

Educación Sexual en la escuela

perspectivas
y reflexiones



G.C.B.A.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO

Índice

Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual

HILDA DELIA SANTOS

La autora presenta conceptos relativos a la educación sexual en sentido amplio y en sentido restringido, teniendo en cuenta aspectos psicológicos, socioculturales y biológicos. Hace referencia al papel de la escuela cuando educa "por el silencio" y cuando lo hace con una tarea pedagógica propositiva.

5

Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad

ELEONOR FAUR

Un desarrollo del encuadre normativo que fundamenta la educación sexual integral, para ello se propone un recorrido a partir de los principios generales de derechos humanos, presentando una perspectiva histórica que articula con instrumentos jurídicos y con los derechos del niño. Incluye el marco institucional en la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires. A través de este ejercicio, y asumiendo un enfoque que reconoce la centralidad de los derechos humanos, el trabajo aporta precisiones para promover, a través de la educación, el desarrollo de la ciudadanía plena de niños, niñas y adolescentes.

23

La capacidad de los jóvenes de implementar cuidados en el ejercicio de su sexualidad: encrucijada de diferentes lógicas

SILVANA WELLER

El texto tiene como propósito brindar insumos que permitan mejorar la comprensión sobre las implicancias de trabajar contenidos de educación sexual desde un espacio público como es la escuela. Los temas centrales que se desarrollan son: importancia de considerar los aspectos subjetivos de los docentes y sus intereses, revisión del concepto de adolescencia, consideración del cambio de paradigma del riesgo al paradigma de la vulnerabilidad. Se busca también mostrar que la educación sexual desde la escuela es un esfuerzo programático que apuesta a la disminución de la vulnerabilidad de los jóvenes y a que ellos cuenten con recursos para establecer relaciones afectuosas más democráticas.

47

Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional

BEATRIZ GRECO

Un análisis de las condiciones institucionales que demanda la inclusión de temas sobre sexualidad, subjetividad y afectividad, particularmente en la escuela media, como decisión pedagógica, ya sea ante situaciones cotidianas emergentes, como proyectos transversales interdisciplinarios, o como contenidos específicos abordados desde las asignaturas o áreas. La autora recoge voces, testimonios, fragmentos de textos, reflexiones diversas, tensiones habitualmente planteadas en la escuela, que expresan tanto docentes como alumnos/as a la hora de hablar de sus lugares en el marco de la institución escolar, de sus posibilidades para tratar temas de sexualidad en ella y de la relación pedagógica que demanda una "escuela inclusiva de la sexualidad". Se propone una "pedagogía de la confianza y el diálogo" que habilite nuevos modos de relación y de autoridad pedagógica.

69

Educación sexual en la escuela

Perspectivas y reflexiones

G.C.B.A.



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES . MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN . DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO

Jefe de Gobierno
JORGE TELERMAN

Ministro de Educación
ALBERTO SILEONI

Subsecretaria de Educación
MARA BRAWER

Directora General de Planeamiento
ANA MARÍA CLEMENT

Director General de Educación
EDUARDO ARAGUNDI

Ministerio Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA
Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones / dirigido por
Ana Clement - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación -
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.
96 p. ; 28x22 cm.

ISBN 987-549-131-4

1. Educación Sexual. I. Clement, Ana, dir. II. Título
CDD 372.372

ISBN- 10: 987-549-131-4

ISBN- 13: 978-987-549-131-1

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Dirección General de Planeamiento, 2006

Hecho el depósito que marca la Ley n° 11.723

Dirección General de Planeamiento

Esmeralda 55 - 10°. C1035ABA. Buenos Aires

Teléfono: 4339-1702

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10°, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección General de Planeamiento.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires pone a disposición de la comunidad educativa un conjunto de acciones y aportes en relación con la reciente sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 2.110. Dicha ley es el resultado de un amplio consenso logrado sobre la base del diálogo y del respeto fundado en el reconocimiento de valores y de los principios básicos de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes para acceder a una formación integral que aporta al ejercicio de ciudadanía.

En esta ocasión, para acompañar el trabajo en la escuela, ponemos a disposición de los docentes de todos los niveles educativos la publicación *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* integrada por un conjunto de artículos que abordan desde diferentes miradas la educación sexual integral. Cada uno de los trabajos presentados promueve el diálogo para que estos temas complejos sean trabajados dando respuestas a necesidades de aprendizaje vividas activamente por alumnos y alumnas.

Los textos tienen un valor orientativo al tender puentes entre la sexualidad y la escuela, abriendo posibilidades para pensar tanto sobre los contenidos de educación sexual que se explicitan en los Diseños Curriculares (Gobierno de la Ciudad de Buenos, Ministerio de Educación) como en aquello silenciado que está presente en lo cotidiano a través de gestos, palabras y expresiones de aprobación y rechazo sobre distintos aspectos de la sexualidad.

La escuela y todos los actores sociales hoy somos convocados a reflexionar sobre el lugar de la sexualidad en las instituciones educativas, temática que nos obliga a revisar opiniones, creencias, mitos y prejuicios a la luz de conceptos, ideas y valores sobre la sociedad que deseamos. La propuesta habilita espacios para el debate productivo enmarcando interrogantes y preocupaciones que expresan la complejidad de la temática. Por ello, incluir la educación sexual en la escuela nos enfrenta al desafío de repensar diversos aspectos de la vida institucional: tiempos, espacios, campos de conocimientos, propuestas didácticas.

Así entendido el trabajo que impulsamos desde este Ministerio constituye una oportunidad para fortalecer el entramado de lo colectivo y del marco institucional, al requerir la cooperación entre diversos actores: supervisores, directivos, docentes, coordinadores de áreas, tutores, preceptores y otros. Al mismo tiempo, hace evidente la necesidad de convocar recursos institucionales disponibles en la comunidad e incluir la asistencia de otros perfiles profesionales como apoyos e informantes idóneos.

La tarea de la educación sexual vuelve a actualizar la necesidad de construir redes dentro de la escuela y de crear redes con otras instituciones.

En síntesis, esta publicación reúne producciones de especialistas en la temática de educación sexual, todas ellas docentes de profesión y por vocación estudiantiles, dedicadas a profundizar y reflexionar sobre temas que nos remiten a la complejidad de educar en sexualidad.

Prof. Alberto Sileoni
Ministro de Educación
de la Ciudad de Buenos Aires

Hilda Santos*

La educación sexual como problema pedagógico no es nuevo. Hace más de un siglo, en las últimas décadas del siglo XIX, desde Inglaterra y Alemania se extendió un movimiento que replanteaba los papeles en la sociedad de la mujer y el varón, con reclamos de educación y ejercicio ciudadano a través del sufragio para ambos sexos por igual, cuestionando la moral sexual que toleraba la prostitución, entre otros temas. Los roles asignados a varones y mujeres comenzaron a ser repensados porque unos gozaban de privilegios sobre los otros.

En 1920 se organizó un Congreso Internacional sobre Educación Sexual en Berlín y en 1927 otro en Copenhague. En 1932, en el Congreso organizado por la Liga Española de Higiene Mental, se trató, entre otros problemas, el de la educación sexual. Todos estos encuentros estuvieron "movidos por un afán de sinceridad y honradez en la solución del problema sexual", según afirman Gonzalo R. Lafora y Margarita Comas.¹

En la década de 1920 en la Argentina fue preocupación de médicos higienistas difundir los peligros de las enfermedades venéreas y la Sociedad Luz publicó numerosas cartillas al respecto. Algunas de ellas desalentaban la prostitución, describían la anatomofisiología de los sistemas reproductores femenino y masculino, rechazaban el rol de "don Juan" para los varones, exaltaban la maternidad, desalentaban la iniciación sexual de los varones jóvenes antes del matrimonio.

Un libro de cabecera para numerosas parejas fue *El matrimonio perfecto* del doctor T. H. Vandeveld que explicaba, entre otros temas, cómo utilizar las distintas formas de cuidarse para evitar un embarazo que se conocían en el momento y que la Iglesia no aceptaba.

La historiadora Dora Barrancos menciona el texto del educador Julio Ricardo Barco que en 1921 publicó *La libertad sexual de las mujeres*, donde criticaba el sojuzgamiento de las mujeres bajo la dominación de los varones, proponía romper los candados de la castidad impuesta a las mujeres y consideraba la prostitución como un problema social.²

Tanto las preocupaciones por la educación sexual como las posturas diferentes sobre ella tienen larga data entre los pedagogos. Algunos países lograron llegar a acuerdos para que las instancias de educación formal se ocuparan del tema como parte de sus tareas específicas, sin obturar otros espacios educativos propios de las familias, las iglesias, las instituciones de la salud, entre otros.

Hacia mediados del siglo XX, en la Argentina, el movimiento renovador de la Escuela Nueva bregaba por la coeducación de los sexos, es decir, la educación que se produce en la convivencia escolar de varones y mujeres, tal cual ocurre en la convivencia familiar y social fuera de la escuela. Quienes se oponían fundamentaban su postura en la existencia de peligros implicados en dicha convivencia, sin poder precisar por qué no existían fuera de ella. Finalmente, luego de décadas, las escuelas primarias como medias transformaron sus aulas con grupos mixtos de alumnado femenino y masculino.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Asesora pedagógica de cursos de capacitación en el Hospital B. Rivadavia, Ciudad de Buenos Aires. Dirige proyectos de investigación sobre temas de educación y salud sexual.

¹ G.R. Lafora y M. Comas (1947), *La educación sexual y la coeducación de los sexos*, Buenos Aires, Losada.

² D. Barrancos (1999), "Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras", en F. Devoto y M. Madero, *Historia de la vida privada en la Argentina*, Buenos Aires, Taurus, tomo III.

Pasados largos años, la discusión volvió a actualizarse cuando se planteó la entrada de estudiantes mujeres al Colegio de Montserrat dependiente de la Universidad de Córdoba. El conflicto logró resolverse con la aceptación de alumnas.

Hoy, ya incorporado como parte de los principios democráticos, nadie se extraña de la concurrencia simultánea de varones y mujeres en los distintos niveles escolares y en sus diversas modalidades. La realidad ha mostrado que la influencia recíproca que ejercen los integrantes de grupos heterogéneos es positiva. Pero aún no se ha logrado que la escuela aborde, como parte de su currículo, el análisis de los distintos aspectos que se encuentran articulados en la compleja sexualidad humana.

Las diferentes maneras de comprender la sexualidad, las variadas representaciones sociales que se han construido en torno a los temas relacionados con la sexualidad, la errónea identificación de la sexualidad como sinónimo de sexo y de genitalidad, la asociación dominante entre adolescencia-sexualidad-riesgos y peligros, el supuesto de que la educación sexual promueve el inicio temprano de las relaciones sexuales, las distintas consideraciones que se han elaborado en cada subcultura sobre aspectos de la sexualidad y de la reproducción, la creencia dominante de que la educación sexual sólo consiste en un conjunto de informaciones dadas sobre el sexo y las relaciones sexuales, etc., han obstaculizado el análisis de la educación sexual en todas sus dimensiones.

Se ha producido, en primer término, una reducción de la sexualidad a la dimensión biológica de la genitalidad; en segundo lugar, una focalización en la información sobre dicha dimensión como único eje visible de la educación sexual y, por último, el supuesto de que la educación sexual tiene lugar en la escuela siempre y cuando sea una asignatura o bien esté enunciada como tema en un programa.

Mientras se discute quién debe ocuparse de la educación sexual de niños y jóvenes, con qué contenidos, quiénes estarían a cargo, con qué formación, de qué manera tendría lugar en los programas escolares, qué valores la orientarían (todos temas pedagógicos legítimos y necesarios), se desatienden otras cuestiones (también pedagógicas) que están ocurriendo como procesos educativos relativos a la sexualidad, más sutiles y menos evidentes.

Socialización y educación sexual

Toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización, durante los múltiples aprendizajes sociales que se producen por el hecho de vivir inmersos en una cultura.

Los grupos humanos establecen formas de dividir el trabajo a partir de las diferenciaciones anatómicas sexuales; les atribuyen características a varones y mujeres; establecen rituales para organizar familias; explican el origen de los bebés; asignan roles según la edad y el sexo; construyen pautas para la realización de los partos y la crianza de los niños; asignan roles variados a varones y mujeres, etc. Sin proponérselo explícitamente inciden en la construc-

ción de formas básicas de comportamientos en varones y en mujeres. Es decir, proporcionan una educación sexual sin que haya una intención explícita, naturalizando sus creencias sobre aquello que consideran que deben hacer varones y mujeres por ser tales.

La antropóloga Margaret Mead en su obra *Macho y hembra*³ afirma:

"No conocemos ninguna cultura que haya dicho, articuladamente, que no hay diferencia entre hombres y mujeres. (...) No hallamos ninguna cultura en la que se haya pensado que todos los rasgos identificados –estupidez y brillantez, belleza y fealdad, amabilidad y hostilidad, iniciativa y obediencia, valor y paciencia e industria– sean meramente rasgos humanos. (...) Por muy arbitraria que dicha división haya sido, siempre ha existido en toda sociedad de la cual tenemos noticia."

De este modo, lo masculino y lo femenino no se vinculan únicamente al "sexo" biológico sino también a una construcción social y cultural y, en consecuencia, histórica.

En tal sentido se puede afirmar que la educación sexual se produce inevitablemente en cada sociedad, de manera no intencional, incidental o espontánea como parte del proceso de socialización.

Los adultos podrán decidir si se proponen, además, dar educación sexual con determinados objetivos explícitos. También pueden decidir reflexionar sobre el tipo de educación sexual que se está produciendo en su sociedad para transformarla o ajustarla según sus criterios valorativos. Lo que no pueden es evitarla.

De este modo, la discusión actual sobre la conveniencia de dar o no educación sexual en las escuelas pasa por alto la educación sexual que se está produciendo en la misma escuela y fuera de ella, desde que cada niño nace y durante toda la vida.

Subjetividad
y educación
sexual

La teoría psicoanalítica iniciada en Viena por Sigmund Freud a fines del siglo XIX –simultáneamente con el movimiento social que cuestionaba la asignación de roles femeninos y masculinos tal como estaban en Europa– rompió con la creencia de que la sexualidad comenzaba en la adolescencia con los cambios hormonales. Afirmó –con gran escándalo en su época– que el niño tiene sexualidad desde que nace y es una constante en la vida del sujeto; se organiza a lo largo del tiempo y pasa por distintas etapas. Los resultados de dicha organización dependen de la manera en que se articulan procesos biológicos, psicológicos y socioculturales.

Según el psicoanálisis, en la organización psicosexual se pueden diferenciar dos grandes períodos: uno pregenital que transcurre hasta la pubertad y otro genital a partir de la pubertad. En el primero, la sexualidad se expresa en una pulsión que tiene como objetivo la búsqueda del placer, evitar el dolor y las sensaciones displacenteras como el hambre, la falta de afecto. Es un impulso vital que permite preservar la vida reclamando el alimento, la protección y los

³ M. Mead (1973), *Macho y hembra*, Buenos Aires, Alfa Argentina.

cuidados; organizando las funciones psicológicas que ayudarán a vincularse con el medio circundante, conocerlo y comprenderlo. La forma en que el niño encuentre satisfechas sus necesidades básicas dejarán una impronta de suma importancia para la organización de su vida psíquica.

En la adolescencia, la sexualidad genital agrega al objetivo de búsqueda de placer el de la reproducción, ambos reafirmando el impulso vital. La organización de la sexualidad de este período ocupa la adolescencia y se estructura sobre las bases de la organización lograda en la etapa pregenital, efectuándose una nueva síntesis.

El período de la sexualidad genital se prolonga durante el resto de la vida del sujeto, adquiriendo características diferentes durante la adultez y la vejez.

El resultado del desarrollo psicosexual de la infancia y la adolescencia dependerá de múltiples factores, algunos de los cuales son:

- **las condiciones individuales:** lo que niños y niñas traen al nacer;
- **la biografía familiar:** la organización de la familia, sus crisis y formas de resolverlas, los cambios a lo largo del tiempo (las separaciones, nacimientos, enfermedades, muertes, etcétera);
- **la historia individual:** la forma en que se satisfacen las necesidades del niño y del joven, los estilos de vinculación instalados entre los miembros de la familia, el significado del hijo en el proyecto de los padres, los estímulos recibidos para promover las condiciones de crecimiento y desarrollo, el marco familiar de valores y normas, y la modalidad en el establecimiento de los límites, la calidad de los desempeños escolares, etcétera;
- **el contexto histórico, social y cultural:** las pautas sociales que regulan la crianza de los niños, las expectativas por los roles sexuales, la valoración del contexto social según el sexo, la manera de ser incluido en la sociedad global como niño y como joven, el sector social de pertenencia, etcétera.

La dimensión biológica de la sexualidad

La subjetividad es una construcción resultante del desarrollo de las etapas vitales que depende no sólo de características individuales sino también de las condiciones en que se hayan producido las interacciones entre el sujeto y los otros, del tiempo histórico y del contexto sociocultural. Dicha construcción articula factores personales, psicosociales, históricos y culturales y la identidad –de la que forma parte la identidad sexual– permite sostener la noción de "mismidad" a través de los sucesivos cambios que se producen en los sujetos a lo largo de la vida.

El cuerpo, portador de características sexuales, es significado por el sujeto y se integra en representaciones sobre sí mismo. Gran parte de esas representaciones reflejan, como un espejo, los significados dados por el contexto familiar en primer término, y por otros con menor carga emotiva pero que dejan sus huellas, como el jardín maternal y la escuela.

Cuando en el reconocimiento del cuerpo que hace el niño en sus primeros años hay zonas prohibidas, no nombradas, consideradas "sucias" o "feas", las incorpora como partes negativas de él mismo, rechazadas por quienes son las figuras más importantes y sus mediadores con el mundo. Si este proceso, en cambio, se produce con la aceptación y la valoración positiva de todas las partes del cuerpo, es posible reconocer como propio un cuerpo valorado que será fácil cuidar y respetar.

A medida que los niños y niñas crecen, perciben cuerpos que pueden generar en ellos múltiples fantasías para explicarse las diferencias sexuales. Las descripciones de las diferencias anatómicas de nenas y nenes, transmitidas y/o aceptadas por los adultos como naturales, son recibidas como tales y pueden evitar temores a ser castrados o expectativas de que "crezcan penes". Presentar que los niños tienen penes y las niñas vaginas resulta simplemente de aplicar un criterio de realidad para responder a las inquietudes infantiles. Se facilita así una mejor comprensión del propio cuerpo y del de los demás, tomando las diferencias como parte de la realidad.

Los cuerpos son fuentes inagotables para la curiosidad de los niños (y también para los adultos). Se sorprenderán cuando un día escuchen los latidos del corazón mientras corren; pondrán las manos sobre el pecho para sentir los movimientos agitados en su interior; se imaginarán cómo es este órgano; se representarán adónde va la comida; de dónde viene el pis; cómo es que se producen las heces, etc. Sus preguntas y ocurrencias llaman la atención de los adultos, quienes intentan hacer aclaraciones sencillas.

No obstante, puede existir una serie de cuestiones relativas al cuerpo que también llama la atención de los niños pero que suscita en algunos adultos cierta incomodidad, desconcierto, o bien la falta de respuesta precisa para aclarar las dudas. Son aquellas que se relacionan con las panzas de las embarazadas que llaman la atención de los pequeños, las primeras eyaculaciones involuntarias o la menarca de los púberes, las preguntas sobre las relaciones sexuales, etc. Es decir, aquellas vinculadas con la sexualidad genital. La falta de respuesta de los adultos y la actitud reticente también tienen un significado para los jóvenes: los temas molestan, no son bien recibidos, incomodan, se desaprueban, no son lícitos.

A medida que los niños crecen, aumentan también sus posibilidades de comprender y explicar todo aquello que llama su atención, ya que disponen de condiciones emocionales y cognitivas más complejas que en etapas anteriores. Si no obtienen respuestas satisfactorias a sus inquietudes, comentan con sus pares, navegan por la red virtual de Internet y construyen respuestas, no siempre acordes con lo que sucede en la realidad. Configuran un conjunto de conocimientos sobre temas relacionados con la sexualidad genital que tienen la connotación de lo prohibido, clandestino, vergonzoso, desvalorizado, desafiando una negativa de los adultos como muestra inequívoca de su autonomía.

Los trabajos educativos con jóvenes muestran los errores que contienen las creencias que comparten sobre las relaciones sexuales, las formas de evitar el embarazo inoportuno y las infecciones de transmisión sexual, las limi-

taciones con que analizan las relaciones sexuales y los serios riesgos a los que están expuestos. Algunos ejemplos son los siguientes:

- "La primera relación sexual no embaraza."
- "Uno se da cuenta enseguida si alguien tiene SIDA..., porque te das cuenta."
- "Son más potentes sexualmente los varones que tienen pene grande."
- "Yo no me cuida porque se cuida él... No sé cómo se cuida él, pero sé que se cuida porque él sabe..."
- "La menstruación viene... de los ovarios... no... de las trompas, eso... de las trompas... No me acuerdo bien..."
- "Mi hermana mayor se enfermaba una vez al mes. Cuando me vino la menstruación, yo lloraba y estaba enojada con mi hermana porque creía que me había contagiado la enfermedad."
- "La menstruación viene de todo el cuerpo, porque es la sangre contaminada, que no sirve y que tenemos que reponer..."
- "Los viejos tienen próstata... y ¿qué es la próstata?"
- "Si la pareja no quiere, y piensa fuerte que no quiere, no se embaraza."

El conocimiento del cuerpo y de los sistemas reproductores apoyados en los conocimientos biológicos permiten incorporarlo con significados valorativos, con menor cantidad de prejuicios, de modo que faciliten la construcción de una identidad biosexual valorada, con mejores condiciones para tomar decisiones que aseguren un mayor cuidado para cada uno y los demás.

Conceptos de educación sexual

Concepto restringido

El sentido común ha dado en llamar "educación sexual" a la información que intencionalmente se le da a los niños y jóvenes sobre algunos aspectos de la sexualidad genital. Así, por ejemplo, educación sexual para los niños pequeños sería informarles de dónde vienen los niños, cómo se originan (para referir de manera simplificada al coito y los procesos de fertilización, embarazo y parto). Para los jóvenes, la anatomofisiología de los sistemas reproductores, los riesgos de las relaciones sexuales y cómo evitarlos, etcétera.

Se puede decir que, desde la perspectiva del sentido común, la educación sexual es "adultocéntrica" pues está centrada en la genitalidad y deja de lado aspectos de la sexualidad que pasan por distintas necesidades según las etapas vitales de niños y jóvenes.

Concepto amplio

Si bien las informaciones mencionadas en el párrafo anterior forman parte de una educación sexual intencionada, no la agotan. Se considera que la educación sexual consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de toda la vida, con objetivos explícitos que inciden en

- la organización de la sexualidad,
- la construcción de la identidad,
- el ejercicio de los roles femeninos y masculinos,
- la manera de vincularse con los demás,
- la formación de actitudes hacia lo sexual,
- la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales,
- la construcción de conocimientos sobre los distintos aspectos de la sexualidad.

Los contenidos de la educación sexual no intencional que transcurre como parte del proceso de socialización dependen de la cultura del grupo social en el que los sujetos están insertos. Muchas veces se toma como natural el sistema de creencias, sin discutir algunas cuestiones que se expresan de las siguientes maneras, por ejemplo:

- "Los niños no tienen sexualidad, son inocentes."

La falta de impulsos genitales se considera expresión de inocencia. Queda tácito o connotado que la presencia de dichos impulsos, en la adolescencia, les haría perder el estado de inocencia y los volvería "culpables" hasta la vejez.

- "Los viejos no tienen deseos sexuales."

Cuando hay señales que no coinciden con esta afirmación, se trata de "viejos verdes", "viejas locas", "viejos y viejas degeneradas", que no son como "deben ser": sin impulsos sexuales. Supone equivocadamente que los ancianos regresan a una sexualidad infantil.

- "Los varones necesitan desahogarse. Las mujeres no porque ya tienen la menstruación."

Esta creencia ha fomentado —y aún lo sigue haciendo— la doble moral sexual que justifica en el hombre el tener relaciones sexuales con más de una pareja, no así en la mujer, suponiendo que los impulsos sexuales de ambos son diferentes en intensidad y urgencia.

- "La potencia sexual del varón es mayor cuanto más cantidad de hijos tenga."

La "hombría", según esta creencia, está determinada por la potencia sexual y tiene que ser exhibida para lograr prestigio en el contexto social. La manera de mostrarla es con el número de hijos, como señal de numerosos coitos.

- "Las nenas deben ser dulces, tiernas, sensibles, intuitivas. Los varones tienen que ser fuertes, valientes, cerebrales."

Esta representación de lo femenino y lo masculino sostiene pautas de crianza que logran generar en los varones y las mujeres comportamientos con características que concuerdan con lo que se establece en el "deber ser" y luego son interpretadas como si fueran producidas "naturalmente" por condiciones que se traen desde el nacimiento.

Otras creencias manifiestan diferentes opiniones sobre temas que expresan la sexualidad. Algunos ejemplos de ello:

La masturbación no es buena: debilita.

La masturbación no debilita.

La mujer debe obedecer a su pareja.

El hombre y la mujer son pares: acuerdan, ceden o conceden, pero no hay un deber de sometimiento de uno al otro.

La mujer tiene que cuidar a los hijos, porque para eso es la madre.

No sólo la mujer cuida a sus hijos, el varón también, para eso es el padre.

Los niños necesitan del rigor: mejor una paliza a tiempo.

Los niños necesitan afecto: no es necesario pegar para educar.

No le doy el chupete al bebé porque le deforma el paladar.

Es mejor darle el chupete porque si no se chupa el dedo y se le deforma el paladar.

No conviene hablarles a los jóvenes sobre sexo para no adelantar el inicio de las relaciones sexuales.

Conviene que puedan conversar sobre sexo para evitar que inicien las relaciones sexuales por mera curiosidad.

Con los hijos adolescentes hay que ser amigos, compinches, para que les cuenten todo a los padres.

Los hijos necesitan que los padres sean padres y no compinches.

La virginidad de la mujer es un valor, pero no la del varón.

La virginidad no tiene valor, ni en el varón ni en la mujer.

Adultos, jóvenes y niños están expuestos a flujos contradictorios que los educan sexualmente. Cuanto mayor sea el nivel de contradicciones, mayor será también la necesidad de encontrar referentes que ayuden a resolver los conflictos que ello genera. Los educadores preparados para brindar una educación sexual intencionada pueden constituirse en referentes para las generaciones jóvenes.

La educación por el silencio

Una parte de la educación sexual actual está dada por la omisión del tema en las aulas, en muchas familias y en otros espacios institucionales. El silencio sobre cuestiones relacionadas con la sexualidad se debe a distintas razones:

- Familias que quisieran hablar con sus hijos, pero no saben cómo hacerlo o tienen vergüenza.
- Docentes que temen que las autoridades, o los padres, no lo aprueben.
- Escuelas que piden autorización por escrito a los padres por miedo a que éstos eleven quejas a sus superiores.
- Docentes que quisieran tratar temas sexuales pero no saben cómo o consideran que no tienen suficientes conocimientos sobre ellos.

Esta omisión permite afirmar que aún tiene vigencia en algunos sectores de nuestra sociedad el tabú sobre lo sexual que impide hablar de ello. Lo que no se nombra es por ser sagrado, o bien, tan negativo, que no se puede invocar. Esto último pasa a ser incorporado como actitud hacia lo sexual por parte de niños y jóvenes.

La contradicción que se observa en nuestra sociedad es que mientras se duda si hablar o no de temas sexuales en la familia o en la escuela, los medios de comunicación social utilizan la sexualidad en distintos aspectos: para lograr mayor audiencia, banalizando las relaciones sexuales, usando sexo explícito en series y telenovelas ya sea entre adultos o adolescentes, niños y jóvenes pueden acceder a los sitios pornográficos de la *web*, se admiten sin cuestionar formas de recreación que exponen a los adolescentes a tener relaciones sexuales con riesgos, etc. Pareciera que lo que más asusta y molesta es poner palabras a la sexualidad, pero no la genitalidad en actos.

Los patrones de género se aprenden

Cada sociedad fija pautas y normas para regular los comportamientos según el sexo y las transmite mediante la educación que imparte de manera intencional y no intencional a las generaciones más jóvenes. Lo masculino y lo femenino no se vinculan únicamente al “sexo” como factor biológico sino al “género”, como una construcción social y cultural y, en consecuencia, histórica.

Desde que un bebé nace —y aun antes, cuando las ecografías permiten identificar su sexo en el útero—, el hecho biológico de ser niña o niño desencadena una serie de conductas y expectativas diferentes: nombres, colores de ropas y juguetes distintos para cada sexo.

