáculos para su implementación.

Hace algunos años una madre presentó una queja a la dirección porque su hija presenció una clase de educación sexual en la cual se le habrían presentado “láminas obscenas” (se refería a la charla de la fundación Huésped). Habló con un sacerdote de una iglesia cercana y éste, en la misa dominical, denunció que en las escuelas se enseñaba el “libertinaje sexual”, adelantándolos a hechos que debían conocer más tarde (testimonio de otros adultos de la comunidad). La misma madre trató de reunir a los padres para presentar una queja por esa clase, pero no encontró eco en ellos, pues el testimonio de sus hijos no acordaban con los dichos de la mamá de la alumna. En la reunión de primer año se aclaró la situación: Los profesores que acudieron a la charla comentaron que habían felicitado al expositor por la claridad y el nivel de explicación como así también por la forma en que respondió a las preguntas planteadas por los alumnos. Los padres quedaron conformes con los testimonios de profesores y de sus propios hijos que vieron el beneficio pedagógico de esas charlas. La mamá en cuestión pidió el pase de su hija a una escuela confesional cercana. Muchos profesores quedaron temerosos ante esta situación y si bien veían necesaria la

implementación de proyectos y talleres sobre el tema, preferían que no se dieran “para evitar problemas” o “ser cautelosos y solicitar una autorización bien detallada a los padres para que sus hijos presenciaran las clases”. Los recaudos fueron tantos, que algunos profesores de octavo año *querían pedir permiso para enseñar los contenidos que figuraban en el programa de octavo año* (referidos a reproducción). A partir de ahí surgieron preguntas (y debates) como: ¿Es necesario solicitar a los padres permiso para enseñar contenidos que figuran en el curriculum oficial? ¿Qué impacto producen los primeros intentos de abordaje de los contenidos de la Ley Nacional de Educación Sexual en los padres y docentes? ¿Qué nos pasa a nosotros como adultos con estos temas? ¿No tendríamos que cuestionar primero nuestros propios imaginarios y temores? ¿Qué imaginarios hay sobre la sexualidad, la paternidad, la maternidad, el género, etc. en este contexto social? ¿Cuáles son las tensiones más significativas? ¿Qué cuestiones intervienen a la hora de definir qué enseñar y que no enseñar en materia de Educación Sexual?

Las escuelas no pueden quedar ajenas a esta problemática. Se hace imprescindible otorgarle al tema de la Educación en Sexualidad (menospreciado por muchos) la categoría de “otro tema central para la construcción de la subjetividad humana y los proyectos de vida”.

¿Cómo hacer llegar a toda la institución un plan de Educación sexual Integral? (o sea que contemple todas las dimensiones de la sexualidad humana) ¿Qué acciones, qué agentes y qué recursos facilitan las posibilidades de encuentro y de conformación de un proyectos institucional?

4) Estado del arte.

En esta parte se expondrán investigaciones, trabajos, y literatura relacionadas con el tema elegido y el problema expuesto en los puntos anteriores. En ellos se podrá visualizar como ha sido tratado este tema, los avances que se han realizado , las tendencias y/o enfoques, como así también los aportes que nos brindan y las líneas de acción a la que nos abren. Todo ello será integrado a las cuatro categorías seleccionadas, que por su pertinencia con el tema y problema explicitados, harán de eje a nuestro estudio. Ellas son:

- **Adolescencias/Juventudes**
- **Sexualidad y género**
- **Educación sexual**
- **Educación secundaria**

4.1 Sobre las “adolescencias” y “juventudes”. Conceptualizaciones. Adolescencias y Juventudes del Barrio General Paz.

Las referencias sobre el origen de la noción de **adolescencia** remiten a Stanley Hall, quien define- a partir de la realidad de un sector social de los Estados Unidos- la adolescencia como una etapa de tempestad y estímulo que atravesarán las personas en su desarrollo evolutivo para llegar a la adultez. Esta visión de la adolescencia tuvo gran repercusión al instalarse como descripción universal de esta etapa de vida. Tres de las principales características que se desprenden del trabajo de Hall son:

1-El sustrato biológico como fundamento del discurso naturalista que explica el comportamiento social: explica el comportamiento tempestuoso del adolescente haciendo un paralelo con la turbulencia hormonal; es decir que serían los cambios fisiológicos y anatómicos los que desencadenarían un comportamiento social beligerante o de rebeldía para con los padres y el entorno social.

2-La idea de moratoria social: este término es utilizado para denominar a la adolescencia como un tiempo de espera necesario y válido antes de convertirse en adulto. En esta etapa no tiene obligación de ser productivo económicamente y “únicamente” tiene que dedicarse a estudiar, a hacer un uso adecuado del tiempo libre y postergar la formación de la familia y la procreación. De este modo el joven es considerado como una “persona” en preparación, en espera, para asumir “los roles de adulto”.

3-La característica de transitoriedad y transición. El carácter transitorio de la condición juvenil se sostiene, en parte, en el modelo del ciclo de vida como trayectoria lineal. En él, la infancia es un momento de inicio y formación que continúa con la adolescencia y juventud y cuyo punto culminante es la adultez. Ésta última es considerada como la etapa de mayor estabilidad y completitud. Sin embargo, ¿En la actualidad, se puede hablar de que la adultez es de este modo? O podríamos pensar en que la crisis es constitutiva de nuestra existencia y construcción permanente como sujetos, que atraviesa todas las etapas de la vida.

Tenemos que dejar en claro que al hablar de **juventudes**, nos referimos a que no existe una sola forma de ser joven -estática, global y ahistórica-, sino que me interesa abordarla tal cual lo desarrolla Bourdieu (2002). Para él la juventud, así como la vejez, no están dadas sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Señala que no existe una sola juventud sino muchas maneras de ser joven (“juventudes”). Para Bourdieu en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión de poder, de la división (en sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase) vienen a ser una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien

debe ocupar su lugar. Siempre se es joven o viejo para alguien. Por ello las divisiones en clases definidas por edad son de lo más variable y son objeto de manipulaciones. Para Reguillo (ver año) la juventud como hoy la conocemos es propiamente una “invención” de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes deberían ser retenidos durante un período más largo en las instituciones educativas. La ampliación de los rangos de edad para la instrucción no es más que una forma “inocente” de repartir el conocimiento social, sino también, y principalmente, un mecanismo de control social y un dispositivo de autorregulación vinculado a otras variables. Es comprensible entonces, desde este punto de vista, que se hayan naturalizado muchos discursos y prácticas en torno a los jóvenes que hacen que se “negativice” su imagen (hoy en día se ve mucho en los medios de comunicación”) y “se nieguen otras formas de ser joven” en las actuales sociedades. Según Chaves (2005), se parte de una concepción adultocéntrica, la definición se hace por diferencia de grado en relación al parámetro elegido, lo que lleva a establecer características desde la falta, la ausencia y la negación, y son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser. Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminatoria. Su afirmación es una cuestión de naturaleza: se es joven de tal manera y cuando se es joven se es inseguro, incompleto, peligrosos, “lo que es su propia naturaleza, en razón de su constitución, de sus rasgos de carácter o de sus variedades patológicas”. Lahire (2007) expresa que el período adolescente sólo se comprende si se le sitúa en el punto de intersección de las constricciones escolares, las parentales –más o menos homogéneas- y las ligadas a la patria o a los grupos de pares frecuentados.

Un hito que resulta de gran significatividad ha sido la “Convención Internacional de los derechos del Niño” (1989). Esta convención revoluciona el concepto de niñez como “objeto de protección” y promueve a cambio, el concepto el concepto de niño como “sujetos de derecho”. Esta última acepción implica considerar al niño como un ser humano que interacciona con un adulto y que es capaz de expresar sus necesidades y deseos, participar de su educación y gozar de ciertos grados de autonomía. A partir de allí se ha avanzado en el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Actualmente en muchos lugares de nuestro país y de América Latina, se definen precisamente por lo opuesto a

lo explicitado por la Convención. En muchos casos, se define por la desprotección de la figura de un adulto, por la deserción, el abandono o fracaso escolar, por la asunción temprana de responsabilidades para sustentar el hogar, sea en términos económicos, por medio del trabajo infantil, sea en términos de garantizar la reproducción familiar, asumiendo las tareas domésticas y de cuidado de los hermanos menores, o bien, por la asunción de la maternidad y la paternidad tempranas (Stolkiner A., 1995) Para ilustrar estas afirmaciones, se darán algunos ejemplos de brechas de inequidad en nuestro país que nos ayuden a comprender por qué hoy en día no podemos hablar de la infancia o de la adolescencia y debemos hablar de “las infancias y las adolescencias” , porque las experiencias de vida de niños, niñas y adolescentes son muy diversas y, por lo tanto, producen subjetividades, identidades y formas de vida diversas y no homogéneas. Un ejemplo: en las posibilidades educativas según el nivel de ingreso de los hogares (hace sólo tres años atrás). En el primer ciclo de la Escuela Secundaria la cobertura era de 78,4%, aún no accedían 98.180 adolescentes en su mayoría pertenecientes a los sectores más pobres⁶. Según los datos recogidos de distintas fuentes se señala que de los jóvenes de 20 a 29 años que terminaron la Escuela Secundaria, el 72,5% viene de contextos no pobres, mientras que sólo el 28,4% viene de contextos pobres (Fuente: elaboración propia de Unicef, sobre la base de EPH, INDEC/MECON, octubre de 2006).

La situación contextual nos obliga a identificar la vulnerabilidad diferenciada e incrementada según los distintos conjuntos sociales a los cuales pertenecen los adolescentes. De este modo, se considera que para trabajar en pos de los derechos de niños, niñas y adolescentes, es necesario reconocer la polisemia que los conceptos de infancia y adolescencia adquieren según las condiciones de vida y según el contexto social.

Los adolescentes/jóvenes del barrio General Paz presentan en un alto porcentaje situaciones de vulnerabilidad, tal cual se describió la realidad Latinoamericana más arriba: *desprotección de la figura de un adulto, deserción, el abandono o fracaso escolar por la asunción temprana de responsabilidades para sustentar el hogar, sea en términos económicos, por medio del trabajo infantil, sea en términos de garantizar la reproducción familiar, asumiendo las tareas domésticas y de cuidado de los hermanos menores, o bien, por la asunción de la maternidad y la paternidad tempranas*. A esto tenemos que agregarle los numerosos casos en que hay hermanos mayores adictos que deben estar siempre supervisados por un adulto para que no se roben las pertenencias familiares (para conseguir sustancias tóxicas) y cuando el adulto debe salir fuera del hogar, se ausenta el alumno a clases para

⁶ Plan Nacional de Educación Obligatoria, Secretaría de Educación, Subsecretaría de equidad y Calidad, Ministerio de Educación de la Nación, marzo de 2009

cumplir con el rol de “supervisor”. También varias situaciones de abuso sexual en situaciones intrafamiliares, violencia familiar (hacia la mujer, hacia los niños, violencia mutua, etc), etc. que son denunciadas a los *Servicios Locales o Zonales*⁷ (datos recogidos de las intervenciones realizada con el Equipo de Orientación Escolar desde el año 2006 hasta la fecha). Cabe aclarar que si bien, hay un alto porcentaje de estas situaciones, también existen adolescentes/jóvenes que viven otros modos de vincularse en la familia, la escuela y la comunidad y que no presentan estas situaciones de vulnerabilidad y desprotección de derechos. Para avanzar en nuestro trabajo habrá que reconocer y sostener la existencia de diferentes modos de ser jóvenes y adolescentes para garantizar el cumplimiento de los derechos de todos ellos y ellas en las acciones que se les dirigen y dirigirán.

4.2 La Educación Secundaria. Expectativas de padres y docentes en el Barrio General Paz.

Como hemos observado más arriba, la escolarización aparece fuertemente arraigada a la conformación del concepto de juventud. La **Educación Secundaria** ha colaborado en la conformación de patrones de normalidad y naturalización de determinadas prácticas y discursos en relación a los jóvenes y adolescentes.

Los cambios en las políticas educativas de las últimas décadas (Ley Federal de Educación N° 24195/93, Ley Nacional N° 26206/06, Ley de Educación Provincial (Bs. As.) N° 13688/07) han producido numerosas modificaciones en el nivel secundario. El avance hasta la obligatoriedad de toda la secundaria rompió contra el carácter histórico determinado para ese nivel (no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras “clases dirigentes”). La función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos y por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas en el nivel

⁷ En la Provincia de Buenos Aires el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, mediante la Ley 13.298, invita a los municipios a promover la desconcentración de las acciones de promoción, protección y restablecimiento de derechos en el ámbito municipal, con participación activa de las organizaciones no gubernamentales de atención a la niñez.

