

Presentación

En la *Historia de la sexualidad*, Michel Foucault sostenía que la represión sexual propia de la era victoriana no había hecho otra cosa que hacer de la sexualidad un discurso omnipresente. De la sexualidad no se hablaba, pero estaba –y está– en todas partes.

Como herencia de la época, la escuela (un espacio en el que quienes “sabían” –maestras y maestros, profesoras y profesores– debían enseñar a quienes “no sabían”) no hablaría de la sexualidad. La escuela solo abordaba las cuestiones públicas y la sexualidad integraba el orden de “lo privado”. Pero en la escuela, la sexualidad estaba –y está– en todas partes.

Mucho ha cambiado desde las interdicciones y controles propios de la era victoriana, y mucho también de las formas de expresión de la sexualidad... Hasta tal punto que hoy, como con la informática, los/as adultos/as en general, y los/as docentes en particular, llegan a tener la sensación de que los/as jóvenes “saben más” de sexualidad que quienes deberían enseñarles.

En este libro reunimos los resultados del proyecto “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/as jóvenes estudiantes en la escuela media”, realizado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires¹ y dirigido a relevar las condiciones institucionales de posi-

1. Proyecto apoyado por la UBA, en el programa UBACyT 2004-2008. Además de las au-

bilidad para la implementación de una educación sexual con enfoque de género y derechos humanos.

La investigación² se propuso indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades femeninas y masculinas en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. En esa dirección hemos trabajado sobre las visiones de autoridades y profesores/as de escuela media acerca de las posibilidades y límites de la tematización escolar de las sexualidades juveniles, identificando contenidos y enfoques acerca de las sexualidades femeninas y masculinas presentes en la enseñanza en la escuela media. Hemos indagado también los procesos informales de circulación de saberes acerca de las relaciones de género y las sexualidades entre jóvenes estudiantes.

Una temática presente y ausente

La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad.

toras, en etapas iniciales también participaron Carolina Entin, Gladys Skoumal, Alejandra Brener y Beatriz Greco.

2. La estrategia metodológica empleada combinó técnicas cualitativas y cuantitativas de construcción de los datos, adoptando una perspectiva interpretativista dirigida a profundizar la comprensión teórica de los procesos de construcción de hegemonía en las relaciones de sexo-género. El trabajo de campo abarcó en una primera etapa a los turnos con mayor sobreedad de la ciudad de Buenos Aires y en una segunda etapa, los turnos con menor sobreedad. La sobreedad es una variable de la estadística educativa que permite acercarse a grupos de jóvenes menos o más "grandes" (los turnos con sobreedad llegan a tener estudiantes de 23 años), sino también a trayectorias educativas más bien continuas o más bien discontinuas y, de alguna manera, a la menor o mayor vulnerabilidad educativa y social del alumnado.

Las ciencias humanas y sociales vienen aportando definiciones en dirección a entender la compleja trama de sentidos que median entre la dotación material de un cuerpo y el modo en que las personas lo viven, lo disfrutan o lo padecen. En este sentido, la tradición constructivista discute con la biología o la medicina la reducción de la sexualidad a sus aspectos anatómicos y fisiológicos. Sin embargo, como veremos, esta reducción ha sido predominante durante décadas.

No es casual que la aproximación explícita a la sexualidad más reconocida en las aulas del secundario sea la temática de “la reproducción de la vida humana”. La reproducción, que se estudia en la materia “Biología”, integró durante mucho tiempo la formulación privilegiada como estrategia didáctica para el estudio minucioso del cuerpo humano: la serie de “los aparatos”. Los enfoques más modernos, que hablan de la “reproducción de la vida” colocan, al “cuerpo humano” en la serie de “los seres vivos” y sus modos de perdurar como especie; un abordaje más integral, pero la biologización quedó intacta.

Varias circunstancias tuvieron que combinarse en nuestro país y en América Latina en los últimos treinta años para que comenzaran a abrirse en las escuelas otros espacios dedicados al abordaje explícito de temáticas relacionadas con la sexualidad.

Las cuestiones sanitarias que irrumpieron en los 80 resultaron urgentes y significativas para las políticas públicas: las infecciones de transmisión sexual y en particular la epidemia del VIH-SIDA tornaron casi inevitable el abordaje escolar de estos temas. Así, de la biologización se realizaron “avances” hacia la medicalización.

No obstante, también otras luchas sociales y prácticas culturales fueron haciendo necesarios nuevos abordajes de la sexualidad en ámbitos educativos formales. El movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales en su conjunto hicieron visibles los modos de subordinación y padecimiento vinculados con la condición sexuada de los cuerpos, por una parte, y por otra la liberalización sexual en general y la expresión juvenil de

afectos y deseos en particular —entre otros, la mayor difusión y aceptación social de las relaciones sexuales prematrimoniales y también la aceptación (no sabemos si el incremento) más abierta del embarazo fuera o antes del matrimonio—, también fueron presiones sobre la escuela.

Así, los debates políticos y las experiencias desarrolladas desde diferentes ámbitos gubernamentales y no gubernamentales llevaron en la Argentina a la sanción de diferentes leyes referidas a la cuestión: en particular, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. La Ley N° 26.150 establece que todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Los objetivos de la Ley son:

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

La Ley N° 26.150 otorga contenido a principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional, dando cumplimiento a la obligación gubernamental de adecuar las políticas y programas a las normas internacionales adoptadas por el país. Entre las normas relacionadas se encuentra la Declaración Universal de Dere-

chos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Estas normas se encuentran en la cima del sistema normativo argentino y, desde su posicionamiento, inspiran la interpretación y alcance de todo el ordenamiento jurídico. También forman parte de la normativa internacional otras convenciones internacionales que fueron suscriptas por la legislación argentina, como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley 24.632) y el Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (Ley 25.763), que brindan a la Ley N° 26.150 un marco de interpretación basado en los derechos humanos.

A nivel nacional, un importante antecedente es la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva N° 25.673, que establece que toda la población deberá tener garantizado el acceso a la información, delegando explícitamente a la comunidad educativa la tarea de formación. En igual sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206³ plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes N° 26.061, posicionando a la comunidad educativa en un rol activo para la promoción y protección de derechos.

La Ley N° 26.150 garantiza el derecho del/a niño/a a la libertad de expresión y a ser oído; y ese derecho incluye "*buscar, recibir y difundir informaciones de todo tipo*".⁴ De esta forma, la educación sexual fortalece las capacidades de niños y niñas para

3. Cf. Ley 26.206 art. 11, art. 67 y ccs.

4. Convención sobre los Derechos del Niño (incorporada a la Constitución Nacional).

asumir una vida responsable, contando con información pertinente, objetiva y validada científicamente, y contribuye a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y VIH-SIDA. En el mismo sentido, el acceso a educación sexual constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como la violencia, abuso, maltrato contra los niños, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias.⁵ Por su parte, se entiende que la educación sexual también contribuye a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada en la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos.⁶

En este marco, en mayo de 2008, el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución 45, ha votado los lineamientos curriculares para la educación sexual integral.

Los lineamientos establecen los siguientes propósitos formativos:

- “Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y

5. Cf. Convención sobre los Derechos del Niño: Arts. 14, 29, 19, 39 y ccs.; Ley 26.061 arts. 4, 5, 15, 24, 30 y 31; y Ley 26.206 arts. 67 y ccs.

6. Cf. art. 16 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, incorporada a la Constitución Nacional cf. Art. 75 inc. 22, y art. 6 de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley 24.632).

la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.

- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.”

En este marco normativo y político, nuestra investigación despliega el análisis del “terreno” donde estas iniciativas deberían germinar, las tradiciones y visiones que configuran los puntos de partida y, de alguna manera, las condiciones de posibilidad para esta educación sexual integral, en particular en la escuela media.

La escuela media

Es recurrente en los diferentes estudios la constatación de que cuando se han abordado en forma explícita temáticas vinculadas con las sexualidades, existe una distancia entre la transmisión de información y su apropiación transformativa por parte de los/as jóvenes y adultos/as jóvenes. Una distancia que ha llevado a evaluar como “infructuosos” muchos esfuerzos por llegar a la juventud desde las campañas de prevención, por ejemplo.

