



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Secretaría de Posgrado -Programa de Posgrado en Educación-

Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes

Trabajo Final Integrador

**Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el
campo de la educación sexual de la juventud**

Especializando: Lic. Santiago Zemaitis

Director: Dr. Pablo Scharagrodsky

2016

Presentación

El presente trabajo final integrador de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, desarrolla una indagación conceptual y bibliográfica sobre la cuestión de la sexualidad juvenil y las diferentes perspectivas pedagógicas sobre su formación. El mismo realiza un recorrido y sistematización por estudios e investigaciones de diferentes campos disciplinares en el marco de las ciencias sociales a los fines de revisar los posicionamientos de autores y referentes para el abordaje de conceptos claves como educación, sexualidad y género. Para ello, se presenta un breve estado del arte, a partir del cruce entre los ejes de juventud, sexualidad y educación sexual, a los fines de conocer el avance en la investigación social sobre dichos núcleos. Luego, se avanza en el abordaje teórico sobre conceptos como sexualidad, y sobre los modelos pedagógicos clásicos de la educación sexual. A partir de los aportes historiográficos sobre estas áreas de estudio, se propone una reseña histórica sobre hechos e iniciativas oficiales que han tenido las distintas propuestas de educación sexual en Argentina.

Agradezco al equipo de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes: a la Dra. Viviana Seoane por el acompañamiento desde la dirección de la carrera y a la Dra. Claudia Broitman por el acompañamiento en el último tramo, y por el aliento a terminar este trabajo; a la Lic. Aldana Ponce de León y la Prof. Marilina Peralta Mónaco por el asesoramiento y ayuda en el espacio de las Tutorías y a la Prof. Mariana Fillardi y Prof. Camila Zilio desde la Secretaría. También a todos los compañeros de la cohorte 2013-2014, por cada encuentro juntos y por compartir sus experiencias de trabajo con niños y jóvenes. Por último, al Dr. Pablo Scharagrodsky por formarme en estos temas, por el aliento a la escritura y por su trato cariñoso.

Dedico este trabajo a Bruno y a Clara, los niños que me rodean, y a las generaciones que están llegando y entrando en el mundo...espero que los adultos seamos capaces de fomentarles marcos de experiencias afectivas más amplias, para que puedan inventar con sus pares relaciones y formas de vincularse más seguras, más igualitarias y más libres.

Palabras claves: Educación sexual- Sexualidad juvenil- Modelos de la educación sexual- Historia de la educación sexual-

Índice

Introducción	3
CAPITULO I. <i>Relaciones entre educación, sexualidades y juventudes: antecedentes en la investigación social</i>	8
1. Aportes desde la investigación pedagógica	10
2. Aportes desde la historia social	13
3. Los estudios de la juventud: aportes desde la sociología y la antropología	14
CAPITULO II. <i>Abordaje teórico: sexualidad, identidad y pedagogías de la sexualidad</i>	
1. La sexualidad como fenómeno complejo	17
1.1 Sexualidad, identidad y género	19
2. Pedagogías de la sexualidad: modelos para (des)armar	21
2.1 La concepción moralista	22
2.2 La corriente biologicista	24
2.3 La corriente patologista o del riesgo	27
2.4 El paradigma de los derechos y la integralidad como perspectiva	29
3. Miradas críticas sobre la educación sexual	30
CAPITULO III. <i>Breve historia de la educación sexual en Argentina: de las iniciativas profilácticas a los derechos sexuales y reproductivos</i>	34
1. La propuesta eugénica: la educación sexual como profilaxis	36
2. De las políticas de “planificación familiar” a los derechos sexuales y reproductivos	38
2.1 La educación sexual en el escenario internacional	40
2.2 La educación sexual en el marco de los derechos sexuales y reproductivos	42
3. Educación sexual integral, transversal y obligatoria	45
Conclusiones y aperturas: hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante	51
Bibliografía	59

Introducción

“Hoy pensamos que, por razones biológicas, el niño no puede saber nada de las relaciones entre los sexos y que constituye una cuestión extraordinariamente delicada y difícil ilustrar a los adolescentes sobre sí mismos y sobre lo que pasa en torno suyo. En realidad, esta situación no tiene nada de natural; antes bien, es el resultado del proceso civilizatorio (...)”(p.209)

Norbert Elias (1989) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.*

A lo largo de la historia, según cada espacio particular y cada cultura, las generaciones adultas han tomado el paso de la infancia a la pubertad como un momento de especial atención. El desapego relativo a la familia y el inicio de la construcción del mundo íntimo (las vinculaciones afectivas, las amistades, diarios íntimos, las experiencias secretas), son los procesos por los cuales comienza la construcción de la propia identidad, la fabricación primitiva del yo. Este corrimiento hacia el inicio de un mundo propio significa un alejamiento de la vigilancia de los padres. David Le Breton (2014) define a la adolescencia como el período de apertura al otro a través de un pasaje de la sexualidad infantil a una sexualidad genital que corresponde a su maduración: “La adolescencia es la institución de sí a través de la emancipación de la célula familiar. El proceso es el de una subjetivación, de una apropiación simbólica de sí” (Ibid.:67). Cada cultura marcará simbólicamente y materialmente el momento de inicio de la vida juvenil; según rituales de pasaje, de discursos que crean autonomías que señalarán el momento vital del fin de la edad de la infancia.

Sin embargo, estos procesos también están condicionados por los modos en que cada cultura define y regula el acceso a saberes y experiencias del ejercicio de la sexualidad. Si actualmente se reconoce que el diálogo sobre temas vinculados a la sexualidad y los placeres corporales-aquello de lo que se puede hablar, lo que se puede preguntar y saber y lo que no-, es aún, un aspecto “difícil” entre niños, jóvenes y adultos, se debe advertir que esta distancia no ha sido siempre tal cual hoy la conocemos. El acceso a ciertos saberes o creencias en torno a la vida sexual, se encuentra siempre mediado por el vínculo intergeneracional y esto ha variado con el tiempo. No siempre el silencio o el tabú mediaron como restricciones en torno a la vida sexual y erótica en las relaciones generacionales.

En efecto, hubo un momento determinado en la historia de las costumbres y los comportamientos en que hablar de sexualidad con los niños, se volvió una preocupación.

Así lo muestra Norbert Elias en el *Proceso de la civilización* cuando estudia las transformaciones de la vida íntima familiar y los cambios en los umbrales del pudor y de la vergüenza en tanto sentimientos asociados a las relaciones sexuales. Hasta el siglo XVI, no existían separaciones tajantes u ocultamientos de las prácticas y los dichos de los adultos en relación a la actividad sexual frente a niños y jóvenes: “(...) los adultos no se reprimían ni en acto ni en palabra en relación a la vida sexual como se reprimieron en épocas posteriores. En correspondencia con las distintas pautas de represión emotiva, con el grado de desarrollo y la estructura de las relaciones interhumanas en las que habitaban los individuos, a los adultos les resultaba absolutamente extraña la idea del secreto, de la intimidad, y de la exclusión completa de sus impulsos en relación con los otros, así como en relación con los niños” (Elias, 1989:214). Con el correr de los siglos, comienzan a mutar las pautas de comportamientos, y con ellos, nuevos modos de contener y controlar ciertos impulsos. Comienzan a verse nuevos modos en los hábitos de dormir cada vez de manera más privada, la utilización de las ropas para el sueño, menor exposición de los cuerpos desnudos; los preceptos de comportamiento que se dictan para los jóvenes, adquieren su tono específicamente moral con estos avances de los sentimientos de vergüenza. Lo que se fue modificando y haciéndose cada vez más intenso, fue la dominación de los sentimientos de pudor y vergüenza en las emociones sexuales al hacer referencia a las mismas o a otros aspectos de la sexualidad adulta frente a los niños y jóvenes. Así, el aumento en los niveles de miedo púdico fue cubriendo la totalidad de los ámbitos de los impulsos, y temas pertinentes a la sexualidad, es decir las limitaciones en el lenguaje y la estigmatización de las palabras para nombrar los impulsos sexuales. Es a partir de esas mutaciones que se fue ampliando la distancia del tratamiento de lo sexual entre adultos y niños, consolidándose en las sociedades modernas una verdadera “conspiración del silencio” en torno a lo sexual (Ibidem.). Como señala Elias en el epígrafe, éstas no son entonces relaciones naturales, sino procesos sociales que fueron silenciando y volviendo delicados estos temas, efectos que aún hoy nuestras culturas conservan.

Pero sin duda, el desarrollo psicosexual de los cuerpos jóvenes, la apertura al ejercicio activo de la sexualidad genital, a los vínculos y experiencias erótico-afectivas serán los aspectos de mayor preocupación, no solo para el entorno familiar o el grupo de pertenencia, sino también como una cuestión de atención de los poderes públicos en la era moderna. Como lo muestra la historia de los últimos siglos, este aspecto de los grupos más jóvenes se ha vuelto objeto de vigilancia y control, creando en su contorno miedos, mitos y pánicos, no tanto en el ejercicio de las conductas sexuales sino en sus consecuencias individuales y en el colectivo social. Contemporáneamente siguen vigentes discursos y perspectivas del riesgo que vinculan unidireccionalmente el comportamiento sexual juvenil y las identidades genérico-sexuales de los jóvenes como amenaza, peligro, promiscuidad o descontrol.

Así, la sexualidad y en especial, la sexualidad juvenil, han sido temas públicos de debates, de tensiones y visiones encontradas entre diferentes grupos y actores sociales (el Estado, la corporación médica, los agentes de la Iglesia Católica, pedagogos, psicólogos evolutivos,

psiquiatras, visitadoras sociales, políticos y grupos no hegemónicos como el feminismo, el anarquismo y el socialismo).

La historia de la educación sexual (una historia aún no desarrollada como un objeto de estudio sistemático) muestra que parte de las polémicas y las disputas por sus sentidos se desarrollaron sobre la cuestión de los contenidos, las orientaciones y las modalidades de su enseñanza. Siguiendo a Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) los debates históricos sobre la formación en sexualidad giraron en torno a quién debe impartir ese saber, a qué edad debe iniciarse su educación y cuáles deben ser sus contenidos, ubicándose estos interrogantes en la intersección de fenómenos y transformaciones sociales muy profundas. Entre ellas, las autoras señalan una redefinición contemporánea de la moral sexual, es decir el cese de la hegemonía de la religión católica y el avance de visiones y valoraciones más amplias y positivas sobre la sexualidad, ya no solo por su finalidad reproductiva sino también asociada al placer, la libertad, la felicidad y los derechos individuales. Indican también que la educación sexual escolar ha sido un área de disensos históricos a partir de la tensiones planteadas sobre entre la potestad del Estado y la potestad de las familias a decidir sobre la formación en sexualidad de sus hijos (también esto tiene que ver con la hegemonía de las confesiones religiosa en el marco del proceso de secularización). Asimismo, en relación a esta última tensión, la problemática de la educación sexual se ubica en las fronteras de lo público y lo privado, bajo las exigencias de determinados principios que logren garantizar las libertades individuales, resguardando la esfera íntima de la vida sexual, pero que también respondan al interés público en relación a las consecuencias sociales, políticas y culturales.

Hoy, en los primeros años del siglo XXI existe un consenso social y político muy amplio sobre la importancia de la formación de la sexualidad de niños, niñas y jóvenes en varios países del mundo. Esto se constata al hacerse visible el desarrollo de programas y políticas específicas sobre educación sexual en nuestras regiones, como también en Europa, dentro los sistemas educativos y áreas de Salud, principalmente. Pero estas políticas, según cada contexto particular y estado de la discusión en cada país, pueden tomar formas muy distintas sobre cómo entender la cuestión de la sexualidad juvenil. Pueden variar desde estrategias focalizadas en la cuestión de las enfermedades de transmisión sexual, campañas sobre los métodos anticonceptivos y modos de prevención y cuidado, como también en diseños de políticas y programas específicos que incluyen otros tópicos como la cuestión de la violencia de género, la visibilidad de las diversidades sexuales, entre otros.

De manera muy reciente, Argentina cuenta con una serie de marcos jurídicos y legales que amplían las visiones de la sexualidad y sobre todo, se trata de leyes que otorgan y protegen derechos, es decir que tiene que ver fundamentalmente con el ejercicio de la ciudadanía y los derechos sexuales y reproductivos, en tanto derechos humanos fundamentales. El hito histórico reciente más destacable es la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral aprobada en Octubre del año 2006, que coloca como obligatoria la enseñanza de la educación sexual en todas las escuelas del país –tanto de gestión estatal como privada–

desde el nivel Inicial hasta la Formación Docente y con una perspectiva renovada sobre la sexualidad y el enfoque de género.

Bajo estas consideraciones, partimos de conceptualizar a la educación sexual como un campo de disputas por sus sentidos y finalidades, dentro del cual se ha debatido sobre las posibilidades y los riesgos en el acceso a determinados saberes sobre la sexualidad por parte de las generaciones más jóvenes. Sostendremos que la educación sexual puede ser estudiada como un campo polisémico compuesto por formaciones discursivas diversas en el cual se articulan, superponen y enfrentan distintos enunciados, que provenientes de distintos discursos sociales (el médico, el pedagógico, psicológico, el psicoanalítico, el jurídico, el de los grupos y movimientos sociales) difieren en su forma pero conviven en un mismo tiempo histórico. Por ello, el propio término “educación sexual” resulta ser un significante variable ya que distintos objetos, objetivos, prácticas y políticas fueron aglutinados bajo ese nombre (Boccardi, 2008). Si bien en el recorrido que proponemos nos referiremos centralmente a la pedagogía *escolar* de la sexualidad, no desconocemos que la educación sexual como práctica social, ha tenido también desarrollos en otros ámbitos sociales, educativos o militantes. Como señalan Mónica Gogna y Daniel Jones, en Argentina el movimiento de Mujeres, las organizaciones feministas y el movimiento de colectivos LGTB¹, han desarrollado actividades de promoción de la salud y derechos a nivel comunitario; por ello, este campo se nutre de prácticas y saberes provenientes de muy diversas disciplinas y experiencias político-pedagógica diversas (Gogna y Jones, 2012).

La educación sexual es un campo de múltiples discursos también, en la medida que se ha ido configurando a partir de distintos modelos pedagógicos que responden a distintas tradiciones, con diferentes definiciones sobre la sexualidad, la juventud y las relaciones de género. En este sentido, se la puede considerar como analizador político y social desde el cual observar las principales preocupaciones sociales, políticas, sanitarias o morales en torno a problemas como la transmisión de enfermedades, la cuestión poblacionista o bien, la conquista de derechos en torno a la vida reproductiva y la salud sexual.

En este trabajo, perseguiremos como objetivo principal, aportar indicios generales sobre cómo se ha ido definiendo la sexualidad juvenil como tema de interés público y académico en el devenir histórico. Específicamente, se desprenden los siguientes objetivos específicos que guiarán nuestro recorrido: a) explorar y revisar los estudios e investigaciones que han indagado en las articulaciones entre sexualidad juvenil y educación sexual, desde el abordaje teórico como histórico; b) sistematizar aportes de relevancia en una orientación histórica para poder aproximarnos cronológicamente a las principales iniciativas y políticas oficiales en torno a la educación sexual escolar en Argentina; c) establecer un marco conceptual que posicione teóricamente nuestro trabajo a partir de definiciones sobre sexualidad, identidad y modos de concebir críticamente la educación sexual; d) y por

¹ Modo de denominar a las comunidades del activismo político: lesbianas, gays, transexuales, transgéneros y bisexuales.

último, e) establecer en dicho marco, una sistematización por los diferentes modelos pedagógicos en torno a su tratamiento.

En un primer capítulo, se presenta entonces un recorrido por las Ciencias Sociales a partir de tomar como criterio de exploración del cruce entre términos o analizadores claves como juventud, sexualidad y educación sexual, haciendo especial énfasis en los aportes de la investigación pedagógica, la historia social, y los aportes del campo de estudio de las juventudes-estudios sociológicos y antropológicos principalmente-. Seguidamente, durante el segundo capítulo, se establecerán algunas conceptualizaciones que resultan centrales de definir en este campo de estudio como: la sexualidad en tanto término y fenómeno cultural complejo y los modelos pedagógico sobre la educación sexual (el moralista, el biologicista, el del riesgo o contagio y el enfoque de los derechos y la integralidad) que se han ido conformando según distintas visiones sobre la educación, los sujetos y la sexualidad. En el capítulo tercero, se realizará una reconstrucción histórica por algunos de los discursos e iniciativas –oficiales y privadas– enmarcados en el campo de la educación sexual en Argentina desde los inicios del siglo XX hasta la actualidad. En el último apartado de Conclusiones y aperturas finales, se avanzará en el esbozo de algunas líneas prospectivas sobre la propuesta de una *pedagogía de la sexualidad socialmente relevante*, como un posible enfoque a seguir indagando y algunos tópicos de desafíos y temas actuales en torno a la formación de la sexualidad destinada a las juventudes.

CAPITULO I

Relaciones entre educación, sexualidades y juventudes: antecedentes en la investigación social

Para iniciar el trabajo, en este primer capítulo, se presenta un estado del arte que se organiza a partir de la exploración bibliográfica sobre las relaciones entre educación, sexualidad y juventudes que ya hemos iniciado en otro lugar (Zemaitis, 2014). El cruce de estos conceptos abre la complejidad para la sistematización de los antecedentes ya que éstos fluyen en más de un campo disciplinar. Es por ello que el relevamiento que aquí se presenta, se nutre por disciplinas como la investigación pedagógica, la historia social y la antropología y sociología de la juventud.

Primeramente, para avanzar en la revisión bibliográfica y el rastreo por las investigaciones en torno a la educación sexual y a los aspectos vinculados con las sexualidades juveniles como ámbito de indagación empírica y reflexión teórica, se debe antes situar la emergencia en un contexto más amplio de la investigación social sobre la *sexualidad juvenil o adolescente*.

Las ciencias sociales argentinas comenzaron a estudiar la cuestión de la sexualidad con el correr de la década de 1970 (Gogna, 2005). Investigadores de diversas disciplinas como la historia, la sociología, la antropología o la psicología, se fueron interesando en la reflexión y estudio sistemático sobre el fenómeno de la sexualidad y sus bases sociales y culturales. Sin embargo, el interés por la sexualidad de los adolescentes, se inicia en la década siguiente a partir del estudio de la fecundidad y luego se fue incrementando con la epidemia del SIDA. La fecundidad adolescente en Argentina tuvo un ascenso durante la década del 1970 y con un pico máximo alcanzado en la década de 1980 (Kornblit, Mendes, Adazco, 2006). Así, la actividad genital de la población adolescente resultó ser un interés secundario o instrumental, ya que más que las prácticas y los significados culturalmente atribuidos a la sexualidad en sí misma, los estudios se centraron en sus consecuencias (Pantelides, 1996). Actualmente, dentro de los estudios de juventud, en el área de Salud, tanto la sexualidad como la reproducción resultan ser los ámbitos más indagados en esta área; a su vez que los análisis epidemiológicos del sector joven solo existen investigaciones en torno al HIV a las enfermedades de transmisión sexual (ETS) (Chaves, 2009).

Alejandro Villa (2007), retomando lo planteado por Stern y Medina (2000), identifica tres vertientes teóricas que han abordado desde su conformación los estudios de “adolescencia y sexualidad”: el paradigma positivista, el enfoque de riesgo y las perspectivas

socioconstructivista. El primero refiere a estudios que han definido a la sexualidad adolescente como un dato universal, y a éstos como un grupo homogéneo. Indagan en los aspectos biológicos y psicológicos de la sexualidad y se detienen en la consecuencia de los mismos, además, asocian de manera unívoca *sexualidad* con *reproducción* tratándose de investigaciones de corte cuantitativo provenientes de la epidemiología y los estudios clínicos. Aunque más contemporánea, la perspectiva del riesgo, también pone el acento en las dimensiones psicológica o biológicas, y asocia *sexualidad adolescente* al *embarazo* y a las *enfermedades de transmisión sexual* (ETS). De este modo focalizan en las características modernas de índole negativa que se le atribuye a los jóvenes como “la falta de experiencia de la persona, la incapacidad para prever las consecuencias de los comportamientos y potencial destructividad” (Villa, 2007:40). En esta perspectiva teórica se encuentran estudios provenientes de la epidemiología, la psicología social y la sociodemografía². Ambos enfoques resultaron insuficientes y reduccionistas a la hora de explicar la complejidad y las dimensiones sociales e históricas que se abren en la relación entre sexualidad y juventud. Así, los nuevos estudios socioconstructivistas, que tuvieron su desarrollo durante la década de 1990, consideran central, por un lado, los valores y discursos que hacen referencia a la sexualidad joven, y por otro, lo que las personas internalizan con ellos (Ídem). Las investigaciones de este corte teórico dan visibilidad a nuevas variables que antes no fueron consideradas, para dar cuenta sobre los modos en que se configuran las experiencias de la sexualidad juvenil, enfatizando en las relaciones entre los géneros, la construcción subjetiva identitaria, las identidades colectivas, los vínculos con la clase social, la raza, la etnia, la religión, etc. Otra novedad en este último enfoque es que incluye a los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos básicos en el marco de una perspectiva de la ciudadanía y que tienen su emergencia durante la década de los 1980 como veremos más adelante. Aquí, los marcos teóricos se arman en torno al interaccionismo social, la antropología y los estudios de género, siendo esta perspectiva el resultado de la actividad interdisciplinaria, de los cruces entre sociología, antropología, psicología, psicoanálisis e historia.