Dicha desconcentración consiste en atribuir facultades de decisión a algunos órganos de la administración que, a pesar de recibir tales facultades, siguen sometidos a los poderes jerárquicos de sus superiores. La ley crea la figura del Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos (SLPPD) como instancia originaria municipal donde se reciben y abordan situaciones de vulneración de derechos en los menores de 18 años: violencia intrafamiliar, abuso sexual, abandono, situación de calle, adicciones y otras patologías vinculadas a situaciones de riesgo social de origen. La reglamentación de dicha ley (Decreto 300/05), crea los Servicios Zonales Promoción y Protección de Derechos (SZPPD), frente a la necesidad de garantizar por parte de la autoridad central la responsabilidad provincial de la implementación de la Ley, responsables últimos de garantizar en territorio la correcta implementación del Sistema, en virtud de ser la instancia provincial Ministerio de Desarrollo Social, la autoridad de aplicación (en <http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar>)

medio, que pondría en cuestión este rasgo fundacional. En el Marco General para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires se propone como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar una nueva propuesta de enseñanza. Esta propuesta considera a los sujetos púberes, adolescente y jóvenes como “sujetos sociales complejos” (en relación a su historicidad, a las diversas familias, a sus derechos, a la interculturalidad, al ambiente, al trabajo, a la sexualidad y género y a la comunicación y la tecnología). Sin embargo no ha sido fácil (y no lo es aún) deconstruir imaginarios, prácticas y expectativas de padres, alumnos, docentes, directivos, etc. en relación a la antigua concepción de lo que “debiera ser” la escuela secundaria ¿Cómo incluir “la complejidad” de estos alumnos que empezaron a poblar las aulas y cómo abordar nuevas prácticas pedagógicas que satisfagan las nuevas demandas en el marco de la “participación ciudadana y el ejercicio de derechos para todos y todas”⁸? *“Concebir a los otros (en este caso, a sus alumnos) como a seres libres es verlos como sujetos, como seres no susceptibles de ser determinados por la acción educativa...Desde esta concepción, la tarea educativa no es la de fabricar ni de malear al otro, sino la de ofrecer las herramientas de nuestra cultura para que cada uno pueda constituir libremente su subjetividad. La formación ética se opone al fatalismo y al determinismo, y se funda en la convicción de la posibilidad del cambio de las personas y de la realidad. La formación ética es una apuesta a la capacidad de todos: capacidad de comprender el mundo y de transformarlo” (Schujman G., 2007).* Tiramonti (2004) señalan que la tendencia de incorporación a los distintos sectores de la educación ha estado acompañada por un proceso de fragmentación del campo educativo consistente en la generación de diferentes grupos. Cada uno de estos fragmentos contienen un patrón de normalidad a partir del cual selecciona a la población que atiende. De modo que las instituciones educativas, y las políticas que las orientan, no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural. Estas políticas de inclusión segregada, contrastan con una organización escolar que se resiste a cambiar, de modo que la construcción de patrones de normalidad diferentes para cada fragmento educativo y, por lo tanto, la configuración de un espacio segmentado para la incorporación social está asociada a una construcción de tiempo y espacio escolar que no

⁸ Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad (Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1° año, DGCyE, 2006)

permite la multiplicidad ¿Qué ocurre en la ESCB N° 367 con respecto a las expectativas de las familias y docentes en relación a la escuela, a su tránsito y terminalidad? Con respecto a las familias, tenemos que pensar que esta comunidad se caracteriza por la “heterogeneidad”: familias nucleares tradicionales, familias ensambladas (alto porcentaje), familia monoparentales (alto porcentaje con la madre sola a cargo), los alumnos que ya conformaron su pareja y tienen hijos, alumnos que conviven con los abuelos, con los tíos, con los vecinos con los que comparten mucho tiempo, etc. Datos obtenidos de las intervenciones realizadas con alumnos y familias de alumnos desde el año 2006 hasta la fecha (por el equipo directivo y el Equipo de Orientación Escolar), permiten comprobar que un alto porcentaje de alumnos varones (y un menor porcentaje de mujeres) tiene problemas de asistencia por querer ir a trabajar (realizando trabajos esporádicos). La mayoría argumenta “quiero tener mi propia plata para poder comprarme ropa, salir con su amigos a bailar, poder salir con mi novio/a, ayudar a mi familia, etc”. Hemos visto que muchos alumnos con hermanos mayores que han dejado de estudiar y trabajar, quieren hacerlo también, al ver que aquéllos logran cierta independencia. Muchos padres apoyan que sus hijos trabajen argumentando las precarias situaciones económicas, pero manifiestan que no quieren que sus hijos abandonen los estudios. Un menor porcentaje, prefiere que sus hijos trabajen y no les insisten con continuar sus estudios (generalmente citados por vías más formales –telefonogramas-). Los estudios universitarios son rara vez manifestados como deseo en padres y alumnos (Sí ser policía, militar, seguir determinados oficios, docente -entre los más manifestados-). La mayoría de los padres recibe planes sociales como la Asignación Universal por Hijo y muchos de ellos reciben un sueldo por el trabajo en las Cooperativas Municipales (limpiando calles y zanjas, cortando pastos, colaborando en escuelas, hospitales, etc). En el caso de las mujeres, éstas presentan menos problemas de abandono o de inasistencias, pero también ocurrieron varias situaciones de abandono para formar una familia muy tempranamente (las situaciones de embarazo terminan generalmente en abandono de la escuela –en general continúan su escolaridad en la modalidad de de adultos tiempo después-). Un porcentaje importante de alumnas se ven en el futuro priorizando la formación de una familia antes que seguir un estudio terciario. Sin embargo, en los últimos años, son más las mujeres que proyectan un futuro pensando primero en asegurarse un estudio y después trabajar y formar una familia.

El grupo de profesores de la Institución en general no tiene naturalizada “la imagen de la antigua secundaria” que mencionábamos más arriba. El hecho de que esta secundaria viene conformada desde una primaria con Tercer Ciclo (7°, 8° y 9° años -de acuerdo a la anterior Ley Federal de Educación-), que la mayoría de los profesores sea personal estable (titulares) y

que un alto porcentaje esté comprometido con el Proyecto Educativo Institucional (fomentando y sosteniendo proyectos que derivan de sus objetivos generales), hizo que la identidad de esta Institución se conforme con características socialmente asignadas a la Educación Primaria (mirada más inclusiva en cuanto a la atención a la diversidad de alumnos, trabajo más personalizado con alumnos y sus familias, etc.). Esto no excluye que haya distintas expectativas en relación al futuro de sus alumnos: un alto porcentaje de docentes no considera que la situación socioeconómica de sus alumnos sea un obstáculo para que éstos avancen en los contenidos prescritos en el Currículum oficial y que luego puedan continuar sus estudios superiores (terciarios universitarios o no universitarios). Un porcentaje menos significativo pone peso a la situación contextual –del barrio, de los alumnos- y “limitan” el avance hacia contenidos más complejos o hacia alternativas de “estrategias didácticas” presumiendo de que “no van a poder” o que para sus expectativas (de los alumnos) “no les van a servir”. Finalmente están quienes son supuestamente “neutrales” al contexto (mínimo porcentaje) y argumentan que ellos solo vienen a “dar su materia” (no avanza en esta postura porque requiere una profunda lectura e interpretación), y se observa en ellos poca vinculación con los alumnos y la institución en general.

4.3 La Educación Sexual en la Escuela Secundaria. Enfoques.

Una de las cuestiones más naturalizadas en la escuela (tal como lo es en la sociedad en general) son las prácticas y discursos relacionados con la **Educación Sexual**. En la Escuela Secundaria ha prevalecido, en general, un abordaje biologicista, con énfasis en contenidos relacionados con la descripción de los órganos reproductores y sus funciones como así también, los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual. Otros, relacionados con abordajes sociológicos, antropológicos culturales y jurídicos con una visión sociohistórica, han ido ganando terreno tímidamente en algunas instituciones escolares. Los enfoques que abordan el género como construcción social, el estudio de la ampliación de los derechos humanos (de niños, jóvenes-adolescentes y adultos) sobre todo relacionados con la Identidad y la Salud, la sexualidad desde una mirada multidimensional, etc. forman parte de esta nueva mirada. Hablar de educación sexual en la escuela puede llevarnos a pensar en diferentes cuestiones, dependiendo de nuestro modo de concebir la sexualidad, la idea de ser humano que esta concepción conlleve, y la visión del hecho educativo que sustentemos.

Existen desde hace muchos años experiencias de educación sexual en las escuelas y diversas investigaciones internacionales y nacionales se han ocupado de estudiarlas y categorizarlas. Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami⁹ han realizado una investigación cualitativa y descriptiva en 24 escuelas de cuatro jurisdicciones del país, elaborando una tipología para caracterizar los principales rasgos de las prácticas sobre la educación sexual. Para realizarla, han tenido en cuenta tres aspectos: fundamentos y propósitos de la educación sexual, la concepción de sexualidad subyacente y los contenidos que se desarrollan. A continuación presentaremos una breve síntesis de las perspectivas encontradas:

1 “Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”: enfatiza la sexualidad con corte biomédico orientada a evitar embarazos no deseados. La misma tiene un fuerte énfasis en la anticoncepción y en la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

2 “Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos”: Se abordan la afectividad, la trascendencia y la dimensión espiritual en el encuentro con el otro, el autoconocimiento, el cuidado del cuerpo, la información sobre el carácter anatómico de la genitalidad de hombres y mujeres, los cambios en la pubertad y los métodos de regulación de la fecundidad (naturales y de barrera), entre otros. El ejercicio de la sexualidad se basa en convicciones de orden religiosos y en una perspectiva antropológica que reivindican la abstinencia hasta la consagración del matrimonio, momento de ingreso a la vida sexual activa, en el marco de una unión afectiva y duradera.

3 “Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable”: Trabaja aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos de la sexualidad entendida como una dimensión constitutiva de la persona, que no se limita a la genitalidad. Brinda información y trata de promover habilidades para la toma de decisiones responsables en ambos miembros de la pareja. Enfatiza en la necesidad del diálogo, como apoyatura didáctica fundamental.

4 “Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad”: perspectiva que coloca el énfasis en los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Con relación a los adolescentes, plantea la consideración, en un marco ético que privilegia el derecho a decidir responsablemente sobre la propia vida sexual, a partir de información amplia sobre los métodos anticonceptivos y los derechos.

⁹ Módulo 1, II Curso Virtual de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación

Otra de las categorizaciones existentes es la de Morgade¹⁰ que define los siguientes enfoques:

Enfoque educativo **tradicional-moralista**, que promueve silencios o prohibiciones en torno a la sexualidad; y que centra en “lo que debe ser” y “lo que no debe ser”, “lo que está bien” y “lo que está mal”, de acuerdo con prescripciones morales bien definidas y consideradas universales. Este modelo no contempla espacios para escuchar realidades diversas, para abrir el diálogo genuino y para promover la diferencia. Es un modelo en el cual la palabra del adulto y la prescripción ocupan un lugar preponderante, en el cual persigue la intención de retener, controlar y normativizar la sexualidad. El lugar de la palabra de los jóvenes y de las diferencias se ve aquí casi completamente negado. Al igual que el modelo biologicista se inscribe en la reducción de sexualidad a genitalidad.

Otro enfoque es el **médico-biologista**, un enfoque higienista cuya principal preocupación pasa por discriminar salud de enfermedad y aprovechar la “población cautiva” que los alumnos y alumnas suponen para este enfoque, prescribiendo sobre el cuidado de la salud. Desde este punto de vista, abundan las descripciones anatomofisiológicas, la información acerca de las patologías, la descripción de los riesgos de enfermar por un mal ejercicio de la sexualidad y el lenguaje médico. El estudio de la Anatomía y fisiología aparece desgajado de la consideración de las emociones. Es un modelo sumamente normativo, que parte de la sobrevaloración del saber médico, impone la lógica de las instituciones de salud a las educativas, desconsidera el saber de los/las docentes y prioriza las disertaciones de profesionales y los materiales prescriptivos.

Otro modelo que hoy cobra relevancia es el de la **sexología**, que enfatiza la necesidad de promover la enseñanza de “buenas prácticas” sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad. Este enfoque se asienta en una concepción de la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y aporta desarrollos teóricos que resultan interesantes a la hora de pensar el desarrollo de la Educación Sexual Integral. Sin embargo, una profundización de este enfoque estaría más relacionada con la tarea de los efectores de la salud (consejería para jóvenes).