Existe consenso en señalar que, en temas de sexualidad —y, en general, podríamos afirmar— las estrategias meramente informativas no logran modificar los comportamientos. De la misma manera que parecería haber una suerte de consenso en que los comportamientos y prácticas sobre el cuerpo están basados en creencias y prejuicios sobre la sexualidad y los roles y estereotipos de lo masculino y lo femenino, y tienen una implicancia afectivo-emocional muy fuerte. Las muertes de jóvenes varones por situaciones asociadas a la violencia social, las denuncias de las mujeres de situaciones de violencia en el hogar o en los noviazgos, las investigaciones sobre coerción sexual en la “primera vez”, la muerte materna asociada a embarazos prematuros o abortos practicados en condiciones insalubres, la “feminización” del incremento del contagio de VIH/SIDA, etc., etc., implican mucho más que disponer de información o, incluso, de “métodos” de anticoncepción o contra el contagio de infecciones.

En este punto, problematizar el abordaje de las cuestiones relativas a la sexualidad en la escuela secundaria implica abordar una cuestión que, acaso, también habría que discutir previamente: si la escuela media es un espacio social donde ocurren aprendizajes significativos. Es decir, analizar y someter a la duda el sentido de la experiencia escolar en el secundario en nuestro ámbito local y nuestro tiempo contemporáneo, la eficacia de “la función de enseñar” de la escuela secundaria.

Es un lugar común decir que la vieja escuela preparatoria para la universidad y reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos/as ingresantes. En el cruce de caminos entre tradiciones y nuevos escenarios, la escuela no es la misma desde la incorporación masiva de los/as jóvenes de los sectores populares, pero tampoco los/as jóvenes son los/as mismos/as al incorporarse a la escuela.

¿Qué sentido social adquiere la escuela media hoy, en medio de la crisis de legitimidad de la autoridad adulta, de la autoridad del saber, de la autoridad de las instituciones estatales que monopolizan el empleo de la coerción o del consenso, de la autoridad de “las autoridades”? Parecería que los antiguos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno/a en la relación con el conocimiento, los que garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se hubieran resquebrajado, demostrando su ineficacia.⁷

Los diagnósticos y las investigaciones coinciden en señalar el fuerte distanciamiento, sobre todo en los sectores más vulnerables, entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida: “Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales”.⁸

En este contexto, la categoría “adolescente”, que permitió durante décadas a la escuela media interpretar la “etapa” que atravesaban los/as estudiantes en transición entre la infancia y la juventud, también resulta estrecha: la adolescencia entendi-

7. Grupo Doce (2001). *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires: Gráfica México.

8. Tenti Fanfani, Emilio (2008) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy. *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.

da como la edad de “la rebelión contra el mundo adulto”, del “despertar del amor y de la sexualidad”, de “la identificación de las primeras vocaciones y/o la preparación para la universidad”⁹ o como una etapa evolutiva en la que se debían elaborar los tres duelos “clásicos”... Esa “adolescencia” es solo una de las posibilidades para entender a los grupos que hoy están en las escuelas. En la actualidad, esta caracterización está resultando escasa, ya que sus límites de clase y de época incluyen sólo unas pocas de las experiencias que atraviesan los y las estudiantes que permanecen escolarizados/as. Si agregamos el “borramiento de la diferencia generacional” del que habla Kancyper (2002)¹⁰ más la falta de modelos referenciales para constituirse en sujetos maduros, es posible completar la interpretación de la compleja posición de muchos y muchas estudiantes jóvenes: desajuste entre las subjetividades supuestas y las reales, mensajes y metamensajes contradictorios sobre lo que se espera de ellos y de ellas y lo que realmente se les ofrece, y muchos otros etc.

Silvia Bleichmar ha denunciado extensamente que “...uno de los problemas más serios que tiene en este momento la sociedad argentina es que la producción de subjetividad ha quedado en manos de los medios y no de las instituciones escolares. (...) quienes moldean a los sujetos que se van a incluir en la sociedad, son en gran parte los medios, y en particular la televisión, que ofrece los modelos, los paradigmas, los íconos sobre los cuales se producen las identificaciones”.¹¹ En contraposición, la escuela secundaria se ha propuesto poco o nada el tratamiento cu-

9. Altable, Charo (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

10. Kancyper, Luis (2002). *El complejo fraterno*. Buenos Aires: Lumen.

11. Bleichmar, Silvia (2005) Conferencia de cierre. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/silviableichmar_ultima_conferencia.pdf. Diciembre de 2010.

ricular explícito de cuestiones de interés personal o de los grupos particulares de jóvenes.

Sin embargo, parecería que “la tarea institucional en nuestras condiciones consiste en la producción situacional de subjetividad, en la creación focal de un espacio habitable...”.¹² Si, siguiendo a Margulis,¹³ la “juventud” es una “creación” más o menos reciente, y entendemos que la escuela contribuye a “crear juventud” como sujeto social, la tarea docente puede adoptar un carácter fundamental como productora de espacios generadores de la subjetividad.

La autoridad situacional, esa creación de “momentos” de encuentro con la propia experiencia y la experiencia humana más global que pueden aportar los/as adultos enseñantes, parece ser “la oportunidad” subjetivante que no puede perderse la escuela secundaria en un contexto de “explosión” de la experiencia subjetiva de los/as estudiantes. Parecería que así como la escuela media cobra sentido en “situaciones” puntuales, más que como proyecto totalizador, la escuela también deviene en ocasiones un espacio donde no sólo se permite el despliegue de los “intereses juveniles” sino también su análisis crítico.

Dando lugar a la palabra, pensamos y trataremos de mostrar en el libro, que uno de los vectores de construcción de la subjetividad, la sexualidad, puede transformarse —y veremos que en ocasiones ocurre— en una temática que permita a las escuelas crear, al menos, algunos “momentos” con sentido.

El problema del “sentido” deviene crítico en la retención de la población de contextos vulnerables desde el punto de vista económico, educativo y social.

La vulnerabilidad representa una fuente de desigualdad en la construcción de proyectos de vida de los y las jóvenes. En tér-

12. Grupo 12, op.cit. P. 12.

13. Margulis Mario y otros (2003). *Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de las jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

minos de información referida a la anticoncepción, según Bianco y Peker: “Sólo el 35% de las adolescentes de clase baja conoce por lo menos cuatro métodos anticonceptivos. En cambio, el 61% de las adolescentes de clase media alta puede nombrar al menos cuatro métodos. (...) Lo cierto es que la proporción de jóvenes con alta escolaridad (terciaria o universitaria, completa o incompleta) que tuvieron una iniciación sexual protegida es un 40% mayor que la observada entre los jóvenes con baja escolaridad”.¹⁴

Ahora bien, la relación entre el nivel de educación alcanzado, la condición socioeconómica y la información respecto de temáticas relacionadas con la sexualidad tiene otra expresión. En términos de segmentación educativa, los turnos vespertinos y nocturnos de las escuelas medias públicas reúnen la mayor proporción de población con sobreedad, joven y adulta, con severas dificultades socioeconómicas. Y las condiciones pedagógicas de las escuelas que atienden a esos sectores suelen ser más desfavorables que las que caracterizan a los turnos mañana y tarde: docentes agotados/as después de una larga jornada de trabajo (que deriva en ausentismo o en la dificultad de la cobertura de los cargos) y escasamente formados/as para trabajar con la complejidad de sujetos que asisten a la escuela, por una parte, y las condiciones materiales de vida de los/as estudiantes que inciden en largos periodos de ausentismo y dificultades para sostener los estudios.

“Los profesores presentan la relación con los alumnos y el vínculo afectivo que se establece con ellos como el principal motivo por el que desean continuar en la escuela. Otros agregan que les gustaría trabajar en la misma escuela (aunque pudieran elegir, hipotéticamente, cualquier otra) solo si se introdujeran cam-

14. Bianco, M.; Correa, C. y Peker, L. (2003), *Adolescencia en Argentina: sexualidad y pobreza*; FEIM-UNFPA; Buenos Aires, p. 16.

bios; especialmente reclaman por el abandono al que los somete el poder político”.¹⁵

Como veremos en el libro, el tratamiento de las cuestiones de sexualidad presentan, en general, las mismas dificultades en todos los turnos (es decir, todas las poblaciones escolares) aunque, como veremos también, se segmenta en los mismos términos: turnos vespertinos y nocturnos con algunos/as profesores/as clave en la relación con los/as estudiantes que resultan clave también en el abordaje de la educación sexual, pero con un sentimiento global de abandono, soledad o empobrecimiento del proyecto institucional por la alta rotación o ausentismo de docentes y estudiantes; turnos mañana y tarde también con algunos/as profesores/as clave en la relación con los/as estudiantes que resultan clave también en el abordaje de la educación sexual, y con otros proyectos o recursos individuales e institucionales que resignifican la educación sexual trabajada: la postergación del embarazo, por ejemplo, no significa solamente el control sobre las posibilidades de concepción sino, con frecuencia, una elección activa de otros proyectos vitales.