Mónica Gogna (2005) ha realizado un detallado estado del arte sobre éstas y otras perspectivas desde el año 1990 hasta el 2002, indicando las principales investigaciones nacionales realizadas sobre las nociones de sexualidad y derechos sexuales y reproductivos. Se destaca este antecedente ya que aporta a la revisión bibliográfica desde diversos campos disciplinares como la sexología, la investigación psicológica y psicoanalítica y el campo de las ciencias sociales (sociología y antropología especialmente). Interesa a los fines de este mapeo general, retomar las referencias de investigaciones propuestas por la autora dentro del campo de las ciencias sociales y con especial énfasis en el tópico “Sexualidad y Adolescencia” en clave de las problemáticas de los derechos sexuales y reproductivos, que

² Para una revisión crítica de la noción de “sexualidad” de este enfoque véase: Villa, A. (op.cit) y Stern y Medina (op.cit)

se han centrado en la población joven asistente a la escuela secundaria. Varios de estos estudios, se focalizaron en jóvenes escolarizados de ambos sexos, usuarios del sistema de salud y a partir de considerar aspectos como: la edad y motivación en la iniciación de las relaciones sexuales, tipos de parejas, utilización de métodos anticonceptivos y/o de prevención de las ETS y el HIV-Sida y los conocimientos de su propio cuerpo (Pantelides, 1996). En general, estos estudios han realizado comparaciones entre los conocimientos y actitudes tomando como variables el sexo, subgrupo de edad, sector social y/o tipo de escuela en el caso de la población escolarizada (Gogna, op.cit.). Un patrón que surge de varias indagaciones sobre estos tópicos, es la influencia de los mandatos culturales y la doble moral sexual en el comportamiento diferenciado según género en la experiencia de la “iniciación sexual” y en la elección del tipo de pareja: “mayoritariamente las mujeres reportan iniciarse con sus “novios” mientras que los varones refieren a una mayor diversidad de parejas sexuales” (Ibid.37). Otra preocupación en los estudios sobre la sexualidad adolescente estuvo relacionada con el (des)conocimiento, las actitudes y las prácticas sobre la sexualidad y la reproducción. Por ejemplo, Weller (2000) sostiene que el “silencio social” sobre la cuestión de la sexualidad se expresa en el desconocimiento sobre el propio cuerpo y el del otro sexo que tienen gran parte de los adolescentes. Así como los conocimientos sobre fisiología y sobre el ciclo menstrual son relativamente escasos en ambos sexos, los cruces entre variables estadísticas permitieron observar que el mayor alcance de conocimiento se produce al iniciar la actividad sexual (Kornblit y Mendes Diz, 1994). Por otro lado, este estado del arte, permite descubrir que la dimensión del placer y del erotismo se encuentran en gran medida ausentes entre las investigaciones; como así también se advierte que es necesario profundizar el diálogo entre adultos y jóvenes para visualizar los facilitadores y los obstáculos en la comunicación intergeneracional sobre aspectos de la sexualidad, como la exploración de los obstáculos institucionales escolares para la implementación de la educación sexual y la evaluación de las modalidades a través de las cuales se imparte educación sexual en los ámbitos escolares (Ibid.).

Ahora sí, una vez consideradas algunas generalidades sobre el desarrollo de la investigación de la actividad sexual juvenil, y partiendo de la premisa fundamental planteada por Morgade, Baez, Díaz Villa y Zattara (2011) sobre que en todo proceso educativo se reproducen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto a la sexualidad y las relaciones de género, a continuación profundizaremos en las líneas de estudio provenientes de las investigaciones pedagógicas que han venido explorando y estudiando las dimensiones de la sexualidad y el género en las instituciones educativas.

1. Aportes desde la investigación pedagógica

Frente a la creencia extendida que afirma que la escuela ha enseñado poco o nada sobre la sexualidad y que esta cuestión estuvo ausente desde el curriculum hasta las prácticas institucionales (rituales, discursos) y lejos de considerarla como un tema proscrito, el avance de la investigación pedagógica ha echado luz a los distintos mecanismos, estrategias

y discursos que dan significado a las sexualidades y también a las identidades de género en la socialización escolar, reforzando estereotipos históricos sobre el “ser mujer” y el “ser varón” y sobre los modos de experimentar y saber sobre la sexualidad.

En este mismo sentido, los estudios sobre el curriculum iniciados en la década de 1960, resultaron ser una dimensión fértil para un análisis más complejo de aspectos y discursos sobre la producción del género y de la sexualidad en la vida escolar³. Por ejemplo en el análisis de los estereotipos de género en las dimensiones del curriculum formal, el curriculum oculto y el omitido, abonando a la tesis que la escuela no sólo contribuye a la reproducción de la desigualdad de clase sino también a las desigualdades entre mujeres y varones, como por ejemplo lo ha evidenciado la tradición del Feminismo de la segunda ola (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2009). Germán Torres (2010) señala que en distintos trabajos y exploraciones especializadas sobre la temática, la “sexualización de los espacios educativos” resulta ser el denominador común en los distintos países. A partir de las políticas y prescripciones curriculares, como así también en la experiencia cotidiana de los actores sobre las significaciones de la sexualidad y el género, la investigación pedagógica ha dado cuenta que hay una incitación a hablar *de* y *a* la sexualidad en las relaciones pedagógicas escolares.

Por su parte, Graciela Morgade considera fundamental los aportes de los sectores de la sociedad civil y también los provenientes de círculos académicos que han conformado el campo de los Estudios de Género para iluminar las relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres, como así también en relación a todas las posibles identidades genérico-sexuales. En diferentes países hay temas ya clásicos en esta área como la escolarización de las mujeres adultas, los discursos acerca de lo femenino y lo masculino en el curriculum, como en los libros de texto, las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento según los sexos, el lugar del cuerpo en la educación física escolar, las disciplinas expresivas y el patio de juegos en el recreo, la interacción entre pares y el uso de la palabra (Morgade, 2001).

Durante la década de 1990 comenzaron a desarrollarse los *Men's Studies* (Estudios sobre Masculinidad) y la institución escolar fue uno de los observatorios. Un exponente de estos estudios es Robert W. Connel. En diferentes lugares (1989, 1996, 2000) ha investigado la cuestión del género y la construcción de la masculinidad hegemónica en las instituciones educativas, sosteniendo que las escuelas desempeñan un papel muy activo en cuanto a la conformación de las masculinidades y de prácticas masculinizantes como las divisiones

³Ya se ha señalado (Morgade y Alonso, 2008; Villa, 2009) que el interés, por ejemplo, de la sociología de la educación fue por aquella época la de debelar los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales en términos de “clase” (Morgade y Alonso, 2008). Son conocidos los trabajos del enfoque crítico de la sociología de la educación como los trabajos de Bourdieu y Passeron (1981), Baudelot y Establet (1990) o los trabajos de Bowles y Gintis (1983) desde EE.UU con la Teoría de la Correspondencia entre el mundo escolar y el mundo del trabajo. Todas estas investigaciones acentuaron a la escuela como un espacio social, reproductor de las desigualdades y diferencias en términos de clase.

curriculares, los sistemas de disciplinas y los deportes (Connel, 1998). Este refuerzo escolar sobre la producción de cuerpos masculinos-como también de los femeninos- se construyó muy claramente en las prácticas de la educación física.

Actualmente se encuentra una profusa exploración sobre la construcción social de los cuerpos generizados, y con ello, la construcción escolar de la “diferencia sexual” poniendo en cuestión los discursos naturalizadores sobre el cuerpo-femenino y cuerpo-masculino, como si se tratara de entidades esenciales o determinadas por los rasgos biológicos del sexo (Morgade, 2009; Morgade y Alonso, 2008; Torres, 2010; Pechín, 2013; Scharagrodsky, 2006, 2008, 2009, 2011). En especial son de relevancia los aportes realizados por la perspectiva de los *Estudios Queer* y sus posteriores desarrollos para la investigación educativa, una perspectiva pedagógica antinormativa del género y de las sexualidades. Entre varios de los aportes de esta última línea, se destaca es el propio autocuestionamiento de la idea misma de “pedagogía” y sobre los límites y posibilidades de todo proceso de formación subjetiva e identitaria (Flores, 2008; Lopes Louro, 1997, 1999; Britzman, 2002). Este corpus teórico ha permitido asimismo, realizar una deconstrucción crítica sobre los discursos de la educación sexual, en la medida que han advertido que la institución escolar produce y reproduce representaciones e imágenes normativas del género y la regulación sobre las identidades sexuales.

Desde la indagación educativa en perspectiva histórica sobre las disciplinas escolares vinculadas al tema del género, se destacan los trabajos de Pablo Scharagrodsky en el estudio de la historia de la educación física escolar (2006, 2008, 2009, 2011). Sus aportes indican que parte del currículum nacional, desde la fundación del sistema educativo en el siglo XIX, promovió prácticas corporales y ejercicios físicos que colaboraron en la construcción de las femineidades y las masculinidades, es decir con los “procesos de generización”. Sus análisis indagan sobre diferentes prácticas corporales tales como gimnasia metodizada, las danzas folklóricas y los deportes, como prácticas corporales que contribuyeron muy fuertemente en el armado de ciertas masculinidades –y femineidades– excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad y la femineidad. También, el autor ha indicado el lugar del discurso del higienismo y el de la fisiología en la producción y reproducción de las inequidades de género, contribuyendo con la desigualdad, la asimetría y la dominación. Otro aporte, también con un recorrido histórico y que contribuye a visibilizar el lugar de la escuela como institución productora y reproductora de las diferencias de los géneros, es la tesis doctoral de Viviana Seoane, “Géneros, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata” (2014). Este trabajo analiza la formación de modelos de masculinidad y femineidad en el sistema sexo/género que significó la escuela, al mismo tiempo que se centra en analizar cómo opera el sexismo en la producción de las identidades sexuales y de género en escuelas técnicas urbanas.

En los últimos años se ha desarrollado un profuso desarrollo de trabajos provenientes de la práctica, la reflexión y la investigación pedagógica que avanzan sobre el análisis de la obligatoriedad y los modos mediante los cuales se institucionaliza la ley de Educación

Sexual Integral. De forma general, se puede decir que este grupo de investigaciones se interesan por conocer la posición docente y el trabajo institucional como curricular ante la obligatoriedad de la ESI, como así también las visiones y prácticas de los jóvenes sobre cuestiones de sexualidad, la afectividad, el amor y las relaciones entre los géneros (Morgade, *et. al.*, op.cit.2011; Kornblit y Sustas, 2014; Villa, 2007, 2009). También se reconocen estudios sobre los modelos y propuestas de educación sexual previas a la ley (Wainerman, Di Virgilio y Chami, op.cit.; Jones, 2009). Los avances normativos en materia de educación sexual -tanto la nacional como la ley de educación sexual sancionada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)-, han impulsado también exploraciones sobre las perspectivas ideológicas y conceptuales de los marcos legislativos, como también el seguimiento de leyes de salud sexual y reproductiva en políticas educativas a nivel latinoamericano (Torres, 2008; Boccardi, 2008, 2009; Lavigne, 2011; Zacarías, 2011).

En el rastreo de antecedentes de la investigación educativa internacional referidos a los discursos de la educación sexual escolar, se encontraron algunos estudios específicos sobre nuestro tema interés. Desde Uruguay, la investigación de Silvana Darré, (2005) *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*, recorre la historia de la educación sexual en ese país y su vinculación sobre las políticas de género. La autora propone considerar a la educación sexual como un objeto de discurso, como un enunciado recurrente que alude a distintas significaciones en diferentes momentos históricos, remitiendo a una gran variedad de sentidos, aspecto que plantea el problema de la delimitación propia del término. Desde Ecuador, encontramos la tesis de Maestría de María Alexandra Costales Villaroel, “Sexualidad educada. Discursos de educación sexual desde el colegio y el Estado” (2010) que estudia las representaciones sobre las sexualidades juveniles desde el discurso del Estado a través de textos de educación sexual; se sostiene como hipótesis que la educación sexual promovida por el Estado (ecuatoriano), la sexualidad y los cuerpos se presentan como elementos inmodificables como una verdad natural, y esto legitima los conceptos de masculinidad y feminidad donde a cada cual le corresponde un sexo y un comportamiento social específicos. Por último, desde el Reino Unido, la publicación de Debbie Epstein y Richard Johnson, *Sexualidades e institución escolar* (1997) se destaca como antecedente fundamental en los estudios sobre sexualidad, juventud y educación. Los autores parten de considerar a la educación sexual como un modo de regulación de la sexualidad y a la escuela como una instancia generadora de vida sexual, generadora de identidades sexuales y de la cultura en general.

2. Aportes desde la historia social

Parte de las referencias encontradas sobre los aspectos históricos de la educación sexual y el tratamiento de la sexualidad juvenil, remiten directamente a los aportes de la historia social y cultural. En la articulación de esos nudos temáticos en investigaciones recientes, se recuperan antecedentes históricos (datos, referencias, hechos y procesos relevantes) claves

para el rastreo de los sentidos, las prácticas o los discursos en torno a los modos y propuestas de la educación sexual en Argentina.

En particular, se valoran los trabajos referidos a las improntas de las propuestas de educación sexual desde las iniciativas de la profilaxis social y las campañas antivenéreas en los inicios del siglo XX, y la ideología de género sobre dichas propuestas (Queirolo, 2013). Otro trabajo desde la órbita de la historia social de las mujeres es el destacado libro de Marcela Nari (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires (1890-1920)*. El estudio permite conocer algunos datos sobre la educación sexual escolar de las niñas y muestra el carácter generizado de la enseñanza con contenidos para las niñas, futuras madres (puericultura, trabajos domésticos). Karina Felitti (2009, 2012) ha analizado los mensajes de la educación sexual en las industrias culturales en la década de 1960 a través de la lectura de materiales pedagógicos y revistas de difusión masiva, como la llegada en esa misma década la píldora anticonceptiva a la Argentina y el desarrollo de las primeras políticas y programas de Planificación Familiar. Otros estudios han explorado la relación entre los jóvenes y la moral sexual durante los años de esa década, marcando un proceso de distanciamiento de las expectativas y mandatos familiares tradicionales que anunciaron la reivindicación de la libertad y de la autonomía juvenil, y con ello, cierta crítica al modelo tradicional adulto en el marco de nuevas dinámicas de sociabilidad que marcan, entre otras cosas, una distancia en la vigilancia de la propia familia; es por ello que estos estudios marcan que en esta “modernización cultural” se inicia el debate público por la sexualidad juvenil (Felitti, Cosse, Manzano, 2010; Cosse, 2011).

Más cercano a la perspectiva de los estudios de la historia reciente en Argentina, se encuentra el valioso aporte realizado por Juan Cruz Esquivel, *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Se trata de un estudio sobre las interacciones y disputas entre el Estado, la sociedad política y la Iglesia católica en el periodo reciente (1983-2010) recorriendo los discursos (en publicaciones del Estado Nacional como los divulgados por la Conferencia Episcopal Argentina) sobre las posturas y definiciones en torno al derrotero parlamentario para la aprobación de la ley ESI en 2006.

3. Los estudios de la juventud: aportes desde la sociología y la antropología

Desde sus inicios en la década de 1980, el campo de estudio sobre la juventud viene siendo un área de estudio de prolífica de producción académica, de debate y diálogo entre áreas como la sociología, la antropología, la historia, la educación, la comunicación, la política y se trata por ello de un campo disperso pero en consolidación durante los últimos años (Chaves, 2009)⁴. Un trabajo pionero en indagar la dimensión cultural de la sexualidad, el

⁴Dentro de este campo disciplinar, es necesario advertir la existencia de una mirada crítica hacia los ámbitos de producción de conocimiento en las articulaciones entre jóvenes, sexualidad y la categoría de género. En un mapeo por los estudios socio-antropológicos en el campo de producción de la academia argentina Silvia

amor y la afectividad de los jóvenes en la Argentina de fines de siglo XX es el trabajo de Mario Margulis y otros (2011) *Juventud, cultura y sexualidad*. Se trata de un estudio profundo realizado en áreas urbanas metropolitanas que barre varios tópicos tales como: los mandatos culturales y sus transformaciones actuales sobre la sexualidad, el amor, los modelos de matrimonio, los modelos de noviazgos, la cuestión de la masculinidad, las minorías sexuales, las prácticas anticonceptivas, el embarazo y la maternidad adolescente. Otra investigación con el mismo interés en estudiar las prácticas sexuales de los jóvenes y las dinámicas socioculturales que las atraviesan, es el trabajo de Daniel Jones (2009), *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Este tipo de investigaciones avanzan en incorporar para la exploración con jóvenes, temáticas poco frecuentes tales como la masturbación, la pornografía hasta aspectos de la vida afectiva como las propias relaciones sexuales, el contacto físico y sus significados a partir de los vínculos socio-afectivos que las enmarcan, como así también los diálogos y los silencios con los pares y los padres, los chismes que circulan y las agresiones que suscitan. El autor concluye, entre otros aspectos, que las preocupaciones tanto de los varones como de mujeres estudiadas sobre el embarazo y las infecciones de transmisión sexual se condicionan con los consejos de sus padres y las temáticas que se centra la educación sexual escolar (Jones, op.cit.2009, 2013).

Desde áreas como la sociología y antropología de la juventud, Mariana Chaves identifica discursos que pueden asociarse al problema público de la sexualidad juvenil y todo lo que ella connota. Por ejemplo, el *discurso de la patología social* que asocia a los jóvenes con el “pedazo” de la sociedad que está enfermo o bien con mayores posibilidades de enfermarse o desviarse (Chaves, 2006, 2009, 2011).

Otros aportes desde la antropología de la juventud apuntan al estudio sobre las lógicas e ideologías prácticas normalizadoras en las dinámicas institucionales en relación con la diversidad sexual juvenil, con especial atención a las identidades disidentes. Silvia Elizalde, ha estudiado estas dinámicas en los discursos de instituciones de socialización juvenil e identifica operaciones de lectura sobre el sujeto joven que actúan por fuera de un marco de prácticas “deseables” definido previamente, y parten de situar a la juventud como objeto de pedagogía, objeto de control (Elizalde, 2006). En una compilación a su cargo (Elizalde,

Elizalde (2006) señala que las investigaciones han abordado las vinculaciones entre juventud, género y sexualidad, no sólo son escasas (en relación a otros ejes más estudiados como la condición juvenil y la escolarización, el mundo del trabajo, los consumos culturales, etc.) sino que los aportes de las ciencias sociales en los estudios sobre la experiencia genérico sexuales de los jóvenes han sido formulados desde una concepción naturalizada del binarismo heterocentrado de dichas identidades, como así también de las expresiones de género y de la sexualidad desarrollando tácitamente un punto de vista androcéntrico como supuesto epistemológico y político de partida: volviendo el género como sinónimo de “diferencia sexual” y a ésta como una “realidad dada” sólo a dos términos: femenino y masculino. El mismo balance establece Chaves (2009) cuando señala que en los estudios sobre juventud, se encuentra una preeminencia en la asociación directa de género a sexo biológico como datos demográficos que agrupan los femenino y lo masculino como sinónimos de “mujer” y “varón”.

2011) se reúnen trabajos que indagan sobre el pasado y el presente del estatuto de lo juvenil en la cultura argentina, a partir de tópicos de suma relevancia para la reflexión en torno a la condición juvenil y las configuraciones de género y de sexualidad, tales como el lugar de las industrias culturales, las lógicas y discursos institucionales y de las políticas públicas como también los cruces entre religión, etnia, clase y sexualidad.

En el recorrido por los antecedentes de nuestro tema de interés, se evidencia un persistente interés académico sobre estos núcleos desarrollados, y que avanza a la conformación de un campo específico que aborde la articulación de los ejes educación, sexualidades y género. Se pueden referenciar la apertura de varios Institutos de investigación, grupos o áreas de estudio que se han conformado en los últimos años que han hecho posible la proliferación de publicaciones, tesis (trabajos finales de especializaciones, tesis de Maestría y Doctorado), organizaciones de eventos académicos, como así también la apertura de cursos y carreras de posgrado, carreras sobre educación sexual y salud sexual y reproductiva.

CAPITULO II

Abordaje teórico: sexualidad, identidad y pedagogías de la sexualidad

1. La sexualidad como fenómeno complejo

Gran parte de los antecedentes desarrollados en el capítulo anterior fueron posibles gracias a los desarrollos de estudios sociales y culturales de la sexualidad y los cuerpos en las culturas de Occidente que se vienen desarrollando a partir de la década de 1970 (Foucault, 2008; Weeks, 1981; Fausto-Sterling, 2002; Harding, 1996; Laqueur 2007; Muchembled, 2012; Donzelot, 2008; Giddens, 2008; Tin, 2012). Tales aportes, han venido evidenciado una serie de transformaciones en los últimos tres siglos en cuánto a los sentidos, las prácticas, los discursos y las principales instituciones sociales y políticas que han regulado y controlado la actividad sexual como ámbito de poder y gobierno.

A partir, sobre todo, de los aportes de Michel Foucault en adelante, las perspectivas históricas sobre la sexualidad comenzaron a concebirla como un constructo social e histórico. Lo novedoso de sus tesis radicó en la propuesta de una nueva conceptualización sobre la sexualidad y tienen que ver con emprender su estudio desde una posición contraria al del pensamiento esencialista que la había considerado como un mero hecho ahistórico, presocial, invariable y universal, común a todas las personas y culturas. Por el contrario, sus conceptos e hipótesis permitieron visibilizar el carácter histórico, social, cambiante y particular de la sexualidad, en tanto *experiencia histórica singular*, “si se entiende por ‘experiencia’ la correlación en una cultura, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2008, 2011). Desde esta perspectiva, los saberes de las disciplinas científicas, las reglamentaciones, prohibiciones, regulaciones y las formas en que nos identificamos subjetivamente como sujetos sexuados, como sujetos de deseo, son los puntos nodales por los cuales se desarrolla el análisis histórico de la sexualidad moderna.