Durante los primeros años se suele estimular en las niñas modales suaves, delicados y graciosos; la coquetería, el arreglo y la prolijidad personal; se las pone en contacto con juguetes que les harán replicar lo que hacen las mujeres adultas: cocinitas, cacerolitas, jueguitos de té, escobitas, planchitas y muñecas; se les señala que es bueno ayudar a la madre en las tareas de la casa; se tolerará la expresión de sus afectos.

En los niños, en cambio, se alientan actividades motoras, juegos de destreza, de fuerza física y de dominio sobre otros; se tolerará cierta desprolijidad personal, se los pone frente a juguetes relacionados con autos, barcos, aviones y pelotas; se les repite que no deben llorar cuando sienten dolor y se los estimula para que imiten tareas que realizan los varones adultos.

Casi sin darse cuenta muchos adultos forman nenas sumisas, tiernas, dulces, graciosas, expresivas, sensibles, habilidosas para desempeñarse en tareas hogareñas y el cuidado de los bebés. También forman niños decididos, competitivos, dominantes, resistentes a los dolores y con control de sus emociones.

Durante muchos siglos se pensó que estas diferencias entre las conductas de varones y mujeres se debían a características dadas por la naturaleza y por tanto fijas e inamovibles.

El célebre escritor inglés William Shakespeare (1564-1616) mostraba en personajes de su obra de teatro "La fierecilla domada" los comportamientos

socialmente esperados en las interacciones de los roles femeninos y masculinos: la mujer debería someterse al varón, acatar sus decisiones, ser sumisa y obediente, y es el varón amo y señor de su esposa.

El filósofo Immanuel Kant, que vivió entre 1724 y 1804, en su ensayo "Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime"⁴ describe virtudes características referidas a lo femenino y masculino como si fueran propias de la naturaleza, según la creencia de la época. En la mujer debe predominar la belleza, la delicadeza, el carácter juicioso, el ingenio, la amabilidad, la compasión, el pudor. Ellas prefieren lo vistoso a lo útil, son sensibles a las ofensas y vanidosas. Tienen una inteligencia ligera y el estudio y la meditación profunda no es propia de ellas. Más que el razonamiento, las caracteriza la sensibilidad:

“Es bello que se haga agradable a una mujer la vista de un mapa donde se representa toda la tierra o la porción más importante de ella. (...) Poco importa que sepan o no las particulares divisiones de estos países, su industria, su poderío o sus soberanos. Del universo (...) solo es menester que conozcan lo necesario para hacerles conmovedor el espectáculo del cielo en una hermosa noche, cuando han comprendido en cierto modo que existen otros mundos y en ellos también hermosas criaturas.”⁵

Kant consideraba que "si lo propio de la mujer es la belleza, lo del varón es lo sublime. Los varones tienen una inteligencia profunda que les permite superar dificultades y prolongadas meditaciones para abordar temas abstractos. Pueden hacerse cargo de deberes y obligaciones por ser ordenados y capaces de sostener principios; se exigen sacrificios y dominio de sí mismos. Son audaces, virtuosos, rectos, constantes, fuertes y pueden resistir tristezas e infortunios. El hombre no debe llorar nunca más que lágrimas magnánimas, las que derrama por dolores o por situaciones desdichadas lo hacen despreciable".⁶

Estas diferencias en las características asignadas a varones y mujeres han servido de base para justificar divisiones de tareas y asignaciones de deberes y derechos, fijando un papel dominante para los varones y de sumisión para las mujeres. Por un lado, los trabajos de la mujer se centraron en el cuidado de lo doméstico (atención de la casa, los niños, los enfermos y los ancianos) y los del varón transcurrieron en los espacios públicos (trabajos remunerados, funciones políticas y de gobierno).

Pero en el siglo XIX se produjeron reacciones contra esta situación en un movimiento que reclamaba el derecho al voto para las mujeres (a las que se consideraban incapaces para ser ciudadanas); igualdad de remuneración para varones y mujeres en iguales desempeños de tareas; igualdad de derechos para acceder a la educación formal.

La aparición de la obra de teatro del escritor noruego Henrik Ibsen (1828- 1906) "Casa de muñecas" produjo un gran escándalo y llegó a pro-

⁴ Immanuel Kant (2004), *Lo bello y lo sublime. Metafísica de las costumbres*, Buenos Aires, Ediciones Libertador.

⁵ Kant, *op. cit.*

⁶ Kant, *op. cit.*

hibirse como tema de conversación en algunos medios europeos, porque se planteaba a través de Nora, su protagonista, la emancipación de la mujer. No era aceptado, más que entre los partidarios del feminismo, que una esposa y madre como lo era Nora abandonara su hogar al descubrir que para su esposo, Helmer, era como una muñeca. Abandona a Helmer y a sus tres hijos hasta que logra encontrarse a sí misma. Ibsen plantea en su obra la igualdad de derechos para la mujer y el hombre.

Nora era para su marido un adorno, una mujer que respondía al ideal femenino planteado por Kant, del mismo modo que Helmer lo era para el ideal masculino. La vida de la protagonista transcurre entre la protección primero de su padre y luego de su marido. Para atender problemas de salud de su marido, toma dinero prestado y falsifica una firma. Cuando el hecho se descubre, encuentra en su esposo un severo juez, superior y soberano, que prioriza el honor, la rechaza y no repara en los motivos e intenciones que indujeron a Nora a cometer su falta. Luego Helmer la perdona, nuevamente ejerciendo un rol magnánimo y paternalista sobre su mujer, pero ella comprende que ha sido para él una muñequita y, a su vez, el ídolo que había sido hasta entonces su esposo, cae.

Analizando los personajes de esta obra literaria con el concepto actual de género, se podría afirmar que ambos están prisioneros en sus rígidos patrones de géneros y es Nora quien pareciera expresar esta situación cuando le dice a su marido que sólo podrían volver a vivir juntos si ocurriera el milagro de que ambos cambiaran y pudieran conformar un verdadero matrimonio.

Hay situaciones en que el hombre toma actividades reservadas para las mujeres, pero lo hace de una manera particular. El arqueólogo argentino Daniel Schávelzon afirma en su obra *Historias del comer y del beber en Buenos Aires* que

"Todavía hoy el asado es una actividad masculina, a diferencia de la cocina femenina: cuchillos enormes, fuego violento, espacio abierto, el carbón sucio, achuras y sangre; la cocina vuelve a ser de hombres sólo cuando se trata de Alta Cocina."⁷

Desde la década de 1930, antropólogos como la ya citada M. Mead, demostraron que, contrariamente a lo que se creía, las disposiciones para cumplir con tareas diferentes como se observan en varones y mujeres en nuestra sociedad, no se deben a condiciones naturales sino a modelos culturalmente preestablecidos para cada sexo. Identificaron que otras sociedades han construido modelos diferentes de los que regían en Occidente. M. Mead encontró que en Nueva Guinea los arapesh, los mundugumores y los tchambulis tenían diferentes pautas para los comportamientos femeninos y masculinos que no coincidían con los de las sociedades occidentales.

Los arapesh viven en montañas improductivas. Amables y pacíficos, cada hombre trata de ayudar a su vecino. Hombres y mujeres se dedican a criar niños, cuidar cerdos y palmas de coco. Les gusta la música, la danza, pintarse y arreglarse.

⁷ Schávelzon, Daniel (2001), *Historias del comer y del beber en Buenos Aires*, Buenos Aires, Aguilar.

Los mundugumores viven a orillas de un río. Son guerreros y agresivos, tanto los varones como las mujeres, que son tan vigorosas como los hombres. Las mujeres detestan criar hijos; se ocupan del suministro de alimentos para que los hombres queden libres para guerrear con las tribus vecinas.

Los tchambulis viven a orillas de un lago. Las mujeres son ágiles y sin adornos, mandonas e industriales, pescan, van al mercado, mientras los varones se decoran, hacen tallas, pintan y bailan.

Como conclusión, se puede afirmar que a partir de un hecho biológico, como es el sexo que se trae al nacer, socialmente se construyen modelos de comportamientos que se estiman pertinentes para varones y mujeres, pero que no responden a características innatas o naturales, sino que se adquieren en los aprendizajes sociales que se producen en la familia, la escuela, los medios de comunicación y las interacciones sociales en general.

Tanto la femineidad como la masculinidad se definen por costumbres, modas y pautas que no son naturales sino artificiales, que se imponen a varones y mujeres desde que nacen durante el proceso de socialización, que forma parte de la educación sexual.

*Aspectos
negativos en
los patrones
de género*

Los patrones de género permiten entre los mundugumores cierto ordenamiento en las relaciones interpersonales: en cada sociedad, varones y mujeres saben qué conductas son las esperables. Permiten prever la manera de actuar de unos y otros, y cumplen la función de dividir las tareas según el sexo, preparando a los sujetos para dichas tareas durante los procesos educativos que se dan espontáneamente como aprendizaje social y se refuerzan luego en la educación escolar.

Sin embargo, cuando uno de los patrones de género relega, somete y domina al otro, o las pautas que se establecen impiden el desarrollo saludable de los sujetos —como ocurre en las sociedades occidentales— obligan a quienes tienen funciones educativas a revisar lo establecido culturalmente para cada sexo y generar propuestas de cambio.

Los patrones de género pueden tornarse negativos cuando se los considera de manera rígida y no se admiten que comportamientos de los que se creen "naturales" en un sexo sean asumidos por el otro. Así, si se cree que es la mujer quien debe cocinar, lavar la ropa, planchar y acunar al bebé, estas actividades no podrían ser admitidas en un varón, con lo cual éste perdería oportunidades de vincularse de distintas maneras con sus hijos y su compañera. Del mismo modo, si se considera que el varón, "por naturaleza", se guía por la razón y la mujer por la intuición, se puede llegar a privilegiar la escolaridad del varón en detrimento de la de las mujeres, con lo cual ellas perderían oportunidades para acceder a bienes culturales y a conocimientos más complejos.

La consideración errónea de que las conductas establecidas por los patrones de género responden a condiciones naturales e inmodificables suele usarse para justificar el sometimiento de un género sobre el otro y negarle dere-

chos básicos, como ha ocurrido –y aún ocurre– con los derechos cívicos y laborales de la mujer, los derechos sobre su cuerpo, los derechos a recibir educación formal y a participar en la vida ciudadana, los derechos a ser respetada del mismo modo que los hombres.

La manera rígida de entender los modelos de género femenino y masculino se transforman en prejuicios: es decir, juicios que no se analizan y se toman como verdades inamovibles, aunque la realidad muestre otra cosa.

En 1949 la filósofa y escritora francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) publica *El segundo sexo* donde analiza el papel de los hombres y mujeres en las sociedades occidentales. A lo largo de la historia, los varones desempeñaron un rol dominante sobre las mujeres, de manera que éstas pasaron a asumir un segundo sexo, siendo el del varón el principal, con mayor poder y mayores ventajas. La masculinidad es el modelo central y la femineidad se define como lo diferente, lo otro. No hubo una construcción histórica basada en la reciprocidad de los papeles sexuales sino en el dominio de uno sobre el otro.

También los patrones de género masculino pueden perjudicar a los varones de distintas maneras, al estar expuestos a sobrexigencias poco saludables como no poder expresar sus emociones sino controlarlas, tener que demostrar valentía cuando se siente temor frente a peligros que los superan, sobrellevar la humillación de ser un desocupado por la falta de trabajo en las sociedades neoliberales, tener que demostrar fuerza física, etcétera.

Los patrones se pueden rigidizar y hacerse estereotipados de manera que sólo se admiten los que se han dado en denominar "modelos tradicionales", que se apoyan en las siguientes creencias:

- La masculinidad se reserva el dominio de los espacios públicos (el trabajo remunerado, la participación ciudadana, la recreación con los pares) mientras que la mujer queda a cargo de la casa y los hijos.
- Los varones son más razonadores y cerebrales, y las mujeres más sensibles e intuitivas; las mujeres tienen mejores condiciones para las actividades asistenciales (maestras, enfermeras, mucamas, ama de llaves, modistas, secretarias, etc.) y los varones, para las actividades productivas y de jefaturas (construcciones, mecánica, funcionario, empresario, etcétera).
- Los varones controlan sus emociones y soportan el dolor con entereza, son valientes y no tienen temores. Las mujeres, en cambio, dan curso a las manifestaciones emocionales, lloran ante el dolor físico o psíquico, son temerosas.
- Los varones tienen la jefatura del hogar, la autoridad y la obligación de mantener a la familia. La mujer queda con la responsabilidad de atender los quehaceres domésticos, estar atenta a las actividades escolares y de recreación de los hijos.
- Los varones tienen que llevar adelante una vida sexual activa, ser capaces de buenos desempeños en las relaciones sexuales y pueden tener parejas de corta duración ya que se considera que tienen más necesidades sexuales que las mujeres y que conocen más sobre la sexualidad

que éstas. La infidelidad masculina se tolera como característica del varón. Las mujeres, en cambio, se espera que sean sexualmente pasivas, que no tengan experiencias sexuales más que con la pareja con la que conviven, sean fieles y su sexualidad está más ligada a la procreación. Estas condiciones producen dos modelos femeninos: la mujer de su casa, seria, buscada como esposa para fundar una familia y la mujer "liviana", poco seria y promiscua buscada como amante para el placer.

- La femineidad se expresa en el arreglo personal, la coquetería, la atención de detalles decorativos y de las idas y venidas de la moda, mientras que la masculinidad se muestra centrada en los asuntos de mayor importancia e imprescindibles.
- Los varones son fuertes, audaces y dominantes, mientras que las mujeres son frágiles y dulces, suaves y delicadas.

Estos modelos han sufrido cambios según el curso de contingencias históricas como los procesos de industrialización y las guerras, durante las cuales las mujeres han tenido que asumir trabajos y reemplazar a los hombres en tareas de producción y mostraron —y se demostraron a sí mismas— que podían desempeñarse en funciones que cumplían los varones.

Los cambios jurídicos producidos en algunos países que han equiparado los derechos cívicos y civiles de las mujeres y los varones —como el derecho al voto, la patria potestad compartida, entre otros— han servido de alertas sobre los prejuicios que pueden encerrar los modelos cuando se vuelven rígidos y se los consideran equivocadamente como si fueran respuestas innatas.

Las transformaciones en las formas de vida por los cambios en la manera de producir y distribuir los bienes, en la organización familiar, en las formas de recreación, etc., han producido crisis, conflictos y modificaciones en los patrones de género. En la medida en que los modelos ya no son referentes seguros para fijar comportamientos o son inadecuados para la vida cotidiana, se producen cambios. Como dichos cambios no se realizan en forma sincronizada, se generan expectativas insatisfechas traducidas muchas veces en crisis familiares y laborales. Además, surgen pluralidades de modelos a medida que la sociedad se segmenta en subculturas (zonas rurales y urbanas; clases sociales con diferentes formas de vida cotidiana; influencias culturales por migraciones, etcétera).

Los temores de mostrar un mal desempeño y la necesidad de obtener el prestigio de ser "bien hombre" o "bien mujer" según lo estipulado por los patrones de género, especialmente en medios donde existe mayor control social, puede llevar a comportamientos extremos. El simple temor de perder la hombría o la femineidad puede impulsar a exagerar las pautas de género más tradicionales y desencadenar situaciones de abuso, maltrato, sometimiento y avasallamiento de los derechos más elementales de los seres humanos.

Algunas de las conductas que se pueden observar en los hombres para demostrar que son "bien machos" (y por ello se consideran como expresiones del "machismo") son:

- usar la fuerza física como un recurso para dominar a otros, generalmente más débiles, como niños y mujeres;

- usar a la mujer como objeto para satisfacciones personales, impedirle tomar decisiones, reducir sus posibilidades de acción, quitarle autonomía y libertad, considerar que por ser varón puede tener relaciones sexuales sin ninguna responsabilidad;
- medir la condición varonil por la cantidad de relaciones sexuales que pueda tener o bien por la cantidad de hijos;
- considerar rígidamente que la atención de la casa y de los hijos compete exclusivamente a la mujer;
- correr riesgos para demostrar que se es valiente y no se tiene miedo a nada, como conducir motos y automóviles a excesiva velocidad, no respetar las normas de seguridad en las actividades laborales (en la construcción, en las fábricas, en el manejo de maquinarias y trabajos de altura, etcétera);
- discriminar y rechazar a todo varón que le parezca afeminado o sea homosexual, porque todo lo que sea similar a las mujeres lo considera inferior.

El modelo femenino que se ajusta a estas formas estereotipadas de lo masculino corresponde a las pautas de reafirmación, también estereotipadas, del modelo femenino. Este reduce la femineidad a los aspectos que implican el mayor sometimiento a los roles del varón, perdiendo en ese camino la condición de sujeto adulto, libre, autónomo y con decisiones propias.

La escuela
educa
sexualmente
de una manera
activa no
explicitada

También la escuela educa sexualmente de una manera activa, aunque no explicitada; por ejemplo, mediante los materiales que utiliza como libros de lectura. Se han realizado investigaciones sobre la presentación de los roles masculinos y femeninos en los libros de texto de la escuela primaria. Entre nosotros, Catalina H. Wainerman y Rebeca Barck de Raijman⁸ han investigado en los libros de texto de la escuela primaria la presencia valorada de roles sexuales que destinan la atención de lo doméstico a las mujeres y las funciones en el espacio público a los varones.

La escritora Graciela Beatriz Cabal⁹ también analizó el contenido de textos escolares y literatura para niños con resultados similares a las de las investigadoras citadas en el párrafo anterior. En las lecturas, las mujeres muestran afición por la limpieza, se sienten felices limpiando y fregando (como Cenicienta o Blancanieve), ordenan y limpian la casa, cosen, tejen, lavan, planchan, cocinan, bordan; son pacientes, laboriosas, modestas, comprensivas, tolerantes, tiernas, serviciales, cuidan enfermos; son coquetas y bellas. Están dentro de la casa, a la espera del varón, protegidas de los peligros o bien salen de compras.

Los varones están fuera de la casa cumpliendo distintas tareas: conducir barcos, aviones, tractores, trenes, submarinos; construyendo casas, puentes y diques. Investigan e inventan cosas que ayudan a la humanidad; son soldados,

⁸ C. Wainerman; R. Barck de Raijman (1987), *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, IDES.

⁹ G. B. Cabal (1992), *Mujercitas ¿eran las de antes?*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

bomberos, astronautas. Cuando están en la casa, están comiendo, leyendo el diario o descansando después de una jornada de trabajo. Los niños son inquietos y movedizos; tienen prontas respuestas; juegan a la pelota, trepan a los árboles, corren con el perro, hacen construcciones, investigan con una lupa y descubren cosas maravillosas, son futuros hombres de ciencias, curiosos. Las niñas ayudan en las tareas de la casa, juegan a la mamá o ayudan a los nenes.

Mientras que Cabal señala el surgimiento de modelos renovados de identificación propuestos por nuevos escritores de literatura infantil que tratan de contribuir con la ruptura de los roles femeninos y masculinos estereotipados, Wainerman y Barck de Raijman rescatan un libro de lectura que presenta a mujeres y hombres cumpliendo roles laborales y reproductivos más flexibles, que puede ser iniciador de un cambio.

Asimismo, los docentes funcionan como modelos en acción de patrones de género femenino y masculino, en pequeños gestos que ponen en evidencia sus expectativas de comportamientos de sus alumnos según sean niñas o niños, por ejemplo, en relación con la prolijidad personal y de sus trabajos, el cumplimiento con tareas propuestas; al considerar natural la mayor destreza física, las agresiones y los juegos motores entre los varones, mientras que en las niñas esperan juegos tranquilos y mayor desarrollo de la expresión oral, etcétera.

La educación sexual intencionalmente preparada, orientada por objetivos explicitados y valorados positivamente, puede ser brindada a niños y jóvenes por los adultos como parte de la educación general, ya sea dada por las familias, las escuelas, las universidades, las iglesias, los centros de salud, etcétera.

Los educadores –en sentido amplio– se pueden preparar de distintas maneras para desempeñar el rol, según se trate de padres, docentes, religiosos, profesionales de la salud u otros.

Para eso, toman en cuenta las etapas evolutivas de los niños y jóvenes con el fin de

- ajustar las informaciones necesarias,
- estar atentos a las situaciones imprevistas u ocasionales,
- planificar intervenciones,
- preparar materiales auxiliares que ayuden a una mejor comprensión,
- identificar contradicciones del entorno y tratar de resolverlas.

Se consideran dos ejes generales del proceso educativo:

- la formación de actitudes, que incluye el marco ético referencial,
- conocimientos sobre aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales de la sexualidad en sus múltiples manifestaciones a lo largo de la vida del ser humano.

A lo largo de la vida existen diferentes educadores sexuales. Tomando la educación sexual intencionada y también la que se da espontáneamente, es la familia el primer educador sexual y el que genera fuertes improntas en la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad y de la vida psíquica (o subjetividad).

La salida del marco familiar al jardín maternal da paso a la intervención de otros agentes de educación sexual como son los docentes y el resto del personal de las instituciones educativas. La duración de la escolaridad primaria y media permite sostener la educación sexual con una dirección explicitada a lo largo del tiempo, superando así las limitaciones de las acciones que se reducen a una reunión de información (o varias).

Las funciones que pueden tener los diferentes educadores sexuales varían y se complementan: las familias tendrán mayor influencia en aspectos que la escuela no puede asumir y, por otra parte, la escuela tendrá que ocuparse de aspectos propios de su función, apoyada en los conocimientos científicos y conciliables con las diversas creencias y orientaciones éticas que presentan las subculturas de nuestra sociedad.

La importancia de la sexualidad en la vida del ser humano puede medirse si se considera que de ella depende la construcción de la identidad, la elección de una pareja y la organización de una familia, la gestación, la educación y el cuidado de los hijos, la vida de relación con los otros, el cuidado de uno mismo y de los demás, las elecciones vocacionales y las actividades laborales.

La sociedad fragmentada tal como se presenta hoy no permite hablar de un conjunto homogéneo. Antes bien, las diferencias que se plantean en el acceso a la educación formal, a las fuentes de información y de conocimientos disciplinares, obligan a identificar sectores sociales que no disponen fácilmente como otros, de las mismas condiciones para facilitar a niños y jóvenes informaciones y conocimientos, en un marco que articule los aportes de las ciencias biológicas, psicológicas, socioculturales y jurídicas, necesarios para organizar la sexualidad en un marco que promueva una autonomía responsable.

En tal sentido, la escuela tiene la responsabilidad social de incorporar en su quehacer pedagógico la educación sexual intencionada por ser la institución encargada de los procesos de transmisión de conocimientos y de la formación de actitudes valiosas para la vida durante la infancia y la adolescencia. Dicha educación comprende:

- informaciones y conocimientos sobre las dimensiones bio-psico-sociales de la sexualidad, respetando las etapas evolutivas;
- la formación de actitudes solidarias, tolerantes, de respeto mutuo y de cuidado responsable en las relaciones interpersonales.

Afirmar hoy que la educación sexual es función de las familias –cuestión que es innegable– no puede justificar que la escuela persista en mantener una educación en términos de los aprendizajes sociales que se pro-

ducen en ella sin intervenir de manera explícita y con objetivos que compartan los distintos sectores de la sociedad. Las familias –que no forman una categoría homogénea– no cuentan por igual con todas las condiciones necesarias para responder a distintos requerimientos de niños y jóvenes en cada etapa vital.

En ese sentido, la escuela es la institución que puede cumplir una función, cuando muchos padres no tienen respuestas. Cuenta, además, con espacios especiales de formación de los educadores para el desempeño de su tarea.

En la Ciudad de Buenos Aires, las Áreas de Acción Programáticas de los Hospitales del subsistema público desarrollan acciones combinadas con las escuelas y cuentan con equipos profesionales interdisciplinarios, formados por médicos, psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales. Las escuelas pueden recibir apoyo para su tarea por parte de los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSACs) que están distribuidos en los distintos barrios de la Ciudad.

Asimismo, las instituciones escolares pueden ser espacios de articulación de instituciones familiares, de salud y otras para llevar a cabo una tarea de educación sexual integral, analizando las contradicciones que presenta nuestra cultura para facilitar una mayor coherencia.

Los docentes –tanto en ejercicio como los que se están formando– necesitarán incluir los procesos de educación sexual como tema en su formación para

- abordar con solvencia los contenidos necesarios en cada etapa del desarrollo infantil y juvenil,
- analizar la organización del mundo cotidiano escolar como factor de educación sexual,
- diseñar estrategias de intervención pedagógica, y
- organizar formas de trabajo junto con los padres y otras instituciones.

Eleonor Faur*

Introducción

Cuando un Estado ratifica los tratados internacionales de derechos humanos, se compromete a adoptar un marco ético para la regulación de relaciones sociales y de respeto a la dignidad humana. El compromiso básico lo asume el Estado y sus consecuencias operativas suponen tanto adecuaciones en el cuerpo de la legislación, como orientaciones de políticas, planes y programas específicos para afianzar el respeto por los derechos y libertades de cada persona sin ningún tipo de discriminación.

En el terreno de la sexualidad, el acceso a información científica actualizada, a una formación que respete la libertad y la dignidad de las personas, y a servicios de salud de calidad constituyen derechos inalienables, ratificados por la Argentina a través de la Constitución de la Nación. Sin embargo, los datos disponibles sobre maternidad en la adolescencia y sobre prevalencia del VIH en jóvenes indican la existencia de importantes obstáculos para el ejercicio pleno de estos derechos. Si bien la responsabilidad por el cumplimiento de tales derechos requiere de importantes esfuerzos de distintos niveles del Estado y de la construcción de una ciudadanía activa, la escuela es una institución insoslayable en esta tarea, tanto en lo que debe realizar en términos de formación y garantía de acceso a la información y educación en sexualidad como en la construcción de ciudadanía plena, aspectos altamente relacionados entre sí.

El papel de la escuela en la educación sexual responde entonces tanto al cumplimiento de la Ley de Educación Sexual 2.110 que establece la obligatoriedad de impartir Educación Sexual en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como al de la Ley nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual (Ley 26.150), como, sobre todo, a una responsabilidad en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, cuya positivización se encuentra en el Art. 75. Inc. 22 de la Constitución Nacional y en la Ley 114 de la Ciudad de Buenos Aires.

En aras de profundizar sobre esta cuestión, vale la pena mencionar tanto algunos de los principios que orientan la definición y la protección de los derechos humanos como el marco programático que ofrecen los tratados internacionales de derechos humanos en relación con la educación en sexualidad y la igualdad de género. A través de este ejercicio, y asumiendo un enfoque que reconoce la centralidad de los derechos humanos frente a otros objetivos, podremos aportar algunas precisiones para promover, a través de la educación, el desarrollo de la ciudadanía plena de niños, niñas y adolescentes.

*Socióloga (UBA). Especialista en Mujer, Género y Desarrollo (Royal Tropical Institute, Netherlands) y en Educación en Derechos Humanos (IIDH, Costa Rica). Candidata Doctoral por FLACSO. Investigadora del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y profesora de la especialización en Políticas Sociales, Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Autora y compiladora de libros y artículos académicos y de formación.

PARTE I. PRINCIPIOS GENERALES DE DERECHOS HUMANOS

¿Qué son los derechos humanos?

Los derechos humanos son inherentes a las personas por el solo hecho de ser humanos. Los derechos humanos parten de un concepto moral de las personas y estipulan parámetros mínimos de dignidad y de relaciones sociales de respeto. Los derechos “nacen con la persona”¹ y contemplan, entre otros, aspectos relativos a la educación, la salud, el trabajo, la participación, la vida, la libertad de expresión y el acceso a la justicia. Su protección integral es responsabilidad de cada Estado.

Ahora bien, los derechos humanos no son sólo “expresiones de buenas intenciones”. Mientras el Estado asume obligaciones al orientar su Constitución por sus principios y al ratificar los instrumentos internacionales que orientan sus contenidos, la población titular de los derechos –la ciudadanía– tiene, a su vez, la potestad de exigir el cumplimiento de los mismos mediante mecanismos administrativos o judiciales, aun de sus derechos sociales (Abramovich y Courtis, 2002).² La exigibilidad del derecho por parte de la ciudadanía es, en última instancia, lo que define la noción de los derechos humanos.

Más allá del universo de tratados y convenciones internacionales, así como de las normas internas que ofrecen el marco institucional de nuestro país y de la Ciudad, la perspectiva de los derechos humanos supone el reconocimiento de una serie de principios, cuya finalidad última es el respeto universal de las personas, sin ningún tipo de discriminación, y que resultan relevantes para orientar la educación en cuestiones de sexualidad y salud.

