



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Educación Sexual Integral, un territorio a habitar
Sol Logroño, Mercedes Vega Robles
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 1, N.º 2, diciembre 2015
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

Educación Sexual Integral, un territorio a habitar

Sol Logroño

sol12lgr@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5807-5748>

Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

Mercedes Vega Robles

m.mercedes.vegarobles@gmail.com

Instituto de Investigaciones "Aníbal Ford"
(Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios)
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Resumen

Este artículo concibe al Programa de Educación Sexual Integral como un territorio a habitar. En palabras de Jorge Huergo (2013) "Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos". En este sentido, nos preguntamos: ¿Cómo se incorpora la ley de Educación Sexual Integral en la configuración cultural y política actual? ¿Cuáles fueron los diferentes caminos para la conquista de los derechos sexuales y (no) reproductivos? ¿Cómo irrumpe en las prácticas escolares? ¿En qué medida la institución escolar habilita dichas transformaciones pedagógicas y teórico-epistemológicas para pensar e intervenir en sexualidades? ¿Es el Estado –y con él la escuela– un mero reproductor de la ideología dominante (capitalista, adulta y androcéntrica)? ¿Qué tensiones y conflictos movilizan la implementación de la ley? ¿Cuáles son los procesos de lucha ideológica que promueve? ¿Cuál ha sido el rol histórico de la

escuela en nuestro país desde su institución en la Modernidad como núcleo organizativo predominante? ¿Cuáles son las transformaciones que la atraviesan? ¿Cuáles son sus alcances y limitaciones? ¿En qué lugar se ubica la escuela objeto de estudio –una escuela secundaria de Berisso– en este mapa complejo de apropiaciones de la ley?

Palabras clave

Educación, sexualidades, género, jóvenes, política

Con los verbos curiosear, averiguar y comunicar, la socióloga aimara Silvia Rivera Cusicanqui (2014) propone un recorrido metodológico a partir de tres gestos articulados sin cronologías lineales. Primero, la curiosidad, que proviene de ejercitar una mirada periférica: la del vagabundeo, una capacidad de conectar elementos diversos en función de las trayectorias, intereses, contingencias que nos atraviesan. Esta mirada habilita una investigación exploratoria, sensible a reconocer terrenos misteriosos plausibles de ser indagados teóricamente. El segundo paso, averiguar, implica seguir la pista, enfocar. Para eso, “lo primero es aclararse el porqué motivacional entre uno mismo y aquello que investiga (...) descubrir la conexión metafórica entre temas de investigación y experiencia vivida” (Rivera Cusicanqui (2015). En este sentido, enraizar la teoría implica el reconocimiento del propio compromiso vital con los temas. Finalmente, comunicar: hablar a otros y otras, hablar con otros y otras en el proceso de campo, con los/as informantes, al momento de hacer dialogar la bibliografía de referencia, las discusiones teóricas, los espacios de investigación, con las situaciones particulares. La investigadora andina también hace referencia a una energía emotiva necesaria para recordar gestos, contextos, ánimos, teatralidades, que puedan plasmarse en registros más allá del habla misma. La investigación de la que se desprende este artículo está motivada por interrogantes surgidos de nuestras propias prácticas educativas y comunicacionales. Desde nuestras relaciones con el sistema educativo y

legal formal, y nuestra socialización cultural en relación a la salud, la sexualidad y el género, hasta nuestra práctica académico-profesional en los procesos de educación sexual integral. El transcurrir del tiempo permite leer en perspectiva las viejas preguntas, con continuidades y desplazamientos respecto de las que hacemos hoy al objeto de estudio.

Para empezar, este trabajo se inició mucho antes de poder visibilizar una investigación formal, lo que constituye la complejidad de hacer traducible académicamente un camino sinuoso de preguntas y re preguntas, transformaciones personales y del objeto de investigación –a veces en simultáneo–. A medida que los/as investigadores/as se acercan, averiguan, profundizan, comparten espacios de investigación y de discusión militante respecto de las temáticas de interés, ese objeto se transforma, porque las preguntas son otras. Lo que fue alguna vez la respuesta a una consigna en el marco del Taller de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, ofrecer herramientas metodológicas para fortalecer la comunicación de los profesionales de la Unidad Sanitaria con la Escuela Secundaria en las actividades sobre Salud Sexual y Reproductiva que realizan, se transformó en el compromiso epistemológico por una educación liberadora y crítica para transformar la configuración cultural, económica y política desigual y heteronormativa.

Las primeras conversaciones con las autoridades docentes (parciales por los plazos de tiempo y por nuestra profundización teórica), nos llevaron a identificar que el problema para los y las adultas de la intervención era el embarazo adolescente. Desde este lugar, el horizonte de un diagnóstico en planificación comunicacional estaba orientado a la prevención de este fenómeno y sus destinatarias principales eran las mujeres de la institución. Hoy creemos que hablar de género es hablar de relaciones de poder, que intervenir en una multiplicidad de procesos comunicacionales y educativos –no sólo circunscriptos a estrategias específicas–, supone problematizar las relaciones sexo-genéricas que nos constituyen identitariamente, que excluyen y legitiman unos modos de ser entre nosotros y los otros, y expulsan otras; no sólo *a posteriori* –mediante la discriminación, la invisibilización y la estigmatización de prácticas consideradas anormales– sino en la performatividad misma del lenguaje.

Es en este sentido que una investigación sobre y desde jóvenes, salud, sexualidad y género no nos posiciona en un lugar neutral de estudiantes e investigadoras que miran al objeto o se comprometen con los sujetos como otros, porque esos otros somos nosotros en la medida en que asumimos el desafío de transitar zonas fronterizas que desnaturalizan el orden establecido.