Garantizar la educación sexual integral, entonces, implica una importante inversión estatal y una sostenida decisión política.

El libro que presentamos

Los resultados parciales del proyecto fueron publicados en diferentes revistas y actas de congresos. Este libro nos permitió reunir y obtener una nueva producción que nos ha interpelado a rediscutir algunos de los avances previos.

En el primer capítulo el libro se desarrolla un panorama teórico que perfila los conceptos que retomamos una y otra vez en

15. Poliak, N. “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

los restantes trabajos. De alguna manera, cartografía las claves de lectura que empleó el equipo a lo largo de la investigación. Posteriormente, en el capítulo 2, abordamos los modos en que directivos/as y docentes tendían a conceptualizar la “educación sexual” en una etapa del trabajo que se desarrolló justo antes de la sanción de la Ley de Educación Sexual. La investigación socioeducativa existente habilita a pensar que después de la sanción de la Ley seguramente estaban vigentes la mayoría de los contenidos de esas visiones y que solo con el tiempo, largo, como todo cambio de “mentalidades”, esas perspectivas pueden haber comenzado a modificarse.

Entramos luego, en el capítulo 3, a escuchar a estudiantes de diferentes edades y sectores; en sus fuertes coincidencias respecto del modo en que visualizan las posibilidades y limitaciones (y sobre todo, limitaciones) de los modos escolares vigentes para albergar sus preguntas e inquietudes. Los capítulos 4 a 7 despliegan, a través de diferentes categorías analíticas, los nudos de sentido que identificamos al indagar en profundidad esos interrogantes escasamente formulados en clase, pero latentes y disponibles frente a una escucha interesada.

En el último capítulo presentamos una propuesta. Somos pedagogas. No podíamos no hacerlo...

1 Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”

GRACIELA MORGADE / JESICA BAEZ /
SUSANA ZATTARA / GABI DÍAZ VILLA

Introducción

¿Qué se enseña? ¿Quién lo enseña? ¿Dónde, por qué y para qué? ¿Qué sabe quien “enseña”? ¿Qué se aprende? ¿Quién lo aprende? ¿Por qué y para qué? ¿Cómo se “aprende”?, etc., etc., son interrogantes que las teorías pedagógicas han tomado usualmente en el núcleo de sus desarrollos, son elementos constitutivos del discurso pedagógico en cualquiera de sus formas y tradiciones. Estas preguntas apuntan no solamente a la razón instrumental, el “cómo hacer” las cosas, sino principalmente a la intención, a la valoración que se les otorga, ya que la pregunta acerca de “qué” es aquello valioso de enseñar implica una toma de posición sobre qué es aquello valioso de aprender (“por qué y para qué”), y se toman algunas opciones dentro del abanico de qué contenidos se podrán en juego allí así como acerca de qué forma podrá tener ese contenido.

En este sentido, entender la “sexualidad” como campo de “contenidos a enseñar” despliega también diferentes apelaciones sobre aquello que es considerado valioso poner en juego en el contexto de la escuela y reedita en un nuevo contexto las ya viejas discusiones del campo pedagógico: la tensión entre “conocimiento” e “información”, la tensión entre “saber” e “igno-

rancia”, la tensión entre “el sujeto ideal” y el “sujeto real”, la tensión entre universalidad y particularidad en las diferentes definiciones de justicia, y muchas más... En síntesis, los modos particulares en que la pedagogía escolar ha ido dando respuesta a las necesidades y demandas sociales a través del curriculum.

I. El sistema sexo-género y las pedagogías críticas

Alicia de Alba, en su ya clásica definición, describe el currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”.¹⁶ Las decisiones que implican el diseño de un currículum implican relaciones de poder y las teorías del currículum, en la medida en que buscan decir lo que el currículum debe ser, no pueden dejar de estar implicadas en asuntos de poder. Las teorías del currículum no están, en este sentido, situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre “puras” teorías. También están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía; están situadas en un campo epistemológico social, en ese sentido están en el centro de un territorio polémico.

Cualificando esas relaciones de poder, en uno de los textos clásicos del campo, *Ideología y currículum* de Michael Apple,¹⁷ el

16. De Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. P. 60.

17. Apple, Michael (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

autor subraya la fuerte determinación de “clase” en el proceso de reproducción cultural y social ejercida por el currículum, admitiendo secundariamente (lo reformularía en trabajos posteriores) las relaciones de poder relativas a la “raza” y al “sexo”. La creciente visibilidad del movimiento de mujeres y el desarrollo de la teoría feminista, entretanto, tensó las perspectivas críticas en educación hasta conceder una importancia cada vez mayor al papel del género en la producción de la desigualdad.

La pedagogía crítica comienza paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum. Si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas, sino también las familias, las normas y las leyes y los modelos comunicacionales dominantes —que también funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso—, el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente.

Las investigaciones desde la perspectiva de género se orientaron en el mismo sentido que el concepto mismo: por una parte, “describiendo”; por otra parte, “criticando” los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación formal estimula. La descripción apuntó a deconstruir los procesos por los cuales se tiende a reforzar los rasgos “femeninos” en los cuerpos leídos como “femeninos” y los rasgos “masculinos” en los cuerpos leídos como “masculinos” en un orden social y cultural arbitrario y contingente. La crítica tendió a denunciar la desigualdad en términos de derechos políticos, civiles, sexuales y sociales que esa construcción implicaba. El feminismo de la igualdad se dirigió a denunciar la exclusión femenina de to-

dos los ámbitos públicos y la violencia en el ámbito privado, subrayando que la “promesa moderna” de la democracia liberal no se había cumplido para las mujeres como grupo y sería necesario levantar las barreras y generar más leyes para garantizar la redistribución de la riqueza y del saber. El feminismo de la diferencia, por su parte, tendió a enfocarse en visibilizar y valorar la experiencia histórica de las mujeres, sosteniendo que la emancipación femenina no consiste en asimilarse al modelo masculino, sino más bien en reconstruir genealógicamente sus saberes y las formas de poder del mundo cotidiano.

En esos primeros desarrollos, y en el marco del despliegue de las tradiciones cualitativas y críticas en las ciencias sociales, con el concepto de género se nombraba a una de las formas primarias de las relaciones de poder, tendiendo a establecer una distinción nítida entre el “género” como construcción social y la dimensión biológica que establece el papel de “la mujer” y de “el varón” en la reproducción de la especie humana (para la que se reservó el concepto de “sexo”).

Posteriormente, los desarrollos postestructuralistas y en particular los trabajos que desde el feminismo retomaron las tesis de Michel Foucault, en diálogo con la fuerte interpelación de la producción política y teórica del movimiento de gays y lesbianas, comenzaron a revisar esa clasificación mostrando cómo la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla. Entre otros, que el “sexo” está de tal modo imbricado con el “género” que es más apropiado hablar de “sistema sexo-género”. Y además, tal como sucedía en términos étnicos, gays y lesbianas denuncian la tendencia de los feminismos (sobre todo los no socialistas) a pensar a las categorías “sexo genéricas” como un todo homogéneo internamente y, sobre todo, heterosexual.

Estos desarrollos hicieron “estallar” también la manera de designar las identidades sexuales, complejizando la denomina-

ción de los sujetos políticos: hoy no solamente se reconocen gays y lesbianas, sino también travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales e intersexuales.

Así, la interpelación que estos desarrollos implicaron el campo de los estudios de género han tensado y continúa tensando sus conceptos en la actualidad. El postestructuralismo en general y la teoría “de la rareza” (*queer*, raro en inglés) en particular plantean con contundencia la identidad como una fluida y continuamente cambiante actuación social, como nexo de unión –interfase– entre la posición subjetiva y categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad, etcétera.