Principios básicos

Entre los principios centrales de los derechos humanos se destacan la universalidad, el rol del Estado, la indivisibilidad de los derechos y la prioridad de los derechos frente a otros objetivos (Birgin, Faur y Bergallo, 2003).³

1. El principio de *universalidad* señala que la titularidad de estos derechos no depende del sexo, la raza, la religión, el idioma, la pertenencia a un determinado grupo o religión ni a la nacionalidad de las personas. Los derechos son los mismos para cada persona sin ningún tipo de distinción ni restricción, vale decir: sin ningún tipo de discriminación. De allí que se señalen como derechos “humanos”.
2. La *indivisibilidad*, así como la interrelación y la interdependencia de los derechos humanos alude a la evidencia de que el cumplimiento de un

¹ Acosta Vargas, Gladys (2003), “La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño: hacia la ciudadanía plena para niños, adolescentes y mujeres”, en E. Faur y A. Lamas. *Derechos universales, realidades particulares. Reflexiones y herramientas para la concreción de los derechos humanos de niños, niñas y mujeres*, Buenos Aires, UNICEF.

² Abramovich, Víctor y Christian Courtis (2002), *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Madrid, Trotta.

³ Véase Birgin, Haydée; Eleonor Faur y Paola Bergallo (2003), *Un marco conceptual de derechos humanos para la programación de UNIFEM*, México, UNIFEM.

grupo de derechos requiere también del cumplimiento de otro grupo de derechos. Vale decir, que no se debe limitar la idea de derechos a sólo algunos de ellos. Los derechos civiles y políticos, y los económicos, sociales y culturales, son derechos humanos cuya protección requiere de una concepción holística de los derechos, pues se funda en una mirada integral de las personas. Así, los derechos económicos y sociales (como el derecho a la salud sexual y reproductiva) son condición para el ejercicio de la ciudadanía y las libertades individuales. Además, requieren del cumplimiento de derechos políticos y civiles (como el acceso a la información) para su cumplimiento. La indivisibilidad, la interdependencia y la interrelación de los derechos humanos fue reconocida en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, Austria (1993).

3. La *prioridad* de los derechos respecto de otros objetivos social o políticamente valiosos. Una de las características de los derechos es la de bloquear consideraciones acerca del “bien común”, los objetivos políticos, los valores religiosos, etc. Cuando un derecho está en juego, su protección debe imponerse a otras consideraciones. De tal modo, no deberían adecuarse los derechos a determinada idea sino al contrario. Por caso: el “bien común” –y otro tipo de consideraciones– son las que deben ajustarse a las demandas de los derechos (Dworkin, 1978).⁴

Principios fundantes de los derechos humanos

El filósofo Carlos Nino ha establecido tres principios que permiten trazar la definición de los derechos que se considerarán humanos, tanto como su función y las condiciones válidas para la negociación de sus alcances.⁵

Estos principios son:

1. Principio de autonomía personal, que determina cuáles son los bienes que dan contenido a los derechos humanos, en tanto mejoren las posibilidades de elegir y materializar determinados “ideales de excelencia humana”. Este discurso moral presupone la separabilidad de las personas. Cada persona es importante en sí misma y, por tanto, no se puede justificar una limitación de la autonomía de alguna de ellas por el bien que causa a otras.
2. Principio de inviolabilidad de la persona, que prohíbe disminuir, por acción u omisión, la autonomía de una persona para dar a otra mayor autonomía. Este principio establece la función de los derechos de erigir barreras frente a políticas dirigidas a incrementar la autonomía agregativa a costa de una menor autonomía de ciertas personas en relación con la que tienen otras.
3. Principio de dignidad de la persona, que establece la posibilidad de imponer responsabilidades y obligaciones a las personas, en la medida en que las mismas se originen en sus decisiones o en su consentimiento. Este principio posibilita el manejo dinámico de los derechos, pues permite que renunciemos voluntariamente a cuotas de autonomía.

⁴ Dworkin, Ronald (1978), *Taking Rights Seriously*, Massachusetts, Harvard University Press.

⁵ Nino, Carlos S. (1989), *Ética y Derechos Humanos*, Buenos Aires, Astrea.

Estos principios resultan orientadores en la comprensión de la autonomía de las personas, en tanto condición que permite elegir sus ideales y cursos de vida, como también para advertir que esta autonomía se ejerce en un espacio de relaciones interpersonales, que no deben justificar la disminución de la autonomía de unas personas para otorgar mayores grados de autonomía a otras, pero que sí admiten que una persona por sí misma decida asumir responsabilidades y obligaciones, y renuncie voluntariamente a algún grado de autonomía. Uno de los fines de la educación sería, por tanto, la ampliación de la autonomía personal, entendida como la capacidad de diseñar un plan de vida propio y de valorar y respetar la inviolabilidad y dignidad de cada persona, en el contexto de relaciones sociales en el cual se desarrollan nuestras vidas.

El marco de los derechos humanos se relaciona con una moralidad intersubjetiva fundada y sostenida por valores como la libertad, el respeto, la responsabilidad, la igualdad, la no violencia, la solidaridad, la vida y la dignidad. Estos valores son también deseables en las relaciones entre educadores y alumnos, así como en todo vínculo interpersonal.

HISTORICIDAD EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS

La universalidad de los derechos humanos se reconoció internacionalmente por primera vez en el año 1948, a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Este principio sostuvo, como punto de partida, que todas las personas tienen los mismos requerimientos básicos para una vida digna y por tanto debían tener iguales oportunidades para su satisfacción.

Ahora bien, al señalar que los derechos son iguales para todos no significaba suponer que las personas fueran idénticas entre sí ni que tuvieran las mismas condiciones de desarrollo social y personal. Tampoco establecía que estuvieran dadas las posibilidades de ejercer estos derechos en igual medida para todos. Ni siquiera ocultaba que existían barreras que hacían que algunos grupos encontraran mayores obstáculos que otros para satisfacerlos. Precisamente, o más bien *justamente*, la idea de igualdad remitía a la necesidad de equiparar las diferencias entre las personas y sus circunstancias bajo un parámetro de dignidad mínima que fuera común para todos. Permitía ver y cuestionar la existencia de desigualdades en el ejercicio de derechos como parte de un proceso producido social e históricamente y, por tanto, comprometía a los Estados a promover políticas para la equiparación del goce de estos derechos (Faur, 2003).⁶

Posteriormente, el análisis continuo acerca de las vulneraciones o violaciones de derechos en distintos grupos poblacionales y contextos socio-políticos, así como la ampliación de la conciencia social sobre cuáles son los requerimientos mínimos para la dignidad humana, contribuyeron a producir formulaciones cada vez más precisas al *corpus* de los derechos que se consideran humanos, siempre respetando sus principios originales. En tanto cons-

⁶ Faur, Eleonor (2003), "Derechos humanos y género. Desafíos para la educación en la Argentina contemporánea", en *Revista IIDH*, N° 36, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

trucción social y cultural, la definición acerca de cuáles son los derechos que debe proteger el Estado varía por múltiples motivos, ya sean históricos, económicos, políticos, sociales, culturales o tecnológicos. Cambian las relaciones entre el individuo y su colectividad y las del individuo con el Estado. Cambian los actores sociales y políticos considerados relevantes, y cambian también sus fuerzas relativas en la negociación de agendas. Y, en este mapa de transformaciones, los enunciados de los derechos humanos también varían y se perfeccionan a lo largo del tiempo.

La ampliación de los derechos humanos

El marco de los derechos humanos es dinámico, tanto como lo son las relaciones que buscan regular, las del individuo con su colectividad y con el Estado. Difícilmente podrían los derechos ser estáticos si las relaciones y las producciones sociales son dinámicas por definición, al inscribirse en contextos históricos y regionales que se transforman continuamente.

Hay aquí una relación de influencia mutua. Por un lado, cambian las relaciones sociales cuando el contexto se modifica, por el otro, la propia dinámica de las relaciones sociales transforma tanto los contextos históricos como el pensamiento y la regulación sobre los mismos –dentro del cual se inscriben las definiciones sobre los derechos humanos–.

Pero este dinamismo posee una característica singular, pues en ningún caso pueden cambiar sus postulados en aras de restringir derechos a las personas. Los derechos humanos sólo se modifican (en el terreno de las normativas) para *ampliarse*, y el límite de esta extensión llega hasta donde la conciencia social alcance a pensar y consensuar características mínimas de dignidad para las personas en un tiempo histórico determinado. Lamentablemente, no sucede lo mismo en relación con el ejercicio de los derechos, que por momentos se restringe fuertemente.

La ampliación de los derechos humanos puede entenderse en dos sentidos: en primer lugar para asegurar el reconocimiento de un derecho no consagrado y en segundo término, para garantizar su cumplimiento (Nikken, 1994).⁷ Las garantías son indispensables para dar cuerpo a los derechos y dependen de la acción de los Estados, tanto en el terreno de la legislación como en el escenario de las políticas públicas.

Los niños y adolescentes como titulares de derechos

Toda vez que se observa que los niños y adolescentes son “sujetos de derechos” estamos señalando que, en tanto personas, gozan de todos los derechos que se consideran humanos, que tienen una vida propia que debe ser cuidada y respetada; que el Estado debe ofrecerles las oportunidades y condiciones para que puedan definir sus propios proyectos de vida y que, para ello, debe proteger y garantizar su acceso a los más altos niveles posibles de salud, infor-

⁷ Nikken, Pedro (1994), “El concepto de derechos humanos”, en *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, San José, IIDH.

⁸ Tomado de Eleonor Faur (2003), “¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia”, en Susana Checa (comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, Buenos Aires, Paidós.

mación y educación. En última instancia, cuando señalamos que los niños, niñas y adolescentes son titulares de derechos subrayamos que deben ser respetados en su integridad como personas libres e iguales entre sí y que esta pretensión se encuentra “jurídicamente justificada”.⁹ El reconocimiento de que los niños son *sujetos de derecho* no debería interpretarse como que son seres autosuficientes y capaces de tomar cualquier tipo de decisión sobre sí mismos. Es evidente que no pueden serlo por la etapa de la vida que se encuentran transitando. Los niños y los adolescentes necesitan de acompañamiento y cuidado por parte de los adultos para un mejor desarrollo de su personalidad. Y los adultos tienen una importante responsabilidad en este sentido. Este cuidado de niños y adolescentes supone, entre muchas otras cosas, que los adultos son quienes deben velar por la protección integral de sus derechos. La escuela tiene un papel primordial en la promoción de estos derechos y en la transmisión de información y herramientas para su ejercicio por parte del alumnado.

Considerar a niños y adolescentes como titulares de derechos humanos no hubiera sido posible de no haberse definido un marco jurídico internacional de protección universal de estos derechos. Es sabido que la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, fue el primer tratado de aplicación internacional aprobado por las Naciones Unidas. En palabras de Norberto Bobbio: “los derechos enumerados en esta declaración no son los únicos ni posibles derechos humanos: son los derechos del hombre histórico tal y como se configuraba en la mente de los redactores de la Declaración después de la tragedia de la Segunda Guerra Mundial” (Bobbio, 1991:71). Así, esta Declaración recupera parte de las definiciones precedentes en relación con los derechos que se consideraron inalienables y les imprime el signo de universalidad.

Hasta allí, ni los adolescentes ni las mujeres parecían formar parte de las “mentes de quienes redactaron la Declaración Universal”. En ella no se especificaron derechos particulares en función de diferencias de género, etnia ni ciclo de vida, aunque su concepción igualitaria sentaba la responsabilidad de los Estados de proteger todos los derechos enunciados sin ningún tipo de distinción. Escasos artículos (como el de educación) podían pensarse como relativos a la infancia y la adolescencia. Y, en relación con las mujeres, la única referencia concreta es la que señala la necesidad de protección especial de la maternidad (Art. 25.2), pese a que en el momento de su firma, la mayor parte de los países del mundo ni siquiera contaban con voto femenino. Sin duda, el valor primordial de la Declaración Universal no fue la particularización de prácticas específicas sino el haberle otorgado validez universal a sus declaraciones, lo que supuso, en palabras de Bobbio: “un punto de partida hacia una meta progresiva” (Bobbio, ob.cit.:71). Así, cuando la Declaración Universal señaló, por ejemplo, que “toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos” (Declaración Universal, Art. 21), estaba reconociendo este derecho a cada individuo o grupo (adultos) que hasta el momento carecían del mismo.

⁹ Véase Abramovich, Víctor (2004), “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo en América Latina”, documento preparado para BID-CEPAL Derechos humanos y desarrollo en América Latina. Una reunión de trabajo, Santiago de Chile, mimeo.

A partir de la firma de la Declaración Universal, se desató un importante proceso de especificación de derechos humanos, impulsado por las luchas de colectivos sociales que pugnaron por el reconocimiento de discriminaciones y por ende, de derechos específicos. También se desarrollaron mecanismos de protección regional e internacional, que permitieron mejorar la exigibilidad de los derechos cuando un Estado particular no los respeta.¹⁰

En 1979, las Naciones Unidas aprobaron la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer –conocida como CEDAW por su sigla en inglés–. Esta Convención puede leerse como una efectiva ampliación de la Declaración de 1948, en tanto buscó orientar disposiciones para alcanzar la igualdad entre los hombres y las mujeres en distintas esferas sociales. Sus postulados se centraron en áreas como la salud, la educación, la justicia, el trabajo y la participación política, especificando las medidas necesarias para eliminar la discriminación basada en el género.¹¹ Producto del importante avance académico y político que cuestionó las diferencias de género en la sociedad, esta Convención implícitamente reconoció tanto la especificidad del cuerpos (en tanto le otorgó status vinculante a la necesidad de las mujeres de recibir información y atención relativa a su función reproductiva), como las desigualdades producidas por pautas culturales que imprimen a las instituciones sociales con imágenes estereotipadas y jerárquicas, y que filtran los sistemas escolar, sanitario, laboral, judicial, familiar y político.

La importancia de la CEDAW consiste en que, al firmarla, los Estados Parte asumen la existencia de muchas de las disparidades de género como una *injusticia*, y se comprometen a otorgar un trato igualitario para hombres y mujeres, a sancionar cualquier tipo de práctica que perpetúe esta desigualdad y a promover medidas transitorias de “acción afirmativa” para su transformación. Vale decir que la CEDAW no ha sido una convención sobre las mujeres sino que ha orientado transformaciones de las relaciones sociales y familiares de hombres y mujeres a través de un enfoque amplio (Acosta, 2003).

En relación con la adolescencia, parte de los debates se centraron en la consideración acerca de si la CEDAW se refería exclusivamente a mujeres adultas o si también incluía a niñas y adolescentes. Al igual que la DUDH, las niñas aparecen claramente en esta Convención cuando se señalan referencias a su educación,¹² pero con respecto a áreas, como la salud de las mujeres, fue el Comité encargado de la veeduría de la CEDAW, quien ha finalmente indi-

¹⁰ Pedro Nikken (*ob.cit.*) señala que “además de los mecanismos orientados a establecer sistemas generales de protección, han aparecido otros destinados a proteger ciertas categorías de personas –mujeres, niños, trabajadores, refugiados, discapacitados, etc.– o ciertas ofensas singularmente graves contra los derechos humanos, como el genocidio, la discriminación racial, el apartheid, la tortura o la trata de personas”.

¹¹ El tema de la violencia contra las mujeres no fue incluido en la CEDAW, pero fue retomado en una convención más reciente que es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (conocida como Convención de Belem do Pará de 1994).

¹² Estas referencias son tan específicas como para sostener que la educación debe eliminar cualquier tipo de parámetro estereotipado acerca de hombres y mujeres, promover la participación igualitaria en actividades físicas y brindar información sobre planificación familiar (CEDAW, Art. 10).

cado en su Recomendación General No. 24 que “el término mujeres incluye a niñas y adolescentes”,¹³ superando el viejo dilema.

Años más tarde, con la firma y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), los adolescentes de ambos sexos son reconocidos explícitamente como titulares de derechos humanos, y con ello, son también incluidos en parámetros de dignidad universales.¹⁴ Este hito representa un importante avance en el tratamiento jurídico de la infancia y la adolescencia, entre otras cosas, por inaugurar el reconocimiento de quienes atraviesan etapas tempranas del ciclo vital como sujetos con derecho a opinar y ser oídos en todas las esferas que transitan (incluso las jurídico-administrativas), y a buscar y difundir informaciones e ideas por sí mismos (CDN, Arts. 12 y 13). Otra de las novedades que surgen de esta Convención es la noción de “interés superior de la infancia” (Art. 3), que induce a que todas las medidas que tomen las instituciones públicas o privadas deben atender primordialmente el interés de la niñez y la adolescencia.¹⁵ Amén de sus notables aportes, la CDN no incorpora en su texto señales acerca de la diferencia sexual entre mujeres y varones. Tampoco interpela las relaciones sociales de género, ni la discriminación existente en la simbolización de esta diferencia. Obviamente, no fue objeto de esta Convención hacerlo, aun cuando su orientación universalista es explícita al referir en su segundo artículo que todos los derechos enunciados deberán ser respetados sin ningún tipo de distinción. Podría, por ende, considerarse una convención neutral en términos de género.

Así, vemos que existen instrumentos jurídicos que especifican los derechos de ciertas poblaciones definidas en función de su edad o de su género.

Todos estos instrumentos refuerzan el principio de universalidad de los derechos humanos, pero lo hacen a partir de poner en evidencia que existen particularidades que es necesario atender para la búsqueda de la plena dignidad humana y, desde este punto de vista, encierran un supuesto común sobre la necesidad de construir condiciones para alcanzar la igualdad entre distintos sujetos de derecho.

Ahora bien, sintéticamente, estas convenciones ofrecen el piso normativo internacional con el que contamos para identificar los derechos de los que son titulares los adolescentes de ambos sexos y las mujeres. Pero lo que encontramos en la realidad son sujetos que participan de, al menos, estas dos

¹³ Véase Recomendación General Número 24 del Comité sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

¹⁴ Según Emilio García Méndez, históricamente, la infancia y la adolescencia han sido reconocidas como etapas de necesidades particulares, pero la visión respecto de que este grupo de población tenía además, y sobre todo, derechos exigibles, fue una de las grandes novedades inauguradas por la CDN. La diferencia central entre las aproximaciones caritativas basadas en las necesidades y el enfoque de protección integral de derechos consiste en que este último requiere de la creación de mecanismos jurídicos e institucionales que garanticen su cumplimiento y por tanto, empodera a la población para su exigibilidad.

¹⁵ Autoras como Nelly Minyersky (2003) han llamado la atención sobre la necesidad de prescribir una interpretación garantista a este principio, basada en el cumplimiento del conjunto de derechos de los niños/as y adolescentes tanto en el ámbito público como en el privado.

características a la vez en algún momento de su vida: mientras son adolescentes, también son mujeres o varones (entre otras características étnicas, sociales, culturales, económicas, familiares, de orientación sexual, etc.). Por tanto, es menester desarrollar una lectura articulada de los instrumentos jurídicos que han sido ratificados por el país.

Articulación de instrumentos jurídicos¹⁶

Los derechos reconocidos en los diferentes tratados se refuerzan mutuamente. Por ello, a través de su interpretación conjunta se posibilita ajustar las definiciones universales tomando en cuenta situaciones o necesidades específicas de una población determinada.

Así, los postulados de tratados internacionales neutrales en términos de género, como son la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, invitan a una lectura particular si nos referimos a varones o mujeres. Por ello, la CEDAW se puede entender como una Convención que además de ser valiosa en sí misma, constituye una herramienta importante para lograr una comprensión más amplia de los otros tratados de derechos humanos.

De este modo, al centrar la mirada en la Declaración Universal o en la Convención, se debe también considerar a la CEDAW a modo de alerta sobre cuáles son las áreas en las que existen discriminaciones que afectan a las mujeres y trabajar sobre ellas desde la infancia. Virando el foco hacia la CEDAW, la Convención permite reconstruir la visión del ciclo de vida en la lectura (y, sobre todo, en la protección) de sus enunciados, por ejemplo en lo referente a la participación gradual de las niñas y adolescentes (Arts. 12 y 13, CDN).¹⁷

En síntesis, se sugiere que al tener en cuenta la Declaración Universal, la CEDAW y la CDN conjuntamente, se puede afinar la visión sobre cuáles son los mínimos requerimientos de dignidad de niños(as) y adolescentes en función de su género, y también sobre cuáles son los derechos de las mujeres en distintas etapas de sus vidas, entendiendo que los derechos de todo ser humano comienzan a partir de su nacimiento.

Los derechos de los niños y la patria potestad

¿Cómo entender la institución de la “patria potestad” y a la vez honrar el principio que señala a los niños/as y adolescentes como sujetos de derecho con independencia de su edad? Esta situación se expresa en el propio texto de la Ley 25.673 (que crea el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable), que señala, en su artículo 4º: “la presente ley se inscribe en el marco del ejercicio de los derechos y obligaciones que hacen a la patria potestad. En todos los casos se considerará primordial la satisfacción del interés

¹⁶ Tomado de Eleonor Faur (2003), “Derechos humanos y género. Desafíos para la educación en la Argentina contemporánea”, en *Revista IIDH, N° 36*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

¹⁷ Al final del artículo se incluyen los textos completos de los artículos referidos de cada Convención.

superior del niño en el pleno goce de sus derechos y garantías consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 23.849)”. Vale decir: la citada ley reconoce al mismo tiempo los derechos de los niños y la patria potestad y esto, lejos de ser una contradicción, alude a una noción que distinga responsabilidades pero iguala derechos, y una concepción de cada persona como sujeto de derechos.

Es indudable que las familias, y en especial, los padres y madres, tienen un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en la formación de sus hijos e hijas, también en lo que hace a la educación en sexualidad. Explícita o implícitamente, en el marco de las familias, los niños aprenden una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad.

Mientras el ejercicio de la “patria potestad” supone una serie de responsabilidades que los padres y madres tienen para con sus hijos, ésta no debería ser utilizada para coartar el derecho a la información, a la educación, a la vida y a la salud que los niños, niñas y adolescentes tienen, según la Convención sobre los Derechos del Niño. El “interés superior del niño” debe ser interpretado en el marco de la garantía del universo de derechos que protegen a la infancia y la adolescencia, pero nunca como contraposición a estos derechos.

Vale decir, la institución de la patria potestad, leída a la luz del “interés superior del niño” no podrá relacionarse con el incumplimiento de sus derechos como seres humanos, y por tanto, con limitar a los chicos el acceso a información, educación ni recursos vitales para su desarrollo. Según la jurista Nelly Minyersky, mientras el ejercicio de la “patria potestad” supone una serie de responsabilidades que los padres y madres tienen para con sus hijos, esta institución no coarta ni limita el derecho a la información, a la educación, a la vida y a la salud que los niños, niñas y adolescentes tienen, tanto en función de los principios referidos con anterioridad, como a partir de la firma, la ratificación y la jerarquización que a través de la constitución tiene la Convención sobre los Derechos del Niño.¹⁸

Finalmente, acercarse a cuestiones de educación en sexualidad y procreación responsable desde la perspectiva de los derechos humanos, supone considerar el sistema educativo como una institución que, lejos de reemplazar a otras instituciones que forman en sexualidad como la familia o el sistema de salud, permite igualar el acceso a recursos –también aquellos relacionados con la información y la formación– para que los niños, niñas y adolescentes de todo el país fortalezcan la construcción de su autonomía en función de las distintas etapas de desarrollo que atraviesan. Por tanto, el marco institucional brindado por la Constitución nacional y reforzado mediante leyes específicas da cuenta de que el Estado, lejos de suplir el papel de los padres o madres, tiene la *obligación* de ofrecer información y recursos para que todas las personas puedan elegir libre y responsablemente si tendrán hijos o no, cuántos hijos desean tener y cuándo eligen tenerlos; para que todos los niños, niñas y adolescentes alcancen el máximo nivel posible de salud. Es un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes, una responsabilidad de los adultos y una obligación estatal.

¹⁸ Véase Nelly Minyersky (2003), “Derecho de familia y aplicación de las Convenciones internacionales sobre niños y mujeres” en R. Faur y A. Lamas. *Derechos universales, realidades particulares. Reflexiones y herramientas para la concreción de los derechos humanos de niños, niñas y mujeres*, Buenos Aires, UNICEF.

PARTE II. MARCO INSTITUCIONAL EN LA ARGENTINA

NORMAS DE NIVEL NACIONAL

Constitución Nacional - Tratados internacionales de derechos humanos

La Argentina es signataria de todos los tratados internacionales de derechos humanos. La mayor parte de éstos tienen jerarquía constitucional a partir de la reforma de la Constitución realizada en 1994 (Art. 75, Inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina). Dichos instrumentos ofrecen un marco institucional que reconoce derechos a niños, niñas y adolescentes, tanto como a las personas adultas, para acceder –sin ningún tipo de discriminación– a servicios adecuados de educación y atención de la salud, inclusive a los referidos a la planificación de la familia. Por otra parte, la aprobación, en el año 2002, de la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673) instala el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y delega en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la tarea de formación de la comunidad educativa para el cumplimiento íntegro de la ley.

Asumiendo la complementariedad de estos tratados y leyes, se pueden recuperar dos paradigmas complementarios en relación con la educación y el respeto al principio de igualdad entre hombres y mujeres: el primero se refiere al acceso a la educación como un derecho universal e inalienable; el segundo alude a la función de la educación como promotora de la igualdad de derechos y libertades fundamentales. Podría pensarse que el primer eje se refiere a la igualdad *en* la educación y el segundo a la igualdad *a través* de la educación (Faur, 2003).¹⁹

Ambos paradigmas se encuentran enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Art.26) y ampliados en la CEDAW (Art.10) y la CDN (Art. 28 y 29), especificando en cada caso las particularidades que el sistema educativo debe atender en función del género y el ciclo vital. La educación en sexualidad sería entonces una formación para la vida, para la promoción de la salud sexual y reproductiva y, fundamentalmente, una educación para igualar el acceso a la información, a la salud y a la participación de las adolescentes y jóvenes de nuestro país.

El marco institucional brindado por la Constitución nacional y reforzado mediante leyes específicas da cuenta de que el Estado, lejos de suplir el papel de los padres o madres, tiene la obligación de ofrecer información y recursos a todas las personas.

A continuación se presentan algunos de los derechos plasmados en la Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) jerarquizados por la Constitución y válidos para el conjunto de la población que habita la Argentina.

Según la CEDAW (Art. 75, Inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina), hombres y mujeres, sin ningún tipo de discriminación, tienen derecho a:

¹⁹ Desarrollado en E. Faur, 2003, *op.cit.*

- Decidir libre y responsablemente el número de hijos, y a tener acceso a información, educación y medios que le permitan ejercer este derecho (Art. 16).
- Acceder a material informativo que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia (Art. 10, Inc. H).
- Acceder programas educativos libres de “todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza” (Art. 10, Inc. C).
- Acceder a servicios adecuados de salud sin discriminación, inclusive los referidos a planificación de la familia (Art. 12 y Art. 14).

Es importante recordar que la CEDAW fue redactada para eliminar discriminaciones en materia de género, por tanto regula varias de las cuestiones que requieren ser abordadas para reducir algunas diferencias de oportunidades y de resultados entre hombres y mujeres. El énfasis que señala respecto del derecho a acceder a la educación y los servicios que permitan a las mujeres la decisión sobre su fecundidad resulta una mirada sustantiva en términos de igualar las oportunidades no sólo entre hombres y mujeres, sino también, entre mujeres de distintas condiciones sociales, económicas, étnicas, etc.

En este sentido, la CEDAW incorpora en los instrumentos de derechos humanos la idea de que la educación debe ser una vía de conocimiento sobre la salud y el bienestar de la familia, incluyendo el tema de la planificación familiar. Igualmente, merece destacarse la mención que la CEDAW hace en relación con la promoción de la participación de las niñas en actividades deportivas (Art. 10, Inc. G). Con ello, asume la importancia que tiene la apropiación del cuerpo y del espacio para el desarrollo integral de las personas, señalando una esfera singular de atención respecto de la igualación de los derechos y la autonomía de hombres y mujeres.

La Convención sobre los Derechos del Niño especifica los derechos de los niños y adolescentes en relación con su ciclo vital, reconociendo la importancia de estas etapas de la vida en el tiempo presente y en su delinear el futuro. Señala, en su Art. 29, que la educación de niños, niñas y adolescentes debe estar encaminada a:

- a) desarrollar la personalidad del niño(a), las aptitudes y la capacidad física y mental hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) inculcar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; inculcar el respeto por los padres, por la propia identidad cultural, por las civilizaciones distintas de la suya y por el medio ambiente;
- c) preparar al niño(a) para que asuma “una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre los pueblos y grupos étnicos”.