Nuestros interrogantes se fueron construyendo en la medida de nuestras lecturas, nuestros desafíos y aprendizajes en el marco de las cursadas y nuestras pertenencias institucionales. Al ser parte del Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, comenzamos a familiarizarnos con los estudios sobre juventudes; un espacio en el que encauzamos nuestros intereses en el campo de estudios sobre jóvenes reconociendo una tradición construida en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) ligada a este campo desde una perspectiva comunicacional.

En esta trayectoria de estudios desarrollamos nuestro interés por el entramado de relaciones discursivas que construyen los procesos de políticas públicas con jóvenes nacidos en el marco de la "desciudadanización" (Saintout, 2005) (el acceso restringido a la toma de decisiones y la pérdida de derechos sociales y laborales), atravesados por la experiencia de la crisis de los grandes relatos y el anunciado fin de los estados nación. Las aceleradas transformaciones de estos tiempos nos convocan a la investigación de los nuevos modos de integración entre los jóvenes y el Estado, mediante un dispositivo como el de la sexualidad que puede abrirnos la puerta a los deseos y las maneras de los jóvenes de percibir el mundo en prácticas de reproducción e invención de las dimensiones estructurales.

A su vez, nuestra participación en el equipo de la investigación "Comunicación, Jóvenes y Salud. Estudio de representaciones en la vida cotidiana y en campañas mediáticas" realizada por la FPyCS-UNLP junto con el Programa SUMAR, dependiente del Ministerio de Salud de la Nación, constituyó una experiencia de formación en una investigación empírica a nivel nacional. Esta instancia formativa nos proveyó de experiencias y lecturas teórico-conceptuales y la posibilidad de enmarcar la problemática en un contexto de mayor alcance.

Este proceso de ida y vuelta entre lo particular y lo general, fortaleció una idea de contextualismo radical que no desoye a priori lo que los distintos sujetos y organizaciones piensan y proponen. La idea de coyuntura (Grossberg, 2006), implica focalizar las especificidades históricas sin renunciar a explicar ordenamientos amplios, lo que permite comprenderlas y eludir tanto al provincianismo como la subsunción de lo localizado en dinámicas o modelos explicativos generalizantes.

Comunicar un proceso de investigación, con compañeros y compañeras motivados y motivadas por preguntas y horizontes políticos semejantes, también forma parte de un recorrido formativo que requiere el trabajo personal de construir la voz propia en diálogo con otros y otras que desestabilizan nuestras certezas y las encauzan en proyectos de mayores dimensiones.

Es por eso que creemos que la investigación académica puede devenir monólogo interior si no se comparte, a sabiendas de la dificultad de *contar* las ideas, ilusiones e incertidumbres que nos movilizan. Contar, en el sentido también, de poder confiar en espacios, docentes, compañeros y compañeras estudiantes, instituciones, redes de investigadores e investigadoras que nos recuerdan que el conocimiento se construye colectivamente; y en el desafío de traducir interculturalmente diferentes sentidos y lenguajes para nombrar un mundo diverso y complejo. Siguiendo a Rivera sobre la metáfora "falocéntrica y cristiana de la torre de Babel", en ella la diversidad lingüística es pensada como castigo, sin embargo "esta pluralidad se debe a que la tierra necesita muchas lenguas para decirse" (2015).

Horizontes

La sanción en octubre de 2006 de la Ley Nacional n° 26.150, que establece la enseñanza obligatoria de la Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema educativo, puso en escena un debate largamente postergado en relación a los alcances y limitaciones de las potestades de las instituciones educativas.

El Programa de Educación Integral que a partir de dicho año deben implementar las escuelas del país, establece a la educación sexual como un derecho de todas las personas, excluyéndola del terreno de las opiniones y decisiones institucionales. Propone una visión de la sexualidad como construcción cultural, en oposición a los enfoques biologicistas, contempla la prevención del abuso sexual, los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual y la noción del cuerpo como placer. También promueve el respeto por la diversidad sexual y el rechazo de toda forma de discriminación.

Este nuevo paradigma –íntimamente relacionado con la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes que reemplaza a la Ley de Patronato– establece diferencias entre los escenarios de riesgo y vulnerabilidad ligados a las políticas neoliberales y los escenarios actuales donde los jóvenes son concebidos en tanto sujetos de derecho y las instituciones públicas –educación, política, salud– recobran sus sentidos sociales en este período de reconstrucción del Estado.

Desde un abordaje comunicacional pretendemos indagar acerca de quiénes son los jóvenes cuando se habla de salud y salud sexual particularmente, si se construyen como destinatarios, beneficiarios o aparecen como productores de sentidos.

Desde este paradigma, ya no se trata sólo de la ciudadanía formal de ejercer el derecho al voto sino que se da centralidad a la ciudadanía integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La construcción de políticas en este marco, destaca la participación juvenil y el reconocimiento de la fase juvenil como un importante período de desarrollo social (Krauskopf, 2010).

¿Cuáles son los sentidos que un grupo de jóvenes de sectores populares construyen en relación a la salud, la sexualidad y el género en el marco del Programa de Educación Sexual Integral? ¿Cuáles son las relaciones de comunicación que establecen con los docentes y los trabajadores de la salud comprometidos con la implementación de la política pública? ¿Qué conflictos constituyen el diálogo entre la escritura y su implementación? ¿Existen contradicciones entre la cantidad de instancias y materiales informativos en la temática y la persistencia de las realidades reconocidas como problemáticas? ¿Cuáles son las dificultades para generar procesos de interpelación a los jóvenes destinatarios? ¿Existen barreras adultocráticas

que distancian al Programa y al sistema sanitario de la población-sujeto? ¿Qué significa para las y los adultos su compromiso con la Educación Sexual Integral? ¿Qué representaciones tienen sobre los y las jóvenes? ¿En qué medida influyen en el desarrollo de las estrategias que propone el Programa? ¿Qué representaciones tienen adultos y jóvenes sobre la salud, la sexualidad y el género? ¿Cómo se expresan las contradicciones, desencuentros y continuidades intergeneracionales en la vida cotidiana y en el horizonte educativo?