Una de sus principales exponentes, Judith Butler, sostiene que la presión social sobre los cuerpos leídos fenomenológicamente y la necesidad de aceptación hacen que los sujetos reiteren actuaciones según los significados hegemónicos (las “mujeres femininas”, por ejemplo) y que el “género” del sujeto termina siendo un efecto de esas actuaciones. Sin embargo, sin caer en el espejismo de suponer una posibilidad infinita de cambios e identidades para todos y todas, tal como señala Butler¹⁸ en sus últimos desarrollos, hay que entender el género entre los límites de un voluntarismo omnipotente y un determinismo absoluto e inamovible del inconsciente: “Hay una cierta repetición de las normas de género, que tiene tanto una historia social como una realidad psíquica... siempre hay una intersección entre la historia psíquica y la historia social que, en algún sentido, es inesperada o impredecible. (...) [pero] Si una comete el error voluntarista de pensar que podría yo resignificar el género de cualquier modo y que la resignificación no tiene límites, por supuesto, yo creo que soy tan omnipotente que me puedo rehacer de cualquier manera. (...) Si pensamos que la repetición tiene estas dos dimensiones, tenemos que entender que la repetición puede producir algo nuevo, y que puede retornar fatalmente a lo que es muy viejo. Creo

18. Butler, Judith (2009). Conferencia del 25 de abril en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA).

que esa ambivalencia caracteriza tanto la repetición como a la resignificación”.

Esta apretada síntesis de antecedentes permite identificar las diferentes producciones que las pedagogías críticas realizaron en torno de la cuestión de las formas de la desigualdad desde la perspectiva del “sexo-género”. Desde los estudios de género, durante varias décadas se encaró la crítica del currículum escolar desde los conceptos de “igualdad” y de “diferencia”; posterior y más recientemente, la producción postestructuralista y *queer* viene generando fructíferas lecturas críticas del currículum y la pedagogía escolar.

En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal, en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc.

La norma corporal es asumida, apropiada —y no estrictamente “seguida”— por el sujeto que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo¹⁹ en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras. La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual.²⁰ En ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad “normal” y, de otro, simultáneamente, contenerla. Una tensión que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables. Desde esta perspectiva, es posible postular que, aunque no se plantee de mane-

19. Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

20. Lopes Louro, Guacira (1999). “Pedagogías de la sexualidad”, en *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

ra explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

En una institución que tiende a dejar afuera la subjetividad, la sexualidad actualiza la necesidad de la superación de la dicotomía razón-emoción. La escuela, heredera de la tradición moderna, ha entronizado, desde sus mismos comienzos, lo racional.

No es novedad subrayar el carácter racionalista y enciclopédico que la educación formal en general y en particular la educación de nivel medio han tenido en nuestros países de América Latina y el mundo occidental. Si la matriz fundacional del nivel medio lo vinculó con la universidad, definiéndolo como “estudios preparatorios”, no es casual que sus contenidos hayan estado sesgados por la matriz académica disciplinar de los estudios superiores. Así, tampoco es novedoso partir de otra evidencia: la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria; aunque no —nunca podrían estarlo— de la vida cotidiana en las escuelas.²¹

Si trazamos una línea divisoria entre las características culturalmente connotadas como femeninas y masculinas, podemos decir que la escuela ha detentado siempre valores “masculinos”, y en este camino fueron cayendo hacia el lado femenino y, por ende, quedando fuera de las aulas, lo emocional, lo singular, lo subjetivo, lo intuitivo y también el cuerpo, con sus necesidades, exigencias y deseos.

En la actualidad, desde distintos movimientos sociales y políticos, y desde diferentes perspectivas teóricas y aportes de distintas disciplinas, el binarismo del pensamiento occidental está puesto en duda. Hablar de sexualidad en la escuela hace inevitable “ver” esos cuerpos sexuados en aulas, hace inevitable dejar a un lado la pretensión de desexualización, mostrando cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo in-

21. Belgich, Horacio (1998). *Los afectos y la sexualidad en la escuela. Hacia una diversidad del sentir*. Rosario: Homo Sapiens.

cierto y lo caótico, abierto al diálogo con estas otras disciplinas, que le permita cuestionar los mismos cimientos modernos que son su fundamento.

Máxime teniendo en cuenta que hoy en día, desde la filosofía contemporánea se está dando a las emociones una atención específica y se ha arribado a la conclusión de que “el fundamento emocional de lo racional no es una limitación, sino su condición de posibilidad”.²² También podríamos repensar la escuela desde la filosofía de Spinoza —rescatada por Deleuze de las sombras—, contemporáneo de Descartes, para considerar cuánto de arbitrario tiene el sistema educativo que conocemos. Esta filosofía, fundamentalmente anticartesiana, ha contribuido a cuestionar el predominio de lo racional: “(...) Si el pensamiento es un atributo de Dios y si lo extenso [el cuerpo] es un atributo de Dios o de la substancia, entre el pensamiento o lo extenso no habrá ninguna jerarquía”;²³ reflexiona sobre los afectos y las pasiones, prestando especial atención a los sentimientos de tristeza y de alegría, y reivindicando esta última: “los afectos alegría son como estar en un trampolín, nos hacen pasar a través de algo que nunca habríamos podido pasar si solo hubiese tristezas. (...) Puedo fallar, pero puede lograrse y en este caso devengo inteligente”.²⁴ Hasta qué punto podría haber sido otra la “escuela pública” si hubiera reconocido que la transmisión del conocimiento se entremezcla con sensaciones y emociones contradictorias, si hubiera reconocido los vínculos sexualizados que se establecen entre los/as sujetos/as que circulan por la institución escolar.

22. Maffía, Diana (2005). “Conocimiento y emoción”, en *Arbor* Vol. CLXXXI N° 716, Madrid, noviembre-diciembre 2005. Número monográfico editado por Eulalia Pérez Sedeño sobre Ciencia, tecnología y valores desde una perspectiva de género. Pp. 516-521.

23. Deleuze, Giles (2003). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus. P. 26.

24. *Ibidem*.

II. Políticas de género: justicia curricular y pedagogías feministas

31

El carácter político de los movimientos sociosexuales re-
donda por definición en la búsqueda de incidencia en las polí-
ticas públicas y los proyectos de transformación social.

Encuadrar la cuestión del currículum como problema de
“justicia” política abre otro abanico de cuestiones acerca de la
paridad de participación de modo más complejo a la hora de
definir qué es aquello valioso de enseñar y de aprender.

Tomando como punto de partida la explicación de Habermas,
la esfera pública burguesa debe ser un espacio discursivo en el que
“personas privadas” deliberan sobre “asuntos públicos”: ¿qué es
un asunto privado? ¿qué constituye un asunto público? se torna
una clasificación fundamental para establecer aquello que será
posible de discutir. En otras palabras, resulta relevante en la me-
dida en que tales fronteras posibilitan y/o limitan la deliberación
(y confrontación) en un público y entre estos de lo que es “apro-
piado”. Nos encontramos con la retórica de la privacidad de la
vida doméstica y, junto con ella, la sexualidad.

Poniendo en consideración que “las esferas públicas no son
sólo espacios para la formación de la opinión discursiva; son
también espacios para la formación y la concreción de las iden-
tidades sociales”,²⁵ la posibilidad de participar en ellas o no po-
der hacerlo no se limita solo a las opiniones que colectivamente
puedan tener chicos y chicas respecto de la educación sexual en
la escuela. La “propia voz” se construye simultáneamente con
la propia identidad cultural. En consecuencia, la posibilidad de
participar con voz propia alude al campo político y específica-
mente a lo educativo. La posibilidad de los chicos y chicas de ser
contados en el mundo está dada por compartir el mundo común.
La institución que históricamente cumple tal fin es la escuela.

25. Fraser, N. (1997). *Justicia: Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “post-socialista”*. Ed. Siglo de Hombres Editores. P. 118.

Tras examinar los supuestos que esta noción presenta, la autora concluye que para lograr una concepción adecuada de esfera pública es exigible “no sólo poner en suspenso la desigualdad social sino eliminarla”,²⁶ preferible una multiplicidad de públicos y necesaria la inclusión de intereses y asuntos —particularmente de aquellos que la ideología burguesa y machista rotula como privados— y la existencia de públicos fuertes y débiles, vinculados entre sí.

Cada esfera está culturalmente determinada a través de modos, prácticas y estilos; en tal sentido, la posibilidad de conformarse en público podría dar lugar a que chicos y chicas comiencen a expresarse con sus propios términos, modos y estilos.

Los aportes de la pedagoga Connell²⁷, quien plantea tres principios en pos de construir un modelo de justicia curricular, nos permiten ampliar aquello que la pedagogía crítica clásicamente postula; avanzando sobre los posibles puentes con las teorizaciones desde “el género”.