La Convención reconoce también en los niños y adolescentes de ambos sexos la capacidad progresiva de formarse un juicio propio y el derecho a opi-

nar en los asuntos que afectan sus vidas (Art. 12). Así, los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la libertad de expresión y a la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo (Art. 13). La Convención establece también que “el respeto de ese derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que la ley prevea y sean necesarias” para proteger los derechos de los demás, la salud o la moral públicas. Probablemente, el reconocimiento de los niños y adolescentes como personas con capacidad de informarse y expresarse sea una de las máximas novedades en relación con el nuevo paradigma sobre la infancia e inaugura también una mirada sobre la participación igualitaria de hombres y mujeres desde las edades más tempranas de sus vidas.

Por otra parte, la Convención sobre Derechos del Niño reconoce el derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud. Señala además que el Estado debe asegurar la atención sanitaria prenatal y postnatal para las madres y los servicios de planificación de las familias (Art. 24). El acceso a servicios de planificación familiar y de adecuada atención sanitaria durante el embarazo es un derecho que tienen también las adolescentes con base en su capacidad reproductiva.

Finalmente, la Convención también señala como parte de las obligaciones del Estado, la protección de los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, incluido el abuso sexual (Art. 19). La educación en sexualidad constituye una herramienta crucial en la prevención de abusos, como se ha señalado en páginas anteriores.

El Estado argentino ha ratificado también la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará), a través de la Ley Nacional 24.632 de 1996. Esta Convención, de aplicación regional, regula aspectos vinculados con la educación de las mujeres como una herramienta insoslayable para la prevención de la violencia. De esta forma señala, en su artículo 6, que “el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a) El derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y b) el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación”.

Legislación
Nacional

Por otra parte, las normativas internacionales ratificadas por nuestro país se complementan con las normas internas. Y, en este sentido, las normas señaladas se refuerzan muy especialmente con la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley Nacional 25.673, de 2002). Esta ley creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, para ser implementado en todo el territorio nacional. La ley dispone que la población beneficiaria de dicho programa es el conjunto de personas que habitan el país, sin ningún tipo de discriminación. En efecto, la Ley 25.673 se aprobó en el país para que todas las personas puedan alcanzar el más alto nivel de salud sexual y reproductiva, para así adoptar decisiones sobre su sexualidad y reproducción “libres de discriminaciones, coacciones o violencia” (Art. 2).

La Ley 25.673 busca también la disminución de la mortalidad y la morbilidad materno-infantil, la prevención de embarazos no deseados, la promoción de la salud sexual de los adolescentes y la prevención de enfermedades de transmisión sexual y VIH-SIDA. Para ello estipula que se deberá garantizar a toda la población el acceso a información, métodos y prestaciones de servicios de salud sexual y reproductiva y potenciar la participación de las mujeres en la toma de decisiones referidas a su salud sexual y reproductiva.

Por otra parte, la ley otorga responsabilidades explícitas al Ministerio de Educación para el desarrollo de programas vinculados con la promoción de la salud sexual y reproductiva. En este sentido, señala en su Art. 5° que el “Ministerio de Salud en coordinación con los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social y Medio Ambiente tendrá a su cargo la **capacitación de educadores**, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios a fin de formar agentes aptos para:

- a) Mejorar la satisfacción de la demanda por parte de los efectores y agentes de salud.
- b) Contribuir a la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa.
- c) Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos, vinculados a este programa.
- d) Detectar adecuadamente las conductas de riesgo y brindar contención a los grupos de riesgo,²⁰ para lo cual se buscará fortalecer y mejorar los recursos barriales y comunitarios a fin de educar, asesorar y cubrir todos los niveles de prevención de enfermedades de transmisión sexual, VIH/SIDA y cáncer genital y mamario”.

La mayor parte de las provincias, a su vez, han sancionado leyes específicas, o bien, adherido a la Ley Nacional. Dentro de las mismas, el señalamiento a la educación sexual es permanente. Buena parte de las leyes provinciales refieren al papel del sistema educativo en la promoción de la salud sexual y reproductiva. Así, se impulsa, aun desde las normativas provinciales a la capacitación de docentes, la incorporación de contenidos de educación sexual en el currículo escolar y la ampliación del acceso a la información necesaria para que toda la población, sin ningún tipo de discriminación, tenga mejores posibilidades de conocer sus derechos de acceso al mayor nivel posible de salud.

Por su parte, la Ley Nacional de SIDA (Ley 23.798) de 1990 y su decreto reglamentario N° 1.244 de 1991 señalan la obligación de incorporar la prevención del VIH en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario y delegan en el Ministerio de Educación la competencia por su realización.

²⁰ Actualmente están en discusión los conceptos de grupo de riesgo y conducta de riesgo, en tanto no describen la vulnerabilidad de ciertos sectores, que supuestamente asumen conductas de riesgo, por las cuales son responsables de modo individual, sin que se consideren en los conceptos en cuestión los factores sociales y contextuales que rodean sus “conductas individuales”. Ver Silvana Weller, 2006.

Finalmente, en el mes de octubre de 2006, se sancionó la Ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual (Ley 26.150). Dicha Ley establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Señala, en su Art. 3, los siguientes objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral:

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

Hemos visto así que las escuelas tienen una responsabilidad indelegable, pero también una gran oportunidad para contribuir al cuidado integral y a la protección de derechos de los chicos y chicas de todo el país. La educación sexual es un aporte para el conocimiento efectivo de sus derechos, para promover el ejercicio de su ciudadanía y para vigorizar las relaciones de cuidado, mutua confianza y respeto entre quienes tenemos la responsabilidad de educar y el derecho de aprender y los adolescentes que también tienen el derecho de educarse, acceder a los mejores niveles de salud, informarse y desplegar sus capacidades y potencialidades sin riesgos para sus vidas.

NORMAS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (C.A.B.A.)

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires contiene una serie de normas que regulan la institucionalización de Programas de Educación Sexual. Estas disposiciones se ven reforzadas con la reciente sanción de la Ley 2.110 de Educación Sexual.

Se presentarán a continuación un conjunto de normativas cuyas disposiciones garantizan la implementación del Programa de Educación Integral de la Sexualidad. Estas son:

- a) Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sancionada el 1º de octubre de 1996.
- b) Ley 114. Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, 3 de febrero de 1999.
- c) Ley 153. Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires, 25 de febrero de 1999.

- d) Ley 418. Salud reproductiva y procreación responsable, 22 de junio de 2000.
- e) Ley 474. Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires N° 1.030, 19 de septiembre de 2000.
- f) Ley 2.110. Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires, octubre de 2006.

*Constitución
de la Ciudad
Autónoma
de Buenos
Aires*

La Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sancionada en el año 1996, contiene una serie de disposiciones que favorecen la incorporación de la educación sexual. De manera explícita, este derecho se reconoce como parte del derecho a la educación (Capítulo Tercero, Artículo 24).

La Carta Magna de la Ciudad estipula el reconocimiento y la garantía del “derecho a ser diferente, no admitiéndose discriminaciones que tiendan a la segregación por razones o con pretexto de raza, etnia, género, orientación sexual, edad, religión, ideología, opinión, nacionalidad, caracteres físicos, condición psicofísica, social, económica o cualquier circunstancia que implique distinción, exclusión, restricción o menoscabo”.

Constituye una norma profundamente igualitaria en términos de derechos civiles, a la vez que promueve “la remoción de los obstáculos de cualquier orden que, limitando de hecho la igualdad y la libertad, impidan el pleno desarrollo de la persona y la efectiva participación en la vida política, económica o social de la comunidad”.

A continuación, se presentan algunas de las disposiciones que garantizan los derechos sexuales y reproductivos de la población, que requieren del sistema educativo para ser alcanzados.

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Derecho protegido	Disposiciones en relación con el derecho protegido
<p>Capítulo segundo. Salud Artículo 21</p>	<p>La Legislatura debe sancionar una Ley Básica de Salud que:</p> <p>4. Promueve la maternidad y la paternidad responsables. Para tal fin pone a disposición de las personas la información, educación, métodos y prestaciones de servicios que garanticen sus derechos reproductivos.</p>
<p>Capítulo tercero. Educación. Artículo 23</p>	<p>La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática.</p>
<p>Artículo 24</p>	<p>La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine.</p> <p>Contempla la perspectiva de género.</p> <p>Incorpora programas en materia de derechos humanos y educación sexual.</p>
<p>Capítulo noveno. Igualdad entre hombres y mujeres. Artículo 38</p>	<p>Se reconocen los derechos reproductivos y sexuales, libres de coerción y violencia, como derechos humanos básicos, especialmente a decidir responsablemente sobre la procreación, el número de hijos y el intervalo entre sus nacimientos.</p> <p>Se garantiza la igualdad de derechos y responsabilidades de mujeres y varones como procreadores y se promueve la protección integral de la familia.</p>

<p>Artículo 38</p>	<p>La Ciudad incorpora la perspectiva de género en el diseño y la ejecución de sus políticas públicas y elabora participativamente un plan de igualdad entre varones y mujeres.</p> <p>Estimula la modificación de los patrones socio-culturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros.</p>
<p>Capítulo décimo. Niños, niñas y adolescentes. Artículo 39</p>	<p>La Ciudad reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos de sus derechos, les garantiza su protección integral y deben ser informados, consultados y escuchados. Se respeta su intimidad y privacidad. Cuando se hallen afectados o amenazados pueden por sí requerir intervención de los organismos competentes.</p>
<p>Capítulo undécimo. Juventud. Artículo 40</p>	<p>La Ciudad garantiza a la juventud la igualdad real de oportunidades y el goce de sus derechos a través de acciones positivas que faciliten su integral inserción política y social y aseguren, mediante procedimientos directos y eficaces, su participación en las decisiones que afecten al conjunto social o a su sector.</p>

Ley 114.
Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires

La Ley 114 de la Ciudad constituye una muy valiosa adecuación de la Convención sobre los Derechos del Niño en la normativa local. Reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos íntegros de derecho. Se orienta por el llamado “paradigma de la protección integral” de los derechos de esta población, en tanto promueve la creación de condiciones para que estos derechos puedan ser efectivamente protegidos para todos los chicos y chicas de la Ciudad, sin ningún tipo de discriminación.

Son algunas de sus disposiciones:

Derecho protegido	Disposiciones en relación con el derecho protegido
Art. 10: Derecho a la vida, a la libertad, a la dignidad, identidad y respeto	Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la vida, a su disfrute y protección. Tienen derecho a la libertad, a la dignidad, a la identidad en todas sus dimensiones, y al respeto como personas sujetos titulares de todos los derechos, reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, los Tratados Internacionales, otras normas nacionales y la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires.
Art.13: Derecho a la identidad	El derecho a la identidad comprende el derecho a una nacionalidad, a un nombre, a su cultura, a su lengua de origen, a su orientación sexual, al conocimiento de quiénes son sus padres y a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley.
Art. 15: Derecho a la integridad	Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad biopsicosocial, a la intimidad, a la privacidad, a la autonomía de valores, ideas o creencias y a sus espacios y objetos personales.
Art. 18: Derecho a la dignidad	Es deber de la familia, la sociedad y el Gobierno de la Ciudad proteger la dignidad de niños, niñas y adolescentes impidiendo que sean sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio, a prostitución, explotación sexual o a cualquier otra condición inhumana o degradante.
Art. 19: Derecho a ser respetado	El respeto a las niñas, niños y adolescentes consiste en brindarles comprensión, en otorgarles la oportunidad al despliegue de sus actividades, al desarrollo de sus potencialidades, al goce y ejercicio de sus derechos y al protagonismo activo inherente a las prácticas ciudadanas acordes con su edad.

<p>Art. 20: Derecho a la igualdad</p>	<p>Los niños, niñas y adolescentes tienen idéntica dignidad y son iguales ante la ley.</p> <p>Se les reconoce y garantiza el derecho a ser diferente, no admitiéndose discriminaciones que tiendan a la segregación por razones o con pretexto de raza, etnia, género, orientación sexual, edad, ideología, religión, opinión, nacionalidad, caracteres físicos, condición psicofísica, social, económica, creencias culturales o cualquier otra circunstancia que implique exclusión o menoscabo de ellos, de sus padres o responsables.</p> <p>Las normas legales y reglamentarias de cualquier naturaleza deben aplicarse a todas las niñas, niños y adolescentes sin discriminación alguna.</p>
<p>Artículo 23: Protección de la salud</p>	<p>A los efectos de garantizar el disfrute del nivel más alto de salud el Gobierno debe adoptar medidas para:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. reducir la morbi-mortalidad; b. combatir las enfermedades y la malnutrición; c. asegurar que todos los sectores de la sociedad, los miembros de la familia, y en particular los niñas, niños y adolescentes, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición, las ventajas de la lactancia materna, la higiene, el saneamiento ambiental y todas las medidas de cuidado y prevención; d. desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación al grupo familiar conviviente, la educación en materia de salud sexual y reproductiva, tendientes a prevenir el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual; e. proveer gratuitamente a niños, niñas y adolescentes de escasos recursos medicamentos, prótesis u otros elementos necesarios para su tratamiento, habilitación y rehabilitación; f. proporcionar condiciones dignas para que la madre, el padre o la persona responsable del cuidado de niños, niñas y adolescentes permanezca todo el tiempo durante el cual

	<p>se prolongue la internación en establecimientos de salud;</p> <p>g. vacunar gratuitamente según el esquema vigente;</p> <p>h. garantizar el derecho de los niños y niñas a gozar de la lactancia materna inclusive aquellos cuyas madres cumplen penas privativas de libertad durante un período no menor de doce meses consecutivos a partir del momento del nacimiento sin que pueda separarse al niño o niña de su madre;</p> <p>i. garantizar la aplicación de los principios consagrados en esta ley en materia de prestaciones relativas a la salud mental;</p> <p>j. garantizar la atención de la salud a toda adolescente embarazada.</p>
Art. 27: Derecho a la educación	<p>Formación integral. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación con miras a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, garantizándoles el disfrute de los valores culturales, la libertad de creación y el desarrollo máximo de las potencialidades individuales.</p>
Art. 28: Derecho a la educación. Valores	<p>El derecho a la educación a través de los sistemas de enseñanza formal y no formal comprende la construcción de valores basados en la tolerancia y el respeto por los derechos humanos, la pluralidad cultural, la diversidad, el medio ambiente, los recursos naturales y los bienes sociales, preparando a los niños, niñas y adolescentes para asumir una vida responsable en una sociedad democrática.</p>

Por otra parte, y ya en un sentido mucho más específico, la Ciudad cuenta con dos leyes relacionadas con la salud reproductiva y la procreación responsable y con la educación de la sexualidad.

Ley 153.*Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires*

Por su parte, en 1999, se sanciona la Ley 153. Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires, 28 mayo, cumpliendo las disposiciones de la Constitución de la Ciudad que preveía su sanción. Esta Ley protege el derecho a la salud del total de la población de la ciudad. En el año 2003 se legisla una modificación a esta ley, a fin de eliminar cualquier obstáculo legal para la atención de menores de 18 años que soliciten servicios de salud.²¹ La argumentación de esta disposición se fundamenta en los “derechos personalísimos” de los niños, niñas y adolescentes que requieran información o atención en aspectos relacionados con su sexualidad y su reproducción. Así, se establece en la reglamentación del artículo 4 inciso h) que:

"Toda persona que esté en condiciones de comprender la información suministrada por el profesional actuante, que tenga suficiente razón y se encuentre en condiciones de formarse un juicio propio, puede brindar su consentimiento informado para la realización de estudios y tratamientos. Se presume que todo/a niño/a o adolescente que requiere atención en un servicio de salud está en condiciones de formar un juicio propio y tiene suficiente razón y madurez para ello; en especial tratándose del ejercicio de derechos personalísimos (tales como requerir información, solicitar el test del VIH –virus de la inmunodeficiencia humana– solicitar la provisión de anticonceptivos)".

Ley 418.*Salud reproductiva y procreación responsable*

La Ley 418 fue sancionada el 22 de junio de 2000, y publicada en el Boletín Oficial el 21 de julio del mismo año. Entre sus disposiciones más importantes, se encuentra la consolidación del marco legal que permitió definir objetivos y estrategias del Programa de Salud Reproductiva y Procreación Responsable, que funcionaba en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 1988.

El artículo 7 de la citada Ley contempla, entre otras, las siguientes acciones: información completa y adecuada y asesoramiento personalizado sobre métodos anticonceptivos, su efectividad y contraindicaciones, así como su correcta utilización para cada caso particular; prescripción de métodos anticonceptivos; provisión de los recursos necesarios y en caso de ser requerida la realización de la práctica médica correspondiente al método anticonceptivo elegido; información acerca de que el preservativo es por el momento el único método anticonceptivo que al mismo tiempo previene de la infección por VIH y del resto de las enfermedades de transmisión sexual.

Según esta normativa, son “destinatarias/os de las acciones de la presente Ley la población en general, especialmente las personas en edad fértil” (artículo 5). Esta disposición es particularmente importante, y resulta coincidente con el espíritu y las disposiciones de la Ley 114.

²¹ La modificación fue realizada por el Decreto N° 2316 del 20 de noviembre de 2003. El texto completo del Decreto está publicado en el Boletín Oficial N° 1826, 26 de noviembre de 2003 en las páginas 8 y 9.

La Ley 474 establece un marco normativo para el diseño y la implementación de acciones de gobierno con perspectiva de género que transversalmente comprometan medidas concretas en todas las áreas de gobierno, orientadas a lograr una mayor igualdad y el ejercicio de una ciudadanía plena.

La misma se enmarca dentro de las llamadas políticas de género que tienen por objetivo el cambio - mediante medidas activas, denominadas de acción positiva- en los estereotipos de jerarquía sexual en los cuales están involucrados todas las personas, varones y mujeres, es decir la totalidad de la población.

Esta Ley es de carácter imperativo y en su articulado, precisa objetivos y definiciones muy claras para la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas de todas las áreas del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

A saber, son objetivos del Plan de Igualdad:

- a. la inserción económica, social, laboral, política y ciudadana, el acceso a puestos de decisión y la integración en las políticas de desarrollo, en condiciones igualitarias para mujeres y varones.
- b. la participación en condiciones de paridad de mujeres y varones en los procesos de elaboración y transmisión de conocimientos en todos los niveles y en el desarrollo de opciones educativas y profesionales.
- c. investigaciones y campañas tendientes a hacer visible y cuantificar el aporte de varones y mujeres en el trabajo doméstico y familiar y su contribución a la economía.
- d. el reparto equitativo de las tareas y responsabilidades domésticas y familiares.
- e. la integración de mujeres y varones en condiciones de igualdad en las políticas de desarrollo.
- f. la investigación y diseño de los programas socio-sanitarios que afectan a las mujeres en particular.
- g. el estímulo a la labor de las organizaciones para la defensa de los derechos de las mujeres y la igualdad de oportunidades y su participación en la implementación de las acciones previstas en la presente ley.

En su artículo 13 formula los objetivos específicos para el área de Educación:

- a. Promover la participación equitativa de mujeres y varones en todos los procesos educativos y de producción y transmisión de conocimiento.
- b. Producir las modificaciones necesarias en los planes de estudio, programas, métodos, textos y material didáctico para promover la igualdad de oportunidades, eliminando los estereotipos sexistas de los contenidos y las prácticas educativas.
- c. Capacitar y sensibilizar a los/las docentes de todos los niveles en esta temática.
- d. Incluir la educación sexual en base a los principios de igualdad y no discriminación en los planes de enseñanza destinados a adolescentes en el sistema educativo.

- e. Remover los obstáculos que dificultan el acceso de las mujeres a los niveles más elevados de la docencia y de la investigación en las diversas áreas.
- f. Promover la investigación relacionada a los estudios de género.
- g. Desarrollar programas adecuados a los intereses y necesidades de las mujeres adultas, con el objetivo de eliminar el analfabetismo, completar los niveles educativos y promover su acceso a la cultura, al trabajo, el descanso y la recreación.
- h. Promover la participación de las niñas y las mujeres en todas las actividades deportivas.

*Ley 2.110.
Ley de
Educación
Sexual Integral
de la Ciudad de
Buenos Aires*

La Ley 2.110 fue sancionada en octubre de 2006 por la Legislatura de la Ciudad. Establece en su Artículo 1 “la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles obligatorios y en todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y de gestión privada y en todas las carreras de formación docente, dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

Considera la Educación Sexual Integral en una concepción amplia de la sexualidad, que integra aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales. Reconoce en su texto los principios que orientan la educación sexual integral, fundados en el respeto y el reconocimiento de valores concordantes con un enfoque de derechos.

Señala, en su Art. 5º, los siguientes objetivos de la Educación Sexual Integral:

- a) Promover una concepción positiva de la sexualidad que favorezca el desarrollo integral, armónico y pleno de las personas.
- b) Brindar información científica, precisa, actualizada y adecuada a cada etapa de desarrollo de los alumnos/as, acerca de los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral.
- c) Fomentar el cuidado y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad, promoviendo la paternidad/maternidad responsable y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual.
- d) Prevenir toda forma de violencia y abuso sexual.
- e) Promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros. (Segundo párrafo, Artículo 38 - Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.)
- f) Promover el efectivo cumplimiento de los artículos 11 y 23 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Así, a través de la sanción de esta Ley de Educación Sexual Integral (2.110) y de la Ley Nacional de Educación Sexual (26.150) se plasman y refuerzan los principios básicos de los derechos de niños, niñas y adolescentes a acceder a una formación integral que sea relevante para promover su salud, el desarrollo de su personalidad, y una vida digna.

Silvana Weller*

¿Cómo hicimos nosotros, hoy adultos, para conformarnos como hombres y mujeres? ¿Para saber qué estaba bien y qué estaba mal con respecto a los modos de relacionarnos con nosotros mismos y con los otros? ¿Para saber qué correspondía decir, hacer, expresar, esperar e incluso desear? ¿Cómo supimos qué era para nosotros y qué no?

¿Cómo nos fuimos enterando de cómo se llamaban las “partes íntimas” de nuestro cuerpo y las “partes” del cuerpo del otro sexo, el diferente del nuestro? ¿Qué eran las relaciones sexuales? ¿Cómo se producía un embarazo? ¿Cómo hacer para que no ocurra? ¿Qué quería decir que habían “violado a una chica”? ¿Era cierto que si una se sentaba en un baño público podía contraer una enfermedad? ¿Qué es la menstruación?

De los interrogantes que ensayamos para iniciar este texto se desprenden algunos puntos de partida para el tema que nos convoca, la educación sexual en la escuela, nosotros docentes “hablando de estas cosas”.

Aprendimos de nuestros adultos, y hoy somos los adultos de quienes los jóvenes aprenden

Nosotros, que hoy somos adultos, nos hemos conformado como seres sexuales en “diálogo” permanente con otros, la mayoría de los cuales han sido adultos significativos (padres, tíos, primos mayores, hermanos muy mayores de nuestros amigos, abuelos, docentes, preceptores, algunos profesores, líderes de lugares comunitarios donde íbamos, líderes religiosos de las iglesias y templos donde concurríamos); o menos significativos pero con mayor poder de influencia a nivel de la sociedad: los directores de las novelas que pasaban por televisión, los encargados de definir qué programas se pasaban por la televisión en el horario de protección al menor, los autores de los libros que leíamos en la escuela, etcétera.

Hemos colocado la palabra diálogo entre comillas, pues no siempre se han tratado de diálogos en el sentido estructurado del término. Nos conformamos viendo cómo eran y cómo procedían otros, preguntando, no obteniendo respuestas y buscándolas en otras partes (amigos, revistas, diccionarios¹). A veces obteníamos respuestas que tal vez no satisfacían nuestras expectativas de ese momento, entonces seguíamos preguntando hasta encontrar la respuesta más acertada para nuestras necesidades (en muchos casos, no era la correcta, pero eso lo supimos después).

Los adultos de nuestra juventud han funcionado como modelos, nos han transmitido sentimientos y emociones (el pudor, la osadía, el recato, la transgresión, el temor, la vergüenza, la mesura, el cuidado, la seducción); también nos han transmitido diferentes clases de contenidos (finalmente de algún modo logramos aprender las distintas formas de nombrar las partes de los

* Licenciada en Psicología (UBA) y Master en Ciencias Sociales con mención en Salud y Servicios de Salud (FLACSO). Doctora en Salud Colectiva por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Campinas, UNICAMP, Campinas/San Pablo, Brasil. Responsable del área de Prevención, Coordinación SIDA, Ministerio de Salud, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ Estas herramientas eran los "buscadores" de la época previa a Internet.

cuerpos, cómo era que se producía un embarazo, cómo hacer para evitar embarazos cuando no resultaba el momento oportuno, etc.) y nos han facilitado —o no— el acceso a recursos que favorecieron o entorpecieron nuestro cuidado personal en el ejercicio de la sexualidad.

Hoy somos nosotros esos adultos, que funcionamos como modelos y potenciales soportes para el ejercicio de la sexualidad de los jóvenes (con intención o sin ella).

La diferencia que introduce la transmisión de contenidos sobre educación sexual desde la escuela es la necesidad de generar ciertos consensos para que esos contenidos sean sistemáticos y para que, en la medida de lo posible, favorezcan las capacidades de cuidado de los jóvenes en el momento de ser hombres, de ser mujeres, de mantener relaciones afectivas y sexuales con otros.

Cuando fuimos jóvenes nos fijamos en los adultos, ahora que somos adultos los jóvenes nos tienen como referente a nosotros. Muchas cosas han cambiado en estos años, pero lo que no se ha modificado es el carácter dependiente de los jóvenes con respecto a los adultos, la existencia en nuestras sociedades de una marcada asimetría de poder entre el niño/joven y el adulto. Por ello enfatizamos que no es posible separar lo que les pasa a los jóvenes de hoy de lo que les pasa a los adultos de hoy. *Los jóvenes son de nuestra sociedad, no de otra.*

Nadie está totalmente capacitado para informar sobre sexualidad, pero los adultos estamos en general suficientemente informados y tenemos más experiencia vital, recursos y herramientas para seguir averiguando

La sexualidad es una dimensión que sólo pertenece al mundo humano,² que se define por su carácter a la vez singular y social. Cada época, cada cultura, cada grupo, ha generado, consensuado (y transgredido) nociones, valores y morales con respecto a qué es ser hombre y qué es ser mujer, qué está bien, qué está mal, qué es especialmente mejor y qué es condenado por peor.

Cada época y cada grupo incluso permite nombrar unas cosas y no otras. Hace veinte años atrás prácticamente no existía en nuestra sociedad la palabra “gay” (que es hoy una *identidad positiva* disponible para una persona que es homosexual) ni personas *travestis* participaban de programas de televisión. Comprendiendo las cosas de esta manera, es muy difícil que haya gente y/o profesionales que puedan saber TODO sobre la sexualidad, pues al ser un fenómeno cultural y social sufre de cambios permanentes, de falta de consensos, de posiciones encontradas.

No hay ni habrá entonces especialista que tenga todas las respuestas sobre estos temas, aunque sí hay algunos contenidos que de acuerdo con la época y con el grupo pueden ser aprendidos y difundidos por personas no expertas (aunque sí suficientemente informadas).

² Los animales tienen actividad sexual, no tienen sexualidad.

Es posible que muchos de los lectores de este texto no tengan una respuesta unívoca para varios de los interrogantes que ensayamos algunas páginas atrás, dado que se vinculan más a *valores* que a *verdades* en el sentido científico positivista del término.

Pero hay más, también ocurren fenómenos nuevos que nos abren preguntas sobre la sexualidad, que hoy no podemos ni siquiera imaginar. Entonces nosotros como “sujetos sexuales” también estamos abiertos al cambio tanto en cómo nos comportamos, como con respecto a lo que sabemos: lo que hoy consideramos una certeza, mañana puede generarnos incertidumbre.

Sin embargo, es preciso detenernos en algunas reflexiones que pueden ser útiles para avanzar en la respuesta a una serie de preguntas legítimas:

- ¿Es posible trabajar contenidos sobre sexualidad como si estuviera dando clases de geografía, como si se tratara de un contenido más? ¿En qué aspectos se parece, en qué aspectos es diferente?
- ¿Por qué tenemos que trabajar con estos contenidos que hacen a la vida privada de los jóvenes desde un espacio público como es la escuela (estatal o privada)?
- ¿Qué puedo enseñarle yo a los adolescentes, si parece que ellos ya saben todo (o más que yo)?

La especificidad del trabajo docente: la primera herramienta somos nosotros mismos

El trabajo de enseñar guarda una similitud muy importante con el trabajo de curar, rasgo que los vuelve muy diferentes de otra clase de trabajos (Campos, 2000; Merhy, 1997). Quienes trabajan en educación y quienes trabajan en salud pueden contar con herramientas que les ayudan en su tarea, pero su instrumento básico es su propia persona (con emociones, afectos, cuerpo). El hecho educativo ocurre en el encuentro **inmediato** (sin mediaciones) del docente con los alumnos. Ponemos el cuerpo y el alma, también a veces los sustraemos por no soportar las necesidades del otro, su singularidad, sus emociones, la “otredad”.