Múltiples fueron las preguntas que nos hicimos a lo largo de este trabajo en el que intentamos reconocer los modos en los que la ley de Educación Sexual Integral se materializa en las prácticas de comunicación/cultura/educación en una escuela secundaria pública de Berisso. Creemos necesario investigar los modos en los que esta ley se construye en las prácticas de intervención en tensión y en diálogo con las representaciones de los sujetos que la materializan.

Educación Sexual Integral como territorio a habitar

La Educación Sexual Integral es un territorio a habitar. En palabras de Jorge Huergo, "Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del "nos-otros". Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura" (Huergo, 2013: 1).

En este sentido, nos preguntamos ¿cómo se incorpora la ley de Educación Sexual Integral en la configuración cultural y política actual? ¿Cuáles fueron los diferentes caminos para la conquista de los derechos sexuales y (no) reproductivos? ¿Cómo irrumpe en las prácticas escolares? ¿En qué medida la institución escolar habilita dichas transformaciones pedagógicas y teórico-epistemológicas para pensar e intervenir en sexualidades? ¿Es el Estado –y con él la escuela– un mero reproductor de la ideología dominante (capitalista, adulta y androcéntrica)? ¿Qué tensiones y conflictos movilizan la implementación de la ley? ¿Cuáles son los procesos de lucha ideológica que

promueve? ¿Cuál ha sido el rol histórico de la escuela en nuestro país desde su institución en la Modernidad como núcleo organizativo predominante? ¿Cuáles son las transformaciones que la atraviesan? ¿Cuáles sus alcances y limitaciones? ¿En qué lugar se ubica la escuela objeto de estudio en este mapa complejo de apropiaciones de la ley?

La(s) sexualidad(es) en el proceso de escolarización

La sexualidad implica un conjunto de relaciones sociales que son específicas histórica y culturalmente, y tienen como matriz la dupla y la diferenciación heterosexual-homosexual y hombre-mujer y una imbricación difusa entre reproducción y sexualidad.

La sexualidad no es anterior a sus condiciones de producción históricas en el mundo occidental (Figari, 2008). El uso del término “dispositivo” que el autor hace para referirse a ella, alude a la crítica genealógica de Foucault que desmonta el efecto ideológico que naturalizó la sexualidad en la modernidad desde un punto de vista etnocéntrico. Desde esta perspectiva, la voluntad de poder que crea los saberes sobre el sexo, a través de la circulación de los discursos y su control, produce una multiplicación y no una exclusión de las sexualidades clasificándolas en un conjunto de sexualidades periféricas.

Esta normativa sexo-genérica se encuentra ligada a la incorporación de nuestro continente en la cartografía de patrón de poder mundial colonial, moderno, eurocentrado y androcéntrico –y podemos sumar también adultocéntrico–. Siguiendo a Aníbal Quijano, un patrón de poder organiza y da forma al devenir de la historia desde que –hace más de 500 años–, los pueblos que habitaban lo que más tarde se llamaría América, fueron incorporados en el sistema-mundo constituido conjuntamente con ese patrón de poder. La irrupción del “capitalismo colonial/moderno y eurocentrado” es simultánea e interdependiente a la consolidación de un sistema de conexiones e intercambios por primera vez (efectivamente) mundial.

Quijano entiende que el poder está estructurado en relaciones de dominación, explotación y conflicto entre actores sociales que se disputan el

control de “los cuatro ámbitos básicos de la existencia humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos” (Quijano, 2001). Otros estudios posteriormente (Segato, 2013) han problematizado el trabajo teórico de este autor –reconocido como pionero en los estudios decoloniales– y han desarrollado la identificación y análisis del carácter patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y sus recursos y productos para entender los rasgos históricamente específicos de la organización del género en el sistema moderno/colonial (diformismo biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones).

Este proyecto de “Modernidad”, está profundamente ligado, a su vez, al proceso de escolarización en el que una práctica social como la escolar se extiende a nivel masivo en las nuestras sociedades. Es en esta institucionalización que la escuela se fue convirtiendo en el espacio legítimo para producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes.

En nuestro país, particularmente, haciendo eco de los proyectos de Modernidad y Progreso con miras a Europa, se aprobó e implementó la Ley de Educación Común 1.420 en 1884 como la piedra fundacional del sistema educativo nacional. La discusión acerca de la ley de la educación cristalizó conflictos y consensos –dentro de la misma llamada “Generación del ochenta” pero también con otras posiciones sociales que fueron desplazadas del proyecto de país– que implicaban distintos puntos de vista en relación a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta, a la noción de sujetos, de sociedad, de culturas populares, y el control del Estado (y de la nación) sobre la educación. Las divergencias fundamentales se centraron en la identificación común de la necesidad de una ley de educación, la gratuidad y obligatoriedad de la escuela.

En su artículo 62, por ejemplo, esta ley daba cuenta y reforzaba un orden social profundamente desigual entre géneros.¹

Asimismo, en relación y más allá del orden de los contenidos, el sistema educativo históricamente ha hablado, en sus prácticas concretas, de género y sexualidad, incluso sin hacerlo explícito (Elizalde, 2009). En este sentido, la institución escolar privilegió al rol docente en la figura de la maestra, mujer, por su característica mediadora entre un estado de salvajismo y de

civilización (Huergo, 2011). En la escuela se disciplinan los cuerpos de estudiantes y docentes con los mandatos hegemónicos del género y la heteronormatividad y se opera en el complejo campo de la sexualidad y la regulación ideológica de las diferencias (LopesLouro 1999, Morgade 2001, Área Queer 2007, Péchin, 2007).