El primer principio es el de la primacía de los intereses de los menos favorecidos. Siguiendo a John Rawls,²⁸ se plantea que la educación debe seguir especialmente los intereses de los menos favorecidos, es decir, concretamente, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde la perspectiva de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales y así sucesivamente.

En segundo lugar, el principio es el de participación y escolarización común. La idea que los sistemas educativos proclaman entre sus objetivos de que preparen a sus ciudadanos para

26. *Ibidem.* P. 132.

27. Connell, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

28. Rawls, John (1973). *A Theory of Justice*, Oxford University Press, Oxford.

la participación en la democracia, tomada en serio, tiene consecuencias muy importantes para el currículum. Con este criterio, el currículum debería optar por actividades de trabajo no jerarquizadas y de cooperación, basadas en la participación y donde todos los partícipes se beneficien —como ciudadanos de una democracia— del aprendizaje de los demás. En este sentido, la justicia avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria.

Por último, el tercer principio formulado es el de la producción histórica de la igualdad. El conflicto entre el principio de la ciudadanía participativa, que exige un currículum común, y el criterio de servir a los intereses de grupos específicos de las personas menos favorecidas, se podría resolver de manera lógica mediante uno de los recursos de Rawls, introduciendo un orden léxico dentro de los principios de justicia curricular.

Así, se diría que la participación tiene una prioridad, y que el criterio de centrarse en la perspectiva de los menos favorecidos debe cumplirse después de cumplir el criterio de la participación, por ejemplo. Sin embargo, esto conduce a una paradoja, y es inaplicable en el diseño curricular. La falacia consiste en que la igualdad no es estática, siempre se está construyendo en mayor o en menor grado. Los efectos sociales del currículum deben analizarse entonces como las condiciones de producción de más o de menos igualdad a lo largo del tiempo.

Otra tradición en las discusiones del campo es la llamada “pedagogía feminista”. Se desarrolló fundamentalmente en la universidad, sobre todo en los entonces recientemente creados departamentos de “Estudios de la Mujer”, y se centró sobre todo en cuestiones pedagógicas ligadas a la enseñanza *universitaria* de temas feministas y de género, dedicando poca o ninguna atención a las cuestiones pedagógicas de los otros niveles de enseñanza.

Como práctica que se desenvolvía precisamente en los cursos dedicados al feminismo y al género, la pedagogía feminista

se centraba más en las cuestiones de los modos, del “cómo” se enseñaba más que en la cuestión de un currículo que fuese inclusivo en términos de *género*. Se entendía que ya estaban jugando contenidos de “género” en las aulas.

Así, la pedagogía feminista se preocupó, sobre todo, en desarrollar formas de enseñanza que reflejasen los valores feministas: el “dominio” sobre múltiples formas de conocimiento, incluyendo la experiencia como fuente válida, el ejercicio de “la propia voz”, la discusión de “la autoridad” y las fuentes de autorización, la centralidad de la “posición” antes que la esencialización de relaciones de poder; en suma, un contrapunto a las prácticas pedagógicas tradicionales, que eran consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales. La pedagogía feminista intentaba construir un ambiente de aprendizaje que valorara el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo, facilitando el desenvolvimiento de una solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competencia e individualismo dominante en el salón de clase tradicional.

Si bien las autodefinidas como “pedagogías feministas” no han producido una profusa literatura acerca de una propuesta concreta para las escuelas, los estudios de género han hecho recomendaciones para los procesos educativos en todos los niveles. Estas producciones no llegan a desafiar profundamente los sistemas educativos en términos de una “pedagogía feminista” sino que tienden a la igualdad en términos más universalistas sin llegar, en muchos casos, a ir a fondo en la discusión de las disciplinas científicas en cuanto a una revisión epistemológica desde el feminismo (por ejemplo, la desnaturalización de la propia biología como construcción histórico cultural y el abordaje del sexo como construcción social).

Entre los valiosos aportes, coinciden en esto de crear una autorización a las alumnas para tener una voz propia, considerando las sujeciones históricas a que han sido sometidas.

III. Tradiciones y experiencias en la educación sexual

Sin embargo, ni las pedagogías feministas ni los estudios de género trabajaron, hasta muy recientemente, sobre la noción de construcción social del cuerpo sexuado.

Es evidente que el significado que se otorga a la sexualidad, y las dimensiones que se incluyen en esas definiciones, son producto de relaciones sociales de poder. Y también lo son las normas que regulan “qué” hacer con nuestra sexualidad, “cómo” vivirla. Dice Jeffrey Weeks: “Es difícil separar los significados particulares que damos a la sexualidad de las formas de control que defendemos. Si consideramos el sexo como peligroso, perturbador y fundamentalmente anti-social, entonces estaremos más dispuestos a adoptar posiciones morales que proponen un control autoritario y rígido. A eso lo llamo abordaje *absolutista*. Si, por otro lado, creemos que el deseo sexual es fundamentalmente benigno, vitalizante y liberador, estaremos más dispuestos a adoptar un conjunto de valores flexibles y tal vez radicales, a apoyar una posición *libertaria*. En algún punto entre estos dos abordajes podemos encontrar una tercera, que está menos segura de decidir si el sexo es ‘bueno’ o ‘malo’. Sin embargo, está convencida de las desventajas del autoritarismo moral y del exceso. Esta es la posición *liberal*”.²⁹

Weeks plantea que somos herederos/as de la tradición absolutista, de raíces judeocristianas pero articulado fuertemente desde el siglo XVIII con la familia tradicional burguesa del capitalismo moderno y, en virtud de esta asociación, fuertemente hegemónica. Por otra parte, diversos movimientos radicalizados encarnaron la tradición libertaria en los últimos 150 años. Sin embargo, Weeks señala que al colocar a la sexualidad también como “perturbadora”, aunque con sentido contrario, los movimientos radicalizados de liberación sexual tendieron a compartir, en cierta medida, la visión que hace de la sexuali-

29. Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*. México: Pueg, UNAM, Paidós.

dad una dimensión “amenazante” de la subjetividad humana. Según el autor, los movimientos iniciados en los años 60, centralmente relacionados con la posibilidad que la píldora anti-conceptiva brindó de separar el erotismo y la reproducción, fueron el punto de partida de la tradición “liberal” que fue fuertemente cuestionada por el conservadurismo de los 80 y los 90 y jaqueada por la pandemia del VIH-SIDA. A pesar de ello, según Weeks, en la actualidad existen señales claras de una mayor permisividad en cuestiones culturales que tiene una incidencia directa en el modo de vivir el cuerpo sexuado: cambios en las actitudes respecto del matrimonio y la conformación de la familia (si bien la gente “se casa”, mucha gente “se casa” más de una vez, lo cual muestra una búsqueda de una mayor satisfacción emocional), cambios en los modelos de familia aceptables, un mayor reconocimiento (aunque a veces sin aceptación) de las diversidades sexuales, un consenso creciente en que los derechos sexuales y reproductivos deben ser ejercidos por mujeres y varones, en cualquier etapa de su vida... Compartimos con Weeks que están cambiando muchos de los contenidos de la definición de la sexualidad... pero queda mucho camino por recorrer. La sexualidad integra una de las dimensiones de la subjetividad que más cuesta a los sujetos sociales conquistar para conocer y disfrutar sin culpas.

La biomedicalización de la sexualidad

Una de las tradiciones de mayor presencia en muchos programas de educación en la sexualidad llevados a cabo en diferentes países del mundo se vincula con el llamado –en forma crítica– modelo biologista. Desde esta perspectiva, se considera que en la escuela se abordan a las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones

o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Para este modelo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Y entiende que “los aparatos” o, más recientemente, “la reproducción de la vida”, son contenidos que cómodamente pueden enseñarse en “Ciencias Naturales” del nivel primario para reforzarse, con más profundidad, en “Biología” del nivel medio.

La biologización de prácticas sociales históricas no es novedosa, sino que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos. Como vimos anteriormente, lo “natural” es presocial y concebido como aquello que se debe “dominar” si se pretende ser realmente humano.