La *atención burocratizada de la salud* (atender como si el otro fuera una cosa y no una persona) pone muchas veces de manifiesto la dificultad del profesional de soportar los rasgos humanos y por tanto singulares del paciente. De modo similar, en el mundo educativo se suele hablar de “educación bancaria”³ refiriéndose a un modo de transmitir conocimientos con poco registro de las singularidades y necesidades de los otros.

El modo de evitar la humanidad, la singularidad del otro (o de los otros, en el caso de un grupo específico con el cual me estoy conectando) es suspendiendo también la propia.⁴

³ Concepto acuñado por Paulo Freire.

⁴ En sentido estricto no se suspende la humanidad, sino que se coloca una cara de la humanidad que nos es más difícil de soportar. Está en la humanidad del hombre ser bueno y ser cruel (Onocko, 2002).

En el caso de la atención de la salud, lo que debería ser un encuentro entre sujetos (profesional de la salud - paciente), en muchas oportunidades se convierte en un encuentro de objetos (profesional de la salud con atención despersonalizada - paciente/objeto, igual a todos).

En el trabajo educativo pueden suceder cuestiones similares. Si bien contamos con mejores o peores recursos pedagógicos (programas, libros, otros materiales educativos), nuestra principal herramienta para el trabajo somos nosotros mismos, el hecho educativo se produce en la inmediatez del encuentro docente - alumnos. Esto se puede considerar especialmente cuando nos acercamos a la idea de transmitir contenidos vinculados a la educación sexual.

En primer lugar, porque es un tema sobre el cual la enorme mayoría de nosotros no ha recibido formación a través de la educación formal. Nadie nos ha enseñado algo de esto en la escuela, en el sentido que ahora se lo está planteando. Esto no ha impedido –como ya fue dicho con anterioridad– que todos aprendiéramos cosas sobre las mujeres y los varones, sobre el amor, sobre el respeto y la falta de respeto, sobre qué podíamos preguntar y qué no en la escuela.

En segundo lugar, porque a diferencia de otros contenidos novedosos que ingresan en los currículos, estos contenidos son **conmovedores**. Nos conmueven, nos convocan, nos interpelan como personas. Así, el transmitir contenidos vinculados a cómo somos hombres y mujeres, a qué valores tenemos con respecto a la sexualidad, a lo que está bien, a lo que está mal, a lo que es deseable, a lo indeseable, a cuáles son los derechos que tenemos con respecto a la salud, nos implica como los hombres y mujeres que somos.

El modo como cada uno es o se siente hombre o mujer, como cada quien vive su orientación sexual, así como los modos singulares que tenemos las personas para establecer relaciones de afecto con otros, generan emociones que pueden estar más ligadas a la simpatía/empatía como también a la extrañeza, incluso al rechazo, la intolerancia. Estas emociones, por otro lado, no son inmutables, pueden (y de hecho lo son) ser modificadas por el conocimiento y por las experiencias que vamos construyendo.

Pensar en la transmisión de contenidos sobre educación sexual desde la escuela nos remite a pensar en dos dimensiones del trabajo.

En primer lugar, el trabajo tiene sentido en la medida en que los docentes responden a un campo que les es en parte externo, y es el de tener que responder a **necesidades sociales**: los niños y los jóvenes tienen que ser educados, tienen que aprender cosas y los docentes son responsables de enseñar. Este aspecto del trabajo docente es siempre el más claro.

Pero también existe otra cara de este trabajo de enseñar. Como ya se dijo, los maestros cuentan primero que nada con ellos mismos para desarrollar esta tarea, y es también legítimo que estén medianamente a gusto y cómodos con el trabajo que desarrollan. Ellos también son importantes, sus intereses, sus deseos.

El trabajo educativo –como el de salud– se desarrolla entonces en esta tensión permanente, entre aquello que el docente tiene que hacer y aquello que quiere, que es su interés y que puede hacer.

Si sólo hace aquello que **tiene que hacer** (lo que es la necesidad o el sentido social de su tarea), más allá de su interés, de sus deseos, de sus gustos, de sus reales posibilidades, termina empobrecido pues poco de su deseo y de su capacidad creativa y lúdica entra en juego.

En el terreno de la transmisión de contenidos vinculados a la educación sexual, esto se puede poner especialmente de manifiesto y por ello es muy importante que el docente logre darse cuenta sobre cuáles son sus intereses y posibilidades a la hora de elegir un contenido así como el modo más adecuado de trabajarlo en función del grupo en particular con el que tendrá que abordarlo.

Esta facilidad o disponibilidad para trabajar de modo prioritario un tema sobre otro, con alguna modalidad u otra, estará vinculado seguramente a la formación de base del docente (biología, ética, educación física, historia, derecho, etc.) pero también a otras cuestiones, como intereses particulares, experiencias de vida, otros intereses profesionales que pueden ser aprovechados en el momento de desarrollar estas actividades. También al interés actual o potencial en profundizar en nuevos campos de conocimiento.

Por otro lado, si hace sólo aquello que **tiene ganas de hacer**, está eliminando una gran parte del sentido de su trabajo, que se basa en necesidades externas.

Así, no habrá una forma sola de trabajar sobre esto, cada equipo docente (donde se encuentren más constituidos como tales) y/o cada docente irá experimentado qué contenido puede trabajar mejor que otro, con cuál se siente más cómodo y más seguro, y es posible que con el paso del tiempo y la experiencia concreta pueda ir redefiniendo los intereses y posibilidades de abordar los contenidos con mejores dinámicas.

**¿Por qué los docentes tenemos que hablar en público,
en el aula, en la escuela, de cosas que, como la sexualidad,
son de la vida privada de la gente, de los alumnos?**

Es preciso considerar, en primer lugar, la existencia de dos conceptos sobre lo que es la educación sexual (Santos, 2006). El *concepto restringido* remite “a la información que se le da a los niños y jóvenes sobre algunos aspectos de la sexualidad genital”. En cambio, el *concepto amplio* considera que la educación sexual consiste, además de los elementos definidos por el concepto restringido, en un “conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de toda la vida”, hecho que hemos buscado destacar al comienzo de este trabajo, mencionando los modos en los que los adultos de hoy hemos “aprendido” de los adultos de ayer. Es decir, si tenemos en cuenta la concepción amplia de la educación sexual, la escuela y los docentes han sido y continúan siendo actores protagónicos de este proceso.

En consecuencia, se proponen a continuación algunos elementos que intentan mejorar el aspecto sistemático e intencional de esta influencia.

Desarrollaremos cuáles son las **necesidades sociales**, las razones, los sentidos o los motivos externos a nuestro campo de deseos e intereses que instalan la necesidad de trabajar de modo reflexivo y sistemático sobre aspectos de la vida sexual con los jóvenes.

Hay cambios muy importantes que se han producido en las últimas décadas en la llamada sociedad occidental, que afectan de **modo irreversible** la manera en la que nuestra sociedad comprende la relación entre la sexualidad (la vida privada) y las instituciones públicas, comenzando por el rol del Estado mismo.

Problemas de salud que tienen relevancia social y alto impacto en la población, donde el Estado se ha comprometido a intervenir (abortos, infecciones de transmisión sexual, VIH-SIDA)

¿Por qué la sociedad actual precisa de la intervención del Estado a través de políticas y servicios (educación, salud, etc.) en diferentes aspectos que hacen a la vida sexual y reproductiva de las personas? No es difícil encontrar respuestas vitales a esta pregunta.

El mundo de las mujeres se divide entre aquellas que consiguen acceder a métodos anticonceptivos modernos y seguros, y las que no; entre aquellas que pueden realizar abortos seguros y aquellas que no; entre aquellas que pueden contar en el momento del parto con todo el auxilio de la tecnología de avanzada y aquellas que no. Así, en muchos países del mundo (también en la Ciudad de Buenos Aires), el principal problema de salud de las mujeres sigue siendo la falta de acceso a métodos anticonceptivos seguros, el aborto provocado es la principal causa de muertes maternas y las complicaciones por abortos hechos por no médicos o por médicos en condiciones sanitarias inadecuadas constituyen la segunda causa de ingreso hospitalario en los hospitales de grandes ciudades⁵ (Secretaría de Salud, 2002).

Las mujeres que no acceden a los avances logrados en el siglo XX siguen enfermando e incluso muriendo en muchas partes del mundo por algún hecho vinculado con el ejercicio de su sexualidad y con las dificultades de implementar cuidados.

En la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD) celebrada en El Cairo en 1994, **se alcanzó una nueva política global de consenso** que puso énfasis en un enfoque de salud reproductiva y ejercicio de la sexualidad basado en los **derechos** de cada uno y no en la necesidad **demográfica** de los Estados de regular el número de habitantes (promoviendo la anticoncepción cuando la población era “excesiva”, o prohibiendo o restringiendo la información y la provisión de métodos anticonceptivos cuando la población era “escasa”).

Sobre la base de la clásica definición de salud de la Organización Mundial de la Salud, la salud reproductiva:

⁵ La primera causa de ingreso de los hospitales públicos son los nacimientos; la segunda causa por la cual las personas se internan es por las consecuencias negativas de un aborto provocado.

“Implica que la persona pueda tener una vida sexual segura y satisfactoria, teniendo la capacidad de reproducirse y la libertad de decidir sobre cuándo y cuántas veces puede hacerlo. Está implícito en esta última condición el *derecho de hombres y mujeres a ser informados* y tener acceso a los métodos eficientes, seguros, aceptables y financieramente compatibles de planificación familiar (...) la asistencia a la salud reproductiva es definida como la constelación de métodos, técnicas y servicios que contribuyen a la salud y al bienestar reproductivo, previniendo y resolviendo los problemas de salud reproductiva (...)” (CIPD, 1994, párrafo 7.2).

Los compromisos internacionales, que fueron suscriptos por nuestro país, se centraron en la atención de la salud desde una perspectiva de género, en el enfoque de la salud de la mujer basado en su ciclo de vida, en la prevención de la violencia contra las mujeres, en la maternidad sin riesgo, en la atención del embarazo no deseado y del aborto realizado en condiciones de riesgo, en el reconocimiento de la actividad sexual y reproductiva del adolescente, la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, incluyendo VIH/SIDA, y en la problemática de la fecundidad (Family Care International, 2000).

El cumplimiento de los compromisos asumidos por los países en la CIPD de 1994, ratificados en la Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Beijing, en 1995, involucraba disponer de sus sistemas y servicios de salud para abandonar los objetivos demográficos en planificación familiar, cumplir con las expectativas reproductivas y con el bienestar de las usuarias, lograr la integración de los servicios y de los programas de organización tradicionalmente vertical, incluir la sexualidad y el género, promover la capacitación del personal y la existencia de infraestructura adecuada, y establecer mecanismos para la **colaboración intersectorial** (colaboración en la que tiene un papel destacado el sector educativo) y el diálogo entre los gobiernos y la sociedad civil.

Modificaciones legales y programáticas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires

Si bien la salud reproductiva y los derechos sexuales y reproductivos constituyen temáticas cuya relevancia pública a nivel internacional ha crecido desde los años ochenta, en la Argentina éstas se hicieron públicas una década después. Hasta esa fecha la ausencia del tema se debió básicamente a dos motivos (CEDES, 2002). Por un lado, las restricciones normativas con relación a la planificación familiar vigentes en la Argentina desde mediados de los años 70 hasta mediados de los años 80; y por el otro, a la ausencia de un debate social que ubicara los intereses y derechos de las mujeres con relación a la sexualidad y la reproducción en el centro de la agenda pública (Ramos y otros, 2001).

En 1974, el gobierno de Isabel Perón sancionó el Decreto N° 659, que prohibía las actividades destinadas al control de la natalidad y establecía medi-

das coercitivas sobre la venta y la comercialización de anticonceptivos, así como la realización de una campaña de educación sanitaria para destacar los riesgos de las prácticas anticonceptivas. En 1977, la última dictadura militar impuso el Decreto N° 3.938 que contenía los “Objetivos y Políticas Nacionales de Población” entre las que se incluía “eliminar las actividades que promueven el control de la natalidad”.

Si bien con alguna tardanza, el advenimiento del régimen democrático⁶ conllevó la derogación de estas normas. A fines de 1986 mediante el Decreto N° 2.274 fueron levantadas las prohibiciones que habían regido en los servicios de salud pública y de obras sociales, pero ello no supuso la inmediata ni generalizada implementación de acciones positivas (CEDES, 2002).⁷

En 1988, se creó en la Ciudad Buenos Aires el primer *Programa de Procreación Responsable del país* (M.C.B.A., 1988), con el objetivo de suministrar información, asistencia y provisión gratuita de métodos anticonceptivos a la población en edad fértil, programa que continúa vigente y en el año 2000 fue redenido Programa de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (Ley 418/00).

La Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, del año 1996, menciona en el artículo 37 que: “se reconocen los derechos reproductivos y sexuales, libres de coerción y violencia, como derechos humanos básicos, especialmente a decidir responsablemente sobre la procreación, el número de hijos y el intervalo entre sus nacimientos. Se garantiza la igualdad de derechos y responsabilidades de mujeres y varones como progenitores y se promueve la protección integral de la familia”.

En el año 2000 se promulga la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (Ley 418 de la Ciudad de Buenos Aires) que consolidó el marco legal y permitió replantear los objetivos y estrategias del Programa. El artículo 7 de la citada ley contempla, entre otras, las siguientes acciones: información completa y adecuada y asesoramiento personalizado sobre métodos anticonceptivos, su efectividad y contraindicaciones, así como su correcta utilización para cada caso particular; prescripción de métodos anticonceptivos; provisión de los recursos necesarios, y en caso de ser requerida, la realización de la práctica médica correspondiente al método anticonceptivo elegido; información acerca del preservativo, por el momento el único método anticonceptivo que previene de la infección por VIH y al mismo tiempo del resto de las enfermedades de transmisión sexual.

En cuanto a los beneficiarios del Programa, se destaca que se trata de toda la población sin tipo de discriminación alguna y específicamente quienes se encuentran en edad fértil. Estos conceptos se ven respaldados por la existencia de leyes (en particular, la Ley N°114/99 de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley Básica de Salud de la Ciudad, la N° 153/99) que garantizan de modo explícito la cobertura universal y gratuita a los menores de edad.

⁶ Presidencia del Dr. Raúl Alfonsín (1983).

⁷ De hecho, hasta la fecha en que se escribe este documento, hay una gran cantidad de obras sociales y empresas de medicina prepa-ga que todavía no han incluido la prestación anticonceptiva sin costo adicional tal como dispone la normativa vigente, debiendo las usuarias pagar estas prestaciones con su dinero.

En el año 2003 se realiza una modificación a la Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires, que elimina cualquier obstáculo legal para atender a menores de 18 años que soliciten servicios de salud. En la reglamentación del artículo 4 inciso h), se indica que

"Toda persona que esté en condiciones de comprender la información suministrada por el profesional actuante, que tenga suficiente razón y se encuentre en condiciones de formarse un juicio propio, puede brindar su consentimiento informado para la realización de estudios y tratamientos. Se presume que todo/a niño/a o adolescente que requiere atención en un servicio de salud está en condiciones de formar un juicio propio y tiene suficiente razón y madurez para ello; en especial tratándose del ejercicio de **derechos personalísimos** (tales como requerir información, solicitar el test del VIH –virus de la inmunodeficiencia humana–, solicitar la provisión de anticonceptivos)".⁸

Finalmente, y ahora focalizando en el campo de los llamados derechos sexuales, es preciso mencionar que en la Ciudad de Buenos Aires fue sancionada en diciembre de 2002 la Ley N° 1.004 conocida como Ley de Unión Civil. La ley establece la apertura de un "registro público" exclusivo para uniones civiles, formadas "libremente por dos personas con independencia de su sexo u orientación sexual", siempre que residan en la Ciudad.

Una vez inscripta la unión civil, las personas tienen derecho a acceder a una serie **de beneficios** que hasta antes de diciembre de 2002 les estaban vedados.

El artículo 4 de la ley es más que claro: "Para el ejercicio de los derechos, obligaciones y beneficios que emanan de toda la normativa dictada por la Ciudad, los integrantes de la unión civil tendrán un tratamiento similar al de los cónyuges".

Esto significa que las personas homosexuales que hayan pasado por el Registro de Uniones Civiles tienen derecho a acceder a la obra social de sus parejas, a gozar de licencias laborales en caso de enfermedad de su cónyuge y obtener subsidios o pensiones que otorgue el Gobierno porteño, entre otros beneficios.

En este apartado, se ha buscado destacar que en las últimas décadas ha habido grandes cambios en los modos de considerar la relación entre la sexualidad y el Estado, y que estos cambios se han plasmado con especial fuerza en años recientes en cambios legislativos y programáticos de nuestra Ciudad, modificando de este modo el abanico de deberes de algunas dependencias de gobierno, así como de los profesionales y técnicos que se desempeñan en las áreas de salud y educación.

A continuación retomaremos algunos interrogantes antes mencionados, e intentaremos revisar un concepto central al tema que nos ocupa: la noción de adolescencia.

⁸ La modificación fue realizada por el Decreto N° 2.316 del 20 de noviembre de 2003. El texto completo del decreto está publicado en el *Boletín Oficial* N° 1.826, del 26 de noviembre de 2003, páginas 8 y 9.

¿Por qué si sabemos que la “esencia” de la adolescencia es arriesgarse, romper límites, sentirse invulnerables y omnipotentes, vamos a hablarles para que se cuiden? Es una misión imposible...

Se ha colocado el título del apartado con una intención provocativa, teniendo por objetivo a lo largo de los siguientes párrafos debatir dos conceptos que están fuertemente arraigados en nuestra sociedad (y en la de otros países del mundo): por un lado, la existencia de un “ser adolescente universal”, y de modo complementario, que este “adolescente universal” se caracterizaría por ser un sujeto aislado que de modo irreversible tendrá un comportamiento “arriesgado” y conflictivo. El análisis histórico de cómo se llegó a considerar a la adolescencia una etapa de la vida nos muestra que desde el propio comienzo la misma se asoció a una imagen de peligrosidad y de descontrol. Pretendemos mostrar entonces que la imagen “del adolescente universal” es una construcción que comenzó hace aproximadamente cien años.⁹

Los jóvenes se comportan de modos diferentes en función del contexto social en el que nacen y se relacionan, sus comportamientos no son necesariamente arriesgados y muchos de los problemas que se les asignan “universalmente” encubren en realidad que los jóvenes más pobres pueden tener patrones culturales que los llevan a iniciar y desarrollar un vida sexual similar a la de sus padres, y que indudablemente sufren de mayores problemas por ser más dependientes de los recursos que les provee (o escatima) la sociedad, en particular el Estado del cual tienen una dependencia aumentada. Dicho de otra manera, los jóvenes de los sectores sociales más aventajados podrán comprar en el mercado los recursos necesarios para prevenir y atender problemas que puedan derivar del ejercicio de su sexualidad, cosa que no pueden hacer los jóvenes más pobres.

Cada sociedad segmenta, clasifica y organiza el ciclo de la vida social en edades de manera diferente. Así, mientras que antiguamente el latín contaba con siete términos para señalar posiciones en el ciclo de la vida, en el francés del período del Renacimiento estos se redujeron a tres: niñez, juventud y vejez (Ariés, 1962).

Es preciso diferenciar entonces la edad como condición social —que asigna una serie de estatus y de roles desiguales a los sujetos— y la edad como imagen cultural —que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los mismos (Feixas, 1996)—. Las características de cada edad se definen en el marco de relaciones de poder con las otras. Cómo es la juventud en una sociedad no puede definirse independientemente de cómo se configura la adultez en la misma sociedad.

La relación entre la edad biológica y la edad social es compleja, socialmente manipulada y manipulable, especialmente en lo referido a quienes tienen escasos recursos para ejercer sus derechos, entre ellos los niños y los adolescentes. Es así que para las ciencias sociales, no hay un modo único de ser

⁹ El presente apartado se basa en una síntesis del "Capítulo 2, Perspectivas antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo", de Ariel Adaszko. En *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, Mónica Gogna (coordinadora), Buenos Aires, CEDES, 2005, primera edición, págs. 32-59.

adolescente sino más bien identidades diversas que se definen a partir de relaciones sociales con los adultos y con los otros grupos de adolescentes en contextos concretos, que deben ser considerados en su especificidad pues es en ese seno donde adquieren sentido las prácticas de los jóvenes, incluidas sus prácticas sexuales.

Sólo desde comienzos del siglo XX, la concepción cultural de la juventud pasó de una en que la caracterización psicológica no jugaba un papel importante en la definición –pues el crecimiento y el desarrollo físico eran los elementos centrales para su integración en la vida económica– a otra en la que se define al joven como “adolescente”: sujeto vulnerable que requiere de una prolongada supervisión adulta (Fabrega y Miller, 1995: 884).

En 1904 Stanley Hall publicó el primer estudio “científico” sobre la temática adolescente sentando las premisas que aún hoy subyacen a buena parte de los estudios psicosociales e intervenciones dirigidas a las poblaciones adolescentes. Para Hall, los aspectos psicológicos y sociológicos altamente inestables y conflictivos observados entre algunos jóvenes norteamericanos en su época tenían como base los cambios puberales y si este proceso biológico era universal [efectivamente lo es], entonces sus consecuencias psicosociales también deberían serlo. Al establecer un desencadenante biológico, Hall universalizó el “problema adolescente” leyéndolo como padecimiento y tendió un puente que dio lugar a que la siguiente generación de investigadores interpretara todo problema vinculado con los jóvenes en términos de oposición salud/enfermedad.

El carácter universal de la categoría definió a los jóvenes de los sectores más desfavorecidos como adolescentes igualándolos a los de clases medias y altas aunque sus experiencias tenían muy poco en común (Bourdieu, 1990).

Ya en 1924 Margaret Mead, psicóloga norteamericana posgraduada en antropología, partió en el primero de una serie de viajes a los Mares del Sur con el propósito de: “(...) probar en qué medida los problemas de la adolescencia –turbulencias y tensiones– dependían por una parte de las actitudes de una cultura dada y por otra de las particularidades propias al desarrollo psicobiológico de la adolescencia” (Mead, 1972: 122-123). Su conclusión fue que las transformaciones puberales se asocian con cambios en los estatus sociales, pero que la naturaleza de estos cambios depende de la comunidad, la cultura y el sector social en el que los jóvenes estén insertos (Mead, 1967).

Sin embargo, el modo dominante de ver a los adolescentes como una población homogénea, intrínsecamente inestables –y potencialmente peligrosos–, se fue consolidando a lo largo del siglo XX, en particular en el campo de la salud. No debe llamar la atención que la criminología, la sociología de la desviación y el salubrimo comenzaran a interesarse en los jóvenes en el preciso momento en que éstos emergían como actores sociales cuestionadores de las normas dominantes, ya sea que hablemos de los años ‘20 –“los años locos”– o de los años ‘60.

Justamente la tematización del embarazo en la adolescencia como un “problema” de salud pública, merecedor de atención en términos de investigación y de intervención por parte del Estado, surge en la década del ‘60 en

los países del norte, en particular en los Estados Unidos, acompañando los cambios sociodemográficos, económicos, culturales e ideológicos-políticos que tuvieron lugar tras la Segunda Guerra Mundial.

Tras el *boom* de nacimientos que siguió a la Segunda Guerra, era común y de poco interés en los Estados Unidos que la maternidad/paternidad comenzara durante la adolescencia. En 1957, una de cada 10 adolescentes daba a luz cada año. A pesar de que este número descendió en los años subsiguientes, paralelamente comenzaron a ascender los nacimientos extramatrimoniales entre la población afro-americana (población negra).

En ese momento comenzó un intenso debate entre la derecha y la izquierda norteamericana sobre las desventajas observadas en los niños que habían nacido fuera de la institución de la familia tradicional –ausencia de figura paterna– (Furstenberg, 2003).

Un estudio realizado por Reis (1998) se ocupa de analizar los artículos de salud pública publicados de modo creciente en los años '60, acerca de las adolescentes embarazadas. Reis concluye que, tras la preocupación de la salud pública por la denominada “epidemia” de adolescentes embarazadas, se ocultaba en realidad la preocupación por la ilegitimidad de los nacimientos ocurridos fuera del contexto del matrimonio.

Otros autores, por su parte, apuntan que en la “preocupación” por el embarazo en la adolescencia confluyen dos tipos de argumentos: desde una postura feminista, la inquietud por asegurar un futuro para las jóvenes que no se circunscriba exclusivamente a la maternidad; y, desde una postura más conservadora, una reacción política y social frente a una sexualidad que, además de ser femenina y joven, parecía haber escapado del control social (Pantelides, 2003; Furstenberg, 2003).

Lo cierto es que el proceso de definición del problema excluyó las miradas de los jóvenes y prescribió una sola manera de responder adecuadamente al tema.

Los “jóvenes arriesgados”: un encubrimiento de la desigualdad social¹⁰

Como dijimos, Reis sostiene la tesis que la “avanzada” desde el sanitarismo sobre el tema de la sexualidad de las jóvenes, y en particular sobre el embarazo en la adolescencia, estaría más vinculada a una lucha ideológica por preservar el *status quo*, hecho que se puso más de manifiesto en la medida en que no fue posible demostrar desde las categorías biomédicas la “patología” del problema.

Los modelos más abarcativos (preventivos, interdisciplinarios) favorecieron la introducción de nuevos discursos (psicológicos, preventivos, educadores) que mejor colaboraron a generar un *background* discursivo que transformó el embarazo en la adolescencia en una “alarmante *epidemia* en aumento”.

¹⁰ Este concepto se encuentra desarrollado en el texto de Silvana Weller, "El papel de los adultos en los problemas de los jóvenes. Revisando el concepto de embarazo adolescente", en *Salud, sexualidad y VIH-SIDA. Actualización para el debate con los docentes*. Coordinación SIDA/Secretaría de Salud - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 2003, págs. 83-94.

Esta expresión, que tiene enorme vigencia en nuestra sociedad en estos momentos, genera dos fenómenos sobre los que conviene estar alerta. En primer lugar, *transforma un hecho de la vida* (el embarazo) *en una enfermedad* (epidemia alude a patologías) *prevenible* (desarrollo de acciones de prevención, como si estuviéramos hablando de una patología). En segundo lugar, las estadísticas disponibles en nuestro país nos muestran que el número de embarazos en mujeres adolescentes permanece relativamente estable. Tal como señalan Binstock & Pantelides (2005:93) en un estudio realizado en nuestro país, observamos que “el 10.7 % de las adolescentes censadas en 2001 son madres, proporción que se ha mantenido relativamente estable desde 1980, año en que era del 10.1 % ”. Por supuesto, estas proporciones sufren importantes variaciones cuando se analiza en detalle cada jurisdicción del país.

“La Ciudad de Buenos Aires es la jurisdicción que muestra los niveles más bajos de madres adolescentes (4%), seguida por Mendoza con más del doble (8.5%). En contraste, Chaco es la jurisdicción que presenta la proporción más alta de madres adolescentes (17%), seguida por Santiago del Estero, Formosa, Misiones y Catamarca (con alrededor del 15%)” (Binstock & Pantelides 2005: 93).

Es indudable que los jóvenes más pobres se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad en general y en particular en lo referido a su salud reproductiva. Las investigaciones que indagan acerca de algunas dimensiones culturales relacionadas con el embarazo adolescente (Weller, 2002) detectan correctamente que la pobreza afecta los proyectos de vida que las adolescentes pueden formular y sus expectativas de realización personal.

También constatan que el abandono de la escolaridad suele ser previo a los embarazos y describen la inserción temprana de la adolescente en responsabilidades del “mundo adulto” (en el mercado laboral, crianza de hermanos pequeños, responsabilidades de “ama de casa”) y la “repetición” intrageneracional del embarazo adolescente. Sin embargo (y aquí se advierte el peso de la ideología), a la hora del análisis, es frecuente escuchar que la maternidad precoz haría “perder” la adolescencia, o llevar a las jóvenes a adquirir responsabilidades “para las que aún no están preparadas”.

Un dato que debe llamarnos la atención es que la edad promedio de inicio de las relaciones sexuales es prácticamente la misma para los jóvenes de los diferentes sectores sociales (entre los 14 y los 16 años de acuerdo con los estudios disponibles), pero son los jóvenes de menores recursos quienes se encuentran más expuestos a los posibles riesgos que puede entrañar el ejercicio de la sexualidad (embarazo no deseado, exposición al VIH/SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual).