En la vida cotidiana de la escuela existen sentidos hegemónicos sobre las sexualidades jóvenes que integran un discurso escolar de género y sexualidades tendiente a consolidar las jerarquías y desigualdades entre varones y mujeres; a reproducir –no sin reconfiguraciones– el patrón binario hombre-mujer y a invisibilizar otros modos posibles de pensar y ejercer la identidad y las relaciones de género. Se trata de un discurso que censura tanto a la sexualidad como placer, como a las sexualidades no hegemónicas. Es decir, la sexualidad no entra a la escuela desde interpelaciones externas solamente en la actualidad a partir de legislaciones específicas, sino que desde sus orígenes ha sido un espacio de socialización primordial en la configuración y reconfiguración de sentidos culturales y en la constitución subjetiva de las identidades de quienes se apropian de sus recorridos posibles. Sin embargo, “hablar de sexualidad en la escuela” ha aparecido como un tabú –no sin razón– inscripto en una larga tradición de silencios y pudores.

Según Foucault, se ha codificado se ha codificado toda una estructura de enunciación, disposición de espacios y contextos para hablar o no de sexualidad, en el marco de qué tipo de relaciones, estableciendo regiones silenciosas y discretas entre niños/as y padres y entre educadores y educandos, por ejemplo (Foucault, 1986).

Jorge Huergo, pedagogo y filósofo, propone percibir la escolarización como íntimamente emparentada con siete grandes procesos articulados: el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes; la racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas; la construcción e identificación de un estatuto de la infancia; la producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro; la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales; la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el maestro moderno (sobre este punto

volveremos en el capítulo 4); la definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para esos estados (Huergo, 2007). Nos detendremos brevemente en la idea de disciplinamiento como organización de la vida social cotidiana. A partir del proyecto de la Ilustración, la configuración cultural se rige bajo el ejercicio legítimo de los –“especialistas”– sobre las esferas o estructuras de la racionalidad (cognoscitiva o científica, moral y estética). Es una organización que hace referencia a la racionalidad instrumental o técnica, entendida en su carácter controlador, manipulador y dominador de lo diferente y los diferentes. En la perspectiva de Foucault, el estudio del poder se reconoce en los lugares donde se implanta y produce efectos concretos (sujeción de los cuerpos, dirección de los gestos, régimen de comportamientos). Esta instancia material de sujeción es relevante en la medida en que constituye al sujeto a partir de los efectos de poder sobre los cuerpos periféricos y múltiples. La figura del poder disciplinario es el panóptico (de J. Bentham) que ha configurado desde la disposición de los espacios y los cuerpos, hasta las formas de las relaciones en cada institución.

Este aspecto es plausible de ser contrastado con la efectiva disposición de los espacios en la Escuela Secundaria que constituye nuestro objeto de estudio, en la medida en que persisten lógicas arquitectónicas modernas y modos de relaciones sociales, de autoridad y saber que, reconfiguradas, pueden ser vistas a la luz de la hegemonía del saber científico y la razón instrumental.

La escolarización va a contribuir significativamente al desplazamiento de las formas caóticas de la cotidianidad al disciplinamiento social. Un disciplinamiento que, en la institución escolar, se manifiesta en rituales, rutinas, secuencias de contenidos, administración de espacios, diseños arquitectónicos, y en los medios del buen encauzamiento, como la vigilancia jerárquica, el examen, la sanción normalizadora, la inspección, el registro (Huergo, 2007).

La escolarización como disciplinamiento es una estrategia de racionalización, cuyo objetivo es revertir el hedor de las culturas populares, la oscuridad, la confusión, el desorden, el atraso, centrándose en la higiene, la sujeción, la corrección, la disciplina, la distinción, las buenas costumbres, la clasificación (Varela y Álvarez Uría, 1991). En este sentido, diferentes

atravesamientos identificatorios como la clase, la orientación sexual, la raza y el género, han sido significados e intervenidos en términos inferioridad, anormalidad y marginalización, convirtiéndose en argumentos válidos para la escolarización y el disciplinamiento de la otredad.

En la teoría, el aumento de la productividad hace más real la promesa de una vida mejor y más feliz para todos; pero, en la práctica, la intensificación del progreso parece ir unida a la intensificación de la falta de libertad (Marcuse, 1981). Disciplinamiento, desde esta perspectiva implica la represión del principio de placer por parte del principio de realidad: el instinto y la naturaleza se encuentran sujetos a la transformación cultural e histórica. En el marco de la escolarización se produce la sustitución del principio del placer por el de realidad, que es el gran suceso traumático en el desarrollo del género y del sujeto.

La escuela como un terreno de lucha ideológica

A fines de los años sesenta y sobre todo en los setenta, las investigaciones sociológicas y antropológicas de la educación se encargaron de reconocer y desandar los procesos de reproducción de las desigualdades que sucedían en las escuelas. Las teorías de la reproducción de estos años, ligadas también a las teorías de la dependencia, pusieron en cuestión la naturalización de los procesos de exclusión y marginalización social que en el discurso dominante aparecían relacionados a méritos individuales e incluso a la biología del conocimiento.