Desde la conformación de las ciencias positivas desde el siglo XVIII en adelante, la sexualidad fue estudiada por los saberes biomédicos principalmente (anatomía, fisiología, biología, psicología evolutiva, psiquiatría), y el comportamiento sexual fue entendido, como un lugar de la naturaleza, sin historia ni coyuntura social. A estas últimas visiones mencionadas se las han conocido como la *perspectiva esencialista de la sexualidad*. Siguiendo a Jeffrey Weeks (2012) este es un modo de pensamiento que sostiene que es

posible explicar las formas del comportamiento a partir de una presunta “esencia humana”, anterior a las relaciones sociales y a la experiencia cultural de las personas. En este sentido, el esencialismo como perspectiva, ha devenido en un reduccionismo en la medida que acotó lo sexual al plano de lo biológico, a partir del estudio de los impulsos sexuales y en donde el cuerpo fue meramente visto como una realidad dada, sin mediaciones. En este enfoque la sexualidad es siempre un ámbito reprimido por las presiones de la civilización (instituciones, discursos, figuras familiares) como lo fueron las tesis de Sigmund Freud, Herbart Marcuse o Wilhelm Reich⁵.

Los estudios de carácter socio-histórico, han aportado en cambio, evidencias y conceptos para tematizar la sexualidad como un producto social complejo, vinculándola con las estructuras sociales, políticas y económicas. En efecto, al entenderla como una dimensión humana, que más que explicarse biológicamente -en términos universales y homogéneos- ésta es concebida como una manifestación condicionada y moldeada por cada cultura y por cada tiempo histórico, a partir de sus significaciones morales, sus tabúes, sus reglamentos, administraciones y controles. Nos posicionamos entonces en esta perspectiva teórica socioconstructivista, que precisamente pone en cuestión de manera crítica los postulados del esencialismo y el biologicismo tanto del cuerpo, el sexo como de la sexualidad toda.

Aquí, la noción de *construcción social de la sexualidad* es central ya que enfatiza las maneras múltiples e interrelacionadas que tanto nuestras emociones, deseos y relaciones se configuran y se arman a partir de la sociedad en la que vivimos (Weeks, 1993; Cartledge y Ryan, 1983). Los estudios históricos han venido a mostrar que la producción de la vida sexual no se la puede entender por fuera de los significados socioculturales que se le atribuyen. Siguiendo la definición de Weeks:

(...) la sexualidad está configurada por fuerzas sociales. Y lejos de ser el elemento más natural en la vida social, el que más se resiste a la modelación cultural, es tal vez uno de los más susceptibles a la organización. De hecho, yo diría incluso que la sexualidad sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilidades eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra (...)
(Weeks, 1993: 63)

Por su parte, la pedagoga brasileña Guacira Lopes Louro, ha definido en términos amplios a la sexualidad aludiendo que la misma se aprende y se construye a lo largo de toda la vida, de diversos y variables modos y que no se reduce a la cuestión biológica o genital, sino que también implica rituales, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos y convenciones: se trata de “procesos profundamente culturales y plurales (...) Las posibilidades de la sexualidad, las formas de expresar los deseos y placeres- también son siempre socialmente establecidas y codificadas” (Lopes Louro, 1999:5).

⁵ Para conocer el debate entre estos autores véase A. Giddens (1998) *Las transformaciones de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra.

Si bien, obviamente en la historia de la vida humana siempre hubo genitalidad, aquello que es sexual en una época, puede no serlo en otra, y lo mismo ocurre con el deseo y los placeres. Estas perspectivas amplias y complejas de la sexualidad, sostienen el supuesto de que hay prácticas sociales que generan “dominios deseantes” (Díaz, 2014). La filósofa argentina María Esther Díaz desnaturaliza la noción de deseo y la ubica como una construcción social e histórica. Según la autora, el deseo se ha orientado por ejemplo a los valores guerreros, los religiosos, los estéticos o los consumistas, y postula que “nunca antes como en nuestra época, se canalizó tanta pulsión deseante hacia lo sensual” (Ibid.60). Volviendo a la amplitud de las definiciones sobre la sexualidad, Díaz, siguiendo la línea foucaultiana de análisis, propone definir a ésta como:

(...) un conjunto de prácticas, sobreentendidos, palabras, miradas, normas, reglas y discursos relacionados con el deseo, la genitalidad, los orificios, las eminencias y las mucosas. Las significaciones se hacen extensibles al cuerpo en general. También a animales y objetos. El imaginario de la sexualidad alcanza asimismo a ciertas músicas, figuras, colores y ademanes. Tiene que ver con algunos ruidos, susurros, gritos, secreciones, silencios. Se prolonga en perfumes, olores, temperaturas y texturas. (Ibid.)

Creemos que lo que permiten ver estos autores desde el enfoque socioconstructivista es una definición densa, abierta y variable sobre la sexualidad, dimensión fundamental de la existencia y las experiencias humanas. Resulta ser un fenómeno *complejo* precisamente porque para abordarla, no se la puede reducir a la dimensión genital ni a la cuestión puramente de la reproducción de la especie. Es decir, que va más allá del plano de lo biológico, forma dominante en que fue pensada durante mucho tiempo, perspectiva que imperó históricamente en el discurso y dispositivo pedagógico escolar.

1.1 Sexualidad, identidad y género

Así, los propios deseos, los modos en que nos vinculamos con los otros afectiva o eróticamente, la relación y estima que construimos de nuestro propio cuerpo, los modos de cuidados y formas de obtener placer corporal, la producción de la propia intimidad, el plano de lo lúdico y de las fantasías, las decisiones en torno a la vida reproductiva, entre muchas otras cuestiones, todas nos constituyen como sujetos de erotismo, sujetos deseantes, como seres sexuados. Es por ello que la cuestión subjetiva de la identidad es crucial en este aspecto. Esto tiene que ver con el propio reconocimiento y construcción de la autoadscripción identitaria, en relación al deseo sexual, al género y los vínculos con los otros. Sexualidad e identidad sexual son dos términos que implican, no una posesión o una obtención de ciertos rasgos o características individuales. Tampoco se trata de aspectos que involucren a una individualidad: tiene que ver, ante todo, con las maneras en que nos relacionamos con los demás. El Otro, desde esta perspectiva, adquiere en la dimensión sexuada, un lugar fundamental, como ha señalado la filósofa contemporánea Judith Butler, la sexualidad es un modo de disposición hacia los otros (Butler, 2000). Para complejizar la mirada sobre la unión entre sexualidad e identidad es necesario reconocer que esta última

puede al mismo tiempo servir de analizador conceptual: ¿qué conjunto entonces de las dimensiones del individuo se consideran constitutivas de la identidad sexual?

Siguiendo a la psicoanalista argentina Ana María Fernández, en el marco del orden sexual moderno occidental, las modalidades específicas de producción de identidades sexuales develaron que las “prácticas sexuales” otorgan identidad. Este es el mayor producto del artefacto o el dispositivo general de la sexualidad: la operatoria que nomina las identidades como hetero y homosexual a partir de las prácticas eróticas íntimas, definen a la identidad a partir “tomar un rasgo, en este caso el *partenaire* sexual, como totalidad que define y otorga identidad operando entonces en el *orden del ser*” (Fernández, 2013:21). Esta operación asigna identidad a las prácticas corporales, identificando las mismas de manera binaria, atributiva y jerárquica; en tanto fija solo dos términos posibles (hombre-mujer, homosexual-heterosexual), atribuye ciertas características específicas y no otras a tales identidades y ordenando de manera jerarquizada la valoración excluyente a las identidades no heterosexuales como la diferencia (Ibid.).

Lopes Louro señala una diferencia conceptual muy importante sobre la distinción entre las *identidades sexuales* y las *identidades de género*. Mientras que las primeras se constituyen a partir de las formas de cómo las personas viven la sexualidad (con personas del mismo sexo, de ambos sexos o de otro sexo), las segundas hacen referencia a las identificaciones, que social e históricamente hacen los sujetos sobre lo femenino y lo masculino. Sin negar el hecho que ambas están interrelacionadas, esta distinción no es menor, advierte Lopes Louro, ya que por el lenguaje y las prácticas culturales es que son frecuentemente confundidas y asimiladas, como si se tratara de una continuación coherente entre una y otra, una línea directa entre el modo de construir el propio cuerpo entre los géneros con la orientación o preferencia sexual. (Esto ocurre cuando comúnmente, por ejemplo, un varón “masculino” supondría la heterosexualidad como su orientación del deseo, o bien, cuando se marcan aspectos corporales “masculinos” en una mujer y se presume su lesbianismo como orientación de su deseo sexual).

Tanto la identidad sexual como la identidad de género, son construcciones móviles, cambiantes y contingentes, nunca definitivas, ni atemporales en la experiencia de vida de cada sujeto.

(...) tanto en la dinámica del género como en la dinámica de la sexualidad- las identidades son siempre construidas, ellas no son dadas o acabadas en un momento determinado. No es posible fijar un momento-sea el nacimiento, la adolescencia o la madurez-que pueda ser tomado como aquel en que la identidad sexual y/o la identidades de género sea “asentada” o establecida. Las identidades se están siempre constituyendo, ellas son inestables, por tanto, pasibles de transformación. (Lopes Louro, op.cit.26)

Y retoma a Deborah Britzman al señalar que:

Ninguna identidad sexual- mismo la más normativa- es automática, auténtica, fácilmente asumida; *ninguna* identidad sexual existe sin negociación o construcción. No existe, de un lado, una identidad heterosexual allá afuera, lista, acabada, esperando para ser asumida y, de

otro, una identidad homosexual inestable, que se debe cambiar sola. En vez de eso, toda identidad sexual es un constructo inestable, mutable y volátil, una *relación social* contradictoria y no finalizada⁶ (Britzman, 1996 citada en Louro, Ibid.)

Pero todo lo antes dicho, dependerá de variables como la clase social, la etnia, el credo religioso, las historias familiares, las redes sociales, el campo de la propia experiencia sobre cómo nos vinculamos con la vida sexual. Esto último nos lleva pensar sobre el carácter *diverso* que adquiere la sexualidad para todos los individuos: todas las personas experimentamos y desarrollamos maneras distintas de concebir lo sexual y de organizar nuestras expresiones de género y maneras de desarrollar nuestros deseos.

Una vez definida la sexualidad, como un amplio y complejo campo de relaciones históricas, variables y modificables en el tiempo que no tratan únicamente de las dimensiones biológicas ni se reduce a los fines de la procreación y como dimensión fundamental de las personas que refiere a lo identitario, es decir a las también cambiantes maneras en que tenemos de relacionarnos con los propios deseos y con los otros, en los apartados que siguen nos centraremos en considerar y analizar los diferentes modelos que se han conocido sobre la propia educación de estas dimensiones, es decir sobre las diferentes pedagogías de la sexualidad.

2. Pedagogías de la sexualidad: modelos para (des)armar

Retomando lo planteado en la Introducción, ese carácter polisémico del campo de la educación sexual se visibiliza cuando en una mirada histórica se reconocen las distintas iniciativas políticas, pero también las pedagógico-didácticas, en torno a su tratamiento. Dentro de los estudios e investigaciones que se han avocando al estudio didáctico, pedagógico o histórico sobre la educación sexual, o sobre las vinculaciones entre sexualidad, identidades de género y educación, se han ido proponiendo y delimitando algunos modelos o enfoques posibles que dan cuenta de la diversidad de improntas ideológicas, marcos teóricos y visiones sobre la sexualidad y contenidos a ser enseñados que en los mismos subyacen (Suárez, 2007; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade, 2012; Kornblit y Sustas, 2014; Britzman, 2002).

Nos interesa profundizar en modelos históricos de la educación sexual con la finalidad de desarmarlos críticamente y observar qué concepción sobre la sexualidad sostienen y cuál es la visión sobre la educación sexual que proponen consecuentemente. Estos son el modelo *moralista*, el *biologicista*, el *patologista o del riesgo* y el del *paradigma de los derechos y la integralidad*. Advertimos que no se trata de modelos estancos o puros sino de maneras de delimitar definiciones, conceptos y visiones sobre la formación en sexualidad, siguiendo

⁶ La traducción de ambas citas es propia.

a Eduardo Méndez, éstas son “construcciones metodológicas provisionales, que deben ser referidas a la historicidad de los procesos y de los actores sociales, los cuales operan siempre dentro de relaciones sociales” (Méndez, 2011:47, citado en Sustas, 2014:136). Advertimos entonces que estos modelos, o este modo de sistematizar ciertas tradiciones, discursos y prácticas son “modelos ideales”: se tratan de constructos conceptuales analíticos a los fines de desagregar o desarmar precisamente, sentidos sobre los discursos en el campo de la educación sexual y que en la práctica se encuentran hibrideces, matices e intersticios que no los hace modelos independientes o autónomos entre sí.

2.1 La concepción moralista

La visión moralista, se relaciona con la visión católica que normativiza la sexualidad a partir de los pares “santidad-pecado” o “santidad-perversión” y la induce a los fines de la reproducción de la especie humana. Toda práctica sexual que no tenga como finalidad la procreación queda en los márgenes de lo moralmente aceptable. Este es quizás el “modelo matriz” más clásico de cómo las instituciones sociales (en especial los ideales familiares, médicos y educativos) configuraron cánones de legitimidades e ilegitimidades basados en fundamentos de las morales reinantes al menos en el mundo occidental. Como en otras regiones, la moral sexual argentina se constituyó sobre la base del discurso médico eugenésico, mecanismo de control social dispuesto a la configuración de identidades “anormales”, “patológicas”, “desviadas” o “peligrosas”, entre ellos los jóvenes y sus despertares sexuales. Pero también, y como se verá en el recorrido histórico de la educación sexual en Argentina, sobre todo, se evidencia la construcción de los ideales normativos en relación al matrimonio y la procreación, es decir a la heterosexualidad conyugal como única forma legítima de sexualidad (Salessi, 1995; Krmpotic, 2008; Miranda, 2005; Prietto y Valobra, 2012).

La feminista norteamericana Gayle Rubin declara que una de las ideologías del pensamiento sobre el sexo es la creencia en la “negatividad sexual”, esto es la tradición en nuestras sociedades de considerar a la actividad erótica y sexual como algo *peligroso, destructivo o como fuerza negativa*: “Esta cultura mira al sexo siempre con sospechas. Juzga siempre toda práctica sexual en términos de su peor expresión posible. El sexo es culpable mientras no demuestre lo contrario. Las excusas más aceptables son el matrimonio, la reproducción y el amor” (Rubin, 1989:5). En este sentido, este modelo de educación sexual estuvo fundamentado por la impronta del discurso de la Iglesia Católica,⁷ que ha venido proponiendo históricamente una pedagogía o una “Educación para

⁷ A modo de ejemplo, en los tiempos del Concilio Vaticano II (1962-1963) en el documento *Gravissimum Educationis Momentum* de 1965 por primera vez la institución católica expresa su conformidad a la enseñanza de la de la educación sexual en los ámbitos escolares: “Es necesario ayudar a los niños y adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, la pedagogía y la didáctica, para desarrollar armónicamente sus cualidades físicas, morales e intelectuales(...) Hay que iniciarlos, conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual” (*Gravissimum Educationis Momentum*, citado en Esquivel, 2012:79). También por

el Amor” y que propone una perspectiva “integral” de la educación sexual al no reducirla al saber científico-técnico sobre las cuestiones de la genitalidad y la reproducción.

Como propuesta educativa, se trata de una formación en valores tales como: la unión de la pareja heterosexual, la trascendencia y la religiosidad familiar y la defensa inalienable del derecho de la familia y de la libertad de enseñanza como principios fundamentales de la educación sexual, siendo éstas premisas recurrentes en sus discurso (Esquivel, 2012) y exhortando así el pedido de permiso a los padres por parte de la institución escolar a la hora de impartir temas sobre la sexualidad humana o en la definición de sus contenidos. Se traduce en las propuestas educativas de esta visión, las propuestas institucionales que promulgan la virginidad, “la pureza”, proclamando la abstinencia sexual como único modo de prevención de todos “los males”. Según Sebastián Sustas, el “coitocentrismo” es una característica fundamental de este modelo, que supone una forma idealizada de pareja institucionalizada en el matrimonio (Sustas, 2014).

En esta pedagogía conservadora de la sexualidad, el placer como dimensión fundamental humana, las prácticas autoeróticas, las relaciones afectivas, amorosas o sexuales entre personas del mismo sexo, los vínculos estables por fuera de la institución del matrimonio, pero también los encuentros por fuera de la relación como el noviazgo heterosexual, son los aspectos que quedan en el campo de la ilegitimidad y la inmoralidad. En suma, excluye casi todo el campo de experiencia real de las personas y los vínculos humanos. En efecto, estas prácticas no se visibilizan como dimensiones presentes en dichas propuestas curriculares. Siguiendo la investigación de Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) sobre propuestas didácticas e institucionales de este modelo conservador que lo denominan como “educación confesional para una sexualidad con fines reproductivos”, las autoras resumen que:

“promueve la abstinencia hasta alcanzar “el momento adecuado” de ingreso a la vida sexual activa (igualada a genitalidad) para cumplir con su función dentro de una unión afectiva y duradera en el matrimonio (...) rechaza la homosexualidad, el placer y el deseo. Sostiene una visión dramática del HIV-Sida y de las ETS en general, mientras, al mismo tiempo, rechaza el uso de anticonceptivos por atentar contra la reproducción, fin primordial de las relaciones sexuales” (Ibid.47)

esta época, la visión moralista alcanzó unadifusión masiva como el mercado editorial, como la publicación de *Tu en mi nido* de 1968 sosteniendo estas mismas premisas fundamentalistas sobre la “naturaleza humana del hombre y la mujer” y su “vinculación natural en una sexualidad procreadora”. También, bajo la propuesta de la “educación para el amor” se reconocen producciones actuales y en vigencia sobre esta visión. Se puede citar por ejemplo publicaciones editoriales como *Pedagogía de la sexualidad* de Elena Ianontuani editada en 2008 con una clara expresión conservadora sobre la sexualidad. Asimismo, a partir de la ley de Educación Sexual Integral (26.150), la Conferencia Episcopal Argentina en el año 2007 publicó el Plan General y Cartillas de Estudio y Trabajo titulado “Educación para el amor”, su propia propuesta sobre la formación en sexualidad. Siguiendo a Morgade *et. al.* (2011) el concepto de “amor” de este material católico, se trata de “un amor casto” solo en el marco de la unión entre hombre y mujer, siendo todo ejercicio de la sexualidad por fuera de este esquema algo en el orden del pecado.

Sobre la valoración de la abstinencia como valor fundamental, a modo de ejemplo se puede mencionar el caso emblemático de los Estados Unidos, país que ha tenido un desarrollo histórico muy extendido en décadas recientes en cuanto a iniciativas, políticas y propuestas en torno a la abstinencia como estrategia de educación sexual de niños y jóvenes⁸.

Por otro lado, esta visión represora de la vida sexual, se relaciona, siguiendo a Jeffrey Weeks, con los *pánicos morales*⁹ en tanto “ráfagas de angustia y temor social que, por lo general, apunta a una condición o a una persona o grupo de personas que se definen como una amenaza para los valores y supuestos sociales aceptados” (op.cit.88). Se puede ejemplificar esto con las imágenes que las visiones conservadoras colocan sobre el colectivo LGTB, por considerarlos grupos *contra natura* (pues no obedecen “las leyes naturales del hombre y la mujer”) o bien por el pánico que crean en torno a la conformación de dinámicas familiares formados por éstos bajo la defensa de la “familia natural y normal”.

Dentro de este modelo también se encuentran las miradas que colocan en el centro del pánico a los jóvenes. Mariana Chaves señala que uno de los discursos sociales que hace referencia a los jóvenes es aquel que los coloca en el lugar de desviados o peligrosos, cuando en las sociedades a partir de una inquietud pública y a través de campañas morales, los configura como “enemigos internos” para la moral y el orden social (Chaves, 2011). Es por ello que parte de la mirada social de la juventud esté teñida por ciertas visiones que hacen de este grupo una “población de riesgo”, “de peligro” o como “responsables de los pánicos sexuales” en particulares momentos históricos (Elizalde, 2005).

2.2 La corriente biologicista

⁸ Para una historia de la educación sexual norteamericana véase el trabajo de Jon Knowles (2012). El dato más destacable de la posición conservadora respecto de la propuesta de la abstinencia como valor supremo, tiene que ver con la sanción en el Congreso estadounidense de la Ley de vida familiar del adolescente (AFLA, Adolescent Family Life Act) o también llamada la “ley de castidad”. Esta ley financiaba acciones como el Programa para la Vida Familiar de los Adolescentes o más conocido como “Teen Chastity Program” (Programa para la Castidad Adolescente) que proponían la educación en sexualidad a partir del aliento a la abstinencia sexual y que, siguiendo a Knowles, tenían como objetivo “fomentar la autodisciplina y otros enfoques prudentes para el sexo adolescente” (op.cit.6). La promoción de la abstinencia sexual seguía siendo financiada hacia el año 1996 cuando el Congreso aprobó una disposición para un nuevo programa de seguridad social bajo el supuesto que la promoción de la abstinencia tendría beneficios sociales, psicológicos y de salud. Durante el gobierno de Georges W. Bush el monto total recaudado de impuestos estatales y federales destinado a estos programas de abstinencia fue de más de 1.75 mil millones de dólares (SIECUS, 2006 citado por Knowles, *Ibíd.*).

⁹ El término fue popularizado en los inicios de los años 70 por el sociólogo británico Stan Cohen con su libro *Folks and Moral Panics* (1972) (Demonios populares y pánico moral) donde estudia las reacciones de las revueltas estudiantiles. Es también en esta década y en la siguiente que las investigaciones internacionales sobre la historia de la sexualidad han incorporado este concepto como analizador de la sexualidad y las distintas reacciones que sus manifestaciones provocan (Weeks, 1981, 2012).

El enfoque pedagógico biologicista de la educación sexual, coincide con las perspectivas esencialistas de la sexualidad antes desarrolladas. Aquí, la sexualidad es considerada como una “etapa” que se inicia con los cambios psicofísicos en la pubertad y que finaliza en la vida adulta. Esta visión evolutiva, no considera por tanto, ni a los niños ni a los adultos mayores como seres sexuados. En este sentido, se deduce que tiene que ver únicamente con el ejercicio de la genitalidad o meramente con el plano de lo biológico. Históricamente este fue el modelo que impregnó en la escuela a través de materias como Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud. Los contenidos curriculares se reducen a la descripción de la diferencia sexual. La escuela ha enseñado históricamente, bajo esta matriz, un modo binario de pensar y percibir al cuerpo humano, de presentarlos y graficarlo a través de la descripción fisiológica, anatómica y hormonal.