En tal sentido, habría que comenzar a indagar en qué medida los riesgos tradicionalmente asociados a la vida sexual juvenil *per se* (el inicio precoz, la desinformación, la falta de cuidados) no están, en realidad, encubriendo la problemática de la desigualdad social. Debemos hacer un esfuerzo crítico para despojar nuestras miradas de prejuicios “adulto-céntricos” y volver a

preguntarnos por la sexualidad de los jóvenes sobre la base de la comparación entre adultos y jóvenes de igual sector social. Estudios con esta orientación permitirían abrir un interesante campo para deslindar los riesgos del “grupo etario” de los riesgos ocasionados por la pobreza y la desigualdad de oportunidades.

El análisis retrospectivo de la producción académica de los últimos años sobre los jóvenes y la salud (Weller, 2000) permite detectar, entre otras, una situación “paradojal”. Los estudios que abordan esta temática *comienzan* casi siempre por enfatizar la necesidad de contemplar los aspectos sociales, culturales y de género para el análisis de los jóvenes, de sus problemas y de la distribución diferencial de los padeceres. Sin embargo, a la hora de los *resultados* y las *conclusiones* habría un acuerdo dominante en ubicar los orígenes de los problemas de salud en los comportamientos arriesgados y evitables de los jóvenes (ver, por ejemplo, Maddaleno y Suárez Ojeda, 1995; Bayés, 1995).

El concepto de comportamiento evitable tiene por lo menos dos implicancias: en primer lugar, su uso genera una pérdida de la dimensión social al recaer sobre el individuo, más aún, sobre su comportamiento (generalmente entendido como consciente y racional) la causa de las problemáticas. La calificación de *evitable* a su vez lo significa como voluntario y en ese mismo movimiento adjudica un nivel de responsabilidad al que lo realiza. Aparece así la imagen del joven “arriesgado”, del joven “peligroso”. Como es sabido, la contracara de la responsabilidad es la culpabilización. El pensar que alguien puede –bajo su voluntad y responsabilidad– evitar un comportamiento que lo pone “en riesgo” y no lo hace, lo vuelve culpable de su destino y del eventual daño que podría ocasionar a terceros. En consecuencia, la paradoja puede formularse del siguiente modo: los principales problemas que afectan a los jóvenes reposan en el hecho de que *los jóvenes no tienen la suficiente fuerza para controlar sus arriesgadas voluntades* (Castiel, 1996).

Posiblemente la otra cara de la culpabilización de los jóvenes sobre sus problemas –expresada en la categoría de *comportamiento evitable*–, la cara que permanece oculta, es la presencia activa de un mundo adulto con un alto poder de definición y acción sobre estas cuestiones. No se trata aquí de encontrar “nuevos culpables” –tendencia observable en trabajos con enfoque crítico–, por el contrario, buscamos generar un dispositivo de comprensión que permita desentrañar y articular las diferentes lógicas a fin de detectar los puntos del entramado que aumentan la *vulnerabilidad* de los jóvenes y aquellos que la disminuyen.

Este enfoque es también el que nos habilita a comprender la importancia que tiene el mejoramiento de las prácticas de aquellos agentes del mundo adulto que en diferentes campos (la educación, el Estado, los partidos políticos, el mundo del trabajo y la cultura, y los diversos tipos de líderes comunitarios y religiosos) tienen compromisos específicos con la socialización de las nuevas generaciones desde una perspectiva de derechos.

La existencia de subculturas juveniles (los grupos de pares, las “bandas” de pertenencia, etc.) no elude la realidad de que los jóvenes no sólo no viven aislados de las otras generaciones, sino que por su carácter dependiente es

imposible comprender y resolver sus problemas al margen de la lógica de sentidos y acción del mundo adulto.

La definición de los problemas de los jóvenes, las “causas” de los mismos y las propuestas y acciones de resolución se construyen en una trama compleja que articula por lo menos dos lógicas. Estas son la lógica de los jóvenes y la de los adultos, encarnada la última en las leyes que rigen los derechos y deberes de los jóvenes, en la definición y la ejecución de políticas y programas que tienen por misión atender a sus dificultades, en los adultos responsables por los jóvenes –empezando por la familia de los mismos.

“El pensamiento predominante en Salud Pública (...) ha simplificado el proceso salud/enfermedad/atención. Eduardo Menéndez, percibiendo estas limitaciones, sugiere agregar a la doble polaridad salud/enfermedad con la que hemos trabajado generalmente, un tercer factor –los mecanismos de cuidado– sugiriendo con esto que no nos olvidemos, al analizar estos procesos, de la interferencia permanente y deliberada de la sociedad y de los servicios de salud en esta dinámica” (Menéndez, 1985, pág. 84).

Hacia una definición positiva de la población adolescente

El objetivo de estas páginas es el de construir un marco de definiciones que facilite el trabajo de contenidos de educación sexual de los docentes con los alumnos en las escuelas medias de la Ciudad.

Así, se ha reflexionado en primer lugar sobre el tipo especial de trabajo que es el de educar, el trabajo de la docencia. Se ha caracterizado como una tarea que tiene una peculiaridad muy específica, que es la de desarrollarse en el encuentro inmediato entre el docente y el alumno. Esta inmediatez exige del docente una puesta en escena de sí mismo diferente de otra clase de trabajos y, en consecuencia, vuelve inevitable el análisis de su propia implicación en el proceso de trabajo no sólo como profesional sino también como persona.

El docente no es una “máquina”, un “recurso” que puede “transmitir” contenidos sin realizar algún tipo de procesamiento interno, condición necesaria no sólo para realizar su tarea de modo adecuado para con los alumnos, sino también para obtener una gratificación, una realización personal por aquello que está haciendo (Campos, 2000). Esta característica general del trabajo docente cobra mayor relevancia a la hora de trabajar sobre contenidos que tienen un alto poder de movilización social, como es el caso de los contenidos vinculados a la educación sexual.

Se ha explicitado entonces la importancia de considerar los deseos y los intereses de los docentes a la hora de abordar estos contenidos, y se ha señalado también que estos deseos e intereses tendrán una tensión inevitable con otro polo: el de dar respuestas a necesidades sociales en materia de educación sexual. Esta tensión no es un obstáculo, por el contrario, es el escenario donde se desarrolla la tarea, y será resuelta de modos diversos en función de los estilos institucionales donde trabaja cada docente, de su formación profesional y de sus recursos experienciales y personales.

Tal como lo señala la politóloga brasileña Sonia Fleury, es tan cierto que las políticas sociales se dirimen y se van consolidando en diferentes niveles de determinación social (marco de valores de una sociedad, recursos económicos que se disponen para esos fines, marcos legales, programáticos e institucionales) como que las mismas se realizan en el encuentro “cara a cara” entre un profesional/técnico (en este caso, el docente) y el beneficiario (en este caso, el alumno).

“El resultado de las políticas sociales está profundamente determinado por las prácticas de interacción entre usuario y profesional, interacción que es al mismo tiempo un coloquio singular y una actualización/dramatización de las relaciones y estructuras sociales prevalecientes” (Fleury, 1998:9).

También se ha introducido la idea de que los intereses y deseos de los docentes seguramente sufrirán modificaciones con el paso del tiempo, en la medida en que los contenidos vinculados a la educación sexual se vayan desarrollando.

Luego, citando el trabajo *Perspectivas antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo*, del antropólogo Ariel Adaszko (2005), se ha presentado el análisis crítico de los modos más frecuentes de considerar a la adolescencia, entendiendo que estas formas, prácticamente naturalizadas, funcionan como obstáculo para emprender la tarea.

Se ha querido mostrar, a través de una revisión de ideas producidas por autores e investigadores de diferentes países y de la Argentina, que la idea que muestra un modo universal y único de “ser adolescente” ha sido una respuesta más ideológica que el fruto de un estudio científico sobre esta población. ¡ Al naturalizar un fenómeno social lo primero que hacemos es perder de vista las diferencias! Los adolescentes no son todos iguales (aunque compartan ciertos rasgos asignados por la cultura en donde viven).

Nuestra cultura le ha adjudicado a la adolescencia –de modo dominante– una connotación no solo universal sino fundamentalmente negativa. Un estereotipo, una caricatura que exagerando algunos rasgos, impide ver una trama más compleja.

Desarrollaremos ahora un modo de enfocar este asunto que nos permita considerar algunos aspectos comunes de los adolescentes y también aquellas dimensiones que posibiliten pensar no sólo las diferencias de los jóvenes en función de grupos sino sus características singulares como personas, y, al mismo tiempo, que nos permita analizar el importante papel que juegan las instituciones como potenciales proveedoras de nuevos recursos para mejorar la capacidad de cuidado de los jóvenes.

Por el sistema de clasificación social por edades vigente en nuestra sociedad, es indudable que existe un consenso en denominar como adolescentes a los jóvenes que tienen entre 13 y 19 años.¹¹ De hecho, los mismos jóvenes se llaman a sí mismos de este modo, se reconocen como formando parte de un grupo poblacional.

¹¹ Se ha seleccionado el período que va desde los 13 hasta los 19 años siguiendo el consenso establecido por la Organización Mundial de la Salud.

Habría entonces ciertos rasgos comunes que pueden situarse en el plano biológico, lo que incluye los cambios corporales y hormonales típicos del paso de la niñez a la adultez. Los rasgos comunes de los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires también pueden ubicarse a nivel normativo (las leyes que afectan a los jóvenes son las mismas para todos) y a nivel de las ideas o imaginarios que tiene nuestra sociedad sobre qué es ser adolescente pero también sobre qué es ser una joven adolescente y un joven adolescente. También hay diferentes imaginarios más o menos compartidos sobre los jóvenes de sectores medios y los jóvenes de sectores pobres.

Otro aspecto general por considerar es que los jóvenes de la Ciudad se caracterizan por contar con un extenso sistema de educación y salud públicos, los que los vuelve diferentes (por lo menos de modo potencial) de los jóvenes de otras ciudades y de otros países, donde la respuesta pública se organiza de otra manera (en algunos casos, de peor modo; en otros, mejor).

La cultura les da también ciertos parámetros sobre cómo decodificar de un modo socialmente aceptable las emociones y sensaciones de este momento de la vida, lo que por supuesto no quiere decir que todos sientan las mismas cosas pues es preciso considerar también otro nivel, lo estrictamente particular.

De este modo, además del nivel universal o general que hemos destacado en el párrafo anterior, cada joven tiene características del orden de lo biológico, del orden de sus deseos e intereses que los vuelve únicos y singulares.

Este nivel de realidad de cada uno “dialogará” o interactuará con los niveles más generales, dando por resultado un nivel singular, que es el modo como cada joven (¡y como cada uno de nosotros!) va organizando su especial modo de ser en función de lo que está presente en la sociedad en la que nace en diálogo permanente con su modo especial de ser en el mundo.

En consecuencia, la manera que tendrán los jóvenes de ir “armándose” y teniendo capacidad de responder de modo positivo a los nuevos desafíos que le va presentando su vida estará vinculado a sus características biológicas, al modo como se fue construyendo en el marco de sus vínculos primarios y los deseos e intereses que lo organizaron, pero también a los nuevos aportes que las instituciones (vínculos secundarios) le van ofreciendo como modelos, recursos, etcétera.

Del “riesgo” a la “vulnerabilidad”

¿Están los jóvenes “en riesgo” por el hecho de comenzar a realizar y a experimentar situaciones que en general no se habían presentado en la infancia?
 ¿El potencial inicio de una vida sexual “adulta” o genital es un riesgo en sí mismo? ¿La sexualidad del joven es riesgosa *per se*?

Como hemos mencionado en apartados anteriores, algunas investigaciones sobre la actividad sexual de los jóvenes de nuestro país muestran que jóvenes de diferentes sectores sociales se parecen en varios aspectos vincula-

dos al inicio de su vida sexual pero se diferencian claramente en el acceso a los cuidados para desarrollar una actividad sexual libre de problemas (infecciones de transmisión sexual, embarazos no esperados que pueden llevar a maternidades/paternidades previas a lo querido y/o realización de abortos en condiciones sanitarias no adecuadas).

La evidencia empírica que muestra que los problemas vinculados al ejercicio de la sexualidad se producen con mayor frecuencia en los jóvenes y las jóvenes más pobres permite concluir que *el problema no está en el ejercicio de la actividad sexual sino en el modo que nuestra sociedad distribuye los recursos de información y cuidado, derechos y acceso a los servicios públicos*.

Esta evidencia, que se constata en otros países del mundo, ha llevado a un cambio de paradigma, de forma de pensar los problemas de los jóvenes. Es así que en los últimos años se ha pasado de un modelo que tenía como eje el nivel de exposición a riesgos de cada joven, a un modelo que tiene como eje el nivel de vulnerabilidad que tiene un joven o un grupo/sector de jóvenes para afrontar diferentes aspectos de su vida adulta.

El concepto de “vulnerabilidad” surgió en los Estados Unidos, a partir de los trabajos desarrollados por quienes impulsaban el respeto por los derechos universales del hombre en el campo de los derechos humanos. Su uso tenía por objetivo caracterizar sectores de la población que vivían en condiciones de gran fragilidad, sea desde la perspectiva jurídica o política, teniendo siempre como telón de fondo la ausencia de sus derechos de ciudadanía.

Con el tiempo, el concepto de vulnerabilidad pasó a ser empleado por aquellos que trabajaban en el campo de la salud, en particular por los investigadores preocupados por la expansión desigual de la epidemia del SIDA (que afecta cada vez más a los países más pobres del mundo, y dentro de cada país, tiende a aumentar su impacto entre los grupos poblacionales más pobres).

El concepto de vulnerabilidad

“Puede ser resumido justamente como ese movimiento de considerar la chance de exposición de las personas a la enfermedad como la resultante de un conjunto de aspectos no sólo individuales [como enfatiza el modelo de los “riesgos”] sino también colectivos, contextuales, que acarrear mayor susceptibilidad (...) y de modo inseparable, mayor o menos disponibilidad de recursos de todos los órdenes para protegerse” (Ayres y otros, 1998: 101).

En general, los análisis de vulnerabilidad involucran tres grandes perspectivas: *el componente individual, el social y el programático*.

- Con el *componente individual* se espera poder evaluar el grado o tipo de información a la que los individuos tienen acceso, su capacidad de elaborarlos y también la posibilidad de transformarlos en prácticas efectivas.
- Con el *componente social* se pretende indicar que la cualidad de la recepción y la metabolización de la información, así como la posibilidad de transformar comportamientos, también dependen de cómo y con qué

inversión de recursos la sociedad se organiza y se estructura para ofrecer al grupo poblacional en cuestión condiciones para operar en el mundo. Se resaltan el nivel de escolaridad, los recursos personales y materiales, poder político, acceso a los medios de comunicación de masas, etcétera.

- Además de los aspectos mencionados se debe considerar el *componente programático o político institucional*, también relevante en la definición de los análisis, una vez que permite la verificación de esfuerzos programáticos volcados al ofrecimiento de condiciones para que los individuos puedan superar sus debilidades.

El concepto de vulnerabilidad viene por tanto a indicar que cualquier hipótesis diagnóstica y el diseño de las intervenciones debe considerar los tres componentes, permitiendo que se realicen propuestas que pueden ofrecer respuestas sociales efectivas. Por tanto, en especial en el trabajo con jóvenes, hay que tomar en consideración el papel de interlocución que deben ejercer los técnicos y los profesionales, y la definición de acciones y políticas intersectoriales.

La reducción de la vulnerabilidad implica un ofrecimiento de respuestas sociales, o sea “una activa y genuina preocupación de las comunidades implicadas con los problemas en cuestión y la construcción solidaria y sustentada de formas realistas y efectivas para superarlos” (Ayres y otros, 1998: 108).

Los ámbitos de la burocracia pública que, por definición, poseen el monopolio de la prestación de servicios estratégicos para la sociedad son espacios donde pueden vulnerarse derechos ciudadanos básicos (Sidicaro & Tenti, 1998) pero también pueden ser espacios donde se potencien. Potenciar el ejercicio de los derechos y la capacidad de cuidado desde la escuela es la apuesta.

La educación sexual desde la escuela: una apuesta para disminuir la vulnerabilidad de los jóvenes

La vulnerabilidad de los jóvenes se verá afectada (aumentará o disminuirá) entonces por tres planos, tres niveles de realidad que son el componente individual, el componente social y el componente programático o político institucional. Este modo de organizar el problema nos permite ver con claridad cuál es el rol específico, el nivel de responsabilidad que tiene la escuela como institución y los docentes a la hora de apostar a una mejor calidad de vida de los jóvenes.

Pasar del paradigma del riesgo (que centra el análisis en el individuo aislado) al paradigma de la vulnerabilidad (que incluye diferentes niveles de complejidad) permite despejar cuál es el campo de problemas y cuál es el núcleo específico que nos compete (Campos, 2000). Permite comprender que la posibilidad que tiene un joven de cuidarse mejor no depende sólo de la escuela pues hay dimensiones que la exceden (los aspectos sociales y singulares de ese joven) pero depende también de la escuela como agencia privilegiada del Estado para implementar acciones programáticas sostenidas, como es el caso de la educación sexual.

La implementación de una política de educación sexual desde la escuela, el intento de mejorar la capacidad de los docentes para lidiar con estos problemas, es el principal aporte específico y potente que hace la escuela para apostar a mejorar las capacidades de los jóvenes de salir airoso de los desafíos que les impone el ejercicio de su sexualidad en la sociedad que viven.

La escuela y los docentes precisan considerar la desigualdad social que afecta la capacidad de cuidado de los jóvenes, y también precisan considerar que las acciones educativas tienen como límite los modos singulares que organizarán la respuesta de cada joven. Las desigualdades sociales y los modos singulares son el límite de la escuela. Este límite –como todo límite– sirve para demarcar no sólo la impotencia sino también el espacio de potencia, sirve para saber aquello que no puede, porque lo excede, y aquello que sí puede, pues es su espacio de poder y de manejo.

Del mismo modo que ocurre con otros contenidos, la posibilidad de recibir educación sexual desde la escuela brindará a muchos jóvenes la única (o la primera) posibilidad de acceder a tópicos que le permitirán de modo potencial ejercer de mejor manera su sexualidad y sus derechos que le competen como ciudadano. Es así como la escuela brindará su aporte específico para que una mayor cantidad de jóvenes tengan mayor potencialidad para acceder a los beneficios que ya disponen hace décadas muchos jóvenes que provienen de sectores sociales más aventajados. Ese es nuestro desafío.

Referencias bibliográficas

- ADASZKO, A. (2005), “Perspectivas antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo”, en Mónica Gogna (coordinadora). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, Buenos Aires, CEDES, 2005, primera edición, páginas 32-59.
- ARIÈ S, F. (1962), *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, Nueva York, Vintage Books.
- AYRES, J.C.; CALAZANS, G.J. y FRANÇA JÚNIOR, I. (1998), “Vulnerabilidade do Adolescente ao HIV/AIDS”, en Vieira, E.M.; Fernandes, M. E. L.; Bailey, P.; y MacKay, A (orgs.), *Seminário Gravidez na adolescência*, Río de Janeiro, Associação Saúde da Família.
- BAYÉS, R. (1995), *SIDA y psicología*, Barcelona, Martínez Roca.
- BINSTOCK, G. y PANTELIDES, A. (2005), “La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico sociodemográfico”, en Mónica Gogna (coordinadora). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, Buenos Aires, CEDES, 2005, primera edición, páginas 77:112.
- BOURDIEU, P. (1990), “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- CAMPOS, G. (2000), *Um método para análise e co-gestao de coletivos. A constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o Método da Roda*. Sao Paulo, Hucitec.
- CASTIEL, L. (1996), *Moléculas, molestias, metáforas. O senso dos humores*, Sao Paulo, Unimarco Editora.

- CEDES (2002), *Salud y derechos sexuales y reproductivos en Argentina: salud pública y derechos humanos*, Buenos Aires, CEDES, Notas informativas CEDES, Mimeo.
- FABREGA, H. JR. y MILLER, B. (1995), "Adolescent Psychiatry as a Product of Contemporary Anglo-American Society", en *Social Science & Medicine* 40 (7), págs. 881-894.
- FAMILY CARE INTERNATIONAL (2000), Fichas informativas sobre salud sexual reproductiva, Nueva York.
- FEIXA, C. (1996), "Antropología de las edades", en J. Prat & A. Martínez (eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Barcelona, Ariel, págs. 319-335.
- FLEURY, S. (1999), *Políticas sociales y Ciudadanía*, mimeo.
- FURSTENBERG, F. (2003), "Teenage childbearing as a public issue and private concern", en *Annual Review of Sociology* 29, págs. 23-39.
- GERMAIN, A. y ORDWAY, J. (1989), *Population Control and Women's Health: Balancing the Scales*, Nueva York, International Women's Health Coalition.
- LANGER, A. (1999), "Planificación familiar y salud reproductiva o planificación familiar versus salud reproductiva. Desafíos para llevar el paradigma de la salud reproductiva de la retórica a la práctica", en Bronfman, M. y Castro, R. (orgs.), *Salud, cambio social y política. Perspectivas desde América Latina*, México, EDAMEX e Instituto Nacional de Salud Pública, págs. 135-150.
- Ley N° 114, Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 1999; 3 febrero.
- Ley N° 1004, Unión Civil, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 2003; 13 mayo.
- Ley N° 153, Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 1999; 28 mayo.
- Ley N° 418, Salud reproductiva y procreación responsable, *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 2000; 21 julio.
- MEAD, M. (1972), *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*, Buenos Aires, Paidós.
- MEAD, M. (1967), *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires, Paidós.
- MEHRY, E. (1997), "Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde", en Merhy, E.E. y Onocko, R. (org.), *Praxis en salud: un desafío para lo público*, São Paulo/Buenos Aires, Hucitec/Lugar Editorial.
- MENÉNDEZ, E. (1985), Saber médico y saber popular: el modelo médico hegemónico y su función ideológica en el proceso de alcoholización, en *Estudios sociológicos*, mayo-agosto 3 (8).
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1988), *Programa de Procreación Responsable*, mimeo.
- ONOCKO CAMPOS, R. (2002), *Humano, demasiado humano: un abordaje del malestar en la institución hospitalaria*, Campinas, mimeo.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Comisión Nacional de Población y Desarrollo y Fondo de Población de las Naciones Unidas (1994),

Conferencia Internacional de Población e Desarrollo. Relatorio de CIPD, El Cairo, 5-13 de setiembre.

PANTELIDES, A. (2003), “Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina”, ponencia presentada en el Seminario “La fecundidad en América Latina y el Caribe: ¿transición o revolución?”, mimeo.

RAMOS, S., GOGNA, M., PETRACCI, M., ROMERO, M. y SZULIK, D. (2001), *Los médicos frente a la anticoncepción y el aborto ¿una transición ideológica?*, Buenos Aires, CEDES.

REIS, A., (1998), “Análise metafórico-metonímica do processo de constituição do pensamento da saúde pública acerca da adolescente grávida: os anos 60”, en *Cuadernos de Saúde Pública*, Río de Janeiro 14 (1), págs. 115-123.

SANTOS, H. (2006), *Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual*, mimeo.

SECRETARÍA DE SALUD (2002a), *Egresos según diagnósticos más frecuentes y residencia habitual – Hospitales Generales de Agudos – Enero y marzo del 2002*, Dirección General de Sistemas de Información, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

SIDICARO, R. y TENTI, E. (1998), “Introducción”, en Sidicaro, R. y Tenti, E. (comps.), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, Buenos Aires, UNICEF/Losada, 9:16.

WELLER, S. (2000), “Salud Reproductiva de los/las adolescentes. Argentina, 1990-1998”, en *Cultura, Adolescencia, Saúde*, Olivera, M. (org), CEDES, COLMEX, NEPO-UNICAMP, Campinas.

WELLER, S. (2003), “El papel de los adultos en los problemas de los jóvenes. Revisando el concepto de embarazo adolescente”, en *Salud, sexualidad y VIH - SIDA. Actualización para el debate con los docentes*, Coordinación SIDA/Secretaría de Salud - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, págs. 83-94.

SEXUALIDAD HUMANA:

HACER PENSABLE Y DECIBLE LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

Beatriz Greco*

Sexualidad y escuela. Ponerlas en relación nos hace pensar de nuevo uno y otro concepto: acerca de la escuela y sus procesos para aprender a pensar y decir; acerca de la sexualidad humana y sus múltiples sentidos, las palabras que la nombran y las que acostumbramos a decir o callar, sus verdades, sus enigmas y sus silencios.

Sexualidad y escuela. ¿Se trata de producir un encuentro o de aceptar un inevitable desencuentro; asistimos a un entrecruzamiento silencioso que –aun así– no deja de ocurrir o bien supone reconocer allí una intersección posible que abre a un campo donde el diálogo entre generaciones y entre pares se ve habilitado?

Sexualidad y escuela. Nos obliga a pensar aquello que produce y se produce en la escuela con sus efectos sobre las subjetividades, tanto a partir de decisiones explícitas (plasmadas en diseños curriculares, planificaciones, proyectos formulados, acciones educativas cotidianas intencionalmente realizadas, etc.) como en la forma de acontecer institucional “invisible” (lo cotidiano que circula en palabras, gestos, aprobaciones o rechazos en relación con las situaciones e identidades de los sujetos, conflictos emergentes en torno a la sexualidad y los vínculos, situaciones de discriminación, contenidos negados, conocimientos silenciados o sesgados, pedagogías implícitas, etcétera).

El lugar de la sexualidad en las instituciones educativas no deja de convocarnos, de solicitarnos, de conmover nuestros lugares de adultos, de producir debate y, afortunadamente, de conducirnos a reflexionar sobre la sociedad que queremos, la escuela que anhelamos, los/as adolescentes y jóvenes con quienes trabajamos, pero fundamentalmente a plantear y reformular nuestros posicionamientos personales y profesionales. Es un lugar donde se entran innumerables conceptos, ideas y valorizaciones, saberes no reconocidos como tales, conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, convicciones personales y profesionales, decisiones individuales y colectivas.

Algunos testimonios:

“Como profesora coordino talleres sobre sexualidad, además de dar las clases, no me imagino que en la escuela no se pueda hablar de estos temas. Acá tenemos que hablar de estos temas nos guste o no. Los chicos y las chicas preguntan, te cuentan, a veces piden consejo, ayuda, ante sus problemas de amores, de embarazo o de algo que no entienden... y es sobre ellos mismos que te piden hablar. Es parte de lo que tienen que aprender y es nuestra responsabilidad” (profesora de Educación Cívica).

“A mí me parece que tengo que dar educación sexual en mis clases, ¡si soy profesora de biología! Es mi trabajo, hablarles de las enfermedades, de los

* Licenciada en Psicología (UBA) y Magíster en Filosofía (Paris 8). Docente universitaria e investigadora en la Facultad de Psicología (Cátedra Psicología Educacional) (UBA) y en la Facultad de Derecho (Profesorado de Ciencias Jurídicas) (UBA). Ha coordinado el Ateneo "Sexualidades, adolescencias y educación" en la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

riesgos, del SIDA, de que se cuiden y todo eso. La escuela tiene que prevenirlos” (profesora de Biología).

“No sé por qué la escuela tiene que encargarse de todo. A mí no me compete enseñarles sobre sexo, yo soy profesora de historia, gracias que puedo enseñar mi materia con todos los problemas que hay hoy en las escuelas...” (profesora de Historia).

“Si hablás de sexualidad, hablás de los derechos y del respeto que nos merecemos todos, de la discriminación... porque los chicos se discriminan mucho en la escuela, ser diferente sexualmente los hace ser discriminados. Y yo creo que hay que trabajar sobre eso, hablar de las diferencias, que ellos hablen de cómo se sienten, cada uno desde sus diferencias y no sólo sexuales” (profesor de Educación Cívica).

“Los chicos y chicas de esta escuela no necesitan que les enseñemos nada, ya lo saben todo sobre ese tema, si hasta algunos son padres o madres de familia... o tienen relaciones hace rato...” (profesor de Biología).

“A mí el tema me interesa pero no me puedo arriesgar a tratarlo yo solo. Este año llamamos a especialistas porque teníamos doce embarazadas en los terceros años y a algunos colegas les pareció mal que vinieran, dicen que esos temas los tiene que tratar la familia, que es allí donde se les tiene que enseñar y que si vienen tan mal informados y no se cuidan es porque en las casas no les enseñan. ¿Cómo puedo hacerme cargo solo de hablar de estos temas? A veces, en tutoría no te queda otra porque aparecen problemas en el grupo que tienen que ver con la sexualidad o con las relaciones entre varones y mujeres que tenés que tocar... pero no es un problema sólo de los tutores, tendríamos que tomar el tema entre todos” (profesor de Física y tutor).

“Todos los años invitamos a algún médico o psicólogo que les hable, también un sacerdote, vinieron del hospital y de la policía... igual para estos chicos es la única oportunidad que tienen de que les hablen de estas cosas, todo lo que traigas les sirve...” (vicedirectora).