Los enfoques que Morgade denomina **normativos o judiciales** enfatizan la consideración de la vulneración de derechos que padecen niños, niñas y adolescentes en una gama de situaciones que van desde el abuso hasta la violación. Como la autora señala, creemos importante la inclusión de una sólida formación en derechos humanos y en

¹⁰ Módulo 4, II Curso Virtual de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación

competencias o habilidades relacionadas con el autocuidado y con la posibilidad de identificar acciones abusivas por parte de los adultos en el ámbito familiar e institucional. Los lineamientos curriculares dan cuenta de la relevancia otorgada a las vulneraciones de derechos, tanto en los contenidos propuestos como así también en los propósitos formativos. Sin embargo, este tema debe ser abordado en el marco más amplio de la Educación Sexual Integral, pues no es conveniente que se comience a plantear esta cuestión por este lado (para evitar que la sexualidad quede asociada a peligros y amenazas).

Por último, el denominado **enfoque de género** es sin duda, uno de los que más aportes ha brindado para la construcción de un abordaje integral de la educación sexual. Este modelo enfatiza la noción de un cuerpo humano inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido, configurando modos de ser y de actuar, formas de vivir lo masculino y lo femenino, y los modos de ejercerlo (social, histórica y culturalmente determinado como “lo masculino” y como “lo femenino”), prestando especial atención al trabajo educativo que promueve la desnaturalización de las desigualdades. Es importante destacar que, si bien el posicionamiento que este modelo sostiene está también incluido en el enfoque integral, este último no se agota en esta perspectiva.

En el punto tres de este trabajo he descripto la cuestión de los enfoques en Educación Sexual en la ESCB N° 367. En general prevalece una mirada científica-médico-biologicista, que se apoya en los contenidos curriculares prescriptos para la materia Biología. En la materia Construcción de la Ciudadanía se suelen abordar enfoques de “derechos en el ejercicio de la sexualidad” y desde una “perspectiva de género”, pero como esta materia permite tomar diversos ejes temáticos, sólo se abordan cuando el grupo de alumnos decide hacer un trabajo o proyecto sobre el tema.

4.4 Sexo, Sexualidad y Género. Perspectivas educativas.

Las formas de educar entre “ser varón” o “ser mujer” (y otras opciones posibles), son ahora una de las más cuestionadas. Subirats (1999) señala que a los niños aún se los educa para poder ejercer la violencia, como si tuvieran que enfrentarse diariamente a terribles peligros físicos. Y a las niñas aún se las educa en la atención a su belleza, como si su futuro siguiera dependiendo de sus posibilidades en el mercado matrimonial. Y eso, a pesar de que ya no quedan leones en nuestras calles y de que los matrimonios son cada vez más pasajeros y menos seguros para alcanzar definitivamente una posición social. Se ha comenzado a

preguntar cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela y de qué manera marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades. La escuela contribuye, aunque sea de forma inconciente, a transmitir estereotipos que limitan el desarrollo de la personalidad humana.

Es elemental el análisis de los términos que hoy invaden el campo de lo social como lo son **Sexo, Sexualidad y Género** (con sus significados en el contexto actual) para entender esta nueva visión en el abordaje de la Educación Sexual en las Escuelas. Scott (1999) señala que en su concepción más reciente “género” parece haber aparecido primeramente entre las feministas norteamericanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como “sexo” o “diferencia sexual”. “Género” también resaltaba los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad. Quienes estaban preocupadas porque los estudios de mujeres tenían un enfoque demasiado estrecho y separaban a las mujeres utilizaron “género” para introducir una noción relacional en nuestro vocabulario analítico. Desde este punto de vista, tanto los hombres como las mujeres son definidos uno en relación con el otro y no se podría entender a ninguno de los dos con estudios completamente separados. La palabra género es utilizada a veces como sinónimo de mujer pero también se emplea para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. El uso de género pone de relieve un sistema total de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por él y no es un determinante directo de la sexualidad. Kelly planteó que los sistemas económicos y de género interactúan para producir experiencias sociales e históricas; que ninguno de los dos sistemas es causal, pero que ambos “operan simultáneamente para reproducir las estructuras socioeconómicas y de dominación masculina de un orden social particular”. Para Subirats (1999) los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Esta es la base dada por la biología, pero sobre esta base construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros. Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introduce una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre

corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y, eso, tanto para los hombres como para las mujeres. Cobo Bedia (1995) señala que el concepto “**género**” es la teoría central de la teoría feminista. La noción de género surge a partir de la idea de que lo “femenino” y lo “masculino” no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. Como señala Seyla Benhabib, la existencia socio-histórica de los géneros –que ella denomina el sistema género-sexo- es el modo esencial en que la realidad social organiza, se divide simbólicamente y se vive empíricamente. Dicho de otra forma, a lo largo de la historia todas las sociedades se han construido a partir de las diferencias anatómicas entre los sexos, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social.

Volviendo al tema de la Educación Sexual en las Escuelas, podemos encontrar en gran parte de su historicidad aspectos ligados a la producción de desigualdad en la relación hombre-mujer y en la relación heterosexualidad-diversidad sexual. Nari (1999) expresa que la introducción de la mujer al sistema educativo contribuyó a reproducir la desigual división de trabajo y poder entre hombres y mujeres a través de la creación de la ciencia doméstica y de la puericultura como una rama de la medicina reservada a la educación superior. En la actualidad ambos mecanismos parecen perimido. La currícula escolar ha sido uniformada para ambos sexos y las mujeres han legitimado su incorporación a la profesión médica especializándose, incluso, en mayor medida que los hombres, en ginecología, obstetricia y pediatría. Sin embargo la escuela continúa reproduciendo la desigualdad de género y las mujeres se han convertido en expertas de sus cuerpos en tanto médicas y no en tanto madres. Para Subirats-Brullet (1988), a diferencia de la discriminación clasista, la discriminación sexista no actúa en forma de devaluación de la fuerza del trabajo, sino de su soporte individual, del yo que la sustenta. Y por ello las niñas, aún alcanzando los mismos niveles educativos en la enseñanza primaria y media, eligen después estudios profesionales considerados menos valiosos por la sociedad, y obtienen de ellos menores gratificaciones económicas y de prestigio. En cuanto a la segunda relación de desigualdad Connell (2001) nos brinda un valioso aporte con los estudios de masculinidades. Él señala que por lo general las clases de educación sexual enseñan una interpretación heterosexual irreflexiva de los deseos de los estudiantes, en la que la sexualidad masculina es definida sobre la base de un futuro de matrimonio y paternidad. Una construcción heterosexual de lo masculino y lo femenino como opuestos recorre una gran parte de la cultura informal y del contenido del currículo en la escuela. Scharagrodsky (2006) nos amplía diciendo que las masculinidades construidas en el entramado escolar están condicionadas por múltiples factores, muchos de los cuales exceden a la propia institución escolar. Sin embargo, la dinámica de esta particular

institución parece tener un importante papel en la fabricación de cierto tipo de masculinidad y en la exclusión de otras alternativas posibles. Muchos de sus efectos son un producto intencional de la escuela, pero otros no son deliberados o ni siquiera son deseados. Estas prácticas escolares pueden tener fuertes efectos masculinizantes, aunque también pueden no armonizar discursivamente entre ellas o, incluso, estar en conflicto con otros propósitos de la escuela...porque las identidades masculinas son construcciones sociales que se aprenden, pueden modificarse a partir de nuevos sentidos y significados. Volviendo a Connell (2001) y a modo de jemplificar lo dicho, señala que la experiencia homosexual es usualmente borrada del currículo oficial. Los jóvenes gay están expuestos a la hostilidad de las directivas de la escuela y a la de los estudiantes heterosexuales, los maestros, por su parte, tienen dificultades graves para manejar la diversidad sexual...El estudio de Wood sobre las conversaciones de los muchachos entorno al sexo en un ala de la escuela secundaria, acentúa los elementos de fantasía incertidumbre y alarde. Las definiciones de género recaen sobre el grupo de pares no sobre los individuos. Esta puede ser la explicación a un fenómeno que padre, madres y maestros observan con frecuencia: los muchachos que causan problemas de agresión, acoso y desorden cuando están en grupo, lo cual es un desempeño exagerado de masculinidad hegemónica, pueden ser colaboradores y apacibles cuando están solos.

Un aporte interesante para este tema nos lo brinda la **Teoría Queer**. Los *Estudios de Género* han sido emparentados con la *Teoría Queer*, pues ambos discuten las identidades (mujeres en el primer caso, gays y lesbianas, en el segundo), reformulando nuevos procesos de identificación y de diferenciación en torno a la sexualidad. Judith Butler ha ejercido una gran influencia dentro de la teoría feminista y los estudios Queer por proponer una concepción del género imitativa y representativa. *Gender Trouble* es el escrito iniciático de la Teoría Queer, en él Butler (1990) señala que el género es esencialmente identificación, que consiste en una fantasía: el género se define, de acuerdo con Butler, en lo que se denomina el *performance*, esto es, la repetición que imita constantemente la fantasía que constituyen las significaciones de manera encarnada. Bajo esta visión, los comportamientos tan criticados como el amaneramiento de algunos gays y transexuales, o las relaciones *butch* (camioneras)/*feme* con su imitación particular del género revelan, la estructura imitativa propia del género.

Pocos docentes de la Escuela 367 conocen o trabajan con sus alumnos las temáticas de género en el sentido que hemos descripto más arriba. En muchos casos se escucha decir (tal cual lo oímos en otros ámbitos) que es un problema “de mujeres” o un tema “para mujeres”. Existen alrededor de cinco docentes que muestran mucho interés y conocimiento sobre el

tema (de ningún área específica, vinculado más a motivaciones personales). Algunos aspectos del enfoque de género suele trabajarse con los alumnos sobre todo en la materia Construcción de la Ciudadanía.

En la Red del Barrio General Paz (conformada hace unos cinco años entre Instituciones Educativas del barrio, la Sala de Primeros auxilio Finochietto, el Centro Provincial de Asistencia a las Adicciones, personal del Juzgado de Familia, Asociaciones Barriales, etc.) se ha comenzado a visualizar y debatir la problemática de “violencia de género” puesto que los casos se manifiestan, cada vez con más frecuencia, en todas las instituciones mencionadas. En el caso de las escuelas se observa por ejemplo, que los padres varones no asisten habitualmente al colegio cuando son citados por profesores o autoridades (por más que estén desempleados y la esposa sea la que trabaje). Se da por naturalizado que “es la mujer la que tiene a cargo el tema de la escolaridad de los hijos”. Otro ejemplo es la permanente descalificación por parte de los varones hacia las mujeres y hacia los varones que no responden al prototipo de “macho” instituido socialmente (éstos últimos son, muy a menudo, víctimas de agresiones). En la relación docente alumno se suelen escuchar frases estereotipadas o discriminatorias (en cuanto a género) por parte de profesores, como por ejemplo “no seas maricón”, “no vaya a ser que sean trolos”, “comportate como una señorita”, etc. En general cuando se les hace notar a los profesores el error sobre estas catalogaciones, responden que “no se dieron cuenta” o que “era un chiste” (entre otras). Las clases de Educación Física refuerzan estos estereotipos con frases discriminatorias, ya que el momento “apasionado” del juego parece justificarlo (ya sea por parte de alumnos y/o profesores).

4.4.1 Un estudio complementario.

A continuación detallaré los resultados de un trabajo de investigación, realizado por mí, el cual conformó el trabajo final del Seminario “Procesamiento de las edades, poder y política a través de las relaciones etarias” a cargo de la profesora Mariana Chaves (puede leerse completo en el ANEXO del presente trabajo).

El tema elegido para la actividad final de ese Seminario se relaciona con el seleccionado para este trabajo Final Integrador de la Especialización que hace referencia a la Educación Sexual en la Escuela Secundaria. El tema recorte seleccionado para esa ocasión fue “La educación sexual en la secundaria de ayer y hoy”. Se indagó acerca de la Educación sexual recibida en distintos grupos de edades durante la educación secundaria. Como herramientas de investigación se utilizó la encuesta como así también los aportes del

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (marco normativo referente actual). Los sujetos encuestados y/o entrevistados pertenecen al partido de Lomas de Zamora (de diferentes realidades socioeconómicas) que han transitado en algún momento de su vida la educación secundaria. Se preguntó acerca del tipo de escuela a la que concurren (estatal o privada-laica o religiosa-) y si recibieron o no educación sexual. En caso afirmativo se indagó sobre el tipo de contenidos recibidos, a cargo de quiénes estaba la enseñanza, como se conformaban los grupos de alumnos y si quedaron conformes con esa información. También se incluyeron tres preguntas de opinión personal: ¿A qué edad es conveniente comenzar con la Educación Sexual? , ¿Qué contenidos debe abordar la Educación sexual? y ¿A cargo de quiénes debe estar la Educación Sexual? Se clasificaron las encuestas en tres grupos de edades: de 18 a 27, de 28 a 37 y de 38 a 50. Las categorías que se analizaron a partir de esta información fueron: Grupos de edad, clases de edad, instituido- instituyente, hegemonía y poder, infancias y juventudes, campo y habitus, relaciones generacionales, modelos generacionales, tipos generacionales, negación y negativización, derechos humanos y ciudadanía. Se abordaron autores como: Criado, Bourdieu, Chaves, Manhein, Reguillo, entre otros.