Este enfoque enfatiza únicamente la dimensión más material de la sexualidad, el cuerpo y la definición de los órganos genitales que también son llamados *únicamente* como “reproductivos” -colocando así a la reproducción como su única finalidad-, o bien como “sexuales” -como si otras zonas de los cuerpos no generaran placer o bien, suponiendo que no existen otros usos eróticos del cuerpo por fuera de los sistemas y órganos reproductivos- Adjetivar como “sexuales” determinados órganos también es una operación con voluntad de delimitar y organizar las zonas legítimas de placer del cuerpo, una suerte de jerarquía sexuada de la superficie corporal.

Los contenidos curriculares centrales versan entonces sobre la descripción anatómica y fisiológica de los “sistemas reproductores” del varón y de la mujer. Pero esta descripción no es autoevidente, sino que se trata de una (di)visión naturalizada de los cuerpos al ser una operación de oposición binaria y universalizante que hace percibir una supuesta complementariedad anatómica y heterosexualizada entre ambos cuerpos. Este binarismo del lenguaje de las ciencias biológicas hace creer que en el mundo solo existen varones y mujeres, dejando invisible toda la variabilidad de la biología humana.

Actualmente, el término “sexo biológico” se define por cinco aspectos como los genes, las hormonas, las gónadas, los órganos reproductivos internos y los órganos reproductivos externos (genitales).¹⁰ Sin embargo, lo cierto es que la categoría de “sexo” ha ido variado mucho durante la historia misma de la ciencia, de hecho se puede afirmar que los desarrollos de la anatomía o la fisiología fueron construyendo de distintas formas la diferencia sexual de los cuerpos (Fausto-Sterling, 2002; Harding, 1996; Laqueur, 1994). Thomas Laqueur, por su lado, ha señalado que las definiciones bio-médicas sobre el “sexo” de los cuerpos, siempre han estado mediada por definiciones contextuales sobre los

¹⁰ Anne Fusto Sterling (2002) señala que la realidad biológica se comprende a partir de la variedad de combinaciones de estos caracteres y especifica que se reconocen actualmente varias combinaciones posibles que rompen con la visión binaria: Varones (personas con dos testículos), Mujeres (personas con dos ovarios), Hermafroditas o *herms* (personas en que aparecen al mismo tiempo un testículo y un ovario), Hermafroditas masculinos o *merms*(personas que tienen testículos, pero que presentan caracteres sexuales femeninos), Hermafroditas femeninos o *ferms*(personas con ovarios, pero con caracteres sexuales masculinos).

géneros; no han existido definiciones y miradas neutrales u objetivas sobre la diferencia sexual: “Los dos sexos, no constituyen la consecuencia necesaria y natural de la diferencia corporal (...) el contenido del discurso sobre la diferencia sexual permanece al margen de los hechos y es tan libre como un juego del espíritu” (Laqueur, 1994:413).

Lo biológico es pensado siempre como una realidad que está allí dada y que es universal, ahistórica y presocial. La realidad biológica representaría aquí lo natural y que a su vez se presenta como lo “normal”, en este caso “lo que tienen todos los otros cuerpos humanos”, por lo tanto se enseña a esperar determinados atributos, formas y superficies corporales. Este enfoque se articula y puede desarrollarse junto con el moralista. Siguiendo a Graciela Morgade (2011):

Si lo “natural” es lo “normal”, todo aquello que no aparezca como lo normal deberá ser señalado, corregido o, peor aun, combatido: todas las formas no habituales de combinación de caracteres sexuales externos o internos o todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie. Una dimensión “natural” que, al eludir su carácter histórico, termina siendo moral. (p.88)

Un “cuerpo normal” será aquel que se complemente únicamente con su opuesto, mientras que los otros, los cuerpos *contra natura*, serán descriptos con conductas o definiciones genitales u hormonales no funcionales, y conformarán la familia de los anormales y no serán incluidos en la enseñanza biologizada de la sexualidad, es decir no son dignos de conocerse y estudiarse.

Así, el discurso escolar ha enseñado un modo, entre otros posibles, de entender el cuerpo humano; de percibirlo, de describirlo, de graficarlo a través de la descripción biológica, sin contexto ni significación, y sobre todo, despojado de emociones. Se aprenden muchas cosas de nosotros mismos a través de la descripción y el conocimiento de cada una de sus partes. Y desde esta misma perspectiva, la escuela ha también enseñado una relación de diferencia, complementación, de “unión natural” entre sólo esos dos cuerpos. El binarismo se hace carne apelando siempre a las diferencias de los genitales: en sus funciones, fines y usos. Esta biologización recubre sobre el cuerpo un manto de naturaleza. En efecto: “lo que llamamos “biología” (...) es también una construcción” social e históricamente variable” (Meinardi y Plaza, 2010:139). La biología como señalamos, al igual que la medicina, cobra para los saberes escolares un lugar de jerarquía especial si se considera que es a través de la misma que se habla del cuerpo humano como objeto de conocimiento pero también conlleva a una suerte de identificación. Hay un “deber ser” que impone el discurso universalista de lo biológico. Y tiene que ver antes que nada con mostrar el binarismo como matriz organizadora del mundo, como condición de inteligibilidad de ciertos cuerpos (Butler, 1993).

Una posible mirada crítica sobre esta perspectiva, tiene que ver con la evidencia de que la biología humana se caracteriza más por su variabilidad que por su universalismo binario, más por las diferencias que por la homogeneidad. Siguiendo a Anne Fausto-Sterling (2000),

se trata de un “sistema sexual bipartidista”, donde macho y hembra se sitúan en los extremos de un continuo biológico existiendo muchos otros cuerpos en el medio de la polarización. En efecto, también existen otros cuerpos, con otras características internas y externas, con otros genitales, otras anatomías. En este sentido, se pueden considerar los juegos de lo *visto* y *no-visto* que generan las láminas o *posters* escolares en las clases de Ciencias Naturales y cómo colaboran a la consagración del diformismo corporal. Medios didácticos por excelencia de la educación sexual biologizada, las imágenes muestran y enseñan solo dos cuerpos dejando por fuera, por ejemplo, la representación y características de la anatomía de las personas intersexuales. También se excluye lo relativo al conocimiento sobre las transformaciones quirúrgicas como la vaginoplastia, o las modificaciones hormonales posibles que realizan las personas transexuales. Se trata en definitiva de la legitimación de los cuerpos aceptados, los que están definidos por sus genitales; operación de ocultamiento o invisibilización como estrategias de las relaciones entre lo que se sabe y lo que queda oculto, lo que se conoce y lo que se ignora (Alonso, Zurbriggen, Herczeg, Lorenzi, 2008; Flores, 2008), criterios sobre los cuales se construyen los saberes.

Rara vez el curriculum escolar incorpora entre sus contenidos socialmente significativos, el dinamismo de la plasticidad del cuerpo humano, cuando actualmente se reconoce que lo biológico también muta y los seres humanos no somos todos iguales. Brian Turner (1989) ha señalado con respecto a la plasticidad sexual que:

“aun cuando la constitución biológica de los hombres presenta un conjunto de limitaciones fisiológicas a las relaciones sociales, la característica central de la condición biológica es la flexibilidad y plasticidad. Por ejemplo, si bien los seres humanos están dotados de impulsos sexuales, estas necesidades de origen biológico pueden encontrar salida en una variedad de instituciones y prácticas: monogamia y promiscuidad, heterosexualidad, violación, prostitución. El corolario es que la naturaleza variable de la sexualidad humana tiene que canalizarse a través de ciertas pautas rutinarias socialmente construidas, si es que ha de mantenerse la estabilidad social (...) la anarquía potencial de la satisfacción biológica debe someterse mediante una diversidad de controles institucionales (...) si ha de preservarse el nomos de las interacciones sociales. En el nivel de la experiencia personal, existe asimismo una relación inestable entre los mundos subjetivo y objetivo en la medida en que se puede decir que los seres humanos tienen cuerpos y son cuerpos” (p.91)

2.3 La corriente patologista o del riesgo

Esta visión se caracteriza ante todo por concebir a la sexualidad como algo negativo y la aborda reduciéndola desde sus consecuencias no deseadas como lo son el contagio de las ETS o el embarazo adolescente, también deudora en parte de la ideología de la “negatividad sexual” como mencionamos con Rubin. Esta corriente es deudora de las políticas y propuestas de la profilaxis social, de matriz eugénica y del discurso médico conservador, sobre todo en el marco de las campañas y políticas antivenéreas. Pero en la

aparición del HIV-Sida en la década de 1980 hizo reemerger el sentido de “peligro” como único atribuido de la sexualidad. Las apariciones de casos de hombres homosexuales inició una contundente construcción sobre la noción “grupo de riesgo”, incentivando al estigma de lo patológico a las comunidades homoeróticas. La homosexualidad así, quedaría asociada al riesgo de contagio de una enfermedad, y para ese entonces, al riesgo a la muerte. Los jóvenes también serían en este caso potenciales “grupos de riesgo”. Daniel Jones ubica la emergencia del HIV-Sida con el discurso del “Sexo más seguro”, que produce normas sexuales en nombre de la seguridad (Jones, 2009). Este discurso incluye también a la abstinencia como la opción práctica que presenta mayor seguridad para evitar el contagio: “Define a la abstinencia como la única opción sexual absolutamente segura, desaconseja la promiscuidad (...) y recomienda la pareja estable mutuamente fiel” (Guasch, 2000 citado en Jones, op.cit.72).

Los contenidos principales de este enfoque, al igual que el modelo biologicista, tienen que ver con el aprendizaje de los métodos y formas de prevención tanto de enfermedades de transmisión sexual como de métodos anticonceptivos. Al tratarse de la descripción e información sobre éstos últimos por ejemplo, son típicas de esta perspectiva que las propuestas de educación sexual estén ligadas a charlas o talleres dictados por un “especialista” o “experto”. La figura del médico o de integrantes de los cuerpos de Enfermería o Ginecología, son los encargados de transmitir una serie de informaciones técnicas y datos sobre la prevención, no tanto sobre las posibilidades de los cuerpos y el vínculo con los otros. Estas metodologías tienen el riesgo de hacer perder autoridad a los docentes al darse como supuesto que la educación sexual trata únicamente temas que solo dominan aquellos que saben y tienen un “conocimiento experto” (Morgade, *et. al.*, op.cit.; Villa, 2009). Además, la sexualidad termina siendo un ámbito en el cual algunos hablan y explican, mientras otros, escuchan e internalizan.

Es en este modelo donde se reconocen mayores influencias del discurso médico y el proveniente de áreas de Salud, haciendo de la educación sexual una reducción a informaciones técnicas y exhortando a una inactividad de los intercambios sexuales. Siguiendo a Menardi y otros (2008), la Educación para la Salud fue desarrollada tradicionalmente a partir de la transmisión de información sobre los fundamentos científicos de los problemas de salud y sobre los peligros de ciertas conductas. Señalan las autoras que bajo esta perspectiva, “se espera que el acceso a la información transforme de inmediato las prácticas sexuales juveniles” (Menardi, *et. al.* 184).

Se sostiene una mirada crítica sobre este enfoque básicamente por la asociación que establece entre sexualidad y riesgo/peligro/enfermedad. Así transmitida, la sexualidad pareciera no tener otras dimensiones más que sus innegables “riesgos” o consecuencias no deseadas para salud. Por otro lado, este modelo permite también reflexionar sobre las nociones mismas de “salud” y “enfermedad” a partir de las cuales trabaja mayormente el

currículum escolar¹¹. En torno a una enfermedad también se debería formar sobre sus bases sociales, el plano de lo legislativo, la responsabilidad del Estado y las protecciones sociales básicas, las normativas y leyes que aseguren la dignidad y la vida de todos, como así también a la producción social de “enfermedades sexuales” a partir, por ejemplo, de considerar la producción de procesos de estigmatización de ciertos individuos o grupos.

2.4 El paradigma de los derechos y la integralidad como perspectiva

Esta visión es sustancialmente superadora de las anteriores, sobre todo porque sostiene una concepción positiva de la sexualidad y de las relaciones erótico-afectivas. Este enfoque tiene en cuenta la importancia de la sexualidad en la formación de la identidad y valora a la sexualidad en sí misma, es decir separada de la reproducción. Asimismo, se trata de un enfoque que promueve relaciones sexuales igualitarias, sanas, placenteras y de un modo responsable, teniendo una mirada desde la problemática de los géneros (Suárez, 39:2007). Teresa Suárez (2007) llama a esta concepción la *corriente integral o dialógico-concientizadora*. Siguiendo a la autora, este enfoque es superador a los anteriores debido a que sostiene una dimensión bio-psico-social de la sexualidad.

Si desde esta perspectiva la sexualidad implica una serie de cuestiones que van más allá de lo meramente biológico o médico, éste, se trata de un enfoque que contiene una serie de contenidos que deben ser abordados *transversalmente* en cada espacio curricular. En este sentido, es una propuesta pedagógica que va en contra de la clásica organización de talleres, en tanto se vuelven experiencias formativas aisladas y asistemáticas en el tiempo, quedando descontextualizadas del currículum y de la vida e intereses de los estudiantes. Aquí se pretende el desafío pedagógico y político de evitar los silencios y las omisiones, ampliando los marcos de confianza en pos de habilitar la palabra de todos, de hacer circular dudas y preguntas; así es que el cuestionamiento de mitos y prejuicios, resulta una condición institucional, pedagógica y didáctica fundamental para su abordaje.

La integralidad, por otro lado, se relaciona con la perspectiva conceptual que se tenga sobre la sexualidad. A una perspectiva integral de la educación sexual, le corresponde una perspectiva compleja sobre la sexualidad y sus múltiples dimensiones como las relaciones vinculares entre las personas de diversa orientación sexual, el problema de la violencia y discriminación hacia la mujeres y las minorías sexuales, la trata de personas, el respeto por uno mismo y por la corporalidad de los demás, la intimidación de los otros, entre otros temas.

Re, Bianco y Mariño (2008) indican que la perspectiva de la integralidad de la educación sexual supone algunos requisitos tales como: a) la continuidad en el tiempo, es decir la impartición de contenidos de ESI en todos los niveles de enseñanza, y agregamos la continuidad en el tiempo de acciones institucionales sistemáticas a lo largo de todo ciclo escolar; b) la transversalidad que implica sacar a la educación sexual de un área disciplinar o

¹¹ Para un análisis sobre educación para la salud y discurso pedagógico, véase la propuesta de Elsa S. Emmanuele (1998) *Educación, salud, discurso pedagógico*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

materia específica (Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud) para que sus contenidos sean abordados por todos los espacios curriculares; c) la selección adecuada de contenidos, teniendo en cuenta la características de los grupos de alumnos (edad, sexo, condición socioeconómica, características culturales y étnicas) y teniendo en cuenta el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a adquirir información sobre la sexualidad; y por último d) la inclusión de una perspectiva de género como herramienta para desnaturalizar y problematizar los mandatos sociales hacia las mujeres y los hombres, “promoviendo cambios tendientes a garantizar la igualdad de los derechos y responsabilidades de ambos sexos” (Re, Bianco y Mariño, 2008:5).

La consideración de todos estos temas se debe al avance de aceptación social de los mismos en los años recientes. Nuestro país ha avanzado considerablemente en el plano legal y en el consenso social sobre temas como la diversidad sexual, la trata de personas, el drama de violencia homolesbotransfóbica, y la cuestión de la autoadscripción identitaria. Debe decirse que estos avances y reconocimientos son el producto del empoderamiento de los grupos militantes, acciones colectivas y organismos LGTB que llevan un largo recorrido en las luchas por el reconocimiento social y político. (El avance de considerar a la educación sexual como un derecho, en el marco de los derechos sexuales y reproductivos, se contextualizará en el capítulo III).

3. Miradas críticas sobre la “educación sexual”

Para finalizar con este recorrido por las distintas definiciones y visiones sobre la educación de la sexualidad, y si bien aquí no se desarrollaran, es necesario advertir que algunos autores han avanzado en señalar otros modelos de educación sexual¹².

¹² Nos referimos a otros modelos desarrollados por autores de referencia en este campo. Por ejemplo, Graciela Morgade ha especificado referencias sobre modelos como el de la Sexología (dedicado a la enseñanza de “buenas prácticas” sexuales, la evitación de disfunciones, el abordaje de mitos y creencias erróneas, y aborda la cuestión del placer y el conocimiento), o el referente a los temas jurídicos (que se centra en las situaciones reales que atraviesan niños, niñas y adolescentes en relación a situaciones de acosos, violencia sexual como los abusos o la violación) (Morgade, 2001; Morgade, *et. al.*, 2011). Por su parte, Orlando Martí y Encarnación Madrid se refieren también a otros enfoques como el Histórico (dando cuenta de tradiciones religiosas y filosóficas como en dos perspectivas como la “racional/espiritual” y la “materialista/genital”), o los Enfoques Parciales, donde ubican los modelos que antes desarrollamos y otros también, (como el enfoque “biológico-higienista”, el “hedonista”, el “socio-culturalista” y el “moralista”) y proponen un modelo denominado “comprensivo-personalista” (Martí y Madrid, 2009, 38-42). La *concepción erótica*, propuesta por Aller Atucha (2006), refiere a una sola dimensión también: la del placer. Este modelo “desvaloriza a la sexualidad como expresión del amor. Se limita a la búsqueda de juegos de autosatisfacción corporal”. Esta forma de entender a la sexualidad es producida y reproducida por medios masivos de comunicación e información en tanto el cuerpo y la sexualidad como productos de mercado. La forma educativa que adquiere según estos autores tiene que ver con la iniciación sexual, especialmente en el mundo de los varones, donde alguien adulto (padre, amigos mayores) o no (amigos, grupos de pares) se acompañan para la iniciación de la vida sexual, no amorosa (Ibid.)

Sin embargo, entre todos los autores referenciados y sistematizados para este agrupamiento analítico de modelos, también se hacen visibles posturas críticas sobre el propio término de “educación sexual”. A continuación nos referiremos a algunas posiciones que cuestionan aspectos generales sobre las concepciones más comunes de la formación en la sexualidad. Tiene que ver con perspectivas que permiten ampliar la mirada y el abordaje institucional de las cuestiones ligadas a la sexualidad y a las relaciones de género en pos de desencializar la sexualidad para comprenderla en una trama más compleja de relaciones.

Alejandro Villa (2009) a partir de reflexionar sobre cómo se construye la autoridad docente en torno a las cuestiones de sexualidad y a las relaciones de género, sostiene que la misma está vinculada a una concepción y utilización de la noción misma de educación sexual. El autor discute ciertos posicionamientos con una mirada crítica sobre modelos como el biologicista y el del riesgo. Plantea en este sentido tres supuestos. En primer lugar, considerar que la sexualidad es un “tema de conocimiento”, como si se tratara de “algo” que el docente tiene y el alumno carece, y que cuando es nombrado se hace a partir de una concepción universal de la sexualidad. Seguidamente, plantea que la autoridad docente se legitima en la medida que es capaz de transmitir conocimientos técnicos de orden biológico, médico y hasta psicológico. Se trata para el autor, de un tipo de conocimiento que tienen un concepto genitalista, evolutivo y heterosexual de la sexualidad, y que al mismo tiempo se entienden como patrones de “normalidad”. Por último, señala el supuesto generalizado que indica que los docentes no se sienten autorizados al hablar de la sexualidad ya que no poseen un saber biomédico, que se considera legítimo para abordar la presunta universalidad del fenómeno.

En un sentido similar a lo planteado por A. Villa, Lopes Louro asume una mirada crítica sobre el campo disciplinar de la educación sexual, ya que sostiene que en las políticas curriculares como en las prácticas educativas, los temas comprendidos tanto para las cuestiones de género como los de la sexualidad, se han restringido casi exclusivamente a ese terreno, al de la educación sexual. La autora evidencia algunos puntos que resultan ser centrales para pensar a la educación sexual como un campo que se ha estructurado históricamente a partir de algunas tensiones particulares, y que a nuestros fines, otorga mayores precisiones de lo que podrían ser puntos de tensión o debate en su interior. Entre ellos, señala la cuestión del ámbito público o privado (familiar), el problema de la edad pertinente para el desarrollo de los contenidos escolares, si se trata de un área del saber que le corresponde a una sola disciplina escolar o varias (el problema de la transversalidad o la multidisciplinariedad), sobre la formación de los profesores a cargo de esos saberes, y también sobre la naturaleza de su enseñanza y sus fines (informar, prevenir, orientar o bien moralizar). En cuanto a la sexualidad *dentro* de la escuela, señala que su vigilancia y su censura “se orientan fundamentalmente por el alcance de la “normalidad”, representada por la heterosexualidad, en la cual la identidad masculina y femenina se ajusta a las representaciones hegemónicas de cada género” (Lopes Louro, 1997:80). Pero al mismo tiempo, reconoce que aunque presente desde los inicios de los dispositivos de escolarización, la sexualidad no es presentada de forma abierta ya que se suele creer que

ese es un tema ajeno al espacio escolar (del debería ocuparse la familia) o bien, que la misma no ocupa un “problema” para los docentes, sin embargo afirma que “la sexualidad está en la escuela porque ella es parte de los sujetos, ella no es algo que pueda ser desligado o algo de lo cual alguien pueda “despedir” (Ibid.81).

Estos puntos pilares del campo de la educación sexual, son al mismo tiempo los aspectos más debatidos, disputados y polemizados tanto en la comunidad escolar como en el terreno de las decisiones políticas y en la sociedad civil, desde los sectores más conservadores hasta los más progresistas, influencias que, según el peso relativo de los poderes, influyen y conforman orientaciones curriculares e institucionales de las escuelas.