Desde las ciencias sociales y el pensamiento político no fueron pocos los autores que reconocieron en la escuela un espacio fundamental en el proceso de constitución del sujeto social. La educación ha sido considerada por autores clásicos y revisitados constantemente desde los proyectos de emancipación como Marx, Lenin, Althusser y Gramsci, como una práctica social que interviene en forma determinante y específica en dos sentidos: como conformadora del sujeto revolucionario (a excepción del caso de Althusser) en la medida en que incide en la constitución de una conciencia crítica, constructivista y transformadora y en la medida en que permite el acceso a las formas de conocimiento consideradas socialmente valiosas; por

otra parte, como conformadora del sujeto que reproduce y acepta las relaciones dominantes –sobre este punto fue Althusser quien más teorizó–. Este sujeto social acrítico se constituye mediante diversas prácticas sociales, entre las cuales la educativa, y en ella la escuela como centralizadora de ese dominio, resulta central en el sentido de que su manera de pensar y actuar, así como los conocimientos acordes a la formación social dominante, son adquiridos y reforzados por las prácticas educativas. De hecho, no sólo ha constituido positivamente a quienes la han transitado, sino que en América Latina las identidades y formaciones subjetivas de las mayorías poblacionales que no accedieron a la escolarización, se configuran en esa denominada carencia.

Es posible ver en la contextualización etnográfica cómo los sentidos dominantes acerca de lo escolar y la sexualidad no se reproducen de manera lineal, sino en constante transformación, negociación y consenso con las autoridades, instituciones, prácticas y lecturas que viajan a lo largo del tiempo y tienen apropiaciones locales, nacionales, subjetivas e históricas.

En este sentido, la sexualidad como dispositivo y dimensión cultural que opera con carácter performativo en la construcción de la y las historias, se nos presenta como un elemento determinante en la constitución subjetiva y colectiva de los sujetos. Louis Althusser cuando piensa al aparato escolar, entre otros, como uno de los principales reproductores de la ideología dominante, si bien no deja demasiados márgenes para el accionar de los sujetos, creemos interesante retomar dos de sus propuestas.

En principio, el autor francés discute con la idea de que la ideología (en la que entra la razón moderna e instrumental) es igual a falsa conciencia. La corre del orden de la falsedad ilusoria y la teoriza como el necesario modo en el que los sujetos representan su relación con el mundo. La ideología, en este sentido, es la condición de inteligibilidad para que los hombres y las mujeres piensen y actúen sobre el mundo. Si como dice Marx, “los hombres (y mujeres) hacen la historia en condiciones que no han elegido”, entonces el carácter opresivo (y también parcialmente liberador) de la moral en relación a la sexualidad en nuestro país en su fuerte presencia en determinados contextos históricos más que en otros, se presenta como un condicionante y habilitador de ciertos modos de ser y hacer y no otros.

Una segunda idea que quisiéramos recuperar de Althusser es la noción de que "la ideología interpela a los individuos como sujetos". Desde antes de nacer inclusive, las personas son deseadas, queridas, construidas como sujetos de determinados lenguajes e ideologías que los condicionan y los construyen en esa interpelación a lo largo de su proceso de socialización como sujetos de la ideología.

En este sentido, al nacer se nos es adjudicado un sexo-género; que estará sujeto según aquello que los médicos puedan reconocer e interpretar culturalmente a través de nuestros órganos genitales externos al momento del nacimiento. A través de esa asignación comenzarán a ser construidas infinitas relaciones de poder según los estereotipos hegemónicos. Por ejemplo, de las mujeres se esperará que en sus primeros años de socialización elaboren destrezas delicadas y obedientes; se las prepara para tener hijos, casarse, asumir los mandatos domésticos. El cuidado es el principal valor que se interioriza a partir de diferentes enseñanzas y a partir de los juguetes específicos asignados a cada género. En cuanto a los varones, se los instruye para ser fuertes, activos, en contraposición con una sensibilidad que estaría ligada al género femenino. Se trata de potenciales padres proveedores, con responsabilidades económicas y laborales.

Entre otros aspectos, la asignación de roles en el cuidado del otro y del propio cuerpo, aparece en los discursos escolares y sanitarios fuertemente ligado a la responsabilización de las mujeres para ese mandato. Veremos más adelante cómo opera esta serie de identificaciones estructurales en las apropiaciones particulares de la escuela estudiada.

Hablamos de apropiaciones contextualizadas haciendo alusión a ciertos autores que han complejizado la idea de la ideología dominante, para pensar cómo una multiplicidad de ideologías y discursos interpelan a los sujetos de manera contradictoria. Las mismas relaciones sociales pueden ser significadas desde diferentes discursos ideológicos. En la escuela es posible ver las complejidades en la constitución de las personalidades y las relaciones de los sujetos entre sí y con el mundo, que se corren de lo esperado por las instituciones dominantes, no sin que estas últimas operen como un fuerte condicionante al momento de la praxis.

Stuart Hall, uno de los principales teóricos de los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham que alimentaron nuestros estudios culturales

latinoamericanos, repensó la idea de falsa conciencia y de superficialidad de Marx y propuso que, si bien los discursos de la vida cotidiana con que las personas significan el mundo y lo construyen no son para nada irreales, sino concretos y materiales, esos discursos, en la medida en que ocultan las relaciones de dominación y explotación, no son suficientes para explicar la realidad social. Este autor retoma a Volóshinov para pensar el signo en disputa, en términos de lucha ideológica.