“Nosotras tuvimos muchos problemas con algunos padres cuando vinieron de una ONG y les repartieron preservativos en primer año... yo no dejo que se trate el tema nunca más, ¿cómo te asegurás de que los padres están todos de acuerdo y no se van a quejar de la escuela?” (directora).

“No cualquiera puede enseñar sobre sexualidad, te tienen que dar una formación para eso... en mi escuela vienen a hacer talleres con los chicos pero nosotros nos quedamos fuera del aula. Los docentes no estamos formados para eso” (profesor de Geografía).

“Con estos chicos no se puede, no hablan, no escuchan, no les interesa lo que les digas, tienen relaciones con cualquiera, ocasionalmente, cuando van a bailar se emborrachan y... ¿qué les vas a enseñar?... es más fuerte que ellos; y las chicas, muchas de ellas nacieron para ser madres adolescentes, porque en su casa no hay normas, no hay cultura ni cuidados” (profesor de Historia).

“Hay cosas que sólo entre mujeres podemos hablar, por eso aprovecho en mis clases para enseñarles a las chicas lo que tienen que saber, cómo

cuidarse, cómo respetarse, a no dejarse maltratar por los novios, exigirles que usen preservativo, etc. En Educación Física hay mayor acercamiento con las chicas y el tema del cuerpo está más ahí... Yo nunca tuve esa oportunidad, que una profesora me hable de estos temas y me comprenda. En nuestra época no se podía hablar de esto con nadie y cuando fui al profesorado no me enseñaron a hablar con las alumnas, así que lo que hago lo hago intuitivamente, trato de leer lo que puedo y hacer algún curso, cuando hay... Aun así, nadie te dice cómo tenés que hablar con las chicas, qué aconsejarles, qué cosas tratar en privado, si llamar a los padres cuando hay algún problema serio... todo eso lo vas descubriendo sola, arriesgándote a equivocarte y, a veces, sin el apoyo de nadie en la escuela” (profesora de Educación Física).

Estas palabras de diferentes docentes y directivos, escuchadas en reuniones formales e informales, que dan cuenta de las incertidumbres, las preocupaciones, los interrogantes y también las certezas de muchos profesores y profesoras, nos hacen pensar en la multiplicidad de problemáticas que se plantean a la hora de hacer confluír, como decisión pedagógica, la sexualidad y la escuela.

Algunos de los problemas que enuncian pueden traducirse en tensiones¹ propias del trabajo que nos ocupa.

La tensión “sexualidad como objeto de conocimiento”, “sexualidad como conocimientos, saberes y haceres diversos”: ¿es la sexualidad un objeto de conocimiento que demanda convertirse en una asignatura a ser enseñada como las otras?, ¿son conocimientos diversos que pueden articularse con diferentes asignaturas y disciplinas?, ¿se trata de incluirlos en las clases o de crear espacios diferenciados, por ejemplo, talleres, proyectos especiales, etc.? ¿Incluye el consejo, la charla individual, la orientación, el diálogo personal profesor/a-alumno/a?, ¿es el tutor o tutora quien debe asumir la educación sexual?, ¿requiere dar información concreta y contenidos determinados vinculados con las ciencias médicas y de la salud?, ¿es la Biología el espacio curricular “natural” de la educación sexual?, ¿o bien demanda un entrecruzamiento de conocimientos que sólo la interdisciplina puede articular? ¿Tiene que crearse la materia “Educación sexual” o trabajarse como contenidos transversales, interáreas, a cargo de un equipo docente?

La tensión “educación”, “prevención”: ¿decir educación sexual es equivalente a proponerse prevenir los riesgos del ejercicio de la sexualidad (de la genitalidad), las enfermedades y los embarazos tempranos?, ¿se trata de ampliar y diversificar la sexualidad incluyendo allí todo lo que entendemos por afectividad, vínculos familiares, entre pares, entre generaciones, los cambios adolescentes, etc.? ¿es la sexualidad adolescente un riesgo a evitar, prohibir, demorar?, ¿es la adolescencia un momento de riesgo?, ¿o lo sexual es parte de la vida, de lo que nos pasa a todos y todas, adolescentes y adultos, de

¹ Las tensiones no son obstáculos que deban ser eliminados, ni conflictos a resolver o desarticular, tampoco suponen que deba elegirse una u otra opción necesariamente. Por el contrario, hacen visible la complejidad de los problemas, sus ambigüedades y paradojas, "problematizan" nuestro pensamiento, ponen en juego diferentes perspectivas, irreductibles a una sola, que necesariamente conviven.

modos diversos?, ¿se trata entonces de acompañar, pensar conjuntamente, problematizar? Entonces, ¿cómo prevenir, qué prevenir, hasta dónde anticiparse y hasta cuándo esperar? ¿Prevenir es informar o es “entrar en diálogo”?

La tensión “educación sexual a cargo de los/as docentes”, “educación sexual a cargo de profesionales de la salud”: ¿están formados todos/as los/as docentes para dar educación sexual?, ¿qué tipo de formación docente habilita para tratar el tema?, ¿tienen que ser docentes de determinadas asignaturas?, ¿puede ser obligado/a un/a docente a hablar sobre sexualidad si no se siente cómodo/a?, ¿los únicos que pueden hablar del tema son los profesionales?, ¿qué tipo de profesionales: médicos, psicólogos, pedagogos sexuales, sexólogos?, ¿es suficiente una charla cada tanto dada por un profesional que no pertenece a la escuela, que no conoce la institución ni a los alumnos/as y que no establece un vínculo con ellos/as?, ¿o es mejor que sea alguien desconocido para el grupo de alumnos/as y así se animen a hablar y preguntar sin temores?

La tensión “los/as alumnos/as lo saben todo sobre sexualidad”, “los/as alumnos/as no saben nada del tema”: ¿si ya ejercen la sexualidad, qué les puede enseñar la escuela?, ¿si todo lo ven por televisión o en Internet, qué les puede aportar una clase o enseñar un/a docente?, ¿si todo lo ven y todo lo saben, quién los/as ayuda a darle sentido a tanta información?, ¿si no saben nada, se puede explicarles todo desde la escuela?, ¿éstos/as adolescentes son muy diferentes de los de otras épocas, les pasan las mismas cosas; tienen necesidades y aspiraciones similares o absolutamente diferentes?, ¿por qué no hablan, no preguntan, no se interesan ni confían en los adultos?, ¿por qué esperan tanto de los docentes?

La tensión “familia”, “escuela”: ¿puede hacerse cargo la escuela de un tema del que tiene que hacerse cargo la familia, antes que nadie?, ¿y si la familia no está de acuerdo con lo que se les enseña en la escuela?, ¿es necesario solicitar autorización a los padres para dar educación sexual? ¿Puede la escuela no hacerse cargo de tomar este tema cuando a las familias les resulta tan difícil tratarlo?, ¿escuela y familia son dos espacios diferentes, cada uno valioso en cuanto a la transmisión acerca de temas de sexualidad?

La tensión “compartir espacios entre varones y mujeres”, “espacios para mujeres/espacios para varones”: ¿por qué hacerlos hablar de cosas que les dan vergüenza delante del sexo opuesto?, ¿por qué separarlos si luego conviven varones y mujeres en todos los demás espacios?, ¿hablan y preguntan con mayor libertad si están sólo entre mujeres o sólo entre varones?, ¿es una cuestión de tiempo y práctica, para que se acostumbren a hablar y dialogar entre varones y mujeres sobre estos temas?, ¿por qué las mujeres hablan más?, ¿por qué los varones hablan más?, ¿es positivo que se escuchen y se conozcan entre sí tratándose de un grupo escolar?

La tensión interés personal, interés institucional: ¿puede un/a docente solo/a asumir la responsabilidad de encarar la educación sexual de sus alumnos/as?, ¿basta con la voluntad individual o demanda un movimiento colectivo?, ¿de dónde debe partir la decisión de dar educación sexual, de un/a docente, un/a tutor/a, un/a coordinador/a de área, del equipo directivo, del

equipo docente, de un referente institucional formado en el tema?, ¿es posible trabajar en torno a acuerdos institucionales y pedagógicos, que incluyan a todos los integrantes de la institución?, ¿cómo articular las diferencias individuales en un trabajo colectivo?

Las preguntas son numerosas y complejas. No admiten respuestas cerradas. Reclaman una toma de posición y, a la vez, ofrecen la posibilidad de tener en cuenta diversas perspectivas. Demandan un reconocimiento de supuestos no siempre explicitados ya que cada una de ellas supone un modo particular de concebir:

las sexualidades
las adolescencias
las escuelas

(en plural, para dar acogida a las experiencias diversas de todos/as los sujetos y las instituciones).

Acerca de las sexualidades

Nombrar la sexualidad conduce, con frecuencia, a rápidas asociaciones con otros conceptos, como el de naturaleza, instintos, prevención, genitalidad, reproducción, adolescencia. Es frecuente que se identifique la sexualidad como un fenómeno biológico que se inicia en la adolescencia y que se manifiesta mediante impulsos incontenibles traducidos casi exclusivamente en actividad genital y reproductiva. Sin embargo, el conocimiento que las ciencias sociales ha ido produciendo en los últimos años nos señala que la sexualidad humana es mucho más que un proceso biológico, que el ejercicio de la genitalidad –a partir de la adolescencia– y que la reproducción que este ejercicio habilita.

Recorrer su historia, su diversidad en las distintas culturas, sus particularidades en prácticas de clases sociales diferentes y en sujetos diversos, hace evidente que la sexualidad no es para nada natural. Reconocer que hablar de sexualidad es hablar de lo humano, de su constitución, de las relaciones entre varones y mujeres, de géneros distintos, de cuerpos y poderes, de palabras que producen, que nombran o que omiten, de las instituciones que albergan lo humano y que, a su vez, “humanizan”, generalmente, según normas vigentes, hace visible una complejidad que no resiste el reduccionismo a una sola área de conocimiento. Comprender la sexualidad requiere atravesar fronteras disciplinarias y ubicarse “entre” las ciencias sociales y las ciencias naturales, la filosofía, la historia, la psicología y otros conocimientos.

Si aceptamos, entonces, que este nombre que utilizamos para denominar importantes procesos subjetivos: “sexualidad”, excede ampliamente los procesos de genitalidad y reproducción y que se aleja de una idea naturalizadora de desarrollo humano en el que vamos atravesando etapas que se suceden y se borran a medida que progresa una sobre otra, podremos concebir en toda su amplitud y complejidad las cuestiones que nombra:

- cómo se constituyen los sujetos desde los primeros momentos de la vida, los trazos que quedan y persisten de cada historia en particular en cada sujeto, lo que en el adulto persiste del niño/a y adolescente que fue (y, en cierta manera, sigue siendo);²
- cómo se humaniza a las nuevas generaciones, cómo se teje intergeneracionalmente lo humano que se transmite y se crea de nuevo, a la vez, en las relaciones con otros;
- las diversas formas de devenir seres sexuados, de “hacerse” varones y mujeres en un marco de relaciones sociales, culturales, históricas;
- las maneras en que los cuerpos cobran significados, se valorizan o desvalorizan, sufren o gozan, se transforman, se vuelven espacios imaginarios que otorgan una identidad, se cuidan o se exponen, acusan el paso del tiempo;
- las relaciones de género; los poderes, estereotipos y transformaciones históricas en juego, diferencias y desigualdades;
- maternidades y paternidades, las configuraciones familiares en la actualidad; ser hijos e hijas adolescentes, ser madres y padres adolescentes o adultos, las parejas adolescentes, las parejas adultas.

Acerca de las adolescencias

“Por el término adolescente entiendo menos una categoría de edad que una estructura psíquica abierta” (Kristeva, J., 1995).

“La etapa de la adolescencia es un tiempo de experimentación y de elaboración de sí mismo, donde el sujeto se encuentra confrontado con la cuestión de la realización de su devenir adulto, con la necesidad de hacer sus pruebas y de crear las condiciones de su independencia futura negociando con los posibles e imposibles que ofrecen a ese devenir las contradicciones de una formación social y de una historia individual.

“Pero la adolescencia no es una edad natural de la vida. Es una especie de compás social, que no se presenta bajo la misma forma y con la misma duración y que no comprende las mismas exigencias subjetivas de una sociedad o de una época respecto de otra, o de un grupo social respecto de otro dentro de una misma época y de una misma sociedad. (...)” (Rochex, 2002).

“(…) Frecuentemente, en estas épocas de crisis, los/las adolescentes se ven forzados a asumir precozmente roles de adultos, como cuidar a sus hermanos, administrar la casa, salir a trabajar fuera del hogar y generar ingresos para la supervivencia familiar. La crisis reciente en la Argentina destruyó y acabó la adolescencia de miles de chicas y chicos. Fueron obligados por las circunstancias a asumir responsabilidades de “adultos” y quedaron atrapados en un “repentino” crecimiento que los llevó a autoabastecerse, a generar ingresos, a salir de sus casas, a abandonar a sus padres y sus familias, o a sostenerlos económica y socialmente. Cualquiera de estos efectos, en la mayoría de los casos, fueron negativos y dejaron un impacto en los adolescentes varones o mujeres de esta generación (...)” (Bianco y Correa, 2003).

² Tomamos aquí la idea de "el niño en el adulto" (Frigerio, Graciela, 2005: 333).

“El 18% de la población argentina, más de 6.7 millones de personas, tienen entre 10 y 19 años. Pero si en un concepto actualizado de adolescencia extendida se considera que esta etapa de la vida alcanza a los jóvenes de hasta 24 años, la adolescencia comprendería al 27% de la población del país, o sea, 10 millones de personas.

“Algunos datos:

“El 88.4% de los adolescentes argentinos viven en centros urbanos.

“Siete de cada diez jóvenes argentinos son pobres.

“De una muestra de 211 casos, el 69% de las adolescentes mujeres de clase alta se imagina a los 25 años estudiando una carrera universitaria. El 44.4% de las adolescentes de clase baja supone que a los 25 años va a formar una familia y sólo el 30% va a estar cursando clases en una facultad.

“El 17% de los/las jóvenes argentinos de entre 15 y 24 años (1.145.177) no trabajan, no estudian y no buscan empleo” (Bianco y Correa, 2003)

“Efectivamente, los registros hablan de otro adolescente y en este caso ‘el dato’ es consistente respecto de lo que acontece en el nuevo escenario social. ¿Se trata simplemente de una transformación en las identidades juveniles al ritmo de los cambios globales? ¿A qué cosas nos enfrenta este sujeto que nos deja perplejos? ¿Qué se ha perdido? ¿Acaso ha desaparecido la esencia de la infancia y de la juventud?

“La infancia burguesa, concebida como un período bajo el resguardo de las responsabilidades adultas, es cada vez más borrosa. Las condiciones de enunciación del niño y del adolescente ‘modernos’ que hicieron posible una subjetividad instituida por la familia burguesa o por la escuela estatal hoy están suspendidas. Los docentes nos dicen lo que ya no son y ese ‘no ser’ revela en consecuencia un ser que fue instituido, un ser histórico y no una esencia pervertida en su verdadero ser. Lo que de todos modos permanece implícito en esas declaraciones —al menos para una interpretación— es qué cosas han dejado de operar para que los niños y adolescentes ya ‘no sean’. Porque si ya no son respetuosos, estudiosos, disciplinados, receptores de la experiencia de las generaciones anteriores no es por mala fe, mala voluntad o mala intención; si los niños y jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia (...)” (Duschatzky, 2002).

“La juventud se erige en vanguardia portadora de transformaciones —notorias o imperceptibles— en los códigos de la cultura, e incorpora con naturalidad los cambios en las costumbres y en las significaciones que fueron objeto de pugnas y controversias en la generación anterior. Su sensibilidad, sistema perceptivo, visión de las cosas, actitud hacia el mundo, sentido estético, concepción del tiempo, valores, velocidades y ritmos nos indican que asumen más fácilmente un mundo emergente que se presenta contradictorio para los adultos. Sensibles a las nuevas tecnologías y al predominio de la imagen, algunos jóvenes encuentran en este plano un ámbito propicio para capturar y expresar la variedad cultural de nuestro tiempo y orientar, con más énfasis en el plano de los signos que en el de su accionar sobre el

mundo, su apetito de identidad. El final del 2001 marca sin embargo un cambio significativo en cuanto a las formas de participación de ciertos sectores de la juventud. Con la crisis política, el tremendo incremento de la pobreza y la carencia de horizontes, se ponen en movimiento nuevas y ostensibles formas de participación. Muchos jóvenes que habían tenido un muy escaso espacio social de expresión, que no tienen trabajo ni posibilidades de estudio, integran ahora los nuevos movimientos sociales de protesta, las asambleas populares y otras manifestaciones barriales” (Margulis M, 2003).

Apertura psíquica, tiempo de experimentación, de creación de condiciones para el devenir adulto, compás social, adolescentes que se proyectan en un futuro posible y “elegible”, pero otros y otras que no pueden, que se vuelven adultos sin mediaciones; adolescentes en las escuelas y las universidades, otros y otras fuera de todo espacio educativo y/o laboral, incluso familiar, adolescentes que ya no son lo que eran, que son claramente “otros” para los adultos.

Y también jóvenes y adolescentes que crean, piensan, participan, se movilizan, aprenden, sueñan, proyectan, producen lazos sociales de muy diversas maneras, aun cuando nuestra mirada sobre ellos y ellas quede perpleja y no reconozca ningún parecido de familia.

En la escuela, nuestra mirada es definitiva a la hora de abrir o cerrar espacios de enseñanza y aprendizaje, de generar diálogo, de producir confianza. Considerarlos como “iguales”, aun en nuestras diferencias generacionales, de clase, de género, es condición para el encuentro intergeneracional y pedagógico.

Construir una mirada hecha de confianza es el desafío de hoy, en las instituciones educativas, ante nuestros/as adolescentes (aun cuando los sintamos lejanos, ajenos, radicalmente distintos/as), no sólo para que confíen en nosotros/as, sino para instituir una relación a partir de nuestra confianza hacia ellos y ellas. Contrariamente a lo que se piensa, lo que “hace” que los sujetos sean de una u otra manera es una relación con otro que otorga confianza o la niega, no un “sí mismo” cerrado, de una vez y para siempre: chicos y chicas pueden ser ávidos/as de conocimiento o desinteresados/as, abiertos/as al diálogo o mudos/as espectadores/as de nuestros gestos, permeables y dispuestos/as a la escucha y la palabra o resistentes a todo acercamiento, según la relación que se les ofrezca. Señala Laurence Cornu (2002):

“Un alumno confía en nosotros; eso basta no sólo para ahorrar esfuerzos sino para tornarlos deseables, no sólo para evitarle el fracaso sino para sacarlo de la rutina, de la repetición, de la desesperanza, del destino asignado por las previsiones sociológicas o psicológicas. La confianza en un ser es lo que permite hacer engañoso todo pronóstico, lo que sacude los sistemas de pruebas.”

Cuando se trata de hablar de sexualidad, los y las jóvenes reclaman sobre todo “confianza” en la relación con el adulto. No es posible abrirse a estos

temas que tocan lo subjetivo: el cuerpo, los sentimientos, las relaciones amorosas, la vida afectiva, las transformaciones corporales y psíquicas, si la confianza no se cuenta entre las condiciones previas, dadas de antemano, para que el trabajo sea posible. Ellos/as lo dicen claramente:³ “no hablaría con cualquiera de sexualidad”, “puede ser con la de psicología que, además de hablar, nos escucha un montón”, “yo le pregunté a un maestro de la primaria porque me parecía que se podía hablar de todo con él y fue así”, “una vez nos dieron folletos sobre el SIDA, pero eso no es hablar de sexualidad”, “en biología nos enseñaron diferentes temas, pero no educación sexual”, “a mi tutora le tengo confianza, con ella podríamos hablar de sexualidad”, “si algunos profesores no aceptan que tenga un hijo siendo mamá soltera, cómo vamos a hablar de sexualidad”.

La confianza⁴ se produce, se genera, se instala en una relación, tiene el poder de anticiparla, de dar un sentido que luego podrá confirmarse por el hecho mismo de haberlo dado. A los docentes nos cabe la responsabilidad de recrearla, cada vez, con nuestros alumnos y alumnas, en las escuelas donde cotidianamente nos encontramos.

Acerca de las escuelas

“La institución es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma” (Enriquez, 1983).

“Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella” (Castoriadis, C., 1989).

“No es posible formar sin transformar” (Mélích, J. C., 2006).

“¿De qué instituciones tiene 'necesidad' la enseñanza? La iniciativa de un instituir nuevo, de 'otras fundaciones' donde el 'filosofar' interroge sus propias fronteras y se deje interpelar por el presente del mundo y de los saberes, sin prejuzgar puertas estrechas ni entronizaciones (...)” (Cornu, 2005).

“Decir que la escuela silencia la temática de la sexualidad es enfocar la cuestión de manera demasiado restrictiva: efectivamente, se 'habla' poco y nada de las relaciones íntimas, del amor o del placer. Pero esto no implica que no se esté 'diciendo' algo y, menos aún, que la cuestión del sexo permanezca ajena a las prácticas cotidianas. Hace falta mucho debate y muchos acuerdos para 'visibilizar' aquello que no por imperceptible resulta menos efectivo” (Morgade, 2001).

Todos los análisis señalan que hoy la escuela –y la escuela media en particular– está en crisis, se des-institucionaliza, se des-simboliza, des-enlaza, pierde sentido, hace silencio sobre determinados temas, no logra reconocer a quienes recibe. Sin embargo, sin instituciones no es posible pensar a los humanos,

³ Testimonios recogidos en el marco de charlas informales con alumnos y alumnas de diferentes escuelas y años.

⁴ La confianza como concepto será desplegada más adelante, a partir de los desarrollos de Laurence Cornu.

ya que está en juego su forma, su comienzo, su transformación, su pensamiento, su palabra... Por eso, un desafío se plantea: pensar de nuevo para qué estamos allí, en la escuela (una institución posible), nombrar de otras maneras lo que somos, lo que queremos ser, “inventar” otras formas de dirigirnos a los jóvenes, de convivir con ellos, de hacerles lugar, de hacerle lugar a lo que hasta ahora no veníamos diciendo.

¿Cómo pensar hoy las instituciones educativas, y las escuelas medias en particular, cómo concebir sus espacios, sus tiempos, sus modos de relación, las palabras que allí circulan para que un sentido otorgue nuevos aires a un trabajo que es antiguo y renovado cada vez: el de educar a los y las jóvenes, a los “recién llegados”⁵?

Trabajo de educar: el de recibir a los nuevos, a los que demandan de nuestras palabras, de nuestros territorios y espacios habitados y habitables, de nuestra capacidad de transmisión, de los gestos que podemos prestarles, de imágenes para reconocernos mutuamente.

A continuación se transcriben algunos significados que adolescentes y jóvenes otorgan al espacio escolar, al estar en la escuela, encontrarse con otros, estudiar, dar examen, permanecer, otorgarle un sentido⁶:

“Convivir así con la gente, saber tratar a las personas, ya los tratás de otra forma a los preceptores, saber tratarlos bien. Saber charlar, platicar; eso para mí es lo que te da la secundaria. ¿Lo que es bastante, mucho, no?” (Mario, 19 años, 4º año, Escuela Normal).

“No, en todo sentido aprendí. A relacionarme, más que nada. Acá chocás contra algunos que son, no sé, tenés en la división a gente más grande, o que son de otros sectores sociales, algunas de esas cosas” (Raúl, 17 años, 2º año, modalidad Técnica).

“Es una forma de ocupar la mañana, porque yo –no sé como decirle– cuando va terminando el año ya quiero que termine, pero después en las vacaciones me aburro; todas las mañanas me aburro, no hago nada, por eso prefiero venir” (Raúl, 17 años, 2º año, modalidad Técnica).

“Me explicaron que teníamos varias materias y que los profesores iban a ser distintos. Los profesores se presentaron, en forma individual. Algunos eran graciosos, algunos se presentaban exigentes, la mayoría nos dijo que hay que trabajar duro con ellos, que quieren que no nos llevemos las materias. Y me tuve que acostumbrar a estudiar para todos” (Amalia, 15 años, 1º año, modalidad Técnica).

“A ser más responsable. No te toleran tanto como era en la primaria que tenías que entregar un día y a lo mejor al otro día, no. Ahora es una fecha y tenés que entregar ahí” (Raúl, 17 años, 2º año, modalidad Técnica).

“Sí, fui hasta mitad de año pero después dejé... una profesora me insultó, que no tenía nada que hacer, que estaba calentando la silla y todo eso (mira hacia el piso, como si la avergonzara), entonces yo agarré y tampoco quise ir más” (Amalia, 15 años, 1º año, modalidad Técnica).

“Cívica me gusta porque (la profesora) lo comentaba, lo escribíamos, lo

⁵ Expresión utilizada por Hanna Arendt.

⁶ Testimonios tomados de *Relatos de vida de adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires*.

dictaba. Se iba acumulando y después tomaba oral y preguntaba a todos; a mí me gusta que me tomen oral, eso me encanta. (...) Es la mejor forma, pienso, porque si vos te trabás en algo la profesora te va orientando y te ayuda un poco; en cambio, en el escrito no. No podés preguntarle nada si tenés una duda” (Ricardo, 18 años, 3° año, modalidad Bachiller).

Para muchos jóvenes con los que dialogamos, hablar de sexualidad en la escuela sería una forma más, distinta, fundamental, de “hacerles lugar”, les daría nuevas oportunidades de comprenderse a sí mismos y a los otros y otras, de hablar y de escuchar, así como de relacionarse con algunos de sus profesores/as.

Para muchos docentes, los temas de sexualidad parecen interpelar los sentidos de la escuela, los vínculos pedagógicos, los modos de organización escolar, las modalidades de enseñanza y aprendizaje, las formas de evaluación. Al menos, cuando se trata de una educación de la sexualidad integradora de los diversos aspectos de lo humano.

Aceptar el desafío de incluir la sexualidad entre los lenguajes de la pedagogía nos lleva necesariamente a volver a pensar diversos aspectos de las instituciones y de lo escolar: tiempos, espacios, divisiones disciplinares, formas de enseñanza y aprendizaje, relaciones, etc. Allí está hoy el desafío.

*Para pensar
el trabajo en
las escuelas...*

- Considerar el trabajo educativo sobre sexualidad, con los adolescentes, en las escuelas como una **apuesta colectiva**: armar equipos docentes de una misma asignatura o interdisciplinario, al interior de un área o interáreas. Los/as coordinadores/as de área pueden ser personas clave para organizar equipos con aquellos docentes cuyo interés personal y profesional los movilice a realizar esta tarea.

Cuando la decisión de trabajar este tema parte del equipo directivo, podrá organizarse una convocatoria a quienes deseen participar, comenzando por plantear esta posibilidad en las reuniones de consejo consultivo, coordinaciones de área, tutorías, proyectos institucionales, etcétera.

Incluir en estos equipos de trabajo al menos un/a profesional que forme parte de la escuela: asesores/as pedagógicos, psicólogos/as, psicopedagogos/as, personal del Departamento de Orientación, etcétera. Incluir a referentes del Programa de retención de alumnas madres y embarazadas y alumnos padres.

- Descreer de los acuerdos tácitos acerca de los conceptos que mencionamos: **sexualidades, adolescencias, escuelas**. Darse un tiempo para armar el equipo en **encuentros donde discutir acerca de lo obvio**, sobre lo que cada uno piensa sobre qué es la sexualidad, la adolescencia y la escuela, tomando preguntas como las que mencionamos en el primer apartado, u otras que los integrantes formulen o reciban de otros miembros de la institución. Intentar construir un marco

común de conceptos a partir del debate sobre: ¿qué entendemos por sexualidad?, ¿cómo miramos a nuestros alumnos y alumnas? (no se trataría aquí de definir “cómo son” sino “cómo los miramos”), ¿qué es una escuela y qué escuela queremos?

- Buscar y generar **apoyos institucionales**, en los que directivos, profesores, tutores, preceptores puedan manifestar su acuerdo con este trabajo y participen directa o indirectamente con él (aportando opiniones, materiales, selección de contenidos relevantes para el tema, propuestas para incluir en las clases, los talleres, los encuentros especiales vinculados con eventos de la escuela, las clases especiales). En el caso de existir desacuerdos, abrir el diálogo con aquellos que lo manifiesten dando a conocer las leyes y reglamentaciones vigentes que establecen la necesidad de desarrollar educación sexual.
- **Crear redes dentro de la escuela.** No desestimar la opinión de nadie que integre la comunidad de la escuela, generar sistemas de encuestas, relevamiento de opiniones entre docentes, no docentes, padres, madres y alumnos/as, acerca de los diversos temas que componen el concepto de sexualidad tal como lo planteamos al inicio. Esto puede conducir a:
 - abrir agendas de trabajo que incluyan diversos temas, desde la manera de incluir temáticas específicas entre los contenidos de las materias hasta la forma de apoyar la escolaridad de las jóvenes embarazadas, etcétera;
 - planificar el trabajo en espacios diferenciados: talleres con padres y madres, talleres destinados a docentes (adonde es posible contar con el acompañamiento de especialistas);
 - promover capacitaciones docentes en la misma escuela.
- **Crear redes con otras instituciones.** Dar a conocer, en instituciones de salud, que trabajen con jóvenes, centros barriales, espacios de arte, recreación, deportivos, etc., el proyecto que se desea poner en marcha e interiorizarse de lo que esas instituciones vienen trabajando sobre el tema. Organizar tareas en común. Particularmente cuando se trate de instituciones de salud en lo referente a la atención médica y psicológica, de jóvenes o familias que la requieran, o bien en el compartir espacios de talleres, por ejemplo.