Otra mirada crítica sobre el término “educación sexual” es la que aporta la pedagoga norteamericana Deborah Britzman. Su postura anclada en la perspectiva de la pedagogía *queer* (al igual que Lopes Louro en Brasil) sugiere que cuando la sexualidad ingresa en el curriculum escolar, el lenguaje del sexo se torna –a los fines educativos- un lenguaje didáctico y explicativo y eso hace que se vuelva “dessexuado”. Pero además, la historia de la educación sexual ha mostrado que la misma surge de proyectos políticos y pedagógico-eugenésicos y ha sido utilizada para establecer desigualdades raciales y de género en jerarquías sociales. Se interroga por las relaciones mismas entre educación y sexualidad, es decir, entre las relaciones escolares del conocimiento y el sexo, sobre todo por considerar que éste tiene un carácter inestable y abierto:

(...) ¿puede ser el sexo educado y puede la educación ser sexuada? (...) Si el sexo es una tema inestable en sus objetivos, conocimientos, placeres y prácticas, ¿qué puede, entonces, ser exactamente dicho de él? ¿Son sus inestables cualidades las que han hecho que los educadores continúen tan dispuestos a argumentar a favor o en contra del sexo, a vincular el constructo del sexo apropiado con el constructo de edad apropiada y a preocuparse sobre cuál conocimiento existe en cuáles cuerpos en cuáles circunstancias? ¿Son sus inestables cualidades las que han hecho que muchos educadores se preocupen por saber si la educación sexual causa actividad sexual, por saber si las discusiones sobre la homosexualidad son el primer paso en el reclutamiento de la sexualidad? ¿La educación causa al sexo? ¿Por qué los educadores han sido tan persistentes en su búsqueda del origen de la sexualidad? (Britzman, 2008:5)

Asimismo, también asume que el discurso escolar de la educación sexual cataloga ciertos sexos como inteligibles y otros son colocados en el plano de lo impensable o lo moralmente reprobable (Britzman, 2008).

Estas autoras hacen un aporte fundamental a la hora de pensar cualquier política, iniciativa o propuesta didáctico-pedagógica en relación a la educación sexual escolar. Se trata de posturas que interrogan las estrategias de poder/saber del curriculum y propuestas de análisis sobre el poder pedagógico en su eficacia de nombrar el mundo, los cuerpos y las identidades. Estas posturas pedagógicas no son posicionamientos que induzcan a dejar de lado el término “educación sexual”, sino de miradas críticas preocupadas por conocer el

carácter ideológico del discurso pedagógico sobre la sexualidad y el género; una invitación a realizar un análisis crítico sobre concepciones universalistas, naturalizadoras y heterosexistas de la sexualidad, de los géneros, de las maneras en que se piensa la vida sexual en la vida escolar. Es a partir de estas propuestas que hacia el final del trabajo retomaremos y puntualizaremos un enfoque de educación sexual que se deriva de estas premisas, se trata de un enfoque que se opone precisamente a los modelos más tradicionales y la formación de la propia identidad y que apuesta a una educación sexual socialmente relevante.

CAPITULO III

Breve historia de la educación sexual en Argentina: de las iniciativas profilácticas a los derechos sexuales y reproductivos

El discurso pedagógico y hegemónico del Normalismo argentino ha incluido desde sus inicios un gran interés y una constante preocupación por el problema de la sexualidad de los adolescentes y su etapa de pubertad. Para una gran parte de médicos, psicólogos y pedagogos, desde las postrimerías del siglo XIX y a través del naciente sistema oficial de educación pública, el despertar sexual representó una preocupación, donde todos los fenómenos asociados a la sexualidad podrían ser potencialmente peligrosos para el desarrollo del intelecto, el físico y la moral. La penetración del discurso científico que hegemonizó los significados de la sexualidad, también penetró en el discurso y en la lógica escolar para dar respuesta a cómo atender la cuestión del control y la normalización de la vida sexual desde el disciplinamiento y la vigilancia escolar. Según la revisión historiográfica sobre el tema, en el marco de fuertes problemáticas de salud y con las voces oficiales del higienismo, la eugenesia y la psicologización de la sexualidad, la actividad sexual “siempre promiscua” desde la impronta higienista, será considerada un “peligro” o “riesgo” para el propio cuerpo y para el resto de la población en tanto especie, raza o Nación. De allí los esfuerzos y las pretensiones de políticos, psicólogos, médicos y pedagogos por la formación de futuros ciudadanos “sanos y normales”. Sin embargo, también, la investigación historiográfica ha mostrado cómo la preocupación de la educación sexual también articuló otras voces por fuera de las órbitas oficiales.

En las discusiones, debates y aportes en el campo de la educación sexual en los inicios del siglo XX, se destacan personalidades de la época como Elvira Rawson de Dellapiane, Paulina Luisi, Alicia Moreau y Raquel Camaña. Médicas y educadoras que han aportado e insistido en la necesidad de una educación sexual destinada no sólo al cuidado de las mujeres y sus hijos sino también en pos de la igualdad de las relaciones entre hombres y mujeres, es decir a una sola moral. Varias autoras (Carli, 2011; Southwell, 2011; Puiggrós, 1990; Lavrin, 1992; Nari, 2004) han señalado, por ejemplo los aportes fundamentales de figuras como Camaña quien ha sido una defensora de la obligatoriedad de la educación sexual en todas las escuelas públicas del país. Su propuesta curricular era la inclusión de la educación sexual a través de materias como Biología y Ética. Sostenía que la educación sexual resolvía problemas sociales como el alcoholismo, la prostitución, la delincuencia y la mortalidad infantil, además de promover una religión social nueva cuyo ideal supremo

sería el perfeccionamiento de la humanidad mediante la creación de vidas nuevas más sanas” (Lavrin, 2012:178).

Sin embargo, lejos de ser obligatoria y contribuir a la igualdad, se identifican prácticas y discursos diferenciados de educación sexual según el sexo bajo una impronta esencialista. Asunción Lavrin ha señalado que a principios del siglo XX no se mencionaba del tema del sexo y las propuestas, aunque nunca extendidas a todas las escuelas, abordaban a la educación de la sexualidad como una educación del género femenino, donde las niñas eran las beneficiarias de este tipo de instrucción (Lavrin, 2005).

Marcela Nari, observa que en esos tiempos, las propuestas de enseñanza de la Puericultura, como la de las Tareas Domésticas como asignaturas curriculares, formaron parte de las propuestas de educación sexual de las mujeres jóvenes, en tanto futuras madres: “la educación sexual de las niñas y jóvenes quedaba confundida con una suerte de “maternología”, la sexualidad con la reproducción” (Nari, 2004:201). Puede suponerse entonces que parte de la educación sexual tuvo así una *matriz generizada*, propuestas distintas para varones y mujeres: “Si la educación sexual femenina se confundía con la maternidad y excluía toda vivencia de sexualidad, la masculina se vinculaba a la prevención y profilaxis de enfermedades venéreas y omitía toda referencia al amor, el cuidado y la crianza de los niños, a la paternidad que no fuera estrictamente biológica” (Ibid.148). Por otro lado, la enseñanza de la sexualidad estuvo atravesada por tabúes tales como la creencia de la época en pensar que enseñar sobre la sexualidad pervertiría a las jóvenes, de allí la utilización de eufemismos para nombrar por ejemplos los órganos genitales a través de metáforas de la zoología y la botánica. Esta matriz generizada de la educación sexual, volverá a hacerse visible en las propuestas provenientes de la profilaxis y el pensamiento eugénico.

A partir de la problemática social de la expansión de las enfermedades venéreas en las primeras décadas del siglo XX se formularon desde las políticas e instituciones estatales, propuestas, acciones e iniciativas oficiales en pos de una educación sexual bajo la impronta de la profilaxis social (Lavrin, 2005; Nari, 2004; Biernat, 2007; Grammatico, 2000). El higienismo, la profilaxis y también el eugenismo social fueron las corrientes médico-políticas que ordenarían los problemas de la salud pública y se encargarían de generar una producción discursiva imponiéndose como vertientes hegemónicas llegando a penetrar en diversos discursos sociales y ámbitos de intervención.

El higienismo, por su lado, como filiación, se constituyó en el mecanismo más efectivo para el control poblacional por parte de las elites nacionales¹³ en el marco de la construcción

¹³ Marcela Nari indica que en la Buenos Aires de fines del siglo XIX los médicos lograron constituirse como un grupo reducido e influyente dentro de la elite local para obtener el monopolio de la profesión y el dominio de un saber legítimo que implicaba la erradicación de otras personas y conocimientos sobre temas de salud. Por otro lado, los integrantes de esta verdadera “corporación médica”, a través del Estado y más allá de él, “pretendían impactar en la “opinión pública”, modelar el “sentido común” de la mayor parte de la gente e influir sobre las prácticas cotidianas” (Nari, 2004:105).

del Estado naciente y, a partir del cual, “lo nacional” quedaría limitado en función de la distinción entre lo “enfermo” y lo “sano” o lo “normal” y lo “patológico” (Salessi, 1995). Claudia Krmpotic se refiere a la configuración de un Estado Higienista que identificará a niños y jóvenes, junto a los locos, los incapaces y los defectuosos, a partir de los signos de la “degradación física” y moralizará y pedagogizará todos los males. “Lo joven” particularmente se presenta como una amenaza hasta que se lo incorpora a la vida normal, reduciendo al margen los desafíos del orden social” (Krmpotic, 2008:167). La impronta del higienismo, tuvo que ver con la moralización de ciertas conductas como prácticas relacionadas con el cuidado del cuerpo propio, los hábitos de higiene, el aseo personal y fundamentalmente todo lo referido a la prevención de enfermedades. Una nítida función de este organismo fue la confusión entre acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales cuando los temas de preocupación que más se vinculaban entre sí eran el alcoholismo, la sexualidad y la higiene escolar, las enfermedades mentales y el hábito de fumar. A modo de ejemplo, el Cuerpo Médico Escolar (CME), organismo que tuvo un impacto muy importante en la cultura pedagógica del normalismo argentino, indicaba todo aquello que la escuela debía “prevenir” porque atentaba contra la integridad física mental y espiritual del alumno. Puiggrós encuentra que en el tratamiento de la sexualidad, tal como aparece en un informe del CME titulado “Sexualidad e higiene escolar”, no se habla de forma explícita de la misma solo “se alude a ella a través de la higiene y la moral. Se trata de evitar el conocimiento de la sexualidad y, si bien se puntualizan con claridad los objetivos del aparato reproductor, se le define como “un mal necesario” (Puiggrós, 1990:121).

1. La propuesta eugénica: la educación sexual como profilaxis

Por su parte, la eugenesia¹⁴ como mecanismo de control social operó también como una configuración médico-política de identidades “anormales”, “patológicas”, “desviadas” o “peligrosas”, como lo fueron los jóvenes y sus despertares sexuales. Colaboró asimismo, en la construcción de los ideales normativos en relación al matrimonio y a la procreación

¹⁴Fundada en Inglaterra hacia fines del siglo XIX por el científico londinense *sir* Francis Dalton, la eugenesia se trató de un conjunto de estrategias de intervención médica dirigidas a la población bajo el supuesto que “era deseable, legítimo y, en rigor, necesario asegurar el futuro bienestar de la nación actuando sobre los índices diferenciales de reproducción registrados en porciones específicas de la población, con el fin de alentar la procreación de los mejores y limitarla entre quienes se consideran de un linaje inferior, defectuosos o enfermo” (Rose, 2012:127). Las ideas eugenésicas en Argentina, como señala Talak (2005), fueron ideas especialmente preventivas, y durante las décadas de 1920 y 1930 apuntaban a la modificación del ambiente y los componentes que se consideraban degenerativos de allí la necesidad de proteger como la procreación, la maternidad y la infancia (Ibid.). La eugenesia fue cobrando aceptación y plasmándose en instituciones propias que fueron conformando un campo eugenésico a través de varias organizaciones y sociedades, y que se ocuparon fuertemente de los problemas asociados a la sexualidad, los preceptos de la profilaxis social como modo de control social.

esperadas, es decir a la heterosexualidad conyugal como única forma legítima de sexualidad (Salessi, 1995; Krmpotic, 2008; Miranda y Vallejos, 2007; Felitti, 2009; Miranda, 2005; Prietto y Valobra, 2012).

A partir de 1920 en adelante, se fueron desarrollando instituciones oficiales que llevarían a cabo acciones concretas en políticas de intervención y control de la sexualidad para el mejoramiento de la “Raza Argentina” a través del control de las parejas de jóvenes. En 1921 se funda la Liga de Profilaxis Social a cargo del médico Alfredo Fernández Verano, quien le solicitaría al Congreso en ese mismo año la aprobación de leyes que exijan a los futuros matrimonios un certificado prenupcial de buena salud. Asimismo, solicitó al ministerio de Instrucción Pública “la enseñanza sexual y especialmente la antivenérea, instruyendo a los jóvenes sobre los peligros que acarrear dichas enfermedades y los medios de precaverse de ellas” (Fernández Verano citado en Miranda, 2011:73).

Así, las enfermedades venéreas¹⁵ fueron el centro de atención de las propuestas de educación sexual desde la visión eugénica. La Liga por su lado, se trató de una institución de formación de médicos higienistas en temas puntuales como la profilaxis, la prevención o anticipación de enfermedades venéreas, siguiendo a Lucia Rossi, “La apuesta por la prevención de enfermedades –venéreas– para evitar el contagio y cuidar la salud sorprende por la maniobra de anticipación basada en una educación popular informal” (Rossi, 2006:99). Parte de la propuesta de educación informal para alcanzar a mayores públicos, tuvo que ver con la producción de folletos, proyecciones audiovisuales, obras de teatro, conferencias y charlas como medios por los cuales se explicaban y daban a conocer los peligros de los contagios venéreos y los métodos de prevención adecuados. Las iniciativas formales, informales y de demanda de legislación estatal ante estos males como propuestas de educación sexual, se homologaron a la llamada “Profilaxis Social” convirtiéndose éste en un término sinónimo contra los males venéreos sobre los cuales recaía una carga moral al dejar constatado el ejercicio de la sexualidad desviada vinculada a conductas licenciosas (Queirolo, 2013).

Siguiendo a Graciela Queirolo (2013), la Liga tenía en sus propuestas de educación sexual el discurso de la diferenciación de sexo que se establecía para poder educar sexualmente a los más jóvenes: mientras que a los varones se les prescribía la continencia sexual (o bien el uso de un estuche de bolsillo con un preparado farmacológico para aplicarse en los genitales en el caso de haber ingresado al comercio sexual o bien un tratamiento médico en caso de contagio) sobre las mujeres se prescribía la vigilancia de los padres para que evaluaran “las simpatías” de sus hijas, y esto era posible a través del examen del candidato masculino y de su honorabilidad. Otra característica de estas campañas profilácticas, tuvo que ver con la exigencia de aquel certificado de salud prenupcial; la pareja joven próxima a

¹⁵ El adjetivo “venéreo” tiene su origen en Venus, diosa romana de la belleza, el amor y la fecundidad, que es a su vez la versión latina de la diosa griega del amor Afrodita. Denominadas de este modo, se trata de enfermedades que necesitan del contacto íntimo-sexual para su contagio y propagación (Bigelli y Pradellia, 2007).

contraer matrimonio debía presentar garantía de salud para poder abocarse a las tareas reproductivas.¹⁶ La autora también señala que las preocupaciones sociales contra las enfermedades venéreas en esa época dicen más de las normativas de género y de la sexualidad que de las enfermedades mismas. Karina Felitti señala también la diferenciación por sexo en las propuestas profilácticas impulsadas desde la Liga y especifica que para los varones se inducían valores morales de “prudencia” y desconfianza a las “mujeres fáciles” en pos de alentarlos a vivir una sexualidad dentro del marco del matrimonio y de los objetivos reproductivos: mientras que para las mujeres, se hablaba de la menstruación, el aparato reproductor, los cuidados en la manera de vestir para no adoptar una “actitud inmoral”. En el discurso de la Liga, “los bailes, las novelas, las vitrinas, los carteles, hasta las estatuas, todo conspiraba para propiciar la “caída” y el peligro radicaba no sólo en la vergüenza y la decadencia moral sino en las enfermedades que así podían transmitirse” (Felitti, op.cit.2).

En 1936, un hecho significativo consagró e institucionalizó el pensamiento eugénico en la órbita estatal y además quizás se la pueda tomar como la primera iniciativa legislativa nacional con intenciones de que la educación sexual se vuelva parte del curriculum en las escuelas. Se trata de la sanción de la Ley de Profilaxis de las Enfermedades Venéreas, reglamentada luego en 1937 con el decreto 102.466. Esta normativa dio creación al Instituto de Profilaxis, una dependencia del Departamento Nacional de Higiene, y que estaría encargado del desarrollo de la educación sexual en todo el país “directamente o por medio de las entidades oficiales o no a quienes correspondería llevar a cabo esta enseñanza” y contenía entre sus principales objetivos: “Organizar el servicio de asistencia social ejercido por un cuerpo de agentes diplomados en las escuelas del país y que habrían de recibir con este objeto” una enseñanza especializada en venereología” (Art. 3, Inciso e). Fue abolida más tarde por decreto firmado por el entonces presidente Juan D. Perón en Diciembre de 1954, fundamentándose en un supuesto aumento de la homosexualidad a partir del cierre de los prostíbulos y en que la prostitución legal permitiría la intromisión del poder público y médico para lograr un mayor control de las prostitutas procurando con ello disminuir las enfermedades venéreas (Miranda, 2005).

2. De las políticas de “planificación familiar” a los derechos sexuales y reproductivos

Avanzado el siglo XX, entre las décadas de 1950 a 1970, se fue desplegando en el país un nuevo paradigma sobre el tratamiento y las concepciones sobre sexualidad, y con ello, una nueva mirada sobre los sentidos, las orientaciones y las funciones atribuidas a la educación sexual. Entre esos años se pueden puntualizar varios hechos relevantes. Por un lado, la

¹⁶ En los primeros años de implementación el Certificado era obligatorio para los varones y en la década de 1960 se hizo extensivo a ambos sexos.

irrupción de los jóvenes en la escena pública y cambios de comportamiento en la sociabilidad entre pares a partir de la relajación de normas morales en torno a la actividad sexual y a las prácticas íntimas.

Como han sostenido algunas investigaciones históricas sobre la sexualidad en Argentina, podría mencionarse que en la década de 1960 comienzan un proceso de relajación de las normas respecto a la moral sexual conservadora para la cual la monogamia, las relaciones sexuales dentro del matrimonio legítimo y la vida heterosexual, normaban las relaciones de género y la sexualidad de adultos y jóvenes. Pero el proceso central que permite la nueva sociabilidad para los jóvenes entre 1950 y 1960 fue la masificación de la educación secundaria.

Este proceso no sólo impactó en las instituciones educativas -bajo las proclamas de la igualdad y del acceso de sectores históricamente excluidos- sino que también dio comienzo a nuevas dinámicas de los vínculos y relaciones entre los jóvenes¹⁷. Si el aumento constante de la matrícula se acompañó de un importante índice de desgranamiento -abandono de los estudios en una misma cohorte de edad- (Acosta, 2011), lo que resulta interesante de destacar es la posibilidad de la escuela secundaria como lugar de encuentro de los jóvenes y a partir de allí, la generación de lazos de sociabilidad basados en las salidas, el consumo y en el encuentro de vínculos afectivos en una vida social fuera de casa, lejos de la mirada de la generación adulta. El incremento de las prácticas de ocio y de consumo cultural colocaron a las generaciones más jóvenes como los principales consumidores culturales y con ello el inicio de un proceso de “juvenilización de la cultura de masas”, donde por ejemplo el “rock”, como marca distintiva de esta época “inicialmente provocó preocupaciones sobre los peligros de una sexualidad juvenil abierta y de las posibles actitudes desafiantes que generaría en los y las jóvenes” (Manzano, 2008, 2010).

Por otro lado, es durante estas décadas que comenzaron a emerger y a popularizarse visiones más positivas sobre la sexualidad. Según Isabella Cosse, para estos años, la sexualidad se encontraba presente en las conductas infantiles desde el mismo momento del nacimiento, vinculada con la personalidad y la identidad de los niños y debía ser abordada mediante la verdad y la franqueza por parte de los padres: “Estos principios suponían que la curiosidad y el deseo sexual eran normales, naturales y sanos” (Cosse, 2006:5). Durante la década de 1960 los temas sobre sexualidad comenzaron así a circular también en las producciones de las industrias culturales y medios masivos como la producción de revistas o ediciones de libros especiales sobre temas de sexualidad y familia. Por ejemplo en las ediciones de revistas como: *Nuestros hijos*, *Claudia*, *Para Ti*, y en publicaciones como

¹⁷ Ya para la década de 1960, Felicitia Acosta identifica que la demanda de estudios de nivel medio tuvo un crecimiento fuerte y sostenido “la matrícula del nivel medio creció tres veces entre 1947 y 1960 y se duplicó entre 1960 y 1970 (...) Así mientras las escuelas normales crecieron más que los bachilleres, las escuelas comerciales crecieron 4 veces más que los nacionales y un 60% más que los normales” (Acosta, 2011:16).

Escuela para padres (1961), *Adolescencia y educación sexual* (1969), *Sexología de la Familia* (1961) de la reconocida psicoanalista Eva Giberti¹⁸ (Felitti, 2012).

Aunque aquí no se profundizará, es sustancial mencionar al menos el desarrollo de campos disciplinares como la Sexología y la difusión de la teoría psicoanalítica. Ambas han colaborado de manera significativa en quitarle toda asociación negativa a la sexualidad y además, en plantear posiciones no autoritarias en relación a los vínculos intergeneracionales. La Sexología ha abordado y divulgado dimensiones hasta ese momento negadas como el placer, la vida sexual de la pareja por fuera del matrimonio, la masturbación, la curiosidad o la exploración, comprendiéndola como una dimensión fundamental que se desarrolla durante toda la vida. Es importante considerar el lugar de esta disciplina ya que parte de su ampliación como saber tuvo que ver con propuestas e iniciativas sobre educación sexual (Gogna y Jones, 2012).