A continuación presento las conclusiones del trabajo:

Las respuestas brindadas por los encuestados no pueden ser consideradas como correspondientes a “clase de edad” o a “tipo de escuelas –estatal o privada, céntrica o periférica”. No hay relación directa entre esas categorías y las respuestas ligadas a esos grupos. Con respecto a las escuelas estatales y privadas (laicas y religiosas) habría que hacer un estudio más profundo acerca del abordaje de los contenidos mencionados (cuestiones metodológicas, contenidos actitudinales, etc.). Vimos que el haber recibido o no Educación Sexual trasciende estas clasificaciones y que por lo tanto los conceptos de “generación”¹¹ y “contexto socio-histórico”, son los más apropiados para el análisis. Si las “infancias” y “las juventudes” son categorías construidas, si ser joven o ser niño constituyó distintas maneras de ser (o de “no ser”) entonces es muy difícil atribuirles características etáreas “naturalizadas”. Las infancias y las juventudes son muy diversas y, por lo tanto, producen subjetividades, identidades y formas de vida diversas y no homogéneas. La Educación Sexual no es un tema que se ha debatido siempre, en otros momentos históricos ni se hubiera imaginado su planteamiento. Se ha escuchado muchas veces, y aún se escucha

¹¹ El concepto de generación es tratado en forma sistémica, por primera vez en la sociología, por Karl Manheim... a) una generación no es un grupo concreto, sino un grupo delimitado por compartir unas mismas condiciones de existencia. b) la contemporaneidad cronológica no basta para formar generación... Lo fundamental para Manheim son las condiciones materiales y sociales a partir de las cuales se producen los individuos. (Criado, 1998)

que es una atribución de la familia, los padres debían ser los encargados de brindar esta información, dejando este “aspecto íntimo” donde corresponde: en la intimidad de la familia nuclear. Cuando comienza a darse en las escuelas sigue la línea biomédica, descripción de aparatos y sus funciones, enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, embarazo y aborto (con líneas de abordaje muy diferentes de acuerdo al tipo de escuela, al docente que dictaba el taller o materia, a los directivos, etc.). Estos temas se fueron asimilando de acuerdo a distintos discursos que iban tomando auge en el contexto social (prevención para la salud, psicología del niño y del adolescente, gobiernos de facto, aparición del SIDA, etc.).

La cuestión es que las grandes instituciones productoras de identidad de otrora están perdiendo efectividad, nos ha “estallado” en la cara la visibilización de todo aquello que ellas ocultaban mediante sus dispositivos de control ejercidos por sus poderes hegemónicos. La introducción de la educación sexual como contenido de aprendizaje en las escuelas constituye un motivo de preocupación para gran parte de las sociedades. Esta preocupación puede estar relacionada con la complejidad de los contenidos, que despiertan todo tipo de resquemores; en especial porque la sexualidad se vincula en el imaginario social con la genitalidad y, entonces, pone en juego discusiones que están ligadas predominantemente a distintos sistemas de valores y creencias personales y sociales con respecto a esta dimensión. El mayor problema es que cuando hablamos de sexualidad no hablamos de lo mismo y, generalmente, nos ocupamos de algunas de sus dimensiones pero sin poder realizar una Educación Sexual Integral que la aborde plenamente ¿Cómo comenzar a delinear proyectos que nos permitan implementar una nueva forma de Educación Sexual en las escuelas Secundarias? Algunos interrogantes podrían ayudarnos a hacerlo: ¿Desde qué lugar miramos a nuestros jóvenes? ¿Qué trama de vínculos podemos o somos capaces de establecer en el ámbito de nuestra relación pedagógica? ¿Qué lugar le asignamos a la palabra, a la escucha atenta, a la posibilidad de habilitar nuevas instancias de diálogo que den lugar a la pregunta? ¿Cómo es posible ver una educación sexual integral, sin antes poder ver a un sujeto integral? ¿Qué contenidos será necesario abordar desde la escuela para la formación de este sujeto integral? ¿Qué estrategias será preciso construir para tender nuevos puentes en relación a la ESI entre las escuelas y las comunidades de referencia? ¿Se puede abordar este tema sin revisar nuestras prácticas, nuestros miedos o prejuicios y nuestros modos de vincularnos con nuestros alumnos? ¿Puede abordarse la ESI desde un proyecto individual?

Para finalizar: es interesante como la humanidad avanza a pasos agigantados, por ejemplo, en cuestiones tecnológicas, pero avanzamos “a pasos de hormiga” en la democratización de la ciudadanía. Lo “inconciente”, el “imaginario social efectivo”, nos hace funcionar como autómatas, meros repetidores de discursos y prácticas colectivas. Debemos empezar a transitar el camino de “lo posible”, de la “desnaturalización de discursos y prácticas”, “de la visibilización de lo negado”, “de la construcción de nuevos escenarios sociales”. Comparto plenamente con Reguillo (2003) cuando afirma que el ejercicio responsable y pleno de la sexualidad está directamente vinculado a la ciudadanía, se juega ahí el derecho al propio cuerpo y es responsabilidad de la sociedad proveer las condiciones y mecanismos, para que sus jóvenes puedan construir y apropiarse de una noción afirmativa de su cuerpo en relación al cuerpo de los demás. El empoderamiento ciudadano, pasa centralmente por la posibilidad de pronunciarse con certeza con respecto a la propia identidad, al propio cuerpo y ser respetado en esas certezas. Visibilizar el proceso social de las edades, dimensionar la sexualidad integral en un ámbito de igualdad, ciudadanía y derechos Hacia allí irá el intento de mi proyecto de investigación acción.

4.5 Marco legal

La ley 26.150 de Educación Sexual Integral, plantea en su primer artículo lo siguiente: Artículo 1: Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

De acuerdo con la normativa vigente, la escuela constituye el escenario institucional que el Estado prevé para concretar el desafío de garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes brindando un marco común para abordar los contenidos involucrados en esta temática.

En nuestro país, además de la ley específica contamos con un amplio abanico de leyes que legitiman el abordaje de la Educación sexual y que protegen la salud sexual y reproductiva de todas las personas.

En la Argentina, la llegada de la democracia permite el surgimiento de políticas públicas referidas a la salud sexual y reproductiva. La primera medida implementada en este sentido fue la derogación de los decretos restrictivos de la dictadura militar en 1986. en ambos

casos, los decretos derogados se enmarcaban en una política pro natalista del Estado, que consideraba el crecimiento poblacional como parte de las condiciones necesarias para garantizar la soberanía y el fortalecimiento de la nación. Los medios para lograrlo consistieron en limitar la libertad y autonomía de las personas en el control de la natalidad, y en impedir el acceso a la información pertinente y a los métodos anticonceptivos. Desde el retorno a la democracia en 1983, entonces la incursión del Estado en la reivindicación y garantía de los derechos sexuales y reproductivos estuvo acompañada también por el Decreto 2274/86 que explicita “el derecho de la pareja a decidir libremente acerca del número y espaciamiento de los hijos” autorizando a los servicios de salud estatales a proveer orientación y asistencia en asuntos de procreación, y a promover acciones tendientes a mejorar la salud de la madre y del niño. También fue relevante en este sentido la creación del Programa de Procreación Responsable de la ciudad de Buenos Aires en 1988. Un estímulo y punto de partida para la sanción de leyes referidas a esta temática fue la Reforma de la constitución de la Nación Argentina, de 1994. en ella, se incorporaron documentos sobre derechos humanos con jerarquía constitucional, entre otros, los siguientes:

- La Declaración Universal de derechos Humanos (1948)
- Declaración Americana de los Derechos y Deberes del hombre (1948)
- La Convención para la Prevención y la Sanción del delito de Genocidio (1948)
- La convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965)
- El Pacto Internacional de derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
- La Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica (1969)
- La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979)
- La Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (1984)
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (Copenhague, 1995)
- La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Pekín, 1995).
- La Cumbre Mundial a favor de la Infancia (Estados Unidos,2002)

La incorporación formal de prácticas de prevención, atención especializada, información y educación sexual en el marco de una política nacional se dio por primera vez en 2002 con la

sanción de la Ley N° 25673/02 de Salud Sexual y Procreación Responsable y su implementación por medio del programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Petracci y Ramos, 2006; Schuster y Jurado, 2006).

A nivel Provincial, antes de 2002, catorce provincias habían sancionado leyes relacionadas con este propósito y cinco provincias sancionaron leyes relativas a la temática después de la ley nacional de 2002 (la Provincia de Buenos Aires entre ellas-Ley 13.066/03-). Una pista interesante para conocer el enfoque privilegiado por cada ley provincial es analizar el nombre de las leyes. La mayoría de las leyes provinciales tienen puesto el énfasis en la salud reproductiva y le dan menor espacio a la salud sexual (Petracci y Ramos, 2006; Schuster y Jurado, 2006).

Es importante señalar que los derechos no surgen espontáneamente, sino que surgen a partir de necesidades ampliamente reconocidas y consensuadas en el medio social según cada momento histórico.

Los procesos de construcción de leyes incluyen la participación de grupos de diferente índole (agrupaciones feministas, profesionales de la salud, grupos de defensa de la diversidad sexual, investigadores, representantes de diferentes religiones, entre otros); trabajando en pos de consensuar perspectivas y prioridades con el objetivo común de promover la autodeterminación sexual y reproductiva y la protección de los derechos referidos a este campo (Petracci y Ramos, 2006).

Las leyes conviven con mitos, tradiciones, imperativos morales diversos, preceptos religiosos y discursos provenientes de miembros reconocidos y legítimos de la sociedad; todos ellos, muchas veces contradictorios entre sí. La intención de la ley es igualar las posibilidades de acceso al ejercicio de los derechos de los ciudadanos, independientemente de las diversas interpretaciones y percepciones del mundo que cada grupo pueda tener, considerando el respeto a la diversidad en el marco homogeneizador de la protección de su salud y autonomía.

La educación en sexualidad es una formación para la vida, para la promoción de la salud sexual y reproductiva, y una educación para igualar el acceso a la información, a la salud y a la participación de niños, niñas y adolescentes y jóvenes de nuestro país (Faur, 2006, Checa, 2003). Enmarcar la Educación Sexual en la garantía de ejercicio de los derechos humanos significa considerar los siguientes principios básicos:

- El derecho a la vida y a la salud.
- El derecho a la autonomía personal.

-El derecho a vivir según las propias convicciones morales y religiosas, en tanto esa forma de vivir la sexualidad no viole los derechos propios y ajenos.

-El derecho a la libertad de elección.

-El derecho a la información sobre el propio cuerpo, sobre los modos de protegerlo, sobre los modos de acceder a una sexualidad plena y placentera, sobre los modos de buscar protección y asistencia cuando se está en riesgo o cuando los derechos de las personas están siendo violados.

En el sector educativo, la ley de Educación Nacional 26206, de 2006, plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, otorgando a la comunidad educativa un rol activo para la promoción y protección de derechos.

Posteriormente, en Octubre de 2006, se promulgó la ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150. Esta ley, que se articula con las anteriores y es de vital importancia, es la Ley que crea el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”. En esta ley, se establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Señala los siguientes objetivos en su artículo 3:

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

En la práctica cotidiana, el enfoque de derechos implica considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos con la posibilidad de opinar, expresar puntos de vista sobre su salud y educación, de participar en los asuntos que le conciernen. Nuestra responsabilidad como seres adultos es crear las condiciones para el real ejercicio de estos derechos. Así, cuando intervenimos en educación sexual integral y promoción de la salud, estamos

cumpliendo con la responsabilidad de adultos que debemos fortalecer la formación en competencias de autocuidado y cuidado de los otros. Y también el de una educación de calidad, en la cual no debería obviarse el trabajo sobre las problemáticas y sobre los saberes socialmente significativos.