Este abordaje suele complementarse con una perspectiva “médica”, de importante presencia a partir de la pandemia del VIH-SIDA o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. Así, de acuerdo con el paradigma pedagógico hegemónico en todos los campos, en la educación que las escuelas medias han venido desarrollando por décadas, es notorio y recurrente el enfoque de “la necesidad de informar” apelando al contenido en su carácter de conocimiento científico, con un halo positivista³⁰ que encauza la discusión en los límites de un terre-

30. “Positivismo: rasgos generales. (...) (1) todo conocimiento acerca de los hechos de la realidad está basado en los datos de la experiencia; (...). En el aspecto crítico, el positivismo muestra un total rechazo de la teología y la metafísica, es decir, de toda especulación en torno a la naturaleza de la realidad que afirme un orden trascendental no susceptible de ser demostrado o refutado por los datos de la experiencia. (...) En este estado, pues, que es el de la filosofía positiva, no se pretende hallar las causas o las esencias de las cosas sino describir las leyes que las rigen, (...). El objeto de análisis filosófico, por tanto, sería establecer la verificabilidad lógica de las proposiciones de la ciencia—(...)—y desechar aquellas ‘seudoproposiciones’ con sentido aparente pero basadas en enunciados metafísicos indemostrables. La validez de un enunciado no contradictorio y susceptible de verificación experimental sería objeto exclusivo de las ciencias empíricas (...)” (*Enciclopedia Hispánica* (1991). EEUU: *Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc.*). Teniendo en cuenta esta definición, usamos la

no posible: la información necesaria para prevenir “conductas riesgosas”. Lo valioso desde este enfoque consiste en la especificidad, el detalle y el recorte de la información que prevendrá lo “peligroso”.

El modelo biomédico suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, quedando afuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas, sino también toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana. Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de “reproducción”, el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual deberá realizarse, centralmente, en los años de la escuela media y también en el área de Biología o Educación para la Salud. Reducida a un problema bio-médico, parecería pertinente la presencia de especialistas, que tratan los problemas de forma “técnica”. Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una “charla” puntual en el marco también de materias como Biología o Ciencias Naturales, volviendo a Foucault, se trata de otra forma de despolitizar la sexualidad.

Como veremos, en la escuela media la serie simbólica de las prácticas a prevenir está integrada por “el alcoholismo”, “la drogadicción”, “los embarazos”, “el suicidio”... Dentro de esta serie están integradas las cuestiones relativas a la sexualidad. En su versión más propositiva y desde su perspectiva más complaciente, la escuela intenta prevenir a los y las jóvenes de las enfermedades. Y los embarazos como enfermedad, como castigo o como reparación de necesidades insatisfechas son el objeto pri-

expresión para indicar que el conocimiento se concibe como objetivo, cerrado, neutral, un dato de la realidad que simplemente se describe.

vilegiado de la prevención.³¹ Extremadamente cerca, en el plano simbólico de las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a “contener”.

La escuela retoma en este punto las tradiciones de la biologización de prácticas sociales históricas, tanto desde la perspectiva individual de la psicología como la social de los prejuicios y construcciones imaginarias colectivas. Lo “natural” es lo biológico, lo dado. Lo “natural” es presocial y, por lo tanto, anterior históricamente a las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos. Lo “natural” es aquello que se debe “dominar” si se pretende ser realmente humano.

Ahora bien, retomando la crítica que numerosas autoras y autores han desplegado a la biologización como recurso de las sociedades de control, podríamos interpretar también que la biologización escolar de la sexualidad integra el dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos. Dice Pierre Bourdieu: “Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugaran para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturali-

31. La educación sexual sería un punto máximo de lo que el filósofo Roberto Espósito entiende como deseo de “inmunidad”, el intento de autoconservación que domina a la sociedad moderna. La simultánea protección y negación de la vida, al igual que el uso de la violencia para defenderse de la violencia, son formas constitutivas de la modernidad política. La cuestión “biomédica” en sexualidad parece el argumento perfecto para la “defensa” frente a la amenaza. *Communitas e immunitas* derivan de *munus*, que en latín significa don, oficio, obligación. Espósito sostiene que mientras la *communitas* se relaciona con el *munus* en sentido afirmativo, la *immunitas*, negativamente. Por ello, si los miembros de la comunidad están caracterizados por esta obligación del don, la inmunidad implica la exención de tal condición. Es inmune aquel que está dispensado de las obligaciones y de los peligros que, en cambio, conciernen a todos los otros. La misma concepción moderna, en fin, puede ser entendida como el conjunto de los relatos que tratan de traducir esta exigencia individual de protección de la vida: lo que cuenta es impedir, prevenir y combatir la difusión del contagio real y simbólico, por cualquier medio y donde sea. (Espósito, Roberto (2005). *Immunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

zada (los “géneros” en cuanto que hábitos sexuados) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone a veces a la propia investigación”.³²

La inversión entre causas y efectos, es decir, la negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva a clasificar como “anormales” todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los “intersexos”, en que se combinan lo masculino con lo femenino) o “abyectas”³³ todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (los “glt”, o sea, gays, lesbianas, bisexuales y todas las formas trans de sexualidad). Lo natural vuelve una y otra vez a transformarse en social: “enfermedades de transmisión sexual” son construidas como “enfermedades de transgresión moral”.

La biologización, como una de las formas básicas del control moral, también abona y es reforzada por la “medicalización”, es decir, el control médico y de los laboratorios sobre los cuerpos. En su libro *Némesis médica, la expropiación de la salud*, aparecido en 1975³⁴ y un “clásico” en estos temas, Iván Illich denuncia los componentes centrales de las relaciones de dominación que Foucault denominó “biopoder”: la enajenación de la capacidad de autodeterminar la propia vida en cuestiones tan significativas como el dolor, el nacimiento, la enfermedad y la muerte. El “biopoder” originado en la revolución capitalista que se gestó en Europa durante los siglos XVII y XVIII culminó con la formación de la famosa “policía médica”, especie de contingente de fiscales

32. Bourdieu, Pierre (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. P. 14.

33. Butler (2001). *Op. cit.*

34. Illich, Iván (1975) *Némesis médica, la expropiación de la salud*. Barcelona: Barral Editores.

que estaban capacitados para vigilar la intimidad de las personas, siempre que así lo requiriera el “bien común”. El “biopoder”, también llamado “biopolítica” por el mismo Foucault, produce lo que Illich denomina “iatrogénesis social”: una “salud” que enferma, aumentando las tensiones, multiplicando la dependencia inhabilitante, generando nuevas y dolorosas necesidades, disminuyendo los niveles de tolerancia al malestar y al dolor, reduciendo el trato que la gente acostumbra conceder al que sufre y aboliendo el derecho al cuidado de sí mismo.³⁵

Obviamente, no se trata de privar a jóvenes de los avances en el tratamiento de las enfermedades sino de poner al descubierto esos despropósitos convertidos en dogmas de fe y llevados hasta el absurdo: la teoría de la infección, la concepción militarista de la inmunidad, las propiedades mágicas de los fármacos.

El biopoder lleva al abandono de los cuerpos en manos de especialistas. La sanidad es responsabilidad del Estado; la salud es responsabilidad de cada uno. Enajenada la “administración” de la propia salud, lo que sucede en nuestro cuerpo deja de ser un proceso natural que debemos comprender y respetar, y se convierte en un trastorno patológico que debe ser tapado, escondido, contenido, camuflado, trastocado o, simplemente, extirpado. Y siempre, medido estadísticamente.

“La medicalización de la sexualidad, por el contrario, reduciéndola a números de contactos y a riesgos de embarazos y de transmisión de enfermedades, la descontextualiza de la historia, de la cultura, del complejo deseo-placer y, lo que es peor, la descontextualiza de ese “abrazo amoroso” que invocaba Reich”.²⁹

Y sigue: “Por otra parte, si nos atenemos a la realidad científica, la verdadera vía de transmisión son los ‘contactos genitales no protegidos adecuadamente’ y no ‘la sexualidad’. Invocar ésta como transmisión es tan descabellado como lla-

35. *Ibidem*.

36. Maglio, Francisco (1997). Medicina, sexo y poder. Conferencia dictada en el III Congreso Argentino de Sida, Mar del Plata, noviembre de 1997.

mar a las enfermedades por vía aérea 'enfermedades transmitidas por la palabra'. Por todo ello, propongo cambiar el nombre de las ETS por 'enfermedades de transmisión genital', porque la sexualidad solamente transmite placer, solamente transmite amor”.