No es casual que sea en estos años de modernización cultural, de nuevas formas de relación vincular y de nuevos comportamientos y prácticas, que comienza el debate público por la sexualidad juvenil (Cosse, Manzano y Felitti, 2010). Sin embargo, como destaca Karina Felitti, la educación sexual que ya era hacia mediados del 1960 un tema de agenda y que se plasmó en varias experiencias en Europa y en los Estados Unidos, durante estos años en Argentina “el Estado mostró una conducta ambivalente y, si bien patrocinó algunos programas piloto, no originó una política de largo plazo” (Felitti, 2012:124).

2.1 La educación sexual en el escenario internacional

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los organismos internacionales y países del Primer Mundo, veían en la educación sexual una estrategia posible para la implementación de políticas sobre “Planificación Familiar” o también llamadas políticas de “Educación en Población”. Esto se debe al avance de los debates en torno a la cuestión del crecimiento poblacional en el Tercer Mundo, de hecho, es por este periodo que surgen los primeros estudios demográficos sobre el comportamiento sexual de los jóvenes.

Las dinámicas demográficas de Argentina presentaban rasgos distintos que no se condecían los países de la “explosión demográfica”. Durante los primeros treinta años del siglo XX debido a las olas inmigratorias el incremento poblacional tuvo subas y descensos muy pronunciados, pero luego de la década de 1930 la inmigración disminuyó notablemente,

¹⁸Solo por citar un ejemplo, durante la década de 1960 tuvieron gran impacto los aportes de Giberti, una de las figuras emblemáticas que irrumpiría y renovaría los debates sobre la educación sexual de los más jóvenes, y también, la de los padres de familia. Sus aportes se volvieron manuales de consulta para padres y profesionales sobre la educación familiar y también sobre la educación sexual. Se trató de un saber sobre los aspectos de la sexualidad dentro del ámbito familiar y sus aportes iniciaban su circulación, más allá de la mirada médico hegemónica instaurada desde fines del siglo anterior. Por ejemplo en 1957 fundó la *Escuela para padres*, y la recopilación de experiencias plasmadas en la publicación de *Escuela para padres* constituida por tres volúmenes, alcanzó las 30 ediciones, mientras que *Adolescencia y Educación sexual*, contaría con 16 ediciones.

con lo cual no sólo descendió la tasa de crecimiento de la población del país sino que se redujo la diferencia entre el crecimiento total y el crecimiento vegetativo (UNFPA, 70).

Se inician ya desde los primeros años de la década de 1950, una serie de encuentros y reuniones científicas internacionales con especialistas en Demografía y áreas afines para el análisis del problema demográfico regional y para el tratamiento de propuestas para el control de los nacimientos, como estrategias de control del crecimiento poblacional. En 1952 como consecuencia de la Tercera Conferencia Internacional sobre Planeamiento Familiar celebrada en Bombay (India) se crea la Federación Internacional de Planificación Familiar (Internacional Planned Parenthood Federation, IIPF) que tuvo como objetivo el financiamiento y la implementación de programas y políticas sociales y educativas dirigidas a la planificación familiar.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), al ser uno de los organismos de mayor influencia sobre la creación de normas y discursos internacionales sobre la sexualidad, ha sido sede de las luchas abiertas en ese campo desde la declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), como también de otros tratados sobre derechos fundamentales sobre el papel de la familia, el tema del matrimonio, y la igualdad entre sexos (Françoise Girard, 2008). Dentro de este organismo, la UNESCO fue una de las primeras organizaciones internacionales en abordar la problemática de las dinámicas poblacionales. Desde esta entidad se consideró a la variable del crecimiento demográfico como un factor decisivo en las vías de desarrollo de las sociedades. En su primera conferencia mundial en 1974 en Bucarest (El Cairo), se propuso como estrategia consensuada y de recomendación para los gobiernos la “Educación en población” para la toma de conciencia de cómo los comportamientos demográficos tienen incidencia en la calidad de vida de las personas y que tenía por objetivo “ayudar a comprender la naturaleza, las causas y las repercusiones de los procesos de población en la medida en que ellos influyen en los individuos y en los grupos sociales y son influidos por ellos” (Simonen, Sikes y Palacio, 1990).

A partir de 1970 y 1980 las iniciativas internacionales de la UNESCO, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) llevaron acciones de asesoramiento a los países sobre sus situaciones poblacionales e implementación de programas específicos sobre la Educación en población. Estos organismos desarrollaron sus acciones con el financiamiento del organismo de cooperación internacional Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) a partir de su creación en 1969. En la región de América Latina, la UNESCO junto con la UNFPA, iniciarán sus acciones en países como México, El Salvador y Perú durante la década de 1970 y en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana en la década siguiente, siendo la sociodemografía, la ecología humana, la educación familiar y la educación sexual las cuatro áreas abordadas (UNFPA, 2005).

Sin embargo, hacia las décadas de 1950 y 1960, más que sobrepoblación como ocurría en otras regiones tercermundistas, en Argentina la problemática eran los bajos niveles

fecundidad y fue por ello que se mantuvo al margen de generar masivas políticas estatales y programas vinculados a la planificación familiar. Asimismo, el clima político de la reafirmación de valores morales católicos y con perspectivas pronatalistas (es decir en contra del control de la fecundidad) impuestos por los gobiernos dictatoriales seguidos durante la llamada Revolución Argentina (1966-1973), dejaron los debates en torno a la educación sexual en manos de la opinión pública y especializada (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008). Bien diferente era lo que acontecía mientras tanto en países como Estado Unidos o los de la región europea donde, por este periodo, es cuando comienzan las primeras iniciativas oficiales sobre educación sexual a instalarse incluso a través de la incorporación de contenidos específicos obligatorios en los curriculum nacionales de varios Estados¹⁹.

En Argentina, el Estado estuvo lejos de proponer en una planificación política de largo alcance, como se mencionó anteriormente, y los desarrollos de programas sobre educación sexual o políticas de planificación familiar fueron abordados por entidades privadas y asociaciones de personas particulares desde el área de la psicología y el campo de la medicina (Felitti, op.cit.). Se desarrollaron en esta línea instituciones como la Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF) en 1968, organización vinculada a la Federación Internacional de Planificación Familiar anteriormente citada. Como parte de las acciones realizadas se brindaban cursos a médicos y educadores sobre planificación familiar y educación sexual y se produjeron materiales y manuales para tal fin como así también la producción audiovisual sobre anticoncepción y educación sexual para jóvenes y preadolescentes (Aller Atucha, 2006).

2.2 La educación sexual en el marco de los derechos sexuales y reproductivos

De todos modos, sí puede afirmarse que entre las décadas de 1970 y 1980, se fueron desarrollando en el marco de propuestas no gubernamentales, varias instituciones internacionales de estudio e investigación destinadas a la formación de la sexualidad y la salud sexual, en las cuales Argentina ha formado parte. Puede mencionarse por ejemplo la creación en 1975 del Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC) con el apoyo de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional; entidad que tendrá un rol fundamental en la formación de educadores sexuales en la región

¹⁹Los primeros desarrollos de experiencias en materia de educación sexual en Europa se desarrollaron primeramente en los países escandinavos y en Europa Occidental entre las décadas de 1970 y 1980. Siguiendo el mapeo por algunos países sobre las primeras tendencias las experiencias de educación sexual en el continente europeo propuesta por Navarro Abal, Torrico Linares y López López (2009), Suecia fue uno de los países pioneros en el desarrollo de la educación sexual en el continente europeo que desde 1956 a través de manuales y normativas fue convirtiendo la educación sexual en obligatoria. Luego, otros países de la región fueron implementado propuestas, programas y materiales de lectura homologando la educación sexual a las cuestiones sobre la “planificación familiar” y la anticoncepción como el caso de Polonia, Eslovaquia, República Checa, Varsovia y Turquía. Para un mapeo por el surgimiento de desarrollos curriculares de educación sexual por los países de Europa véase: Beaumont, Maguire y Schulze (2013).

y en Argentina. Al año siguiente, se funda la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología, destinada a la formación de médicos y psicólogos llevando a cabo experiencias en escuelas de la provincia de Santa Fe y que según Gogna, Jones e Ibarlucía (2011), es probablemente la primera institución dedicada específicamente a la educación sexual en el país.

A partir del trabajo de las entidades no gubernamentales y de la Federación Internacional para la Planificación Familiar (IPPF) se creó en 1980 la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES) que tomará un rol muy importante en la formación de educadoras/es sexuales (Moyano, 2011:2). También en ese mismo año se fundó el Centro de Educación Terapia e Investigación en Sexualidad (CETIS), institución privada dedicada durante 20 años a la formación de médicos y psicólogos como especialistas en Sexología clínica, y en 1982 se funda la Sociedad Argentina de Sexualidad Humana (SASH) (hoy la principal asociación sexológica del campo argentino) y en 1983, se creó el Instituto Kinsey de Rosario.

La década de 1980 y en el contexto de apertura democrática presentó un escenario propicio y con ciertas particularidades de diferentes hitos que se sucedieron sobre la necesidad y la preocupación política de incluir contenidos sobre educación sexual destinada al público estudiantil²⁰. Este es un periodo histórico muy importante ya que la cuestión de la formación de la sexualidad dejaría de pensarse como una cuestión del entorno familiar o doméstico, para pasar a la esfera de lo público: la sexualidad y la salud reproductiva como asuntos de Estado.

Desde esta década en adelante en Argentina se fueron sucediendo distintos avances legislativos sobre la sexualidad y la vida reproductiva, ya que el análisis de la educación sexual como problemática social en la agenda pública no puede quedar separada de las preocupaciones por la salud sexual y reproductiva (Esquivel, 2010).

Con el avance de la preocupación mundial por la propagación del HIV-Sida emerge un renovado interés de los gobiernos en la implementación de políticas públicas destinadas a la salud sexual y reproductiva. La restauración del orden democrático de la mano del gobierno de Raúl Alfonsín en 1983, favoreció prácticas políticas saludables relacionadas con la sexualidad (Suárez, 2007). Se pueden mencionar algunos avances legales importantes que se sucedieron por estos años como la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de

²⁰ Es también importante señalar que en esta década se estaba produciendo un cambio crucial en el paradigma de la infancia. Hasta 1989 los niños no tenían derechos (no eran considerados social ni jurídicamente como sujetos de derecho) pero esta concepción se modifica a partir de ese año ya que la ONU sanciona la *Convención de los Derechos de niñas y niños*, formando parte de ésta todos los países del mundo (con la excepción de Somalia y EEUU). La Convención se incluye en la Constitución Nacional en el Art. 75; allí se agregan los apartados de los Derechos Humanos en entre ellos los Derechos de los Niños. En el marco de los principios de la Convención, los Derechos Humanos tienen como principios: la no discriminación a ninguna persona; son de carácter universal, y son también progresivos (nunca se pueden otorgar menos derechos; y los mismos son indivisibles e interdependientes entre sí). A partir de la Convención los derechos de los Niños alcanzan a todas las personas de 0 a 18 años de edad.

Todas las Formas de discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas en 1984 o la revocación de medidas que limitaban el control de la natalidad en el año 1986 (Wainerman, Di Virgilio, Chami, op.cit.) pero no se encuentran avances significativos para el sistema educativo en cuanto a la oficialización de propuestas o acciones gubernamentales concretas sobre la formación en sexualidad. Así, los avances en materia de salud sexual y reproductiva quedaron únicamente dentro del campo de la salud. Siguiendo a Wainerman, Di Virgilio y Chami, el impulso por sancionar leyes de salud reproductiva retrasó el avance de políticas de educación sexual, marcando la distancia y la falta de articulación entre el ámbito educativo y la salud (Ibid.31).

En la década de 1990 había ya un consenso social y político mucho más amplio por parte de los organismos internacionales y los gobiernos en concebir a la salud sexual y la salud reproductiva como derechos de mujeres y varones, como asuntos de Estado. Esto iniciará el debate nacional sobre las posibilidades de sancionar una ley de educación sexual.

Como producto de esta apertura, se evidencian avances muy considerables en materia legislativa. Como hito fundamental se puede referenciar la reforma de la Carta Magna de 1994 que incorpora a la Constitución Nacional tratados internacionales, y entre ellos la Declaración de los Derechos Humanos en referencia los Derechos Reproductivos y Sexuales. Antes, en 1990, se había sancionado ya La Ley Nacional de SIDA (23.798) donde se indicaba de manera primaria la necesidad de una “educación para la población” como medida básica para evitar la propagación del virus del HIV. Interesa destacar que en su decreto de reglamentación (1.244), en 1991, se especifica que debe “Incorporarse la prevención del SIDA como tema en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario de educación. En la esfera de su competencia, actuará el Ministerio de Cultura y Educación, y se invitará a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a hacer lo propio”. No se han encontrado en las investigaciones referenciadas en este trabajo una exploración o análisis sobre dicho artículo y su desarrollo efectivo o no.

En el ámbito del sistema educativo, las reformas educativas implementadas durante el desarrollo de políticas neoliberales durante los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999) incluyeron cuestiones de sexualidad en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de manera transversal en asignaturas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Humanidades, Formación Ética y Ciudadana pero no llegaron al grado de obligatoriedad. Sin embargo, se debe reconocer el avance en materia legislativa sobre estos temas a nivel de las jurisdicciones provinciales. El avance de una mayor preocupación por el acceso a la información sobre cuestiones de sexualidad y protección de derechos sexuales y reproductivos en particular, se vio plasmado en esos años en la aprobación de leyes o normativas específicas sobre educación sexual en varias provincias. Santa Fe fue la primera jurisdicción en aprobar su ley de educación sexual en el año 1992 y le sigue la provincia de Mendoza en 1994. Otras en esa misma década, avanzaron en legislaciones específicas: La Pampa en 1991, Chaco, Corrientes y Mendoza en 1996 y Neuquén 1997, contaron con dispositivos normativos que reglamentaban la política estatal y contemplaban la educación sexual en las escuelas (Esquivel, op.cit).

Volviendo sobre la órbita del contexto internacional, la noción de “planificación familiar” implementadas por las políticas antipoblacionistas de los países centrales y a través de los organismos internacionales como se mencionó, trajeron varias críticas y fueron consideradas como modos de control sobre los países en desarrollo y sobre todo en el cuerpo de las mujeres (de allí las tensiones generadas por estas políticas y en particular por la comercialización de la píldora anticonceptiva)²¹. Las organizaciones y los movimientos sociales y políticos de las mujeres comenzaron a reclamar por los derechos humanos, y por los derechos reproductivos en particular (Villa, 2007). Según Alejandro Villa (2007) tanto por estas luchas políticas de las organizaciones de mujeres como por las modificaciones sobre las nociones y políticas de salud en la OMS²², se abrieron cuestiones centrales en esta década como la promoción de derecho a la salud de las personas en relación con el Estado y la posibilidad de un mayor acceso a los servicios en materia de atención de la salud reproductiva de calidad en el marco del respeto hacia la mujer (Ibid.71).

La OMS definirá a la sexualidad como:

(...) un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.²³

Hacia el año 2002, la OMS reconoce una serie de derechos en este sentido, que considera fundamentales para el logro y el mantenimiento de la salud sexual: el derecho a la libertad sexual, el derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual del cuerpo, el derecho a la privacidad sexual, el derecho a la equidad sexual, el derecho al placer sexual, el derecho a la expresión sexual emocional, el derecho a la libre asociación sexual, el derecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables, el derecho a información basada en el conocimiento científico, el derecho a la educación sexual integral y el derecho a la atención de la salud sexual.

3. Educación sexual integral, transversal y obligatoria

²¹ Para ver estas discusiones véase el trabajo de Karina Felitti (2012), antes mencionado.

²² Ya en 1978 en la reunión de Alma Ata en la URSS, la OMS reconocía la “planificación familiar” pero también la salud materno-infantil como aspectos integrales de la atención primaria de la salud (Villa, 2009:70).

²³ Sitio oficial de OMS: [/www.who.int/reproductive-health/gender/sexual_health.html#4](http://www.who.int/reproductive-health/gender/sexual_health.html#4). Última consulta 26 de Diciembre de 2015.

En ese mismo año, cumpliendo con los derechos de los Tratados Internacionales consagrados con rango constitucional en 1994, Argentina da respuesta definitiva a nivel nacional en materia de derechos sexuales y reproductivos con la sanción de la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673). En el 2003 se aprueba el decreto reglamentario nacional (1.282/2003) que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable²⁴. En la ley, dicho Programa tiene entre sus objetivos: “Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia” y “Promover la salud sexual de los adolescentes”, entre otros. Es de destacar que esta ley expresa la necesidad de establecer un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación y el de Desarrollo Social y Medio Ambiente sobre acciones referidas a la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios, en pos de “Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa”, y de “Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos vinculados a este programa” entre otros puntos. Pero no se avanzó a partir de esta misma normativa en propuestas educativas sostenidas sistemáticamente ni como políticas del Ministerio de Educación. Nuevamente, todo lo referido a la salud sexual y reproductiva se volvía estéril sin una articulación con la educación sexual en el sistema educativo (Esquivel, 2010).

Pero fue finalmente que en Octubre de 2006 se sancionó, luego de tensiones y disputas por su propio contenido e impacto²⁵, la ley de Educación Sexual Integral (ESI). Esta ley y el posterior desarrollo del Programa Nacional de ESI del Ministerio Nacional de Educación, hace obligatoria la enseñanza de la educación sexual en las escuelas de todo el país, desde el nivel inicial hasta las instituciones de formación superior, tanto de gestión estatal como privada. No se trata solo de la sanción normativa, sino de un cambio de paradigma sobre cómo se concibe la sexualidad en el ámbito escolar y en la formación docente, las relaciones entre los géneros y el derecho a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a recibir educación sexual en el sistema educativo oficial y como proyecto institucional en cada escuela.

La Ley de ESI en su artículo inicial especifica que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos tanto de

²⁴ Siguiendo a Checa (2005) vale destacar que esta ley trajo controversias a propósito del lugar otorgado a los adolescentes: “mientras que la iglesia y los sectores más conservadores postularon que los adolescentes no podían recibir asesoramiento y métodos anticonceptivos sin la autorización de los padres, la ley, con el aval de las instituciones de salud, educativas y de gran parte de la sociedad civil, impulsó que se apoye a los adolescentes para concurrir a estos servicios aun sin sus padres o tutores como un derecho incluido en la ley” (Checa, 2005:189)

²⁵ Para una historia sobre las discusiones entre los sectores católicos y los argumentos de las voces oficiales en la órbita estatal véase esta reconstrucción en Esquivel (2010).

gestión estatal como privada de todas las jurisdicciones del país; la misma es entendida como la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En su artículo tercero se especifica que el Programa Nacional de ESI, se propone como objetivos: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

La obligatoriedad de la ESI se estima en la explicitación que cada una de las jurisdicciones del país “garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (Art. 5) donde cada jurisdicción implementará el Programa a través de “la difusión de los objetivos de la ley, en los distintos niveles del sistema educativo”, como así también en “el diseño de las propuestas de enseñanza” y a partir del “seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas” (Art. 8).

No se puede considerar la sanción de esta histórica y esperada ley sin tener en cuenta el contexto más amplio de la política educativa que se inició en el año 2003 bajo la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y que continuó con las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)²⁶. Durante estos gobiernos y sobre la ampliación del rol del Estado, se reconoce la sanción de una serie de leyes y normativas que dan cuenta del valor social actual existente sobre este tema como: la ya mencionada ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673) y el desarrollo de su Programa Nacional, la ley de Identidad de Género (26743), la Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (26.618), la ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (26.364), la ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (26.485), como así también la reciente incorporación del *femicidio* al Código Penal.

Actualmente, sobre el desarrollo y la llegada del Programa Nacional de ESI a todas las provincias del país en materia de formación docente y aportes de capacitación para todas las escuelas, siguiendo una encuesta realizada por la coordinación del Programa ESI, se han capacitado hasta mediados del año 2015 todas las escuelas de las provincias de Formosa, Salta, Chubut, La Pampa, Río Negro, Jujuy, La Rioja, Tierra del Fuego, Santa Cruz, Neuquén, Misiones y Chaco. Durante el desarrollo de esta encuesta, las provincias de

²⁶ Se deben tener en cuenta los avances sustanciales en política educativa durante este periodo, como las sanciones de la Ley Educación Nacional (Ley N° 26.206), la Ley de Educación Técnico-profesional (26.058), la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061), la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) y Ley Nacional de Centros de estudiantes (N° 26.877) (Bracchi, 2014).

Buenos Aires, Mendoza, Córdoba, Entre Ríos, San Luis, Corrientes y Catamarca se encontraban en proceso de capacitación. Hacia fines del año 2014 se capacitaron 28.500 escuelas y 71.000 docentes (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Hoy, podemos afirmar, hay un consenso social muy amplio -no sin tensiones o enfrentamientos por parte de grupos conservadores- sobre la importancia de la formación tanto de niños, jóvenes y el colectivo docente en materia de sexualidad desde la perspectiva de género. De hecho, desde hace algunos años varios estudios y encuestas fueron dando cuenta de la aceptación social de la educación sexual en la sociedad argentina.²⁷ Toda esta batería de cambios sustanciales en la letra de las leyes, no solo indican el avance hacia un mayor reconocimiento social y político sobre el cuestiones de género y sexualidad sino que también, al tener impacto directo en la vida de las personas, traen consigo también una finalidad pedagógica, es decir que también educan (Brawer, 2016).