Es un momento complejo de la historia de la escolarización, una historia que es relativamente nueva –unos 150 años– donde se han ido construyendo unos significados nuevos respecto de qué significa el proyecto escolar y paradójicamente cuanto más crece la crítica a la escuela, más grande es la apuesta a que siga siendo el espacio centralizador de las políticas de inclusión y transformación social de los y las jóvenes (Terigi). Las grandes estrategias educativas y políticas toman a las escuelas como aliadas, en la medida en que estas han monopolizado los recorridos formativos –al menos formales– de los y las jóvenes y niñas del país. En este sentido, diversos programas cuyo horizonte es generar cambios culturales en relación a las distintas formas de desigualdad material y simbólica, tienen la escuela como su espacio principal de implementación. A su vez, a este horizonte se camina por recorridos no formales, que contemplan la importancia de los procesos de interpelación que generan el mercado, las industrias culturales y otros espacios de educación presentes en la vida cotidiana de los y las destinatarias. En este sentido, diversas organizaciones sociales, políticas y universitarias han venido implementando proyectos de consejerías de salud sexual, talleres en centros barriales, escuelas populares de género, que reconocen la importancia de lo escolar en la constitución de los sujetos pero lo trascienden.

Luchas y conquistas de derechos sexuales y (no) reproductivos: tensiones con la estructura educativa

Haciéndose eco de los movimientos feministas, queer, de derechos humanos, durante los últimos años en nuestro país fueron elaboradas diversas políticas públicas de regulación de la sexualidad que asumen como

horizonte el respeto por los derechos sexuales y (no) reproductivos (Brown, 2010). Son intervenciones que gestionan diferentes aspectos y dimensiones de las sexualidades para conjuntos específicos de la población, basadas, en su mayoría, en el saber y la práctica biomédicos como disciplina hegemónica en estas cuestiones. Esta hegemonía encontró un plafón para desplegarse en los marcos legales que abordan políticas concretas de promoción y atención de la salud sexual y reproductiva y ha tenido cierta incidencia en los contextos escolares (Felitti, 2009).

Esta política es producto de un proceso de construcción social como resultado tanto de relaciones de fuerza históricamente variables entre distintos actores sociales como de la articulación de procesos políticos, ideológico-culturales y socioeconómicos específicos. Al constituir un campo de disputa social tan intervenido social y políticamente, los conflictos y luchas por cristalizar procesos y demandas emancipatorias en relación a los derechos sexuales y de género se han producido en largos años de avances y retrocesos. Los horizontes y banderas levantadas por los movimientos sociales respecto de los "derechos sexuales y de género" instalaron debates antes impensables para la escena pública y propiciando consensos para elaborar e implementar políticas en sexualidad.

Los derechos sexuales y reproductivos actualmente son reconocidos como parte de los derechos humanos. Son inherentes a todas las personas, sin distinción de edad, clase o etnia al igual que el derecho a la salud, a la vida, a la calidad de vida o a la libertad, derechos con los cuales están directamente relacionados. En Argentina estos derechos fueron tardíamente incorporados a la agenda política nacional. Desde el regreso de la democracia, en 1983, distintos sectores de la sociedad, especialmente las organizaciones feministas y de mujeres, reclamaban el acceso gratuito a los anticonceptivos. Sin embargo, recién en el año 2002, fue sancionada la ley que obliga al Estado a desarrollar una política de Salud Sexual y Reproductiva sostenida, que garantice la atención con confidencialidad y el acceso libre y gratuito a los métodos anticonceptivos.

Desde antes y después del retorno de la democracia, promover que todos y todas puedan acceder a un método anticonceptivo que les permita llevar a la práctica la decisión sobre cómo, cuándo, cuántos y con quién tener hijos –aspecto central del proyecto de vida de toda persona– fue una meta

sumamente difícil de conseguir. Previo al reinicio de la democracia existían prácticas de planificación familiar restrictivas y prohibicionistas. Incluso, la dictadura directamente prohibió los métodos anticonceptivos. Después, comenzaron a venderse en las farmacias. Esto significó la posibilidad de acceso para los sectores sociales con información y dinero para adquirirlos. Sin embargo, excluyó a quienes no tenían estos recursos para gozar de una vida sexual activa sin fines reproductivos.

Fue a partir de 1983 que el tema de los derechos sexuales y reproductivos comenzó, muy lentamente, a ocupar un lugar en la agenda pública y luego política. El feminismo realizó dos aportes centrales en este sentido: por una parte, vinculó la salud reproductiva y los derechos humanos a través de la institucionalización de la categoría de derechos reproductivos; por la otra, incluyó la sexualidad como una dimensión que se liga a la plenitud y a la salud humanas (Gogna, 1998). Nuevas leyes que se sancionaron fueron pasos tendientes a fortalecer esta nueva visión. De acuerdo con esta concepción, el Estado tiene la obligación de desarrollar acciones que eviten cualquier tipo de discriminación, implementando para ello diversas políticas que contribuyan al cumplimiento de los derechos.

Los derechos sexuales y reproductivos constituyen una ampliación del derecho a la salud integral y al desarrollo. Los derechos sexuales incluyen a los derechos reproductivos: los primeros refieren al ejercicio de la sexualidad en sentido amplio, mientras que los segundos aluden específicamente a la regulación² de la fertilidad.

Como decíamos anteriormente, la sexualidad constituye un campo de disputa social y política en el que convergen distintos discursos institucionales –el religioso, el jurídico, el médico, el mediático– enfrentados por construir e instalar determinados sentidos y por incidir en la toma de decisiones sobre la intervención y gestión de contenidos en políticas públicas (Felitti, 2009).

A partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006, que crea el Programa Nacional, y de la aprobación de los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral (ESI), las escuelas y los diferentes actores que la constituyen tienen el compromiso, responsabilidad y oportunidad de abrir espacios de educación sexual a niños, niñas y jóvenes. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral llama ESI al espacio sistemático de

enseñanza-aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

La educación sexual comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización; responde a las etapas del desarrollo de las y los alumnos; se incluye en el proyecto educativo de la escuela; promueve el trabajo articulado con centros de salud, las organizaciones sociales y las familias. La ESI es una obligación del Estado Nacional y de los Estados Provinciales tal como establece la Ley 26.150. Se trata de un derecho de los y las jóvenes, niños y niñas de todas las escuelas del país, privadas o estatales, confesionales o laicas, de nivel inicial, secundario y para la educación superior (ley 26.150).