La emergencia de la epidemia del HIV-Sida en la década del 80 a nivel mundial desplegó un escenario de muerte y temor, junto a la proliferación de mitos y metáforas a su alrededor. En segundo lugar, y más recientemente, el aumento del índice del embarazo en la adolescencia. En este contexto, el acento en la prevención cobró relevancia y pronto fue el enfoque bio-médico quien tomó las riendas del asunto: “... *no es cualquier discurso. La medicina no es meramente el arte de curar; es también meditación sobre la Vida, la Muerte, el Sufrimiento. Los médicos no sólo hablan de su especialidad sino que permanentemente hablan de la vida, la sociedad, los valores, etc., diciéndonos cómo tenemos que vivir, sufrir, gozar, parir, enfermar, morir*”.³⁷

Las reivindicaciones feministas del movimiento social de mujeres se fueron articulando con un movimiento teórico-político en el interior de la academia (desde Simone de Beauvoir), y desde entonces la corporación médica³⁸ viene siendo denunciada en algunos de los sentidos que fue construyendo, y en algunos de los procesos de los que fue principal motor. A título ilustrativo mencionamos la caza de brujas: “volviendo a la edad media, en una sociedad donde está valorizada la castidad para los hombres, la mujer es una permanente tentación. (...) los discursos médicos son elocuentes respecto de la desconfianza que producen las mujeres y todo lo que hay que cuidarse de ellas

37. Fernández, Ana María (1993). “La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres”. <ed. Paidós; Buenos Aires. P. 60.

38. Pablo Ben (2000). “Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos”, en Gil Lozano, F.; Pita, V.; Ini, M. G. (dirs.); *Historia de las mujeres en la Argentina. Colonia y Siglo XIX*; ed. Taurus; Buenos Aires; 2000.

(...) serán luego las brujas. Todo va confluyendo para hacer posible el tremendo sexocidio que constituyó la caza de brujas (...)",³⁹ más recientemente, se ha denunciado el proceso de medicalización del parto, mostrando la expropiación de los saberes femeninos sobre el embarazo y el nacimiento.⁴⁰

Desde desarrollos posteriores de la teoría *queer*, y los Estudios Transgénero, el enfoque de la prevención puede ser señalado como uno más de los elementos del contrato social heterocentrado: "La naturaleza humana es un efecto de tecnología social que reproduce en los cuerpos, los espacios y los discursos la ecuación naturaleza=heterosexualidad. El sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad (...). Los roles y las prácticas sexuales, que naturalmente se atribuyen a los géneros masculino y femenino, son un conjunto arbitrario de regulaciones inscritas en los cuerpos que aseguran la explotación material de un sexo sobre otro. La diferencia sexual es una hetero-partición del cuerpo en la que no es posible la asimetría. El proceso de creación de la diferencia sexual es una operación tecnológica de reducción, que consiste en extraer determinadas partes de la totalidad del cuerpo, y aislarlas para hacer de ellas significantes sexuales. Los hombres y las mujeres son construcciones metonímicas del sistema heterosexual de producción y de reproducción que autoriza el sometimiento de las mujeres como fuerza de trabajo sexual y como medio de reproducción. Esta explotación es estructural, y los beneficios sexuales que los hombres y las mujeres heterosexuales extraen de ella obligan a reducir la superficie erótica en los órganos sexuales reproductivos y privilegia el pene como único centro mecánico de producción del impulso sexual".⁴¹

39. Fernández, A. (1993). *Op. cit.* P. 73.

40. Correa, Alejandra (2000). "Parir es morir un poco", en Gil Lozano, F.; Pita, V.; Ini, M. G. (dirs.), *Historia de las mujeres en la Argentina*. Colonia y Siglo XIX. Buenos Aires: Taurus.

41. Preciado, B. (2002). *Op. cit.* P. 22.

Puesto en estos términos, puede resultar una reflexión filosófica sin consecuencias materiales. Sin embargo, si tenemos en cuenta que esta producción teórica está en continuo diálogo con los movimientos sociosexuales que denuncian violaciones a los derechos humanos, los sentidos de algunos desarrollos son diferentes.

Es pertinente recordar cómo el activismo gay logró, luego de luchas intestinas, que la homosexualidad se borrara del DSM 3.⁴² Incluso la misma denominación —homosexual— ha sido rechazada por la comunidad gay, como así también la denominación de hermafroditas o pseudohermafroditas para las personas intersex.

Los y las representantes de las ciencias médicas/biológicas son las voces autorizadas para hablar de sexualidad. El debate, en consecuencia, queda delimitado y establecido por el código médico-biológico. Se abre la pregunta entonces acerca de qué ejes, temas, intereses son “aprobados”, considerados valiosos y quiénes los deliberantes. Los temas vinculados a la sexualidad quedan en manos de “médicos, obstetras, ginecólogos”. Fraser nos anticipa el resultado de tal desplazamiento: “aislar ciertos asuntos en espacios discursivos especializados y, al hacerlo, protegerlos de un debate y una confrontación más amplios”.⁴³ La especialización se torna en tal sentido una protección al debate.

42. El DSM (cuya versión vigente es la quinta edición: DSM 5) es el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la American Psychiatric Association. Se trata de una clasificación de los trastornos mentales con el propósito de proporcionar descripciones claras de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos y los investigadores puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los distintos trastornos mentales. Es un instrumento realizado a partir de datos empíricos y con una metodología descriptiva, con el objetivo de mejorar la comunicación entre clínicos de variadas orientaciones, y de clínicos en general con investigadores diversos. El movimiento por los derechos de los gays desafió la clasificación de la homosexualidad como enfermedad mental. En 1974, los miembros de la APA votaron para borrar “homosexualidad” per se como enfermedad del DSM.

43. Fraser, N. (1997). *Op. cit.* P. 126.

Es justamente en la imposibilidad de ampliar el debate donde creemos que reside el verdadero peligro... los/las/les que quedan sin voz. Los/las/les que sólo son tenidos/as/es en cuenta en tanto que población a atender, pero de ninguna manera logran hacer oír sus propios discursos... *“Por ejemplo, desde las instituciones te bajan muy fuertemente el discurso de que sos una trabajadora sexual y como trabajadora sexual tu instrumento de trabajo es el forro. Ahí el Estado proxeneta⁴⁴ está operando varios mecanismos al mismo tiempo, porque encima te da tu instrumento de trabajo gratuitamente y te protege la salud, cuando en realidad está protegiendo al varón, al masculino, y está legitimando el derecho de prostituir bajo el disfraz de trabajo”*, denuncian Sonia Sánchez y María Galindo en *Ninguna mujer nace para puta*.⁴⁵ Es evidente la “política social” que toda política de salud representa.

La moralización

Otra tradición que ha tenido y tiene una fuerte presencia en los programas de educación en sexualidad en experiencias de diferentes países es el que podríamos denominar modelo mora-

44. Estado proxeneta es un concepto propuesto y desarrollado por las autoras, en el trabajo citado. “El carácter masculino del Estado: ya no solamente relacionado con su patrón patriarcal que viene de padre, sino con su patrón proxeneta que viene de explotador y mutilador del cuerpo de las mujeres. El decir ‘Estado proxeneta’ nos aclara el lugar de objetos sexuales de intercambio que ocupamos las mujeres en todas las sociedades y culturas del mundo. Nos aclara también la negación de nuestra condición de sujetos. Por eso las mujeres, en un Estado patriarcal que es un Estado proxeneta, actuamos y existimos por fuera de la historia y de la política. Y eso no se resuelve con ningún concepto de inclusión, ni política de derechos, porque instala una crítica más profunda e irreconciliable con el Estado, sea este del Norte o del Sur, sea socialista o capitalista. Por eso el universo de la prostitución es un pendiente de todos los sistemas políticos, de todas las ideologías y de todas las culturas del mundo, de norte a sur y de Este a Oeste. El ‘Estado proxeneta’ es definitivamente una manera de jerarquizar las relaciones sociales en una determinada sociedad. Es una mirada que sale desde el mundo de la prostitución, pero que nos sirve para comprender las relaciones sociales en todos los ámbitos y actores” (p. 81).

45. Galindo, María y Sánchez, Sonia (2007). *Ninguna mujer nace para puta*. Buenos Aires: Lavaca. P. 95.

lizante. Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Este modelo también comparte con los anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia. Los espacios curriculares apropiados para este enfoque son las materias relacionadas con la Formación Ética o Educación Moral y Cívica de la escuela media.