Para ir cerrando el recorrido histórico, es importante señalar que el evidente cambio de paradigma sobre las nociones de sexualidad y de género que se está sucediendo en Argentina no sólo se circunscribe a la formación de la sexualidad sino que se lo debe entender en términos más amplios dentro del sistema educativo. Trabajos recientes provenientes de la reflexión teórica y de los aportes de las gestiones y políticas educativas dan cuenta de procesos de ampliación de derechos en los marcos de la igualdad de los sexos y a favor de la incorporación de nuevas miradas sobre las identidades infantiles y juveniles. Tomemos como ejemplo estos cambios de paradigma en los niveles del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires que han mostrado un avance muy claro sobre estos cambios culturales. En el nivel Primario, se cuenta actualmente con un nuevo Régimen Académico²⁸ que incluye no solo las Leyes nacionales y provinciales de educación sino también la Ley de Identidad de género, apostando a una perspectiva de la vida cotidiana en las escuelas primarias que cuestiona las ideas clásicas de la niñez “normal” y de la

²⁷ Según la Primera Encuesta Nacional sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia (ECOVNA) realizada por el Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF en el año 2013 (y sobre la base de una encuesta desarrollada por el organismo internacional que se realizó ya en 100 países): más del 90% de los padres está de acuerdo con que sus hijos reciban educación sexual en las escuela (Fuente: Télam, 8 de Septiembre de 2013. (Disponible en: <http://www.telam.com.ar/notas/201309/31822-la-educacion-sexual-en-las-escuelas-es-apoyada-por-el-90-de-los-padres.html>). Las políticas en materia de salud sexual en nuestro país han mejorado sustancialmente en los últimos 10 años en relación con los tratamientos disponibles para la lucha contra el HIV-Sida. Entre 2001 y 2010, al menos 4.300 personas se salvaron de la enfermedad en nuestro país y más del 80% de los casos declarados de VIH reciben tratamiento (lo que la OMS cataloga como universalización en el acceso). También, en ese periodo, se ha destinado el 80% del presupuesto para VIH-Sida a cuidados y tratamientos, en comparación al 75% promedio de la región latinoamericana. Asimismo, se ha señalado que la población joven tiene los índices más altos de conocimiento sobre transmisión y prevención del VIH también en relación con la región (Fuente: Diario Registrado, 18 de Diciembre, 2015. Disponible en: <http://www.diarioregistrado.com/sociedad/107957-argentina--ejemplo-mundial-en-la-lucha-contr-el-sida.html>)

²⁸Nos referimos a la resolución 1.057/14 –Régimen Académico del Nivel Primario-documento que define y regula las pautas sustanciales en la vida de las escuelas primarias y en las trayectorias de educativas.

homogeneización como matriz (Thisted y Hirisch, 2016). Dicho documento avanza en la consideración de la diversidad de las familias, el registro de asistencia por orden alfabético (y no ya por sexo: primero los varones y luego las mujeres) como así también la modalidad mixta en las clases de Educación Física.

En el nivel secundario se vienen desarrollando avances muy significativos en materia de juventud, sexualidad y género desde la perspectiva de los derechos en el contexto de la obligatoriedad de este nivel a partir de la Ley provincial de Educación (13.688). En los Diseños Curriculares del nivel, se puso de manifiesto la noción de transversalidad de la educación sexual desarrollada en el abordaje teórico. La sexualidad, desde la perspectiva integral, se hizo manifiesta en la línea curricular en los tres primeros años del Ciclo Básico en la asignatura de *Construcción de Ciudadanía* a partir del núcleo “Género y Sexualidad”. También, la materia de *Salud y Adolescencia* de 4to. Año, incluye temáticas ligadas a la integralidad: la prevención de las enfermedades de transmisión sexual o los embarazos adolescentes, el análisis de relaciones de amor, amistad, afecto saludables y la consideración de los vínculos humanos en general. Asimismo, la materia *Política y Ciudadanía* de 5to. Año, y *Trabajo y Ciudadanía* de 6to. Año, prevén contenidos en torno a las luchas sociales por los derechos sexuales y reproductivos, la igualdad de género o de las minorías sexuales, como también las discriminaciones por género, sexo o identificación sexual. Vale mencionar que en el marco de las capacitaciones nacionales de ESI, durante el año 2014 se realizaron en toda la provincia Jornadas Institucionales de capacitación masiva a directivos y docentes de todas las escuelas secundarias de gestión estatal y de gestión privada. Se llegaron a capacitar alrededor de 4.000 escuelas y 15.000 docentes. Durante el año 2015 se continuó con un trabajo sistemático sobre el mismo universo en el acompañamiento a la implementación de proyectos institucionales de ESI en cada una de las escuelas (Bracchi y Melo, 2016).

Otro dato importante es que en el año 2013, la Dirección provincial de Educación Secundaria (DEPESEC) y la Dirección de Educación Física han aprobado la resolución conjunta N° 2476 (Exp. 5814-2788656/13) que organiza de manera novedosa las clases de educación física agrupando tanto a varones como a mujeres en una misma clase de trabajo (mixta) y por sección, favoreciendo el valor de la grupalidad, la integración de los géneros y la atención a la diversidad para una cohesión e integración de sus miembros. Esta disposición es una ruptura histórica con una Educación Física tradicional separada por sexo que ha reforzado la desigualdad en el establecimiento de presuntas diferencias corporales (juegos y deportes para varones y otros para mujeres). En esta misma política de evitar esta clase de distinciones, hacia finales del año 2015 la DEPESEC envió un comunicado a las autoridades de los diferentes niveles de supervisión a los fines de avanzar en la modificación de los Estados Administrativos en clave de género. Considerando que la confección de los registros de asistencias, planillas de calificaciones, entre otros registros, reproducen desigualdad y jerarquía de género (en la medida que primero nombran a los varones y luego a las mujeres, y dejan por fuera a todas las identidades que no se

autoperciben en dichas categorías) esta circular propone la realización de listados por orden alfabético.

Por último, es de destacar la sanción de Ley Provincial de Educación Sexual en esta provincia (14.744) en el año 2015. Esta normativa, muestra un rotundo avance en cuanto a las especificidades que tienen que ver con los principios establecidos a partir de la noción de “sexualidad” aportada por la OMS; y una clara perspectiva de los derechos sexuales - algo quizás no tan evidenciado en la ley nacional-. Nos referimos al reconocimiento explícito de derechos como el placer sexual, la libre asociación sexual y la libertad sexual.

Todos estos cambios que nos parecieron convenientes de mencionar en este cierre, avanzan sobre todo en las dimensiones institucionales, organizativas y curriculares de la vida en las escuelas. Estas modificaciones se vuelven fundamentales, ya que toda educación es sexual, todo el tiempo se tramitan y disputan sentidos por “lo femenino” y “lo masculino” (Morgade, *et.al*, op.cit.) La reorganización que se está dando en las escuelas, sus espacios, sus modos de nombrar a los estudiantes, son aspectos cruciales que permiten abrir el horizonte hacia una sociedad más respetuosa por las diferencias de los cuerpos y las subjetividades, más democrática y por tanto, más inclusiva.

Conclusiones y aperturas: hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante

El recorrido por antecedentes, conceptos y rastreos históricos en este trabajo, intentó dar cuenta de las asociaciones que se han ido estableciendo para las propuestas e iniciativas de la educación sexual; sus diferentes versiones y concepciones. A continuación arriesgamos algunas líneas prospectivas a partir del estado de la situación sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil que realizamos en este proceso de reconstrucción y sistematización. Nos interesa puntualizar a modo de cierre, un breve balance sobre el aspecto histórico del campo de la educación sexual y sobre la consideración de un enfoque pedagógico emergente que es la *educación sexual socialmente relevante*. Señalar también, sobre cuestiones que creemos relevantes para los tiempos actuales como lo son la necesidad de considerar las *culturas sexuales de los sujetos*, el pasaje de la moral sexual a una *ética de la sexualidad*, los desafíos frente a la era de la *digitalización y la exposición de la intimidad*. Y por último referirnos al lugar de la *responsabilidad de los adultos* en la formación de la sexualidad de las generaciones jóvenes.

•En primer lugar y como línea para seguir indagando en su historia más reciente, el campo de la educación sexual se caracterizó históricamente con discursos que, lejos de tener una mirada amplia y compleja de la sexualidad, la redujeron a sus peligros y consecuencias, al mismo tiempo que normalizaron la identidad heterosexual y los roles clásicos atribuidos a los sexos, patologizando las otras identidades genérico-sexuales (prácticas y modos de autoadscripción identitaria que se encuentran por fuera de la heteronorma). Gayle Rubin ha sugerido que en épocas de pobreza, guerra, hambre, enfermedad, racismo o aniquilación nuclear, es cuando emerge una preocupación por la “peligrosidad desquiciada” en lo referente a lo sexual ya que “el sexo es siempre político, pero hay periodos históricos en los que la sexualidad es más intensamente contestada y más abiertamente politizada. En tales periodos, el dominio de la vida erótica es, de hecho, renegociado” (Rubin, op.cit:5). Teniendo en cuenta esta tesis general, se puede sostener según el recorrido histórico presentado, las políticas y propuestas de la educación sexual, tanto a nivel nacional como en los debates internacionales, fue pensada en casi todo el siglo XX, como estrategia de solución o como freno para evitar los “males sociales” en distintas épocas, como política educativa o del ámbito de la salud en relación a fenómenos no deseados (la propagación de enfermedades, el embarazo adolescente, el avance del HIV-Sida principalmente). En el siglo XXI, como parte de los derechos sexuales y reproductivos conquistados, la formación sobre la sexualidad es en Argentina un derecho alcanzado y con una impronta política e ideológica superadora de los modelos tradicionales como el moralista, el del riesgo o el biologicista. Por otro lado, leyes como la de la Profilaxis social, la del SIDA o la vigente sobre la Salud Sexual y Reproductiva (aun con improntas ideológicas distintas según cada caso) han establecido en su letra la necesidad del desarrollo de la educación sexual dentro del sistema educativo. Esto permite pensar que aun desde la legislación del sistema de Salud, históricamente fue valorado el lugar de la escuela para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población en su conjunto. En relación

a los antecedentes bibliográficos, como se mencionó, no se han encontrado investigaciones nacionales en torno estas propuestas, es decir a las acciones realizadas a partir de estas legislaciones. Esto abre una línea posible para seguir explorando el pasado de la educación sexual ya que permitiría, por ejemplo, revisar las imágenes y discursos sobre el SIDA en el discurso escolar, la relación de este último con las propuestas sanitarias, una suerte de construcción escolar del par salud/enfermedad, entre otros tópicos posibles. De allí el valor de las investigaciones pedagógicas e historiográficas que iluminan sobre las propuestas escolares en educación sexual previas a su obligatoriedad en nuestro país.

Para concluir sobre los avances legislativos en esta materia, vale referenciar el grado de desarrollo de iniciativas públicas sobre educación sexual en la América Latina actual. Observando la situación contemporánea sobre avances legales y curriculares sobre sexualidad y prevención del HIV en la región, Lisa M. De María y otros (2009) han mostrado a través de una encuesta a 27 países que Argentina, Brasil y Costa Rica son quienes tienen una mayor legislación avanzada en contenidos obligatorios relacionados con la educación sexual y prevención del HIV; mientras que la mayoría (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) sólo alcanzan un nivel medio de desarrollo en materia legislativa. A su vez, Haití, México y Panamá han mostrado un desarrollo bajo en estos parámetros y en Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Guyana, Jamaica, Paraguay, Santa Lucía, Suriname, y Trinidad y Tobago no existe legislación alguna ni avances de políticas en materia de educación sexual. En términos curriculares, concluyen que de los datos recogidos, la educación sexual escolar en la región latinoamericana se presenta más como una materia *transversal* que una materia específica; que en las escuelas secundarias de la región la educación sobre la sexualidad cubre la mayoría de los temas relevantes aunque aún son pendientes temas como la discriminación por orientación sexual o identidad de género (Ibid.). Por otro lado, a propósito de la formación y la capacitación docente resumen que en la mayoría de estos países “los docentes reciben capacitación sobre sexualidad y prevención de VIH/ITS mediante cursos ad hoc impartidos con frecuencia ocasional” (Ibid. 491).

•Para avanzar en una perspectiva pedagógica superadora de la biologización de la sexualidad y su enseñanza, proponemos a continuación algunos desafíos futuros para el debate y el desarrollo de perspectivas, prácticas o conceptualizaciones en este campo. Varios autores que han sido referenciados durante todo este trabajo (como Lopes Louro, Britzman, Graciela Morgade y equipo, Epstein y Johnson, entre otros) están pensando en una perspectiva renovada en relación con los modelos pedagógicos desarrollados tal como advertimos hacia el final del capítulo II, aunque sin negar la sustancial importancia que se reconoce al modelo de la transversalidad y la ciudadanía.

Las propuestas a las cuales seguimos, se colocan contra las tradiciones históricas y apuntan a una pedagogía de la sexualidad antideterminista, antibinaria y desnaturalizadora de la sexualidad, los géneros y los sexos.

Por su parte, Deborah Britzman se opone a los modelos clásicos de la educación sexual (el normativo o el informativo) al esgrimir que los mismos fijan un conocimiento sobre ciertas identidades (hombre/mujer, hetero/homosexual) y esto limita el modo en que los sujetos nos vinculamos con nosotros mismos y con los otros. Siguiendo la propuesta de Jonathan Silin (1995), acuerda con una *educación sexual socialmente relevante*, donde los niños y jóvenes sean considerados no como identidades a controlar, vigilar y normalizar sino como reales “investigadores del sexo”, y no como identidades fijas sino como subjetividades históricas, que se modifican y mutan con el tiempo. La apuesta pedagógica de esta autora se centra en pensar una perspectiva en pos de la ampliación y cuestionamiento de la visión que los sujetos tienen del mundo de la sexualidad, un curriculum que rechace a los fundamentos del eugenismo y la higiene social, una pedagogía que apunte más al desarrollo de la fantasía, la imaginación, la curiosidad y la libertad:

El modelo de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura con los libros de ficción y poesía, de ver películas y del involucrarse en discusiones sorprendentes e interesantes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician cuestiones para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más que hacer, algo más para pensar. (Britzman, 2002:231)

Aspirar a una pedagogía de la sexualidad con relevancia social, implica entonces el reconocimiento de los sujetos de la educación como “sujetos sexuados” y no la juventud vista como un grupo incontrolable, promiscuo o peligroso. Reconocer la condición sexuada de los más jóvenes, no implica solo la toma de conciencia del ejercicio activo de sus sexualidades y experiencias, sino que también conlleva a tener en cuenta la dimensión cultural de esas experiencias. De allí el valor de los aportes de las investigaciones que reseñamos en la línea socio-antropológica, estudios que indagan sobre las prácticas y significados de la sexualidad juvenil.

En este sentido de considerar como central las prácticas juveniles para las propuestas y las políticas pedagógicas concretas, los investigadores ingleses Debbie Epstein y Richard Johnson proponen el abordaje de la sexualidad en la escuela a partir de considerar necesariamente las “culturas sexuales de los alumnos” y advierten tres aspectos importantes. En primer término, tienen en cuenta que los jóvenes portan aprendizajes y van aprendiendo lecciones de sexualidad de manera irregular y asistemática en las propias culturas informales, por fuera de las relaciones con los adultos. Por ello, en segundo lugar, advierten sobre el riesgo de una educación sexual que no tenga en cuenta los conocimientos y las identidades sexuales, ya que la misma no tendría sentido en tanto se alejaría de los reales intereses de sus destinatarios. Y por último, enfatizan entonces la necesidad de retomar el conocimiento de las culturas y las formas sexuales dentro de la representación de la cultura popular (Epstein y Johnson, 2000).

● Siguiendo esta línea, es dable retomar la propuesta de Morgade, Baez, Díaz Villa y Zattara (op.cit.) quienes sostienen que hay que acercarnos más a pensar en otra pedagogía sexual, distinta a como se la ha tematizado hasta la actualidad. Consideran una pedagogía abierta, dinámica y profundamente transversal sobre el lugar de lo sexual, considerándolo como parte de la vida escolar y como condición innegable de todos los sujetos. Las autoras, siguiendo la propuesta de Britzman, retoman la noción de “cuidado de sí” de Foucault y apuestan a una educación sexual que tenga como ética el propio “cuidado del yo”, una disposición al “autodesenmarañamiento y autoinvención” (Morgade, *et. al.*:197). Al mismo tiempo, refieren a un posicionamiento ético basado en el reconocimiento de un Otro en tanto sujeto, es decir cuando se considera su propio deseo, y no una perspectiva moralizante sobre la sexualidad, las parejas y los intercambios afectivos.

Una pedagogía de la sexualidad fundamentada en esta línea ética, justamente se opone a los discursos moralistas, que como se intentó mostrar, legitiman la figura de la heterosexualidad, y ciertas identidades y prácticas a partir de una visión conservadora sobre las relaciones y las finalidades de la vida sexual. Sugerimos que se trata entonces de una suerte de pasaje de una moral sexual a una *ética sexual*.

En este punto resulta sustancial enfatizar lo más específico de la sexualidad, que como se mencionó en el abordaje teórico, es el hecho que siempre implica una *relación* y una *comunicación* con el Otro en el plano de la vida íntima y en las relaciones afectivas. El lugar de ese Otro, su reconocimiento como sujeto -y no solo como una extensión corpórea, es decir como objeto de excitación-es un principio ético que cualquier propuesta de educación sexual deberá tener en cuenta como un valor a transmitir. En este punto, vale retomar la definición de sexualidad que aporta la filósofa francesa contemporánea Michela Marzano, que la comprende como una experiencia de encuentro y autoreconocimiento:

La sexualidad es el espejo mismo de lo humano y de sus contradicciones. Por un lado, es el lugar de excelencia donde el hombre supera su soledad y su separación con los otros para acceder a la alteridad y descubrirse al descubrir al otro (...) En cierto modo, la sexualidad es lo que permite al individuo franquear el umbral de la desdicha que constituye la soledad, sin que tenga necesidad de absorber o ser absorbido por el otro. Permite establecer una relación que no se reduce al tocar y al ver transitorios sino que va al corazón mismo de la intimidad y la alteridad. Expresa un modo de ser del sujeto; es el sitio donde éste, en el contacto con el otro, puede ir más allá de ese contacto y reconocerse a sí mismo (...) el otro en su desnudez, surge ante la nuestra y nos desafía. Por su despojamiento. Por su abandono. Se convierte así en la ocasión de un encuentro que sólo es posible a condición de reconocer su valor, su deseo, su unicidad. Por otra parte, es esta misma unicidad la que suscita nuestro deseo y nos incita a ir hacia el otro (Marzano, 2006:40-41).

Como el lugar pleno de la vida íntima, y como posibilidad de experimentar el *nosotros* -ese encuentro entre el *tú* y el *yo*- la sexualidad tiene como condición básica, la consideración

del plano de la libertad y sus propios límites. Marzano refiere especialmente a los “límites éticos” y afirma que:

(...) actuar “libremente”, lo que supuestamente es la esencia de cada individuo en cuanto agente moral, no significa poder hacerlo “todo” y realizarlo “todo”(...) cada uno tiene la obligación ética de no perjudicar al prójimo, que la libertad de uno se detiene allí donde comienza la de los demás. El prójimo siempre es un límite a nuestras acciones y a nuestras opciones. Es lo que no se debe destruir ni “anular” (Ibid.83)

Consideramos que la postura de esta autora puede ser tomada como el principio ético de cualquier educación sexual que pretenda formar en valores en torno al cuidado de la propia integridad y la del otro, y no ser una pedagogía moralista que tenga pretensiones de normatividad sobre la vida privada de las personas.

● Volviendo sobre el planteo de Epstein y Johnson, considerar las culturas sexuales de los jóvenes y los modos en que la sexualidad se hace presente en la cultura popular masiva, implica tomar en cuenta las transformaciones actuales que producen creencias, mitos y modos en que lo sexual tiene lugar. Como se ha señalado hace ya algún tiempo, actualmente la subjetividad se conforma a partir de una multiplicidad de agencias, los individuos estamos multisocializados y multideterminados (Lahire, 2005). Ya no solo tienen hegemonía de formación y socialización instituciones como la familia y la escuela sino que ahora se debe atender a todos los mecanismos y procesos por los cuales nos vamos constituyendo como sujetos sociales.

Consideraremos que los actuales procesos de socialización de las juventudes presentan en este sentido, un real desafío para todo acto de transmisión en relación al cuidado de la sexualidad. Se debe advertir, por un lado, sobre los procesos actuales de *hipersexualidad* con los cuales debe enfrentarse cualquier instancia educadora, una serie de estrategias de mercado que producen sexualización compulsiva de casi todos los ámbitos y momentos de la vida social. De este “deber ser sexuado”, se desprende algo que incluye y trasciende a la formación en sexualidad, que es la propia preservación de la intimidad como forma de cuidado de propio y mutuo. Nos referimos a los discursos, estímulos y agencias socializadoras tales como la publicidad, los medios masivos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la era digital²⁹.

Hoy, es evidente la incitación compulsiva a la sexualidad, que es utilizada en el mercado de consumo en cualquier campaña publicitaria o en la venta de cualquier producto o servicio; una suerte de obligación constante a “tener que” ser sexuado y deseable todo el tiempo como modo de existencia y valor social.

²⁹ Para ampliar sobre los riesgos a los cuales se pueden ver expuestos niños y jóvenes, véase de situación sobre el tema que realizaron Marciales y Cabra (2011). Las autoras consideran en su relevamiento los estudios relacionados con cuestiones que acontecen en la web: las demandas sexuales no deseadas, el acoso, indeseada exposición a pornografía, entre otros tópicos.

Las reflexiones sobre sexualidad y las tecnologías advierten sobre los riesgos que se enfrentan los jóvenes sobre los contenidos circulantes en toda la Web. Lejos de alinearnos a visiones fatalistas o moralistas, nos interesa tan solo advertir sobre los efectos subjetivos y los riesgos de la pérdida de la intimidad –en tanto condición necesaria para la actividad erótico-sexual– por ejemplo, en la sobreexposición que generan las redes sociales o las prácticas de video o fotografía de las propias relaciones sexuales. Esto también se relaciona con las implicancias que tienen las imágenes sexistas en las publicidades en la autoestima. En fin, todos los riesgos que trae la cultura digital y el uso acrítico de los medios informáticos y digitales y todo lo que allí de la identidad se comunica y construye³⁰. En este punto debemos nombrar también otra agencia socializadora de las juventudes como lo es el consumo de la mega industria de la pornografía. El consumo de películas “X” representa una verdadera pedagogía de la sexualidad, tanto para jóvenes como para adultos, estos films “representan un instrumento que la sociedad ofrece para la educación sexual de todos” (Marzano, op.cit.238).