De todos modos, es preciso en que pensemos que los destinatarios de nuestras acciones son sujetos de muchos otros derechos también. Entre ello, por ejemplo:

- El derecho a la diversidad (infancias y adolescencias múltiples): Este derecho se relaciona, con la idea de que no hay una sola manera de ser niño, niña o adolescente, como no existe una única “cultura juvenil”, sino más bien “culturas juveniles”. Más allá de algunas recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo: etnia, clase social, ámbito rural o urbano, hacen que cada grupo transite por esta etapa y constituya su experiencia de maneras muy diferentes, en relación con los contextos donde se desarrollan sus historias. Admitir este plural supone una responsabilidad para aquellos que trabajamos con niños, niñas y jóvenes. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberán ser tenidas en cuenta y, en el marco de criterios generales, cada institución educativa deberá realizar la contextualizaciones necesarias; es decir, habrá que pensar, rediseñar, preguntar, crear intervenciones para que el plural de infancias y adolescencias no quede reconocido exclusivamente en el terreno teórico. Al mismo tiempo, reconocer la pluralidad y las diversidades no debe hacernos perder de vista la cuestión de la igualdad de derechos. Es decir, reconocer la diferencia debe tender a consolidar la equidad y no, por el contrario, a naturalizar desigualdades.
- El derecho a ser escuchados (la interlocución del docente, la generación de la confianza, la importancia del vínculo docente alumno).
- El derecho a no ser discriminado por ningún motivo. Esta perspectiva es fundamental para evitar los estereotipos y las intervenciones que estigmaticen a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Aún en situaciones en que los niños, niñas y adolescentes se encuentran atravesando situaciones difíciles, es preciso recordar que estamos frente a una persona que atraviesa una situación de dificultad personal y social, que pueda ser revertida, que no supone necesariamente su separación del grupo, que por el contrario será necesario imaginar estrategias que refuercen los lazos sociales, la pertenencia, y la inclusión en vías a la posibilidad de establecer con él o con ella una relación de ayuda.

5) Algunas acciones posibles.

Podemos comenzar entonces, a delinear las acciones posibles para la concreción de un proyecto relacionado con el tema investigado, para la ESCB N° 367 de Lomas de Zamora. En cuanto al diagnóstico situacional, ya hemos descripto varios elementos que nos permiten obtener registro de aquello con lo que contamos y lo que nos falta para darle viabilidad a la propuesta de trabajo. En ese aspecto podemos determinar que **contamos con:**

- Profesores que están de acuerdo con que el tema debe abordarse y que debe haber un proyecto sobre sexualidad.
- Ya sea desde una postura más biologicista o desde una perspectiva más ligada a los derechos o a las cuestiones de género, existen actividades pedagógico-didácticas ligadas a la educación sexual.
- Los alumnos preguntan sobre el tema con mucha más libertad que en otras épocas (a profesores, directivos, especialistas, etc.)
- Los directivos, docentes, preceptores y el Equipo de Orientación, en un alto porcentaje, conocen y se preocupan por las situaciones de vulnerabilidad de los adolescentes/jóvenes del barrio General Paz (descriptas en el punto 4.1)
- Un alto porcentaje de docentes no considera que la situación socioeconómica de sus alumnos sea un obstáculo para su crecimiento integral.
- La Red del Barrio General Paz (conformada hace unos cinco años entre Instituciones Educativas del barrio, la Sala de Primeros auxilio Finochietto, el Centro Provincial de Asistencia a las Adicciones, personal del Juzgado de Familia, Asociaciones Barriales, etc.) está afirmando sus lazos para lograr la realización de acciones intersectoriales.
- Hay profesores muy interesados en trabajar la problemática de género.

Situaciones que se necesitan trabajar:

- Profesores indiferentes que considera que hay otras cuestiones prioritarias o simplemente que desvían el tema a la educación en el ámbito familiar.
- Las posturas biologicistas tienen más peso.
- Los enfoques de enseñanza de la escuela no se integran entre sí.
- Varios docentes de la institución desconocen el Marco General de la Política Educativa para la Educación Secundaria, donde se explicitan los ejes de interculturalidad, perspectivas de género e inclusión.

- Varios profesores prefieren que la Educación Sexual en la Escuela esté a cargo “gente especializada en el tema”.
- Entre los alumnos de esta comunidad, se suelen escuchar muchos discursos que justifican la violencia sobre la mujer, la falta de responsabilidad del hombre sobre la crianza de los hijos (incluso de su “reconocimiento”), la “*homofobia*”, etc.
- La mayoría de los padres varones no se acerca a la escuela, dejando esa responsabilidad a sus mujeres (aunque estén desempleados y sus esposas trabajen).
- Entre los alumnos y los padres se escuchan muchos discursos de descalificación por parte de los varones hacia las mujeres y hacia los varones que no responden al prototipo de “macho” instituido socialmente.
- En la relación docente alumno se suelen escuchar frases estereotipadas o discriminatorias (en cuanto a género) por parte de profesores, como por ejemplo “no seas maricón”, “no vaya a ser que sean trolos”, “comportate como una señorita”. Las clases de Educación Física refuerzan estos estereotipos con frases discriminatorias.

Estos facilitadores y obstaculizadores nos lleva a construir un mapa de actores institucionales que nos permite visualizar las distintas relaciones de poder que se ponen en juego en este escenario. También nos permite encontrar distintas estrategias que permitan sortear las dificultades y encontrar la mejor manera de alcanzar lo que nos proponemos.

Las acciones propuestas tenderán entonces a:

- Generar un clima institucional de confianza y comunicación para hacer posible el diálogo entre adultos y jóvenes/adolescentes sobre temas relacionados con sus necesidades, temores y preocupaciones en relación con su crecimiento.
- Respetar el derecho de jóvenes y adolescentes a recibir información precisa y actualizada en conocimiento de la normativa vigente.
- Generar oportunidades para la interacción entre compañeros en torno al aprendizaje de contenidos y al intercambio de experiencias, expresión de emociones y sentimientos, promoviendo la comprensión y el respeto por los derechos propios y ajenos.
- Favorecer la adquisición de habilidades para la vida que contribuya a la toma responsable de decisiones.
- Trabajar intersectorialmente para cumplir funciones de orientación, acompañamiento y derivación a los organismos pertinentes a jóvenes y adolescentes víctimas de cualquier forma de maltrato o explotación.

- Favorecer tiempos y espacios institucionales para el intercambio entre colegas en la articulación de proyectos y propuestas relacionados con la Educación Sexual.
- Desarrollar estrategias de diálogo con las familias, no sólo en lo referido a la Educación Sexual, sino también en temas vinculados al lugar de los adultos en la que respecta al acompañamiento de jóvenes y adolescentes en su crecimiento y desarrollo integral.
- Promover una formación integral que tenga en cuenta los derechos de las personas a hacer elecciones libres en un entorno basado en el respeto por sí mismos y por los demás.
- Propiciar intervenciones respetuosas de la intimidad y de las creencias de las personas, promoviendo el diálogo y el análisis crítico.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación.

Ya hemos visto en el trabajo de investigación del punto 4.4.1 que las respuestas brindadas por los encuestados no se pueden corresponder a “clases de edad”, “tipo de escuela –estatal o privada, céntrica o periférica” sino más relacionadas con los conceptos de “generación” y “contexto socio-histórico”. Las infancias y las juventudes son muy diversas y, por lo tanto, producen subjetividades, identidades y formas de vida diversas y no homogéneas.

En primer lugar comenzaríamos con una **encuesta** dirigida a padres, alumnos y docentes. El objetivo de estas encuestas será recaudar información “contextualizada” al barrio General Paz de Lomas de Zamora (ya hemos considerado el panorama del distrito en la investigación previa).

En la encuesta a padres se recaudará información acerca de las expectativas generales sobre el futuro de sus hijos y en particular qué esperan de la escuela en relación a la Educación Sexual y el tipo de información brindada por la familia. De este modo indagaremos los imaginarios que circulan en torno a proyectos de futuro, familia, trabajo, estudios superiores, etc. También reflejará la postura en relación al concepto de sexualidad, prejuicios, responsabilidad en el desarrollo integral de los hijos, rol asignado a la escuela, etc.

En la encuesta a los alumnos se recaudará información acerca de las expectativas que tienen los alumnos respecto a su futuro en términos integrales. Específicamente en la Educación Sexual se indagarán: opiniones acerca de la educación brindada, propuestas de mejoras (contenidos, informantes, participantes, proyectos, etc.). También se les pedirá que enumeren problemáticas relacionadas con el tema que ellos observan en su comunidad. De

esta manera obtendremos información acerca de los imaginarios que circulan en torno proyectos de futuro, familia, trabajo, estudios superiores, etc. En relación a la Educación Sexual se analizarán las concepciones de sexualidad, prejuicios y/o estereotipos en relación a la sexualidad y al aprendizaje de la sexualidad en la escuela, temas que les preocupan en relación a sí mismos o a los otros, etc.

En la encuesta a los docentes se recaudará información acerca de las expectativas generales que tienen en relación al futuro de sus alumnos (específicamente de esta comunidad). En cuanto a la Educación Sexual se indagará: conceptualización de sexualidad, conocimiento acerca de las prácticas de Educación Sexual en la escuela, relación de su materia con los contenidos de la Educación Sexual, conocimiento de la normativa en relación a la misma, propuestas o sugerencias para su mejora. Se intenta de este modo analizar: los imaginarios que circulan en el plantel docente en torno al futuro del alumnado de esta comunidad y la relación con el ejercicio de su práctica pedagógico-didáctica. En relación a la Educación Sexual específicamente, se analizarán: las concepciones acerca de la sexualidad, visualizar el grado de reconocimiento de que “siempre estamos enseñando algo de la sexualidad sea la materia que fuese”, conocimiento acerca de la normativa vigente, interés en colaborar en proyectos integradores (interinstitucionales o intersectoriales), etc.

Las encuestas serán confeccionadas y tabuladas por el equipo directivo y el Equipo de Orientación Escolar. Las propuestas que se generen a partir del análisis de la información pueden ir tomando las siguiente formas:

➤ **Encuentro con docentes referentes:**

Teniendo en cuenta las fortalezas institucionales, se convocaría a los docentes que ya están trabajando Educación Sexual desde cualquier enfoque y que hayan manifestado su voluntad de participar de propuestas más integradoras. Se les presentará el resultado de las encuestas y se generará con ellos a partir de allí una proyecto de trabajo con el resto de los docentes. Se articularán de antemano los aportes que cada uno de ellos pueda brindar y se determinarán tiempos, espacios y recursos necesarios.

➤ **Talleres con docentes:**

Se generarían espacios para talleres de reflexión con todos los docentes de la Institución coordinado por los profesores referentes y el EOE. El trabajo consistiría en reconstruir nuestra propia experiencia en torno a la Educación Sexual, qué críticas podemos hacer a ello, qué otros escenarios posibles nos hemos imaginado.

También sería bueno el análisis de casos donde tal vez pudiéramos ver reflejada nuestra propia actuación como docentes. La escucha de opiniones y las variantes de resolución permite abrir un abanico de posibilidades que tal vez antes no se haya tenido en cuenta. El develamiento de nuestros propios prejuicios y estereotipos en relación a la sexualidad deben formar parte de este taller. También se analizará y trabajará toda la normativa relacionada con la ESI.

Si bien el “eco” resultante de estos talleres no resonará de forma similar en todos los actores institucionales, la idea es que a partir de allí, se agrupen de acuerdo a intereses personales y profesionales y se empiecen a generar nuevas propuestas que abarquen al resto de la comunidad educativa.

➤ **Conformación de proyectos intra-areales e inter-areales:**

Luego de los talleres se favorecerán tiempos, espacios y recursos para la conformación de equipos de trabajo que diseñen proyectos entre profesores de una misma área o entre docentes de distintas materias. La idea es que ahora se plasme las distintas dimensiones que atraviesan la sexualidad. De esta manera, es posible trabajar desde lo cotidiano con diversas dimensiones, por ejemplo: ética, jurídica, sociocultural, biológica y psicológica. Las propuestas deberían contemplar las voces del alumnado y de los padres según los resultados de las encuestas. Las experiencias de los distintos enfoques deben integrarse en estas instancias teniendo en cuenta: las múltiples dimensiones de la sexualidad, los enfoques interdisciplinarios, la complejidad del alumnado. Se debe recuperar las inquietudes, preocupaciones y vivencia de los alumnos en el marco de una situación de aprendizaje que escapa a la tradicional. Se debería atender también a los propósitos enunciados más arriba.

➤ **Trabajo intersectorial:**

Teniendo en cuenta la existencia de una Red Intersectorial en el barrio General Paz, sería sumamente importante fortalecer estos lazos incluyéndolos en los proyectos de Educación Sexual. Los referentes de la Sala Finochietto, los psicólogos, los médicos, El CPA, las Organizaciones Barriales de asistencia, etc. pueden generar espacios de encuentro con los padres y/o alumnos para tratar diferentes problemáticas: organizar charlas para padres, encuentro de jóvenes a partir de una temática particular, charlas en las escuelas, etc. Temáticas como violencia de género, nuevas masculinidades, abuso sexual, maternidad y paternidad tempranas, maternidad y paternidad responsables, derechos sexuales y

reproductivos, etc, etc. pueden ser abordados en diferentes espacios comunitarios y desde diferentes ámbitos de profesionalidad.