Esta perspectiva es contradictoria con la vocación universalizante de la escuela pública y es más apropiada para los servicios educativos de gestión privada que sostienen un ideario explícito para su proyecto educativo que las familias conocen y eligen. Sin embargo, aun con la libertad de construcción del proyecto pedagógico institucional de la que gozan los establecimientos y la libertad de elección por parte de las familias, existen leyes nacionales e internacionales respecto de los derechos de niños/as y jóvenes a recibir información que también limitan y brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir.⁴⁶

La “Educación para el amor”⁴⁷ es el nombre del Plan General y Cartillas de Estudio y Trabajo que la Conferencia Episcopal Argentina publicó en 2007 como respuesta a la sanción de la ley de Educación Sexual Integral. El enmarcamiento discursivo que intenta ese nombre es claro: si la propuesta de educación sexual del episcopado es la “educación para el amor”, ¿cómo se deno-

46. Las Naciones Unidas han reconocido los derechos sexuales y reproductivos de las personas como derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos son una de las dimensiones del derecho a la salud integral.

47. Conferencia Episcopal Argentina (2007), *Educación para el amor*. Buenos Aires: Oficina del Libro, CEA.

minarían otras propuestas?: “¿educación sexual para el ejercicio de los derechos humanos?”, “educación sexual para la eliminación de todo estereotipo de género”?, ¿“educación para el ejercicio de una sexualidad sana y placentera?... Es evidente que serían nombres adecuados y significativos desde una perspectiva política inclusiva y respetuosa. Sin embargo, aceptar esta denominación encierra la aceptación de una “marca registrada” que podría dejarnos afuera de la posibilidad de tomar la temática del “amor” desde la misma perspectiva de los derechos, de género o de la salud sexual y reproductiva.

El amor al que alude el Episcopado encuentra su fuente primera en la creación, ya que Dios creó al ser humano por amor e instaló en él el amor como “vocación fundamental”. “El verdadero amor es capacidad de abrirse al prójimo en ayuda generosa, es dedicación al otro para su bien; sabe respetar su personalidad y libertad (...). El instinto sexual, en cambio, si abandonado a sí mismo, se reduce a genitalidad y tiende a adueñarse del otro, buscando inmediatamente una satisfacción personal”.⁴⁸

Este párrafo sintetiza la tensión que la propuesta plantea a lo largo de todo el texto: el verdadero amor es casto; cuando el varón y la mujer se unen en matrimonio y “en una sola carne” se produce la generación de una nueva vida. Todo otro ejercicio de la sexualidad genital está en el orden del pecado.

Es evidente que estos enfoques aportan contenidos que constituyen el corpus de la educación para la sexualidad en la escuela. Sin embargo, tal como venimos analizando, suelen parcializar la cuestión, tienden a silenciar las realidades de niños/as, jóvenes y adultos/as y, por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas.

Modelos emergentes

Existen otros enfoques menos extendidos pero que también vale la pena retener en este breve inventario, ya que se trata de

48. *Ibíd.* P. 95.

aportes más recientes que tienden a “abrir” o desplegar con mayor amplitud los temas que nos ocupan. Se trata tanto del modelo de la sexología como del modelo normativo o judicial, que de manera mucho más reciente también comienzan a tener presencia en los debates sobre educación en la sexualidad.

La *sexología*, como disciplina que tanto auxilia a la psicología o a la medicina más clásica, tiende a sostener que la educación debe dedicarse a enseñar las “buenas prácticas” sexuales, y de ese modo, prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar los modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Este enfoque entiende la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad que está presente toda la vida. Es un conjunto de desarrollos teóricos y de herramientas de intervención clínica más que fructífero para abordar la temática de la sexualidad, fundamentalmente en contextos terapéuticos y con una formación profunda en el campo de la psicología y la medicina.⁴⁹ Entendemos que si bien aportan interesantes abordajes para incluir en la escuela, una formación sexológica profunda es más un requerimiento en las consejerías en sexualidad que se brindan en servicios de “Salud y Adolescencia” antes que un componente de la formación docente.

Los enfoques centrados en *los temas jurídicos* ponen el énfasis en las realidades que atraviesan, de manera innegable, numerosos niños, niñas y jóvenes con una frecuencia que nunca deja de ser sorprendente, en sus hogares y también en ámbitos laborales o en la calle. Se trata de los casos de asedio y acoso sexual así como las diferentes formas del abuso que pueden llegar a la violación. Dado que se trata de situaciones que violan los derechos de niños/as y jóvenes, los temas que este enfoque ilumina deberían estar presentes también desde el nivel inicial y a lo lar-

49. Altable, C. (2000). *Op. cit.*

go de toda la educación formal, en materias tales como Formación Ética y Ciudadana y haciendo fuerte hincapié en el conocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, incluir solamente estos contenidos en la educación sexual escolar sería reforzar el temor a una sexualidad concebida como amenazante.

Estas cuestiones suelen necesitar de una formación especializada en leyes y, en particular, en los modos de encarar el tratamiento del problema como para evitar profundizar el daño. También aporta contenidos relevantes para la formación docente pero, básicamente, como elementos para posibilitar la orientación hacia servicios especializados.

Teniendo en cuenta los aportes de los diferentes enfoques, tanto en su potencial propositivo como en sus limitaciones, las propuestas emergidas de los estudios de género han adoptado algunos de estos desarrollos pero a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, está fuertemente condicionado por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcétera más. Por ejemplo, es sabido que con frecuencia la falta de uso de preservativo no se debe a falta de información o a dificultades en el acceso sino que suelen subsistir prejuicios negativos respecto de la moralidad de las jóvenes que llevan alguno consigo o temor, por parte de las mismas chicas, a perder al compañero si se exige el uso. Por ello, *los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad* representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género.

No se trata solamente de estudiar las peculiaridades que cada grupo de sexo-género, edad, generación, etc. pueda desarrollar. Al introducir la noción de "desigualdad", la perspectiva de géne-

ro, acompañada posteriormente por los estudios de la homosexualidad y los más recientes de la teoría *queer* se está trabajando también sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica. Esto implica analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo “adecuado” o no para que las mujeres sean “femeninas” y que los varones sean “masculinos”. La coerción sexual, los mitos respecto de la sexualidad, los temores a concurrir a los servicios de salud, el desconocimiento del propio cuerpo y tantas otras limitaciones que sufren las personas a lo largo de su vida tienen sus raíces en la sociedad y no solamente en la constitución subjetiva individual.

Tendiendo a arraigarse más en las vidas reales de los y las adolescentes y jóvenes que en dogmas milenarios más o menos flexibilizados o endurecidos según las épocas históricas, estas propuestas de educación sexual apuntan al conocimiento del propio cuerpo y de los discursos sociales en los que está enmarcado, abordando tanto los mitos que lo determinan y los modos de avasallamiento más usuales como las posibilidades de su uso y disfrute cuidadoso.

Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen —todas— el mismo respeto. Y también, que existen prácticas abusivas condenables que no pueden ni deben ser silenciadas. El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos y todas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad.⁵⁰ A partir de las diferentes críticas que la Declaración de los Derechos del Hombre —progresista sin duda para su época—, los diferentes sujetos sociales que no se sentían o no

50. FEIM-UNICEF (2005). *Sexualidad y salud en la adolescencia. Manual de capacitación*. Buenos Aires.

estaban incluidos en ese marco (las mujeres en su conjunto, los niños, las niñas y los y las jóvenes, etc.) fueron trabajando a nivel de cada país (en las diferentes Constituciones) y a nivel internacional para incluir su perspectiva y necesidades respecto de los derechos humanos. En este sentido, la cuestión de *los derechos* es otro de los núcleos centrales del enfoque. Por una parte, por su propósito —no logrado totalmente aún— de constituir un discurso universal que tienda a incluir a todos y todas; por otra parte, porque se trata de compromisos que asumen las personas pero, fundamentalmente, los Estados y, por lo tanto, también devienen un parámetro para el monitoreo social.

Sin embargo, este énfasis en la dimensión del “empoderamiento”, o de afirmación de la autoestima, solo alude a una dimensión afectiva al trabajar sobre las situaciones de discriminación por las cuales adolescentes y jóvenes pueden atravesar. Así, el discurso de los derechos aparece como la fundamentación única y válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio imperante en la escuela y del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad, pero resultando finalmente en otra forma de silenciamiento de la afectividad.

Obviamente, no se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad y, menos, de eliminar las oportunidades de niños/as, jóvenes y adultos/as de cuidar su salud y, menos aún, considerar menor la cuestión del conocimiento de los propios derechos. Sin embargo, se impone su tratamiento en un marco más amplio. En los próximos capítulos desplegaremos los intereses identificados y contenidos posibles para ampliar los alcances de una educación sexual cada vez más integral.