Bajo el nombre de sexualidad, armonía, equilibrio, conocimiento, responsabilidad, salud en general, subyacen ideas, valores, concepciones, ideologías muy distintas que pueden ponerse en juego: desde una cosmovisión exclusivamente "biológica" –o biologizante– de aquello que determina al ser humano en su sexualidad y que considera el ejercicio de ésta como una de sus "funciones biológicas" naturales; un pensamiento histórico, político de lo que implica lo sexual en lo humano y su desnaturalización, por tanto, sexualidad pensada como construcción socio-histórica, como dos polos con una multiplicidad de matices que complejizan la dicotomía.

La elaboración de encuadres jurídicos junto con la creación de contenidos curriculares y de propuestas de abordaje de "educación sexual integral" en el ámbito educativo, plantean un escenario que interpela la hegemonía del saber biomédico y disciplinante de la sexualidad nombrado anteriormente, en la medida en que convocan a otros actores sociales a participar del proceso de enseñanza en esta materia transversal. Aun así, las disputas persisten y se ponen de manifiesto en las múltiples representaciones y concepciones sobre las sexualidades que se construyen en relación de los y las jóvenes por parte de los actores que intervienen en la formulación y puesta en marcha dichas acciones (educadores, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, entre otros).

Implementación del Programa de Educación Sexual Integral: trazando un mapa de complejidades

Analizaremos a continuación las complejidades que construyen las distancias y reconfiguraciones entre el marco legislativo y la implementación en prácticas del ejercicio de los derechos de los y las jóvenes.

La educación sexual integral se sitúa en la intersección de fenómenos que atraviesan transformaciones muy profundas, en la que confluyen la redefinición de la moral sexual, las tensiones Estado/familias y la interdependencia mundo público-mundo privado (Wainerman y otros, 2008). Los sentidos sexualidad han salido de la hegemonía de la religión católica para pasar a ser el centro de conflictos y debates sociales, políticos y culturales de amplio alcance. En este proceso se han definido valoraciones que generan tensiones entre quienes creen que el fin de la sexualidad es la reproducción, y quienes la conciben como un fenómeno que además involucra el goce, la libertad, el deseo y los derechos humanos. Las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación de grado dan cuenta de la heterogeneidad en los modos de concebir y abordar la educación sexual, sus finalidades y las de las autoridades que las definen y ejercen su gestión.

En relación al apartado anterior, es importante atender y articular la profundidad con la que se conciben y explican la salud sexual y los embarazos adolescentes dado que las representaciones tienen su correlato en las estrategias que se generan para abordar la salud sexual integral de los y las jóvenes.

Con respecto a las diferentes perspectivas, pueden pensarse en cuatro grandes clasificaciones que dialogan entre sí, sobre todo por la heterogeneidad de miradas y posicionamientos hacia el interior de las propias instituciones. Esta clasificación propuesta por Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami en su libro *La escuela y la educación sexual* (2008), comprende algunos lineamientos y perspectivas ideológicas identificadas en una multiplicidad de instituciones a nivel nacional. En el caso particular de esta investigación, algunos de los rasgos que las sociólogas han podido identificar hacia el interior de distintas escuelas, de

manera parcialmente coherente, en la Escuela estudiada se presenta de modos articulados y complejos, de modo que no es posible reducirla a un solo lineamiento aunque sí identificar predominancias.

Un lineamiento moral e ideológico que las autoras definen "Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos", aparece como conflictivo en los escenarios en los que algunos entrevistados se desenvuelven. Algunos testimonios de efectores de salud (enfermeras, ginecóloga y psicóloga comunitaria) dan cuenta de los conflictos que implica dialogar e intervenir en instituciones escolares eclesiósticas o con actores específicos (médicos, educadores, familiares) que defienden ideas en relación a la abstinencia como el modo de prevenir embarazos, el rechazo a la homosexualidad, el placer y el deseo. Sostiene una visión apocalíptica del VIH-Sida y de las enfermedades de transmisión sexual en general, mientras que rechaza el uso de anticonceptivos por atentar contra la reproducción. Sin embargo, estas experiencias concretas de desarticulación con instituciones eclesiósticas se distancian de las relatadas sobre la escuela secundaria estudiada.

El discurso moral eclesióstico subyace, sin embargo, en representaciones y prácticas de gran parte de la sociedad, ya sea creyente o no. El discurso de la Iglesia Católica que ha moralizado la sexualidad históricamente, se manifiesta en los silencios y en la culpabilización de sexualidades consideradas más allá de la frontera del orden social, en la abstinencia de los y las jóvenes como objetivo ideal, y en la pulcritud asociada a la escuela.

Una segunda perspectiva que las autoras denominan "Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad", enfatiza una educación de corte biomédico orientada a evitar embarazos no deseados (con fuerte énfasis en materia anticonceptiva) y enfermedades de transmisión sexual en un marco de ética laica de fuerte inspiración confesional católica. Cuando se realizan jornadas o clases con profesionales que ponen el acento en lo informativo, en los contenidos relacionados al sistema reproductivo y a las etapas evolutivas de las personas; y/o cuando se hacen visitas a las escuelas por temáticas aisladas, sobre enfermedades de transmisión sexual y anticoncepción. Los actores que se inscriben en esta postura manifiestan desconcierto en relación a la contradicción entre la

sobrecarga de espacios informativos sobre la temática, y la persistencia de la problemática.