➤ **Proyectos Municipales, Provinciales, Nacionales:**

Proyectos como “El Joven Parlamentario Lomense” y otros que generan lugares de encuentro, trabajo y reflexión entre adolescentes y jóvenes, deberían ser tenidos en cuenta en los proyectos de la Institución. Formar alumnos referentes en Educación Sexual Integral debería ser un objetivo central de nuestra propuesta. Todos sabemos del trabajo enriquecedor que se genera cuando los jóvenes encuentran un espacio en el que puedan expresar libremente sus voces, manifestando opiniones, sentimientos y propuestas. Greco (2009) propone crear “lugares de habla”, armar espacios donde los adolescentes desplieguen un saber sobre sí mismos y los otros. Cuando se afirma que “de eso no se habla” con relación a la sexualidad, hay un aspecto de lo humano que permanece negado, un recorrido de la infancia y la adolescencia que nadie acompaña. Estos proyectos de intercambio actuarían como facilitadores para el despliegue de la palabra y la acción creativa.

➤ **Encuentros, charlas y/o talleres con movimientos sociosexuales:**

Sería de suma importancia que se hiciera presente en la escuela la direccionalidad política que están marcando los movimientos sociales que reclaman por una ciudadanía sexual plena y por el reconocimiento de géneros y sexualidades diversas: militantes feministas, varones contra el patriarcado, investigadores, movimientos de sexualidades diversas, militantes por las familias diversas, etc. Ya sea en encuentros con docentes, o con alumnos del Ciclo Superior que estén trabajando en proyectos de esta índole, se generaría un lugar de encuentro con “el otro” para entender que las cuestiones de género no son sólo enunciados teóricos, sino también que generan acciones concretas que se plasman en estos movimientos y sus reclamos.

➤ **Reuniones para realizar evaluaciones y ajustes:**

No debemos olvidar que todo proyecto debe realizar sistemáticamente una tarea evaluativa. La dirección escolar debería generar espacios de reflexión con los distintos actores involucrados en las propuestas. En esta evaluación deberá monitorearse permanentemente la coherencia entre las acciones y los objetivos señalados, para no desviar la propuesta de la problemática inicial y los resultados de la investigación sobre la misma. Enfoques integrados, sujetos complejos,

sujetos de derecho, formación integral, espacios de “diálogos, escucha y creación”, trabajo intra e interinstitucional, encuentros intersectoriales, apertura a la diversidad y rechazo a la discriminación, respeto a la intimidad y a la elección, intercambio de “vivencias, experiencias y sentimientos”, etc; serán las categorías que direccionarán los ajustes, los cambios o el avance de las acciones.

Para finalizar

La escuela desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y de la promoción y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Cada grupo de jóvenes y adolescentes constituye su experiencia de manera muy diferente. Admitir este plural supone una responsabilidad para los educadores. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberían tenerse en cuenta, y en el marco de las leyes, cada institución educativa debería realizar las contextualizaciones necesarias, en términos de pensar, rediseñar, preguntar y crear intervenciones adecuadas a cada particularidad, trabajando en pos del consenso. Reconocer las diferencias debe tender a consolidar la equidad y no, a naturalizar las desigualdades

Creo que es pertinente en el cierre de este trabajo, remitirnos a las palabras de Luis Toro Papapietro que nos invita a pensar “mundos posibles” y a apostar a futuros “creativos”:

"Es necesario desarrollar en las organizaciones capacidades y competencias para instalar sueños y para asumir riesgos en busca de su logro. La idea es facilitar en los individuos y en las organizaciones la capacidad de imaginarse futuros diferentes, futuros abiertos por crear...para soñar e innovar es necesario correr el riesgo de equivocarse y cometer errores. Esto es esencial. No se trata de equivocaciones o errores irresponsables, poco profesionales o negligentes, sino de aquellos que pueden ocurrir en el contexto de un esfuerzo conciente, profesional, comprometido y riguroso. Abrir lugar a la posibilidad de equivocación, al error y-¿por qué no? - al fracaso habilita el desarrollo de capacidades y competencias individuales y organizacionales para asumir, para buscar, y atreverse a encontrar caminos diferentes, novedosos, potentess de posibilidades por que se está actuando, luchando por lograr el sueño, la apuesta, el plan, de trabajo compartido" ¹²

¹² Luis Toro Papapietro: “Notas sobre planificación estratégica. La mejor manera de predecir el futuro es inventarlo”. Infosida, N° 4. Publicación de la coordinación Sida del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

6. Bibliografía

- ALONSO, G.; HERCZEG, G y ZURBRIGGEN, R. (2008). “Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo”. En “Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la normalidad a la disidencia”. MORGAGE, G. Y ALONSO, G., (Comp.). Buenos Aires. Paidós.
- BOURDIEU, P., (2002) “La juventud no es más que una palabra”. En sociología y cultura (pp. 163-173) México. Grijalbo. Conaculta.
- CHAVES, M., (2005) “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. Última década, diciembre, número 23, Centro de Investigación y Difusión poblacional de Achupallas, Viña del Mar, Chile pp. 9-29
- COBO BEDIA, R., (1995) “Género”, en C. AMOROS (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, Navarra, EVD, pp. 55-83.
- CONNELL, R., (2001) “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas” en *Revista Nómadas* N° 14, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, Colombia, pp. 156-171.
- CONWAY, J., BOURQUE, S., SCOTT, J., (1998) “El Concepto de género”, en Marysa Navarro y Catharine Stimpson (comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?*, FCE, Bs. As., pp. 167-178.
- CRIADO, E., (1998) “Producir la Juventud”, *Crítica a la Sociología de la Juventud*, Madrid, Istmo.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires, *Anales de la Educación*, Tercer siglo, año 1, N° 1-2, Adolescencia y Juventud, Septiembre de 2005.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1° año, DGCyE, 2006.
- Educación Sexual en las aulas, una guía de orientación para docentes (2007). *¿Cuáles son los temas que componen la sexualidad?* CTERA. Buenos Aires.
- Eleonor Faur . La Educación en Sexualidad. *Revista el Monitor* N° 4.
- GRECO, B., (2009) “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre la sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”. En *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Alejandro Villa (comp.)

- Jóvenes y Sexualidad. Una mirada sociocultural. Secretaría de programas Sanitarios. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Ministerio de Salud.
- KIMMEL, M., (1997) “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”. En T. Valdez y J. Olavarría (Eds) Masculinidades. Santiago de Chile.
- LAMAS, M., (comp.) (1996) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”, en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26150.
- LOPES LOURO, G. (2001) “Teoría queer: una política pos-identitaria para la educación”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Año IV, N° 9, Rosario, pp. 7-19.
- Martha Weiss. Educación sexual infantil/juvenil. Ensayos y experiencias N° 38.
- MCLAREN, P., (1998) “Pánico moral, escolaridad e identidades sexuales: la pedagogía crítica y la política de la resistencia” en *Pedagogía, identidad y poder*, Homo Sapiens, Rosario, pp. 87-110.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad Educativa (2007). 1ra edición. Buenos Aires.
- MORGADE, G., (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*, Novedades Educativas, Bs. As. (capítulo 1).
- NARODOWSKI, M., (1994) “Un cuerpo para la institución escolar” En *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, ed. Aique, Bs. As., pp. 23-60.
- Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable (Abril 2003) Manual de apoyo para el trabajo de los agentes de salud. Ministerio de Salud de la Nación.
- RICH, A., (1999) “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana” en NAVARRO M. y STIMPSON C., (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. F.C.E., Bs. As., pp. 159-211.
- SCOTT, J., (1999) “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en NAVARRO M. y STIMPSON C., (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. F.C.E., Bs. As., pp. 37-75.
- SCHARAGRODSKY, P., (2006) “El padre de la Educación Física Argentina. Fabricando una política corporal generizada” En AISENSTEIN, A. &

SCHARAGRODSKY, P., *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Edit. Prometeo, Bs. As., pp. 159-197.

- II Curso de Educación Sexual Integral en la Escuela (2010). Módulos I, II y III . Ministerio de Educación de la Nación. educar.
- SOMOZA M., (2001) “La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental Argentina (1946-1955)”, en Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.) *Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, UNED, Madrid, pp. 259-284.
- STOLKINER A., (1995) “Las Infancias” Revista Ensayos y Experiencias, Buenos Aires. Mes de Septiembre.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C., (1988) *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, ed. M.E.C. Instituto de la Mujer, Madrid. (capítulos 1 y 2).
- SUBIRATS, M., (1999) “Género y Escuela” en C. LOMAS (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós, Madrid, pp. 19-31.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C., (1992) *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Instituto de Ciencias de la Educación, Barcelona.
- SCHUJMAN, G. (2007): concepciones de la ética y la formación escolar” en Schujman, G. y Siede, I. (2007): *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- TIRAMONTI, G. (2004): “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación” en G. tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Ed. Manantiales.
- www.desarrollosocial.gba.gov.ar



Especialización en Nuevas Infancias y juventudes
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

ANEXO DEL TRABAJO FINAL DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Procesamiento de las edades, poder y política a través de las relaciones etarias

Trabajo Final

*“La Educación sexual en la secundaria de ayer y
hoy”*

Prof.: Dra. Mariana Chaves

Alumno : David Ramírez

Año: 2010

➤ *Introducción*

El tema:

El tema elegido para la actividad final de este Seminario guarda relación con el seleccionado para el trabajo Final Integrador de la Especialización que hace referencia a la Educación Sexual en la Escuela Secundaria. El tema recorte seleccionado para esta ocasión será “La educación sexual en la secundaria de ayer y hoy”. Todo el análisis, las hipótesis y las preguntas surgidas en el presente trabajo será un importante insumo para la formulación del Proyecto Final de la especialización. En este se pretende construir una herramienta de acción sobre “Educación Sexual Integral” para la implementación en las escuelas secundarias en el Barrio General Paz , con el apoyo de las Redes Interinstitucionales de la zona.

Forma de abordaje:

Se indagó acerca de la Educación sexual recibida en distintos grupos de edades durante la educación secundaria. Como herramientas de investigación se utilizó la encuesta como así también los aportes del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (marco normativo referente actual). Los sujetos encuestados y/o entrevistados pertenecen al partido de Lomas de Zamora (de diferentes realidades socioeconómicas) que han transitado en algún momento de su vida la educación secundaria. Se preguntó acerca del tipo de escuela a la que concurrieron (estatal o privada-laica o religiosa-) y si recibieron o no educación sexual. En caso afirmativo se indagó sobre el tipo de contenidos recibidos, a cargo de quiénes estaba la enseñanza, como se conformaban los grupos de alumnos y si quedaron conformes con esa información. También se incluyeron tres preguntas de opinión personal: ¿A qué edad es conveniente comenzar con la Educación Sexual? , ¿Qué contenidos debe abordar la Educación sexual? y ¿A cargo de quiénes debe estar la Educación Sexual? Se clasificaron las encuestas en tres grupos de edades: de 18 a 27, de 28 a 37 y de 38 a 50 (desde ahora grupo A, B y C). La clasificación responde no sólo a grupos de edades sino también a momentos sociopolíticos y cambios educativos ocurridos en nuestro país (en forma generalizada). El grupo A realizó su secundaria en el marco de la Ley Federal de

Educación que introdujo el Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal; entrado el 2000, el cambio de éste a la Secundaria Básica y Secundaria Superior y, por último, algunos de ellos comenzaron el cambio de la Ley Nacional de Educación Secundaria con seis años obligatorios (sin aún implementarse el 4º año obligatorio). El grupo B cursó la secundaria desde el comienzo de la vuelta a la democracia hasta finales de los 90 (primeros años de la Ley Federal de Educación). Finalmente, los del grupo C en su mayoría realizó la secundaria en épocas de dictadura y otros al principio de la vuelta a la democracia. Las categorías que se analizarán a partir de esta información serán: Grupos de edad, clases de edad, instituido-instituyente, hegemonía y poder, infancias y juventudes, campo y habitus, relaciones generacionales, modelos generacionales, tipos generacionales, negación y negativización, derechos humanos y ciudadanía. Se abordarán autores como: Criado, Bourdieu, Chaves, Manhein, Reguillo, entre otros.