Considerando muy rápidamente este contexto y estos aspectos entre muchos otros, una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante, lejos de eludir o evitar estas cuestiones, debería ser capaz de poder incorporar estos estímulos audiovisuales como parte de la formación ética y sexual para poder fomentar un análisis crítico sobre dichos discursos e imágenes. Una postura sobre la cultura audiovisual con intención desnaturalizadora de las propias culturas sexuales en las cuales todos, jóvenes y adultos, somos socializados. Esta actitud crítica, intentará poner dichas imágenes y discursos hegemónicos en duda, de analizarlos lo más detalladamente posible para poder reflexionar sobre los mensajes y sentidos que se están colocando a la vida sexual y social, sobre cuánto de todo ello impacta en nuestra sensibilidad y manera de reconocernos como sujetos de deseo. En el ejemplo de la pornografía, por ejemplo, analizar el lugar atribuido a los sexos, la organización visual de zonas sexuadas de los cuerpos, las maneras de representar las identidades de género hegemónicas, las alusiones a cómo se debe obtener placer y hasta cómo se debe “tocar” y tratar a otros cuerpos. Nuevamente, no se trata de moralizar o sentenciar prácticas sino de tomar una posición crítica y ética sobre los mecanismos que median nuestras interacciones, íntimas y públicas.

●La educación sexual, es un ámbito que hace revisar en los adultos la propia noción de los saberes, y con ello, la noción misma de autoridad en esta transmisión. Como señalamos en las primeras líneas de este trabajo, la extendida relación de mutismo y tabú sobre cuestiones de sexualidad entre niños y jóvenes con la sociedad adulta, ha variado con

³⁰ Para estos temas se pueden consultar entre otros, el trabajo de la psicóloga norteamericana Sherry Turkle, *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de internet* (Turkle, 1997) donde analiza, ya en 1997, de los cambios que producen las interacciones virtuales y cómo esto está modificando los modos de emergencia de la subjetividad y la identidad, los modos de pensar la sexualidad, etc. Otro trabajo que profundiza sobre el impacto de la cuestión identitaria y los sentidos de las nuevas prácticas de exhibición de la intimidad en la era digital es el de Paula Sibila, *La intimidad como espectáculo* (Sibila, 2008).

el tiempo. Aquello de lo que se puede hablar, lo que se puede preguntar y saber y lo que no, la habilitación a ciertas imágenes o discursos sobre el erotismo, no son relaciones con el saber invariables culturalmente. Se puede afirmar que las distancias o proximidades sobre temas sexuales son consecuencia de los acercamientos o distancias entre una generación y otra. En este sentido, que los adultos con responsabilidad de educación y socialización de las generaciones jóvenes asumamos una postura con estos principios, los de una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante, se vuelve innegable y urgente (re)posicionarnos frente a las relaciones de generación y revisar nuestras propias perspectivas sobre la sexualidad y, sobre todo, la asunción de los prejuicios que tenemos sobre las generaciones más jóvenes, sus prácticas y consumos.

A partir entonces de considerar a la formación en sexualidad como algo que se ubica en la transmisión intergeneracional, y que es posibilitada a partir de los marcos de confianza que en la escuela o que los adultos habiliten, es preciso por ello también advertir que se trata de un tipo de formación tanto para los jóvenes como para la misma generación adulta. Como se ha mencionado en este trabajo, analizar críticamente el concepto mismo de “educación sexual”, implica no pensarlo como una serie de meros saberes e informaciones que unos (adultos) transmiten a otros (jóvenes). Si como se referenció, la sexualidad es también un constructo histórico, algo que varía en la vida de las sociedades y las personas, incluso de una generación a otra, es preciso entonces apostar al sentido *vitalicio* de la formación de la sexualidad. Proponemos por ello que una educación sexual socialmente relevante, se consolide como una formación de *todas* las personas y que se sostenga a lo largo de *toda* la vida, así como perdura en cada uno la propia sexualidad y las propias experiencias, y que no se agote entonces en la duración del tiempo de la escolarización. El riesgo de pensar únicamente propuestas de educación sexual para las generaciones jóvenes en edad escolar, es justamente es los adultos aparezcan invisibles y, por tanto, que se siga reforzando la presunción de que la vida sexual como la identidad adulta no se moviliza, no se altera, no muta; como si los adultos tuviéramos resuelta nuestra relación con nosotros mismos de una vez y para siempre.

Por otro lado, tal como advirtieron los estudios antropológicos de la juventud en relación con las lógicas institucionales que pretender normativizar las identidades genérico-sexuales disidentes y sus manifestaciones de deseo y expresión corporal, la tarea institucional “debería alejarse de la ansiedad por clasificar, localizar o estabilizar el género y la orientación sexual de un chico o chica, en virtud de buscar en ese gesto imperioso una respuesta o explicación de su “peculiaridad” y/o “conflictividad” (Elizalde, op.cit.8).

El lugar de la narración de la propia experiencia en el proceso de transmisión intergeneracional puede resultar una perspectiva fértil para revisar y plantear el lugar que nos compete a los adultos, en tanto docentes o responsables de las dinámicas familiares, ante la cuestión de la educación sexual. Estamos sugiriendo que es pertinente preguntarse qué lugar le cabe a la transmisión intergeneracional en la cuestión de la sexualidad si no la entendemos como un compendio de datos, informaciones técnicas o contenidos normalizadores. Siguiendo a Fernando Bárcena (2010), la transmisión no se resuelve en

absoluto “pasando” sólo contenidos, por el contrario “lo que la experiencia de la transmisión pone en juego es, en realidad, una relación entre dos personas, en el marco de un entorno institucional o privado, y esta relación decide la suerte de las significaciones transmitidas(...) la transmisión como experiencia de una relación, no puede confundirse sin más con el acto de volver accesible, y de forma indiferente o neutral, un cuerpo dado de información(...) transmitir es más que comunicar” (Bárcena, 2010:35).

Todos los intereses, las preguntas, las dudas o inquietudes que se formulen los jóvenes son producto de las experiencias y situaciones que estén viviendo y atravesando; momentos específicos dentro de un proceso dinámico como es la construcción de la propia identidad, que como se definió en este trabajo, es un proceso siempre abierto y en permanente movimiento. No se trata de ningún modo, del relato de aspectos íntimos o privados de las experiencias personales de cada uno. Por el contrario, quizás, se trate más de la apertura a poder hacer del vínculo pedagógico un lugar de confianza para habilitar las preguntas y dudas que se encuentran en la base de los tabúes, los miedos, los mitos, las creencias que impactan directamente sobre la subjetividad y la sensibilidad. La pedagoga argentina Beatriz Greco, en relación a las disposiciones que deben tomar los docentes sobre el conocimiento de la sexualidad y sobre su enseñanza, sostiene que hay un trabajo de cada docente por hacer consigo mismo, con los modos de relaciones con el saber sobre la sexualidad, con las formas de mirar y reconocer a sus estudiantes, con sus posibilidades de hablar y escuchar (Greco, 2009). Si la propuesta es habilitar y hacer circular el diálogo y evitar así los silencios, es aquí donde cobra mayor valor la experiencia. La experiencia aportada por el otro, desde esta línea, otorga un vínculo de confianza ya que implica “el diálogo, la narración, el relato, la historia singular escuchada y respetada, la palabra que circula sin “apropiaciones cristalizadas” (Greco, 2009:58). En suma, estaremos acercándonos a generar lugares de encuentro, de proximidad, de cercanía y de confianza, marcos que resultan condiciones pedagógicas y humanas fundamentales para que cualquier transmisión sea posible.

Bibliografía

- ABENOZA GUARDIOLA, R. (2000) "Educación sexual", en Documentación Social 120, pp. 207-235, disponible en: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/570/09%20EDUCACI%C3%93N%20SEXUAL%20DS0120.pdf>
- ALONSO G., ZURBRIGGEN, R., HERCZEG, G., LORENZI, B. (2008) "Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para una problematización de la 'normalidad'". Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2Educación>
- ALLER, A. (2006) "Educación sexual en Argentina. La historia que yo viví". On-line, disponible en: <http://www.educacionsexual.com.ar/biblioteca-online/historia-del-movimiento-sexologico/historias-de-la-educacion-sexual>
- BÁRCENA, F. (2012) "Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo". En: SOUTHWELL, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- BEAUMONT, K., MAGUIRE, M., SCHULZE, E. (2013) *Policies for Sexuality Education in the European Union*. Versión disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/femm>
- BIERNAT, C. (2007) "Médicos, especialistas, políticos y funcionarios en la Organización centralizada de la profilaxis de las enfermedades venéreas en la Argentina (1930-1954)", en *Anuario de Estudios Americanos*, 64, 1, enero-junio, 257-288, Sevilla.
- BIERNAT, C. y RAMACCIOTTI, K. (2008). "La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955)". *Revista Historia, Ciencia y Salud*, vol. 15, n° 2, pp. 331-351, Manguinhos, Brasil.
- BOCCARDI, F. (2008) "Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en Argentina", en *Revista Perspectivas de la comunicación*, Vol. 1, n° 12, pp. 48-58, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- BOCCARDI, F. (2010) "La sexualidad en la red de discursos mediáticos. Una lectura de la construcción de la educación sexual en la prensa argentina", publicado en *Revisita El f@ro*, Año 6, n° 12, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- BRACCHI, C. (2014) "La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad". En *Revista Novedades Educativas*, n° 283, Julio 2014, Buenos Aires.
- BRACCHI, C., MELO, A., ZEMAITIS, S. (2014) "La educación sexual integral en los diseños curriculares de educación secundaria en la provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación, Docencia, extensión y ejercicio profesional: Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea. Eje temático: Trabajo social y educación: prácticas educativas emancipadoras en el contexto actual contemporáneo. Facultad de Trabajo Social (UNLP). La Plata, 10 de Octubre.
- BRACCHI, C.; MELO, S. (2016) "Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en tiempos de ampliación de derechos", en Kaplan, C. (Comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BRAWER, M. (2016) "Igualdad de género: nuevos derechos que educan y transforman" en Kaplan, C. (Comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BRITZMAN, D. (2002) "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Mérida Jiménez, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria.

- COSSE, I. (2006) “Cultura y sexualidad en la Argentina de los ’60: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional”, en *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 17, nº 1, pp. 39-60.
- COSSE, I. (2008) *Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural*, Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2008.
- COSSE, I. (2008) *Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural*, Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2008.
- COSSE, I.; FELITTI, K.; MANZANO, V. (2010) *Los ’60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- CHECA, S. (2005) “Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente”, en *Revista Annales de la Educación Común*, Año 1, nº 1-2, Septiembre 2005, pp. 183-193, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- DE MARIA L.M, et al. (2009) “Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe”, *Revista Panam Salud Pública*. 2009; 26 (6), p. 485–93.
- ELIAS, N. (1989) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ELIZALDE, S. (2006) “El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles”, en *Revista Última década*, vol. 14 nº 25, Diciembre, Santiago.
- ELIZALDE, S. (2009) “Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud”, en *Revista argentina de estudios de juventud*, Vol. 1, nº 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- ELIZALDE, S. (Comp.) (2011) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Biblos, Buenos Aires.
- FALCONIER DE MOYANO, M. (1997) “La educación en población y la educación sexual en América Latina” UNESCO, Boletín 1997.
- FAUSTO-STERLING, A. (2006) (2002) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Melusina, Barcelona.
- FELITTI, K. (2009) “Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta”, en *Revista argentina de estudios de juventud*, Vol. 1, nº 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- FELITTI, K. (2012) *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*, Edhasa, Buenos Aires.
- FERNANDEZ, A. M. (2013) “El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada?”, en Fernández, A.M y Siqueira Peres, W. *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*, Biblos, Buenos Aires.
- FLORES, V. (2008) “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. En: *Revista Trabajo Social*, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. Disponible en:
- FOUCAULT, M. (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2011) Prólogo inédito “Usos de los placeres y técnicas de sí”. En: Foucault, M. *La inquietud de sí. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- GOGNA, M. JONES, D., IBARLUCÍA, I. (2011) *Sexualidad, ciencia y profesión en América Latina: el campo de la Sexología en la Argentina*, CEPESC, Coleção Documentos nº 9, Rio de Janeiro.

- GONZALES, A. (2000) “Niñez y beneficencia: Un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo XX (1900-1930)”, en Moreno, J. L. (Comp.) *La política social antes de la política social. Caridad, beneficencia y políticas sociales en Buenos Aires, siglo XVII a XX*, Prometeo, Buenos Aires.
- GRAMMATICO, K. (2000) “Obreras, prostitutas y mal venéreo. Un estado en busca de la profilaxis”, en: Gil Lozano, F. (et. al.) *Historia de las mujeres en la Argentina*, tomo 2, Taurus, Buenos Aires.
- GRECO, B. (2009) “Acercamiento de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar””, en Villa, A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, Buenos Aires, Noveduc.
- IANONTUANI, E. (2008) *Pedagogía de la sexualidad*, Bonum, Buenos Aires.
- JONES, D. (2009) “¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina”, en *Argumentos. Revista de crítica social*, nº 11, Octubre, pp. 63-82.
- JONES, D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*, CICCUS-CLACSO, Buenos Aires
- JONES, D. y Gogna, M. (2012) “Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea”, en revista *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año XXIII, Nº 45, Noviembre de 2012, pp. 33-59, Buenos Aires.
- KNOWLES, J. (2012) “La educación sexual en los Estados Unidos”. Planned Parenthood Federation of America, Disponible en: http://www.plannedparenthood.org/files/1513/9978/2553/Sex_Ed_in_U_S_Spanish.pdf
- KORNBLIT, A. y SUSTAS, S. (2014) *La sexualidad va a la escuela*, Biblos, Buenos Aires.
- KRMPOTIC, C. (2008) “Cuerpo joven, penalización y crisis de autoridad”, en: Porzecanski, T. (Comp.) *El cuerpo y sus espejos: estudios antropológico-culturales*, Planeta, Buenos Aires.
- LAHIRE, B. (Comp.) (2005) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- LAHIRE, B. (2006) *El espíritu sociológico*, Manantial, Buenos Aires.
- LAQUEUR, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Crítica, Madrid.
- LAVIGNE, L. (2001) “Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral” en Elizalde, Silvia, (coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Biblos, Buenos Aires.
- LAVRIN, A. (1992) Paulina Luisi: pensamiento y escritura feminista”, en L. Charnon-Deutsch (coord.) *Estudios sobre escritoras hispánicas en honor a Georgina Sabat-Riversa*, Castalia, España.
- LAVRIN, A. (2005) *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 189-1940*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- LOPES LOURO, G. (1997) *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (6ta Edición), Voces, Petrópolis, Brasil.
- LOPES LOURO, G. (1999) “Pedagogías da sexualidade”, en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Autêntica, Belo Horizonte.
- MARCIALES, V. G. P. y CABRA, T. F. (2011). “Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios”. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 855-865.
- MEINARDI y PLAZA (2010) “Creencias sobre la sexualidad y conocimiento profesoral del profesorado” En, *Revista EDUCyT*, 2010; Vol. 1, Enero- Junio. Buenos Aires.
- MEINARDI, E. y otros (2008) “Educación para la salud sexual en la formación de profesores en Argentina”, en *Revista Ciência & Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 181-195, Brasil.

- MEINARDI, E.: PLAZA, M.V (2010) “Creencias personales sobre sexualidad y conocimiento profesional del profesorado” en *Revista EDUCyT*, Vol. 1, Enero- Junio, pp. 138-152. Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Versión digital disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7559/1/10.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015) “Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela”, Buenos Aires.
- MIRANDA, M. (2011) *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad argentina*, Biblos. Buenos Aires.
- MIRANDA, M. y VALLEJO G. (2007) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- MIRANDA, M. y VALLEJO G. (Comp.) (2005) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- MORGAGE, G. (2009) “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”, en Villa, A. *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MORGAGE, G. (2011) *Toda educación es sexual*, La crujía, Buenos Aires.
- MORGAGE, G.; ALONSO, G. (2008) “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”, en Morgage, G. y Alonso, G. (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires.
- NARI, M. (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires (1890-1920)*, Biblos, Buenos Aires.
- PANTELIDES, E. (1995) *La maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina*, UNICEF, Argentina.
- PECHIN, J. (2013) “De la indicación de “perversiones” por parte de la(s) norma(s) a la “perversión” política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?”, en *Revista LES* Vol. 5, n° 1.
- PRIETTO, N. y VALOBRA A. (2012) “Eugenesia y derechos: idearios médicopolíticos sobre los roles públicos y privados de las mujeres, 1930-1945” en Miranda M. y Vallejo G. (Comp.) *Políticas públicas, vida privada y control social, Argentina y las redes eugénicas del mucho latino*, Biblos, Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*, Galerna, Buenos Aires.
- QUEIROLO, G. (2013) “Género y sexualidades en tiempos de males venéreos (Buenos Aires, 1920-1940)”, en *Revista Nomadías*, n° 17, Julio, pp. 67-87.
- ROSE, N. (2012) *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*, UNIPE, La Plata.
- ROSSI, L. (2006) “Argentina: profilaxis en la década de los veinte”, en *Revista Historia de la Psicología*, n° 27, vol. 1, pp. 95-108, Buenos Aires.
- RUBIN, G. (1989) “Notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, C.S. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, pp. 113-190, Ed. Revolución, Madrid. Versión digital disponible en Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales www.cholonautas.edu.pe/.
- SALESSI, J. (1995) *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*, Biblioteca Estudios Culturales, Rosario.
- SCHARAGRODSKY, P. (2011) “Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina”, *Revista Pro-Posições*, v. 22, n° 3 (66), p. 97-110, set./dez. Campiñas.

- SCHARAGRODSKY, P. (2006) "Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar". En Baquero, Diker y Frigerio (2006) *Las Formas de lo Escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- SCHARAGRODSKY, P. (2009) "La educación del cuerpo de las niñas en el marco del sistema argentino de Educación física en las primeras décadas del siglo XX", Ponencia presentada en I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales. 29 y 30 de Octubre de 2009, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).
- SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) (2008) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Prometeo, Buenos Aires.
- SEOANE, V. I. (2014) "Géneros, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata". Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- SIBILA, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SIMONEN, M, SIKES, O.J. Y PALACIO, J. (1990) "La Educación en Población en la acción en pro del desarrollo". Revista *Perspectivas*, UNESCO, N° 4, Vol. XX.
- SOUTHWELL, M. (2011) "Lo social como interpelación pedagógica: mujeres en disputa con sus épocas". En: Krichesky, M., *Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estudios sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuaderno de trabajo 2. UNIPE, Provincia de Buenos Aires.
- SUAREZ, T. (2007) *Sexualidad y Educación. Un proyecto a construir*, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- SUSTAS, S. (2014) "Las bases teóricas y las prácticas en educación sexual", en Kornblit, A.M. y Sustas, S. *La sexualidad va a la escuela*, Biblos, Buenos Aires.
- TALAK, A. M. (2005) "Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina (1900-1940)", en Miranda, M. y Vallejo, G. *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- THISTED, I.; HIRISH, M. (2016) "La escuela primaria, contra su destino de cuna de machos y princesas", en Kaplan, C. (Comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- TORRES, G. (2009) "Normalizar: discurso, legislación y educación sexual", Revista ICONOS, n° 35 Pág. 31 a 42, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Ecuador.
- TORRES, G. (2010) "Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación sexual Integral". Pág.105-118, en Revista Archivos de Ciencias de la Educación Año 4, n° 4, 4ta época, Año 2010, La Plata.
- TURKLE, Sh. (1997) *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*, Paidós, Barcelona.
- TURNER, B. (1989) *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social*, Fondo de Cultura Económica.
- UNFPA (2005) "Antecedentes, situación actual y desafíos de la Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe" Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe, EAT/UNFPA/LAC, México, D.F.
- VALOBRA, A. M. (2004-2005) "Género y peronismo en la historiografía argentina. Estudio preliminar". [En línea] Trabajos y Comunicaciones, (30-31). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.314/pr.314.pdf
- VILLA, A. (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- VILLA, A. (2009) "Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación", en Villa, A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, Buenos Aires, Noveduc.

- WAINERMAN, C.; Di VIRGILIO, M.; CHAMI, N. (2008) *La escuela y la educación sexual, Manantial*, UNFPA, Buenos Aires.
- WEEKS, J. (1981) *Sex, Politics and Society. Regulation of sexuality since 1800*, Harlow, Logman.
- WEEKS, J. (1993) *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*, Talasa, Ediciones Madrid.
- WEEKS, J. (1998) "La invención de la *sexualidad*", en Weeks J., *Sexualidad*, Paidós-Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- WEEKS, J. (2012) *Lenguajes de la sexualidad*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- WELLER, S. (2000) "Salud reproductiva de los/as adolescentes. Argentina, 1990- 1998", en: Oliveira, M. C. (org.) *Cultura, adolescência, saúde: Argentina, Brasil, México*, Consórcio de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade na América Latina (CEDES/ COLMEX/NEPO-UNICAMP), Campiñas.
- ZACARIAS, N. (2011) "La educación sexual en las políticas educativas latinoamericanas recientes. Un aporte desde los estudios de género". Ponencia presentada en el IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos. Eje 5: Investigaciones y experiencias en instituciones escolares, ámbitos de Formación Docente y otros espacios educativos. UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ZEMAITIS, S. (2014) "El campo de estudio sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil en Argentina: revisiones y notas para un estado del arte", en Actas del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE). Ponencia. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación (IICE). Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>. ISBN de la publicación digital: 978-987-3617-61-4.