En este sentido, algunos testimonios reducen la educación sexual integral a lo informativo, científico, incuestionable de la ciencia biomédica. En palabras de una de las entrevistadas: "Hay mucha cantidad de información que se difunde como para que no sepan, son problemas que tendrían que estar controlados". Asimismo, la concepción de algunos de los profesionales y técnicos médicos que participan en actividades de educación sexual ejercen la enseñanza desde sus saberes científicos: "Yo he ido a la escuela en varias ocasiones, armamos la cajita de las dudas como para que los chicos puedan preguntar sin vergüenza y ahí vamos contestando, les enseñamos las diferentes partes del cuerpo, la evolución humana, la diferencia entre varón y mujer, enseñamos cómo usar los métodos anticonceptivos, les damos la información que necesitan". En esta perspectiva se reproduce una naturalización en términos biologicistas de la heteronormatividad dominante.³

Sobre este lineamiento, vale resaltar que existe el reconocimiento de muchos docentes sobre sí mismos y de muchos trabajadores de la salud, sobre la falta de formación de los educadores en materia de educación sexual y de muchos médicos y médicas en el trato con los y las jóvenes. En este marco, los y las docentes delegan el rol de educar en salud sexual a quienes se consideran técnicamente capacitados y estos últimos plantean un desencuentro con el interés del estudiantado, aspecto que se aborda con más profundidad en la tesis de grado que contiene este artículo.

De los relatos recabados, la serie simbólica de las prácticas a prevenir está integrada por "las adicciones", "la drogadicción", "los embarazos", inscriptos en el paradigma de la prevención, integradas a cuestiones relativas a la sexualidad y al género. Al hablar de prevención en estos términos, este concepto es aplicado tanto a las adicciones como a la sexualidad, mostrando una visión patologizante de la sexualidad: la sexualidad casi como una enfermedad o situación de riesgo. Esto se manifiesta en los entrevistados cuando la identificación de las problemáticas aparece reducida a un conjunto indistinto de "el problema del embarazo", "las drogas" (psicóloga del Centro de Salud), "la falta de atención", "el nivel cognitivo" (docente de Salud y Adolescencia).

Por último, sin agotar los modos de clasificación posibles, es posible reconocer un tipo de "Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad" que trabaja aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos de la sexualidad, entendida como una dimensión constitutiva de la persona que no se limita a la genitalidad o al cuerpo sino que incluye, además, componentes psicológicos, sociales y culturales y la diversidad de identidades sexuales. Es una postura que coloca a la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como el fin central de todo esfuerzo educativo. Promueve el ejercicio del derecho a una sexualidad plena no restringida a la procreación, con aceptación del placer, el goce, el deseo, de formas de relaciones de pareja alternativas a la heterosexual en ámbitos de relaciones no consagradas por la formalidad social, legal o religiosa, dentro de un marco ético que privilegia el derecho a decidir responsablemente sobre la propia vida sexual, a partir de contar con información amplia y veraz sobre los métodos anticonceptivos disponibles. Enfatiza el diálogo como apoyatura didáctica fundamental. El aborto como problemática sólo aparece en este enfoque, mientras que en general se presenta como un tema tabú y marginal, al igual que la crítica a la hegemonía heteronormativa y a la violencia machista, (temas sobre los que abordamos en otros trabajos que profundizan en los silencios que crean y recrean el currículo oculto de la institución).

Este enfoque de la educación sexual que defiende y promueve los derechos de los y las jóvenes se puede reconocer en la voluntad política de la institución de contener a mujeres embarazadas y padres, espacios de diálogo con preceptoras, acompañamiento en métodos anticonceptivos, el vínculo cercano con las guarderías aledañas y horarios complementarios para estudiantes con hijos en las escuelas, seguimientos personales y proyectos radiales. Sobre esta perspectiva se puede agregar que dentro de las experiencias relevadas, existen instancias más institucionalizadas que otras, por lo que dependen fuertemente de voluntades personales y de procesos de formación desiguales. En este sentido, es posible reconocer en la directora de la escuela, una apertura al trabajo articulado con estudiantes de la Universidad y el Centro de Salud. Sin embargo, esta predisposición no se encuentra en general acompañada de coordinaciones estratégicas sino más bien bajo una lógica de "dejar hacer".

Referencias bibliográficas

- ELIZALDE, S. y otros (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FAUR, E. (2007). Entre la moralidad religiosa y la ética de los derechos humanos: debates y marco institucional vigente para la educación de la sexualidad integral en la Argentina contemporánea. En *II Coloquio Interdisciplinario Internacional: educación, sexualidad y relaciones de género*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FELITTI, K. (2009). La educación sexual en la agenda católica: debates, contenidos y experiencias en la historia argentina reciente. En *I Jornadas de Religión y Sociedad en la Argentina contemporánea y países del Cono Sur*, Religar, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1986). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Bogotá: Siglo XXI.
- PECHENY, M.; FIGARI, C. y JONES, D. (comps.) (2008). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SAINTOUT, F. (comp.) (2010). *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- SAINTOUT, F. (2013). *Jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- VILLA, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- WAINERMAN, C. y otros (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

Notas

1 Artículo 62: El mínimo de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema

métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. *Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica.* Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

2 Marco legislativo argentino vinculado con los derechos sexuales y reproductivos: Ley Nacional Nº 25.673 – Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley Nacional Nº 26.130 - Anticoncepción Quirúrgica (Ligadura y Vasectomía); Ley Nacional Nº 25.929 – Derechos de padres e hijos durante el proceso de nacimiento; Ley Nacional Nº 25.809 y 25.273 – Derechos de las alumnas embarazadas y madres en el sistema educativo; Ley Nacional de SIDA Nº 23.798; Ley Nacional Nº 26.150 de Educación Sexual; Ley Nacional Nº 26.485 - Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres.

3 Ginecóloga invitada a la escuela.