➤ *Desarrollo*

Análisis cuantitativo:

Del análisis de las encuestas se pudo llegar a los siguientes resultados: El grupo A y C coinciden en que la mayoría realizó su secundaria en escuelas estatales, más de la mitad del grupo B concurrió a escuelas privadas. Dentro de las privadas los tres grupos concurrieron en mayor medida a escuelas religiosas. Hay una notoria diferencia entre el grupo C y el grupo A-B, en relación al haber recibido Educación Sexual. En el primer caso el 75% no la recibió, cuestión que se invierte hacia el sí en los grupos A y B. No hay diferencias sustanciales en los tres grupos en lo que respecta a que la escuela fuera estatal o privada (laica o religiosa) en relación a si daban o no algún tipo de contenido en educación sexual. En todos los casos el sí supera el 50 % a excepción en el grupo C las escuelas estatales donde solo el 20% afirma haber recibido esos contenidos. En todos los grupos el 75 u 80 % asistió a escuelas ubicados en el centro del partido (aunque no vivieran allí), mientras que el resto asistió a escuelas periféricas. En la mayoría de las escuelas periféricas no recibieron educación sexual (los tres grupos).

El grupo A en su mayoría recibió los contenidos en la materia Salud y adolescencia a cargo de los profesores de esa materia, en segundo lugar por los docentes de Biología y Ciencias Naturales, luego en mínimos porcentajes aparecen charlas, talleres, docentes de

derecho y psicología. El grupo B recibió en su mayoría los contenidos de Educación sexual de las materias Ciencias naturales y Biología, luego un mínimo porcentaje en Salud y Adolescencia, talleres, Salud y Adolescencia y en Catequesis. El grupo C mayormente de las materias Biología y Educación para la Salud. En los tres casos hubo talleres de la empresa Jhonson y Jhonson, solo para las mujeres.

En los tres grupos coinciden el tipo de contenidos abordados: reproducción (descripción de aparatos reproductores y sus funciones), anticoncepción y prevención de enfermedades de transmisión sexual. Un menor porcentaje lo obtuvo embarazo y aborto.

Sólo una persona de las que afirman haber tenido charlas o clases de educación sexual, expresa que la misma fue solo para las mujeres (empresa Jhonson y Jhonson). El resto de los tres grupos afirma que las charlas fueron para ambos sexos conformando un solo grupo)

El 100% de los encuestados afirma haber quedado conforme con las clases o charlas. Hay varios encuestados que aclaran que su conformidad responde a ese momento en particular, pero que más adelante hubieran deseado que se abordaran otros contenidos (enfermedades de transmisión sexual –en el caso de los que no lo habían visto-, e identidades sexuales).

En cuanto al punto 4b: SU OPINIÓN HOY, obtenemos los siguientes resultados: con respecto a la pregunta sobre a qué edad conviene dar educación sexual, los grupos A y B opinan en su mayoría, que a partir de los 12 años, el grupo C en su mayoría a partir de los diez años. Sólo un porcentaje mínimo del grupo A opina que a partir de los 10 años, hay menores porcentajes del grupo B y C que opinan que debería comenzar desde el jardín de infantes o desde los primeros años de la educación primaria.

En relación a los contenidos que deberían abordarse hoy, surgen los siguientes resultados: en el grupo A, los tres principales contenidos (de mayor a menor porcentaje) son: métodos anticonceptivos, prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazo y aborto. En el grupo B: prevención de enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos y reproducción. En el grupo C: reproducción, prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazo y aborto, los tres en igual porcentaje. En los grupos A y B aparecen con mínimos porcentajes: abuso sexual, responsabilidad sexual y

“respeto”. En el grupo C aparecen: orientaciones sexuales, desarrollo del niño, violencia de género, derechos y responsabilidades, relaciones de género y planificación familiar.

Finalmente, en relación a quienes deberían estar a cargo de la Educación Sexual, surgen los siguientes resultados: los tres grupos coinciden en su mayor porcentaje en que deberían hacerlo especialistas en el tema o profesionales capacitados. También aparece un porcentaje importante en los tres grupos que contesta que debería ser la familia o los padres (principalmente grupo A). En menores porcentajes aparecen: docentes de biología, psicología, sexólogos (grupos A y B) profesionales integrados, médicos (grupos B y C).

Análisis cualitativo:

Otro insumo importante para nuestro análisis es el encuadre que nos brinda a Ley 26.150 que establece el sentido general del programa de Educación Sexual Integral. En vista a sus objetivos y los que se establecen en el artículo 3° de la Ley de Educación Sexual Integral, surgen los Lineamientos que responden a los propósitos formativos, entre ellos.

-Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

-Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.

-Propiciar el reconocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.

-Promover una educación en valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

-Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

La Ley de Educación Nacional 26206 plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de

niñas, niños y adolescentes, de conformidad con lo establecido en la ley nacional de protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes, otorgando a la comunidad educativa un rol activo para la promoción y protección de derechos. La ley de Educación nacional promueve, a la vez, la transmisión de esos conocimientos como expresión del respeto a los derechos de los alumnos, sin más distinción que las derivadas de su edad, nivel educativo y modalidad, respetándolos en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática. En su artículo 11, inciso p explicita la obligación del sistema educativo de “brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”.

Había explicado en el punto anterior que la clasificación de edades en las encuestas respondían al contexto político y a los cambios en las leyes educativas, produciéndose en las mismas momentos de transición entre unas y otras categorías. En cuanto a quienes recibieron educación sexual, está clara la diferencia que quienes concurren en épocas del proceso militar (mayor parte grupo C) tenían restringido en sus planes educativos el acceso a esta información. Los que la tuvieron (25% de los encuestados) la recibieron en materias relacionadas con los ámbitos de la biología y la medicina, los contenidos eran dictados por profesores que explicaban desde lo descriptivo y lo funcional. Más allá de esto, en esta época podemos encontrar charlas ligadas al orden de lo moral y no desde el derecho al ejercicio de la sexualidad. Los grupos A y B hicieron sus estudios secundarios en el marco político de la democracia, en general el 75 % recibió alguna forma de educación sexual; pero aquí encontramos algunas coincidencias con el grupo C. un alto porcentaje de los contenidos continúan relacionados con las áreas de la biología y de la medicina. Los contenidos siguen describiendo la anatomía y la función de los aparatos reproductores, se explican métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual. A medida que pasan los años declina el dictado por parte de los profesores de Biología y van sumando los de Salud y Adolescencia. Contenidos relacionados con la psicología comienzan a tener más peso, pero esto dependerá del título o la capacitación del profesor a cargo de esa materia (psicólogos, profesores de Biología o Ciencias Naturales, profesores de Educación Física con cierta capacitación, etc.). En los talleres, o algunos profesores dentro de su materia, solían hacer buzones de preguntas para que los alumnos registraran las que eran de su interés, pero en general eran respondidas desde lo puramente biológico o

psicológico con una impronta de discursos sesgados por la “naturalización” o el “desorden psicológico”. Hay que tener en cuenta que pertenecer a una escuela estatal o privada (religiosa o laica) no marcó diferencias en las respuestas en cuanto al haber recibido educación sexual, los contenidos dados, las materias o el perfil docente ¿Señal para que nos centremos más el contexto sociopolítico? En cambio sí se notó diferencias en las escuelas céntricas y periféricas. Llamativamente en las últimas hay un alto porcentaje que no ha recibido Educación Sexual. Esto se contradice con los discursos que a menudo escuchamos respecto a que allí las comunidades tienen más hijos, no hay planificación familiar, falta educación, etc., etc. y sin embargo vemos un vacío de contenidos sobre estos temas ¿qué lleva a los docentes, directivos, de estas escuelas a descuidar los mismos? ¿Temor a interferir en los instituidos sociales locales? ¿A invadir la privacidad? ¿A no tener un marco legal que los ampare en caso de tener algún conflicto? Con respecto a esto tenemos que decir que por un lado los curriculares contribuyen en gran medida a que en las materias clásicas y promocionales, tengan el corte biologista y médico que hemos mencionado. Las materias que abordan temas más abarcativos: sexualidad y derechos, diversidades sexuales, violencia de género, democratización de las prácticas sexuales, etc. tienen contenidos muy generales que dan lugar a múltiples abordajes, dependiendo del docente que esté a cargo de las mismas (Construcción de la Ciudadanía, talleres, etc.) que muchas veces son materias no promocionales y consideradas por algunos como materias “no tan importantes” (¿De segunda tal vez?). Sabemos perfectamente que la ley de Educación Sexual no está en plena vigencia en nuestro país, incluso algunas provincias no “bajaron” a sus jurisdicciones, los lineamientos de la misma. Recién ahora se está perfeccionando a docentes de todos los niveles educativos en cursos presenciales o virtuales para que sean “facilitadores” de la E.S.I. (Educación Sexual Integral). El debate sobre la ley de matrimonio igualitario” sacó a la luz en nuestro país las contradicciones que existen entre la teoría y la práctica, entre lo discursivo y lo ejercido, entre lo normativo y lo aplicado. En el mismo Senado se puso en cuestión, dando lugar a muchas interpretaciones, los manuales de Educación sexual que tendrían que ser aplicados en las escuelas.

Si bien es fuerte el peso de lo instituido en los tres grupos encuestados, es importante resaltar algunas pautas que nos llevan al cuestionamiento del mismo: muchos de ellos, afirman que si bien quedaron conformes con los contenidos vistos en ese momento

piensan que para responder a la “sexualidad” de hoy en día tendrían que haber estado preparado con otros temas vinculados, por ejemplo, a las distintas identidades sexuales (¿nuevas identidades o identidades invisibilizadas por poderes hegemónicos?). Esto se generaliza en los grupos que han dejado su escolaridad secundaria hace varios años, como así también ocurre respecto a la edad en que consideran debería hoy enseñarse educación sexual. Entre las personas de más edad va descendiendo la edad de los receptores de esa educación...ahora, el pensar de esta forma ... ¿Es una cuestión ligada a la edad madurativa (clase de edad)? o ¿Cuestión ligada a factores de responsabilidades (como ser la crianza de los hijos y las vivencias que transitaron con los mismos en relación a la sexualidad)? ¿O tal vez ligada a sus niveles de estudio y acceso a otros paradigmas que permiten visualizar un campo más amplio sobre la sexualidad? Estas preguntas nos llevan a indagar esta realidad que aquí se nos presenta: cuestiones ligadas al pensamiento instituido: sexualidad ligada a lo biológico, diversidades sexuales ligadas a lo perverso, niños “sin sexualidad”, etc. aparece en adultos pero también en muchos jóvenes. Por otro lado, cuando se pregunta acerca de los contenidos que se deberían dar y quienes estarían a cargo, aparece en jóvenes y en muchos adultos, la visión de nuevos temas como ser: responsabilidad sexual y respeto por el otro, sexualidad, juego y deporte, orientaciones sexuales, desarrollo del niño, violencia de género, relaciones de género, cuestionamiento en la discriminación de las diversidades sexuales, etc. También consideran que quienes aborden los temas tienen que ser personas (docentes, profesionales) especializados en el tema o grupo de profesionales que actúen interdisciplinariamente o especialistas en el tema en educación sexual. Estas personas consideran que estos contenidos superan las disciplinas específicas y que si se enseña desde éstas, se tendría un panorama sesgado de la sexualidad.

¿Qué categorías nos pueden ayudar entonces al análisis de esos resultados? Queda claro en nuestro análisis que no podemos establecer discurso de “jóvenes” y “viejos” ligados a la edad. Cómo dice Bourdieu (1990) “La juventud no es más que una palabra”, la juventud y la vejez se construyen socialmente. Las construcciones en relación al género y sus roles producen efectos basados en el imaginario dominante “machista, patriarcal” que se cristaliza en los discursos tanto de jóvenes como de personas adultas: ej. El disciplinamiento de los docentes a los niños para realizar deportes de “varones” (dígase fútbol) y el reforzamiento de los pares (jóvenes) con epítetos que descalifican a los

compañeros que no cumplen con el estereotipo masculino tradicional. Por otro lado, entre jóvenes y adultos también surgen voces instituyentes que cuestionan este modelo y “rompen los esquemas tradicionales” ej. ¿por qué un hombre no puede llorar? ¿Por qué el fútbol debe ser exclusivo para los hombres?

Siguiendo esta línea, pero haciendo eco al desarrollo de Criado (1998) en relación al campo y al habitus, podemos afirmar que los diversos grupos sociales producen sujetos adecuados a las condiciones materiales y sociales en las que son producidos y mediante esta producción reproducen su posición en la estructura social creando así sujetos competentes que adquieren los esquemas de cognición y praxis necesarios para actuar eficaz y prácticamente en situaciones similares ¿Qué imaginarios se producen en el campo de la sexualidad? ¿Qué prácticas genera? Habíamos dicho que el concepto dominante ligado a la sexualidad, se refiere a su homologación con la genitalidad. Nombrar la sexualidad conduce con frecuencia a rápidas asociaciones con conceptos tales como naturaleza, instintos, normalidad, prevención, reproducción y adolescencia. Ciertas representaciones sociales cotidianas asocian sexualidad con genitalidad, sosteniendo entonces que la misma se inicia en la adolescencia mediante impulsos supuestamente incontenibles, traducidos casi exclusivamente en actividad genital. El saber popular, los dichos y chistes que circulan cotidianamente, reflejan una idea de sexualidad equivalente a encuentro genital y asociada a estereotipos de masculinidad y feminidad. Sin embargo, el concepto de sexualidad aludido por la ley 26.150 excede ampliamente esta noción: *la sexualidad se entiende como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida...se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de factores biológicos, psicológicos, socioeconómico, culturales, éticos y religiosos o espirituales.*

Estos imaginarios instituidos (sexualidad ligada a genitalidad, machismo y patriarcado) e instituyentes (concepción integral de la sexualidad) deben ser analizados desde la cuestión “generacional” y no desde “clases de edad” para seguir entendiendo las respuestas de los encuestados. Si la **posición generacional** (Mannheim-1993) tiene como característica el haber nacido en el mismo ámbito histórico social, evidentemente marcó un imaginario “muy fuerte” (y que aún persiste) en los sucesivos golpes a la democracia y su

consecuente invisibilización de los derechos humanos. Aquí jóvenes y adultos fueron disciplinados en la concepción biomédica que se explicó más arriba con una fuerte impronta moral reforzada por los militares y la Iglesia Católica. No tenemos que olvidar el “Gran imaginario colectivo judeo-cristiano” que hace siglos conforma las subjetividades occidentales y que hace tan difícil “desnaturalizar” las prácticas que fueron construidas a partir de él. Otro momento histórico lo conformó la vuelta a la democracia, las posiciones generacionales se fueron construyendo en un ámbito de derechos humanos y se cuestionaron las grandes instituciones productoras de identificación. Ahora, no todo el mundo participa “de todo” en una posición generacional”. Algunos grupos se conectan con algunas temáticas (ya sea en pro o en contra), conformando **conexiones generacionales**. En nuestro caso quienes están a favor de la educación sexual más tradicional, de corte biologista y normativizador están “conectados” con los que sugieren una educación en sexualidad más amplia, desde los primeros años de la escolaridad, interdisciplinaria y como un ámbito de “derechos”. A su vez estos subgrupos conforman **unidades generacionales** que comparten esas *entelequias* particulares. Si bien la segunda unidad recién está abriendo camino a constituir un nuevo instituyente (jóvenes y adultos que proponen educación sexual temprana, contenidos más amplios, propuesta de profesionales específicamente preparados o docentes capacitados etc.), conforman una entelequia que no sólo atraviesa el marco educativo, sino también el socio-político, jurídico, económico, etc. Los “derechos humanos” son ejes centrales para esta conformación.

Algo interesante que se observa cuando se realizan las encuestas es la duda que surgen de las personas al contestarlas, no dudas en torno a las preguntas, sino a “si estará bien lo que voy a contestar”, pareciera que si de sexualidad se trata, esto es más notorio. En la época militar había un instituido muy fuerte (¿cargado de miedo?) allí el *tipo generacional dirigente* hubiera sido masivo porque hubieran concordado con la visión de sexualidad tradicional señalada más arriba, el *tipo adaptado* hubiera contestado de la misma forma que el anterior , ya que le daría lo mismo (pero dadas las circunstancias...) , y el *tipo oprimido* hubiera contestado en contra de sus principios, por seguridad, o se arriesgaba contestando en contra del instituido hegemónico. Volviendo al primer planteamiento y siguiendo con estas hipótesis: ¿A qué se atienen los tipos dirigentes, adaptados y oprimidos en relación a la temática de sexualidad en la época actual? No lo

sabemos muy bien, pero lo que sí está claro es que si bien el concepto sexo-genital sigue produciendo efectos, ya no tiene tantos “dirigentes” como antes, es un momento de transición con un fuerte número de adaptados y los oprimidos de aquel entonces, en su gran mayoría optan por la oposición tenaz ¿Serán los dirigentes del mañana?

Ahora bien, si la visión bio-médica tiene como base una visión *adultocéntrica* (sexo ligado a genitalidad - función de adultos-, negación de la sexualidad infantil, educación sexual sólo para mayores de doce años, etc.) sus consecuencias son la negación y la negativización (desde el punto de vista de la sexualidad) de las infancias y juventudes (Chaves-2005). Se estaría “negando” a estos grupos como sujetos con derecho a una educación sexual y por otro lado, “negativizándolos” por considerarlos niños perversos polimorfos o jóvenes con facilidad de “desviarse” sexualmente si no se los encamina. La ley de Educación Sexual nos señala: *“ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando reconociendo los derechos de las otras personas”*. Esto implica una visión de “ciudadanía” que incluye a los niños, niñas y jóvenes como seres con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democráticamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo. Esta visión no está masivamente presente en las respuestas de los encuestados, las pocas respuestas que sugieren Educación Sexual Integral desde el preescolar lo demuestran. Los discursos tienen un transfondo contradictorio, por un lado no creen conveniente dar información de más en una edad “inocente” pero por otro, se invisibilizan los discursos y prácticas con que los adultos vamos configurando la subjetividad sexual desde el primer aliento de vida (rosa para las nenas, celeste para el varón, muñecas para la nena, pelota para el varón, handbol para las nenas, fútbol para el varón, “las nenas no se suben a los árboles”, “los hombres no lloran”, etc, etc.). ¿Por qué no aparecen en las respuestas los estereotipos de género o por qué aparecen tan poco las temáticas relacionadas con la “cuestión de género”? ¿Será que nuestras prácticas en torno a la sexualidad están tan “naturalizadas” por el discurso machista, blanco, acomodado, heterosexual, produciendo cuerpos tan “seguros”, tan “normales” que nos atrapó en un mundo virtual al mejor estilo “The Truman Show”?

➤ *Conclusiones*

Teniendo en cuenta que este trabajo servirá de insumo para el TFI orientado a la Investigación-Acción, llamaremos, mejor, “conclusiones parciales” a este último punto del trabajo.

Las respuestas brindadas por los encuestados no pueden ser consideradas como correspondientes a “clase de edad” o a “tipo de escuelas –estatal o privada, céntrica o periférica”. No hay relación directa entre esas categorías y las respuestas ligadas a esos grupos. Con respecto a las escuelas estatales y privadas (laicas y religiosas) habría que hacer un estudio más profundo acerca del abordaje de los contenidos mencionados (cuestiones metodológicas, contenidos actitudinales, etc.). Vimos que el haber recibido o no Educación Sexual trasciende estas clasificaciones y que por lo tanto los conceptos de “generación” y “contexto socio-histórico”, son los más apropiados para el análisis. Si las “infancias” y “las juventudes” son categorías construidas, si ser joven o ser niño constituyó distintas maneras de ser (o de “no ser”) entonces es muy difícil atribuirles características etéreas “naturalizadas”. Las infancias y las juventudes son muy diversas y, por lo tanto, producen subjetividades, identidades y formas de vida diversas y no homogéneas. La Educación Sexual no es un tema que se ha debatido siempre, en otros momentos históricos ni se hubiera imaginado su planteamiento. Se ha escuchado muchas veces, y aún se escucha que es una atribución de la familia, los padres debían ser los encargados de brindar esta información, dejando este “aspecto íntimo” donde corresponde: en la intimidad de la familia nuclear. Cuando comienza a darse en las escuelas sigue la línea biomédica, descripción de aparatos y sus funciones, enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, embarazo y aborto (con líneas de abordaje muy diferentes de acuerdo al tipo de escuela, al docente que dictaba el taller o materia, a los directivos, etc.). Estos temas se fueron asimilando de acuerdo a distintos discursos que iban tomando auge en el contexto social (prevención para la salud, psicología del niño y del adolescente, gobiernos de facto, aparición del SIDA, etc.).

La cuestión es que las grandes instituciones productoras de identidad de otrora están perdiendo efectividad, nos ha “estallado” en la cara la visibilización de todo aquello que ellas ocultaban mediante sus dispositivos de control ejercidos por sus poderes hegemónicos. La introducción de la educación sexual como contenido de aprendizaje en las escuelas constituye un motivo de preocupación para gran parte de las sociedades. Esta preocupación puede estar relacionada con la complejidad de los contenidos, que despiertan todo tipo de resquemores; en especial porque la sexualidad se vincula en el imaginario social con la genitalidad y, entonces, pone en juego discusiones que están ligadas predominantemente a distintos sistemas de valores y creencias personales y sociales con respecto a esta dimensión. El mayor problema es que cuando hablamos de sexualidad no hablamos de lo mismo y, generalmente, nos ocupamos de algunas de sus dimensiones pero sin poder realizar una Educación Sexual Integral (ESI) que la aborde plenamente ¿Cómo comenzar a delinear proyectos que nos permitan implementar una nueva forma de Educación Sexual en las escuelas Secundarias? Algunos interrogantes podrían ayudarnos a hacerlo: ¿Desde qué lugar miramos a nuestros jóvenes? ¿Qué trama de vínculos podemos o somos capaces de establecer en el ámbito de nuestra relación pedagógica? ¿Qué lugar le asignamos a la palabra, a la escucha atenta, a la posibilidad de habilitar nuevas instancias de diálogo que den lugar a la pregunta? ¿Cómo es posible ver una educación sexual integral, sin antes poder ver a un sujeto integral? ¿Qué contenidos será necesario abordar desde la escuela para la formación de este sujeto integral? ¿Qué estrategias será preciso construir para tender nuevos puentes en relación a la ESI entre las escuelas y las comunidades de referencia? ¿Se puede abordar este tema sin revisar nuestras prácticas, nuestros miedos o prejuicios y nuestros modos de vincularnos con nuestros alumnos? ¿Puede abordarse la ESI desde un proyecto individual?

Para finalizar: es interesante como la humanidad avanza a pasos agigantados, por ejemplo, en cuestiones tecnológicas, pero avanzamos “a pasos de hormiga” en la democratización de la ciudadanía. Lo “inconciente”, el “imaginario social efectivo”, nos hace funcionar como autómatas, meros repetidores de discursos y prácticas colectivas. Debemos empezar a transitar el camino de “lo posible”, de la “desnaturalización de discursos y prácticas”, “de la visibilización de lo negado”, “de la construcción de nuevos escenarios sociales”. Comparto plenamente con Reguillo (2003) cuando afirma que *el*

ejercicio responsable y pleno de la sexualidad está directamente vinculado a la ciudadanía, se juega ahí el derecho al propio cuerpo y es responsabilidad de la sociedad proveer las condiciones y mecanismos, para que sus jóvenes puedan construir y apropiarse de una noción afirmativa de su cuerpo en relación al cuerpo de los demás. El empoderamiento ciudadano, pasa centralmente por la posibilidad de pronunciarse con certeza con respecto a la propia identidad, al propio cuerpo y ser respetado en esas certezas. Visibilizar el proceso social de las edades, dimensionar la sexualidad integral en un ámbito de igualdad, ciudadanía y derechos Hacia allí irá el intento de mi proyecto de investigación acción.

➤ **Bibliografía**

Bourdieu, Pierre (1990) [1978] “La «juventud» no es más que una palabra” en Bourdieu, P. Sociología y cultura. México: Grijalbo.
http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1867/2/La_juventud_no_es_mas_que_una_palabra.swf

Criado Boado, Martín (1998) *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.

Bourdieu, Pierre (1998) [1979] *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. Pp. 142-165 (parte de Cap. 2 “El espacio social y sus transformaciones”) y 462-475 (parte Cap. 8 “Cultura y política”)

Chaves, M. “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. Revista Última Década Año 13 N° 23 Viña del Mar: CIDPA. Diciembre de 2005. Pp. 9-32. www.cidpa.cl/decada23.asp

Mannheim, Karl (1993) [1928] “El problema de las generaciones” Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N 62 pp.193-242. Madrid: CIS.
http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_062_12.pdf

Criado, Enrique Martín (2005) “La construcción de los problemas juveniles” en Nomádes. NO. 23. OCTUBRE. Bogotá: UNIVERSIDAD CENTRAL.

Reguillo, Rossana (2003) “Ciudadanías juveniles en América Latina”, en *Ultima Década*, n 19, pp. 1-20, Viña del Mar: CIDPA.

Módulos 1 y 4 del curso virtual de educación sexual integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Ley nacional N° 26150/08, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley nacional N° 26206/06, ley Nacional de Educación.