Referencias bibliográficas

- ARENDDT, Hanna (2005), *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós. (Título original: *The human condition*, 1958.)
- BIANCO, Mabel y CORREA, Cecilia (2003), Cap. 1: “Presentación”, en *La adolescencia en la Argentina: sexualidad y pobreza*, Buenos Aires, FEIM.
- CORNU, Laurence (2005), “Instituciones, pasajes, traspasos”, en Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del estante.
- DUSCHATZKY, Silvia (2002), *Escuela y exclusión social. Identidades juveniles*. Buenos Aires, FLACSO, Área Educación y Sociedad.

ENRIQUEZ, Eugène (1983), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas N° 12, Colección Formación de Formadores.

FRIGERIO, Graciela (2005), “Infancias (apuntes sobre los sujetos)”, en Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación (2002), *Relatos de vida de adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Entre la trayectoria educativa y la biografía escolar*.

KRISTEVA, Julia (1995), *Las nuevas enfermedades del alma*, Madrid, Cátedra.

MARGULIS, Mario (2003), *Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes del Buenos Aires*, Buenos Aires, Biblos.

MORGAGE, Graciela (2001), “¿Existe el cuerpo (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad”, en *Sexualidad y educación*, Buenos Aires, Colección Ensayos y Experiencias N° 38.

ROCHEX, Jean-Yves (2002), Conferencia “Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas”.

www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf

Beatriz Greco

Es hora de ocuparnos de las formas posibles de construir una escuela inclusiva de la sexualidad. Del hecho de que es posible enseñar sobre sexualidad, ya no cabe duda. Y es claro también que es imposible no transmitir sobre este aspecto de lo humano en la escuela, aun cuando no se hable o no se propongan situaciones de aprendizaje explícitamente: a través de gestos, valoraciones directas e indirectas, miradas, omisiones, palabras que significan lo femenino y lo masculino, elección de textos, contenidos presentes o ausentes, discriminaciones, ubicaciones espaciales, expectativas sobre alumnos y alumnas, decisiones pedagógicas e institucionales, etcétera.

“La escuela es uno de esos escenarios donde se va desplegando el proceso de crecimiento que incluye la sexuación de un niño y, por tanto, no puede permanecer ajena a él, pues lo que se haga o se deje de hacer en ella tendrá algún tipo de efecto en él” (Weiss, 2001).

“(…) Por eso, posiblemente, las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos pragmáticos que ellas pueden habernos presentado, pero sí se refieren a situaciones del día a día, a experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeros, con profesores, con profesoras. Las marcas que nos hacen recordar, aún hoy, a esas instituciones tienen que ver con las formas como construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual (…)” (López Louro, 1999).

“Más allá de la formulación y organización de las disciplinas académicas o de los libros, también en las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos/as se ponen en juego constantemente supuestos acerca de cómo es y debe ser una niña o un niño, una joven o un joven. Esos significados muchas veces alimentan expectativas de rendimiento y de comportamiento hacia mujeres y varones que, en cierta medida y no de forma mecánica, se vinculan también con su autoestima, la confianza en el propio rendimiento y la proyección hacia el futuro. El concepto pedagógico que ilumina estos procesos es el de “currículo oculto”: aquello que se aprende en las escuelas sin que exista una intencionalidad explícita por parte de los/as docentes” (Morgade, 2001).

Tanto a partir de lo implícito y lo “invisible” de las situaciones cotidianas o de las pedagogías, así como a partir de aquello que explícitamente nos proponemos en la escuela y que se plasma en objetivos formulados, contenidos seleccionados, secuencias didácticas desplegadas, etc., el desafío de hoy es educar acerca de la sexualidad como decisión institucional. La pregunta es ¿cómo?, ¿desde dónde?, ¿con qué enfoque?, ¿con cuáles estrategias pedagógicas y didácticas?, ¿es lo mismo enseñar sobre cualquier área de conocimiento que sobre sexualidad?, ¿y quiénes?, ¿con qué modos de ser profesoras y profesores?

En este sentido, Déborah Britzman (1999) se pregunta: “¿Qué acontece con la sexualidad cuando profesoras y profesores que trabajan con el currícu-

lo de la escuela comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera como la profesora o el profesor deben enseñar? (...) ¿Existe una posición particular que se debería asumir cuando se trabaja con el conocimiento de la sexualidad? ¿Cuáles son las relaciones entre nuestro contenido pedagógico y las interacciones que tenemos con los alumnos y alumnas?”

Los/as docentes que ya trabajan estos temas con sus alumnos/as⁷ a menudo se plantean la necesidad de reflexionar, ante todo, sobre sus propios lugares profesionales y personales. Manifiestan que no sólo necesitan contar con información actualizada y validada acerca de los diversos temas que trabajarán sino que se sienten llevados a:

- recorrer su propia historia como alumnos o alumnas y las formas explícitas o implícitas en que recibieron educación sexual: en general casi todos/as refieren no haber hablado de sexualidad en la escuela (tampoco en sus familias) y haber recibido un mandato de silencio al respecto, lo cual les genera un doble esfuerzo, aprender sobre el tema y aprender a transmitir como docentes algo que no les fue transmitido como alumnos/as;
- reconocer las posibilidades y limitaciones que ellos/as mismos/as experimentan cuando enseñan estos temas, las incomodidades, los temores, los pudores y también aquello que los convoca con más fuerza y convicción, cuando hablan con sus alumnos/as: en general las limitaciones más marcadas se manifiestan con temas referidos a la genitalidad y a las relaciones sexuales, no así cuando estos/as docentes encaran temas referidos a la sexualidad y la pareja adulta o adolescente, las relaciones afectivas en la adolescencia, el respeto por las diferencias, la revisión de estereotipos de género, etc. En estos casos, siempre se vinculan internamente con la necesidad que experimentaron alguna vez –siendo ellos/as mismos/as adolescentes– de contar con un adulto para hablar de estos temas;
- tomar conciencia de sus convicciones personales acerca de temas “delicados” y de amplia repercusión mediática y debate social (por ejemplo, el aborto) y saber qué posición asumir en tanto profesionales: muchos/as docentes trabajan sosteniendo la posición ética de ofrecer a sus alumnos/as diversas perspectivas, voces, miradas, opiniones, incluyendo su propia opinión o convicción personal, pero no imponiéndola como “la” única posible;
- pensar, leer, capacitarse y discutir con colegas y/o con otros profesionales acerca de lo que se entiende por “prevención” en materia de sexualidad y salud, lo cual también supone una posición personal y profesional: en ocasiones se considera que prevenir implica “producir” comportamientos deseables en los otros “dando” la información correcta mientras que para muchos/as docentes la prevención es un efecto deseable (tener conductas de cuidado, por ejemplo, durante las relaciones sexuales) a partir de que se abren espacios de conversación e intercambio con los/as adolescentes;

⁷ Retomamos aquí debates, pensamientos, reflexiones, desplegados junto con docentes que participaron en el Ateneo "Sexualidades, adolescencias, educación", realizado en G.C.B.A., Ministerio de Educación, Centro de Pedagogías de Anticipación (Cepa), en Buenos Aires, durante 2005-2006.

- estar atentos a la necesidad de diferenciar espacios individuales y grupales en el trabajo con alumnos/as: distinguir momentos para la consulta individual con alumnos/as –contando con el apoyo de profesionales de la escuela o del área de salud– y el trabajo grupal, respetando lo íntimo y lo público, lo confidencial y lo público, lo que puede exponerse de uno/a mismo/a o no, el derecho a la privacidad de alumnos y docentes, el respeto por lo íntimo y lo que cada uno quiere mantener en esa esfera, lo que los adultos hacemos para que los chicos se respeten entre sí y a nosotros mismos.

Una pedagogía
de la confianza
y el diálogo...
¿repensar
la autoridad
pedagógica?

“La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos, de nosotros para con nosotros.” (Segoviano, 2000)

Nos acercamos a nombrar una posible modalidad pedagógica que la enseñanza sobre sexualidad demanda: una pedagogía de la confianza y el diálogo, una pedagogía hospitalaria, atenta a recibir a quienes son diferentes (jóvenes, alumnos/as) y para quienes nosotros/as (adultos/as, docentes) somos diferentes.

¿Por qué este lugar relevante para la confianza? Reclamada por los/as jóvenes, experimentada y desarrollada a partir de algunos/as docentes que trabajan estos temas en particular, la confianza es un modo de mirar con quien hablamos, a quien nos dirigimos, es un *a priori* que instituye la relación, que la habilita y la hace posible. Es aceptar que ese/a otro/a tiene mucho para decir y para pensar y que no podemos anticipar su decir y su pensar; no lo sabemos todo acerca de él o de ella y sólo dando confianza y confiando es como se instalará esa relación que permite hacer lugar a la singularidad, a la sexualidad, a la afectividad.

Dice Laurence Cornu (2002): “La confianza es la reciprocidad, se establece entre uno mismo y el otro; es el otro nombre de la libertad, y rechaza todo poder sobre el otro, o del otro sobre uno mismo”. Pareciera que la confianza habita entonces los espacios “entre”, adultos y jóvenes, docentes y alumnos/as, y no reside únicamente en uno o en otro polo de la relación. No se trata sólo de que alumnos y alumnas confíen en su docente, sino de que éste/a establezca, previamente, una relación pedagógica desde la confianza en sus alumnos/as, aun cuando le resulten marcadamente diferentes, distantes, habitantes de mundos ajenos.

En una relación pedagógica de este tipo, el poder no es ejercido sobre el otro/a sino que se juega en ese espacio intermedio que es el espacio de la palabra horizontal, la que va y viene sin necesidad de jerarquías, aun cuando se mantengan lugares diferenciados: esa necesaria asimetría que funda toda relación de transmisión.

Igualdad y confianza. Poder compartido. Palabra igualitaria en torno a uno de los enigmas de lo humano: la sexualidad, que rechaza jerarquías entre los sujetos. Relación pedagógica particular que desarticula la división de mundos que la escuela, a veces, propicia.

El mundo dividido en “ellos/as vs nosotros/as” es un mundo de jerarquías y desigualdades e instituye, por el contrario, una relación de desconfianza, y ésta es fundamentalmente la condición para la dominación y la falta de autonomía. Desconfianza en las posibilidades del otro/a, en sus modos de ser, en su identidad, en su sexualidad, para luego ejercer un dominio que lo/a vuelva “confiable”, semejante a lo que se espera que sea, que haga, que piense, que viva, que ame.

La confianza que habilita la relación pedagógica a través de la cual la sexualidad puede hablarse, se contrapone al dominio, es condición previa para una relación de igualdad, es decisión de confiar en alguien que luego recibirá confirmación a causa misma de haber confiado. La confianza es condición para la educación en general y para una educación en la sexualidad, sin dudas; se instala más allá de voluntades y obligatoriedades, es decisión personal y política, se da de antemano, al azar y sin garantías, sin esperar nada a cambio, por fuera de un circuito de saber-poder.

En este sentido, no sólo nos preguntamos por la posición del adulto en estos temas sino también por su relación con el saber. ¿Cuál es el conocimiento necesario para hablar de sexualidad en la escuela? ¿Qué tipo de especialidad hace falta para trabajar estos temas? ¿Se trata del dominio de un campo de conocimiento o de un conjunto de técnicas o métodos educativos particulares? ¿O bien de una manera renovada de ejercer la autoridad pedagógica, a través de la cual alguien que enseña puede constituirse en un “maestro ignorante”? (Rancière, 2003).

¿Cómo es posible un maestro ignorante? Un pedagogo francés del siglo XIX, Joseph Jacotot,⁸ afirmaba que era posible enseñar lo que se ignora y que tenía alumnos que improvisaban en lenguas que él ignoraba. ¿Cómo es posible enseñar lo que se ignora y dejar que un alumno improvise en otra lengua? ¿Puede un maestro ser ignorante de lo que enseña? Jacotot pasó por una experiencia que lo llevó a afirmar este aparente “imposible” en pleno siglo de las luces y del conocimiento. Se encontró, en una situación azarosa, dando clase a alumnos flamencos que desconocían el francés, desconociendo él mismo el holandés. Sin lengua en común para entenderse, buscó y encontró lo que él llamaba “una cosa en común”: un libro, el *Telémaco*, traducido en las dos lenguas. Lo ofreció a sus alumnos y les dijo: “lean, busquen, comparen, investiguen y hablen”. Al cabo de unos meses sus alumnos podían comprender su lengua y pasar del holandés al francés sin dificultad. Se sorprendió a sí mismo reconociendo que les había enseñado sin saber la lengua necesaria para explicarles el libro. Se dijo a sí mismo que, confiando en la igualdad de las inteligencias de sus alumnos, éstos habían aprendido. Se aventuró a poner por delante la igualdad y luego, verificarla, impulsando al trabajo a sus alum-

⁸ Figura que rescata de los archivos históricos, el filósofo contemporáneo Jacques Rancière, para hablar de la igualdad, en este caso, entre un maestro y un alumno, y criticar una educación basada en superioridades e inferioridades, donde autoridad es sinónimo de dominio. Ver *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*.

nos en torno a esa “cosa en común” que a maestro y a alumnos reunía en un mismo espacio. A partir de allí, la “igualdad de las inteligencias” fue su punto de partida, su modo de instituir la confianza en toda relación de transmisión, de negarse a la desigualdad, a la impotencia del alumno, a considerarlo alguien inferior en sus capacidades, necesitado de explicaciones que sólo él poseía.

La historia de Jacotot puede ser una metáfora que nos ayude a pensar. Es posible que hoy debamos reformular estos términos, utilizar otras palabras, nombrar de otras maneras la “cosa en común”, la “igualdad de las inteligencias”, pero sin duda Jacotot y Rancière nos hacen pensar de nuevo acerca de la trama que reúne a un docente y a un alumno en torno a un conocimiento.

La acción educativa en el terreno de la sexualidad y la afectividad demanda la revisión de estos aspectos; lejos de formular una “pedagogía de la confianza y del diálogo” que prometa una técnica nueva y segura, nos lleva a pensar que hay un trabajo por hacer en cada docente consigo mismo/a, con los modos de relacionarse con el saber sobre sexualidad, con las formas de mirar y reconocer a sus alumnos/as, con sus posibilidades de hablar y escuchar, de aceptar que puede no saber, que hay otros saberes posibles.

*Para pensar
el trabajo en
las escuelas...*

- Generar propuestas vinculadas a la experiencia artística:
 - lectura de libros de ficción y poesía,
 - escritura de textos diversos,
 - ver películas, obras de teatro, muestras de pintura, fotografía, etc., tomando como eje alguno de los temas vinculados a la sexualidad y la afectividad para luego abrir charlas y debates acerca de éstos.
- Trabajar en torno a “situaciones” o “casos” para promover el análisis y la visualización de diferentes perspectivas en juego, tomados de periódicos, libros, creados por los mismos/as alumnos/as en grupo o individualmente.
- Plantearse la posibilidad de organizar “experiencias críticas” (Woods, 1997), que son experiencias de aprendizaje decididamente centradas en los/as alumnos/as, no totalmente planificadas, donde el docente habilita el espacio y la propuesta oficiando de mediador en las actividades, facilitando, activando, animando, aunque no dirigiendo; por ejemplo, la escritura de un libro, la filmación de un video, la preparación de una muestra de arte que combine diversos lenguajes artísticos, la actuación de una obra teatral como creación colectiva, un radioteatro, etc. Toda experiencia crítica requiere de diferentes momentos: conceptualización, planificación, exploración, convergencia, consolidación y celebración. En el caso de los temas de sexualidad, podrá elegirse una temática prioritaria para profundizar y transformar en “experiencia crítica”.
- Estar atentos a que la vida cotidiana de la escuela ofrece diferentes momentos y espacios para habilitar un diálogo informal entre docen-

tes y alumnos/as donde es posible transmitir acerca de sexualidad y afectividad: los espacios de tutorías, las situaciones escolares cotidianas donde haya conflictos o no, los consejos de aula y de convivencia. En ellos será particularmente importante pensar en diálogos y no en monólogos, en intercambios donde los/as adolescentes se expresen, sin que necesariamente los adultos debamos “aconsejar”, “enseñar”, “dirigir”.

Referencias bibliográficas

- BRITZMAN, Deborah (1999), “Curiosidade, sexualidade e currículo”, en López Louro, Guacira (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.
- CASTORIADIS, Cornelius (1983), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- CORNU, Laurence (2002), “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en Frigerio, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.
- ENRIQUEZ, Eugène (1989), “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Kaes, R. (comp.), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- FRIGERIO, Graciela (2006), “Infancias (apuntes sobre los sujetos)”, en Terigi, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- GRECO, M. Beatriz (2006), *Rancière y Jacotot. Una crítica al concepto de autoridad* (en prensa).
- GRECO, M. Beatriz (2006). *Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela*, mimeo.
- LÓPEZ LOURO, Guacira (1999). “Pedagogias da sexualidade”, en López Louro, Guacira (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica. (Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.)
- MELICH, J. (2006), *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MORGADE, Graciela (2001), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- RANCIÈRE, Jacques (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- ROCHEX, J. Y. (2002), Conferencia “Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas”. www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf
- SEGOVIANO, Mirta (2000), “Prólogo”, en Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne, *La hospitalidad*, Buenos Aires, La Flor.
- WEISS, Martha (2001), Educación sexual infantil/juvenil, en *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 7, N° 38, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- WOODS, Peter (1997), *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Paidós.

Beatriz Greco y
Gabriela Ramos

Los temas de sexualidad y afectividad en la escuela, tal como proponemos pensarlos, en un sentido amplio y complejo, pueden tener lugar de diversas maneras, en distintos espacios y tiempos. Podemos señalar tres modos de abordaje principales:

- el abordaje formativo de **situaciones cotidianas**, generalmente incidental, que se propone a partir de emergentes, de situaciones problemáticas o conflictivas en la vida de la escuela y de sus protagonistas;
- los proyectos **transversales**, que atraviesan diferentes espacios de la institución, formulados a partir de problemáticas que llevan a tematizar, problematizar y deliberar sobre cuestiones de sexualidad y afectividad;
- el abordaje desde **contenidos específicos** en las asignaturas o áreas.

Dado que las cuestiones de la sexualidad, la afectividad y las relaciones de género tienen que ver con los vínculos entre los seres humanos, su presencia en la escuela en el marco de situaciones cotidianas y/o conflictivas es habitual. Éstas se relacionan a menudo con desencuentros entre varones y mujeres, por ejemplo; o con problemas que hacen a lo que ocurre en las parejas en la adolescencia; o a los que surgen de los modos de significar lo que mujeres o varones “deben” ser o hacer; o a las dificultades para aceptar y respetar a quienes asumen otras opciones en su identidad sexual, entre otras situaciones.

La emergencia de situaciones conflictivas cotidianas puede ser, según como sean pensadas, una fuente continua de oportunidades para el aprendizaje de la convivencia entre pares, entre adolescentes y adultos, entre géneros y generaciones. Se trata de considerarlas como oportunidades para el aprendizaje de la convivencia, en condiciones de igualdad y respeto.

Es posible pensar que existe una “ética de la oportunidad”, como la denomina Laurence Cornu (2004: 14), que implica educar estando disponible para “escuchar” y aprovechar aquello que surge, que irrumpe, que cuestiona o interpela lo que consideramos el “curso normal” de los acontecimientos en una escuela, accionando allí para crear otras condiciones, mostrar otras realidades, nombrar de otras maneras más justas, hacer más habitables los espacios.

Señala Cornu: “(...) la educación está hecha de disponibilidad, de momentos aprovechables y de giros decisivos. Además, tiene una temporalidad particular, que es la de ser el arte de un actuar justo en el tiempo, donde lo que se verifica en 'situaciones límites' nos enseñaría algo esencial” (2004:15). “Habilitar la oportunidad es buscar y actualizar lo posible, imaginar y darle paso a otra realidad planteada como un '¿por qué no?'. Se trata menos de 'lo que conviene' en el sentido de encuadrar con lo que hay, que de subvertir la reducida realidad que hay. Y empieza cuando se critican prejuicios identitarios y prácticas reduccionistas” (2004: 22).

En esta perspectiva, la situación cotidiana debe ser reconocida, registrada, visualizada y la situación conflictiva no necesariamente debe ser eliminada,

“resuelta” rápida y eficazmente para continuar con una vida institucional “normal”, sino que se constituye como un aspecto inherente a la tarea, un motor para el cambio, una fuente de transformaciones y de desafíos haciendo lugar a lo que no siempre es deseable, pero se presenta y tiene lugar.

La idea de que el conflicto es un obstáculo supone que hay allí un agregado indeseable, un mero escollo que, una vez sacado del camino, permite dar continuidad a lo que venía siendo. Supone una imagen un tanto ideal de las instituciones, de lo que los otros proponen o demandan en ellas y de lo social, pensado en tanto espacio conflictivo, posible de ser abarcado y abordado en su totalidad, armonioso, sin fragmentos o fracturas.

Es preciso reconocer que la situación conflictiva en las instituciones está allí, forma parte de los escenarios escolares, no como un accesorio sino como aspecto inherente y constitutivo del trabajo de educar; muchas veces emerge y se actualiza en determinados momentos, pero no sale de la nada, tiene un sentido dado por condiciones que ya estaban en las instituciones y que demandan ser reconocidas, trabajadas, elaboradas, encauzadas.

No obstante, las situaciones conflictivas como motores para el cambio y el aprendizaje –para ser tales– requieren ser visualizadas, reconocidas, “aceptadas”, explicitadas, trabajadas colectivamente, analizadas, objetivadas, pensadas a cierta distancia y desde diferentes perspectivas. Demandan un trabajo en conjunto, colectivo, siempre con otros, aunque no necesariamente en total acuerdo con otros. Asimismo, deben habilitar la posibilidad de ejercer acciones necesarias, tomas de decisión por parte de algunos de los protagonistas institucionales que dejen una marca, un trazo, una señal que indique que, a partir de allí, no todo será igual que antes y que, a partir de este trabajo, nuevos modos de relación entre sujetos pueden producirse.

Como dijimos, la sexualidad tiene que ver con los seres humanos en tanto humanos y con los espacios en los que habitamos, por esto, muchas de las situaciones conflictivas que transcurren en las escuelas incluyen algún aspecto relacionado con la sexualidad. En este sentido, es posible hacer de situaciones conflictivas vinculadas con estas temáticas, espacios para el aprendizaje institucional, tanto para los alumnos como para los docentes.

A continuación proponemos el análisis de casos institucionales que abren preguntas y orientan criterios para la intervención.

La historia de Guido

Guido es alumno de 5° año. Cuando faltan seis meses para recibirse, tiene que pasar a otra escuela para finalizar allí su secundaria. Un episodio de agresión del que fuera protagonista movilizó a docentes, preceptores y alumnos/as al punto de no ser ya aceptado entre ellos/as. En una discusión con su novia, dentro de un aula, Guido la zamarreó nervioso reclamándole que su relación volviera a ser la de antes. La joven pidió ayuda, una preceptora intercedió y Guido no toleró la mediación de un tercero entre ellos. Insultó

a quien se le puso en el camino –incluida una autoridad– y dejó la escuela en estado de alteración sin, por supuesto, solicitar permiso para ello.

Pasados unos días, Guido volvió a la escuela. Lo esperaba un consejo de curso, formado por sus trece profesores, tutor y preceptores para definir su situación escolar. Guido recibió las palabras de enojo, de disgusto y malestar de los adultos que allí se encontraban. Recibió también la sanción, en forma verbal, de sus profesores que le recriminaron su conducta, le hicieron saber que su comportamiento había estado completamente fuera de lugar y que merecía un castigo ejemplificador. A continuación, se le dio la palabra y Guido respondió con su propio enojo y malestar, intentó defenderse, negando la gravedad del hecho, no pidió disculpas y se enfrentó con la preceptora asegurando que había tergiversado sus palabras y magnificado lo ocurrido.

El vicedirector, a quien Guido insultara el día del incidente, solicitó al Equipo de Orientación Escolar (EOE) colaboración para “calmar los ánimos” del joven, su madre, la exnovia y sus compañeros, entendiendo que “todos estaban alterados”. El joven, porque no aceptaba pedir disculpas; su madre, porque amenazaba con hacer una denuncia por discriminación hacia su hijo si era expulsado de la escuela; y los compañeros, porque no querían que volviera al curso. Se expresó con pena porque él y el joven “tenían buena relación”, lo había ayudado en otras ocasiones en las que Guido tuvo problemas, pero sobre todo le molestaba que no pidiera disculpas y no demostrara su agradecimiento ante la ayuda brindada y a lo que la escuela le había dado hasta el momento.

Mientras el EOE comenzó a realizar entrevistas con el alumno y, por otro lado, con su exnovia, se llevó a cabo la reunión del consejo de convivencia para asesorar al directivo acerca de la sanción que se aplicaría. Guido fue convocado a hacer su descargo y sus términos fueron los mismos que antes: se mostró molesto, no pidió disculpas, quiso que comprendieran sus razones y no mostró agradecimiento por lo que se había hecho por él en todos estos años. Esto era lo que se esperaba de él y, al no ocurrir, irritó aún más a directivos y docentes.

Guido se fue sin despedirse de nadie. Los propios compañeros y compañeras de Guido no quisieron aceptarlo después del incidente; de acuerdo con lo dicho por la tutora, prefirieron que se fuera sin despedirse y olvidar lo antes posible la historia. La tutora del curso prefirió no hablar del tema para no “levantar los ánimos y que hubiera más problemas”. Ningún profesor o directivo se mostró dispuesto a retomar el tema con el curso o en algún otro espacio institucional. Una vez fuera de la institución el alumno, ningún adulto de la escuela retomó la situación en ninguno de los espacios de encuentro con los alumnos o entre colegas.

En esta situación, ¿funcionaron las diferentes instancias del sistema de convivencia?, ¿hubo lugar para las palabras de los docentes, los alumnos, la alumna que sufrió la agresión y del propio Guido? ¿La sanción fue tomada unilateralmente por el directivo o contó con el consenso de diferentes sectores de la institución?, ¿hubo algún debate acerca de lo ocurrido entre adultos o se dio por descontado que la única solución era la separación de Guido de la institución? ¿Pudo Guido expresar su posición en condiciones favorables, sintiéndose escuchado, parte de un intercambio de palabras entre él y los

adultos; o bien, se “condenó” su actitud desde un principio sin cuestionamiento?, ¿estuvieron las palabras dichas por él y sus docentes al servicio de la elaboración, de la creación de nuevos modos de relacionarse entre Guido y su novia, Guido y sus compañeros/as, sus docentes, etc.?, ¿fue la agresión de Guido motivo de discusión con él a fin de que registrara el alcance de su acción?, ¿y la sanción aplicada, tuvo una finalidad educativa o se sostuvo como castigo y medida ejemplificadora, o como reacción “indignada” por parte de los adultos? ¿Hubiera sido preferible “contar con las amonestaciones, como antes”, como dijeron algunos docentes, o bien trabajar la situación de convivencia de otro modo, generando otros aprendizajes, promoviendo preguntas tanto en los adultos como en el propio Guido y sus compañeros/as? ¿Por qué resultó preferible para los directivos, docentes y tutores, silenciar lo sucedido una vez que Guido se fuera del colegio? ¿Qué temor despiertan a veces las palabras para que se decida no hacerles lugar y, en este caso, no tratar el tema con el grupo? ¿Y qué significaría tratar el tema en clase, transformarlo en espacio de aprendizaje tanto para Guido como para sus compañeros/as? ¿Hasta dónde las situaciones particulares pueden convertirse en un tema grupal o bien ser abordadas como un problema de un curso y de una institución? ¿Podría esta situación de una “pareja adolescente” ser motivo de discusión a fin de arribar –entre todos– a conclusiones donde la palabra prevalezca sobre la violencia, la escucha sobre la imposición, el respeto por el otro sobre el ejercicio de poder?

¿Podría haber sido esta situación motivo de alguna enseñanza para todos los adolescentes involucrados? ¿Qué podría enseñarse desde el lugar específico y legítimo de la escuela?

¿Cómo se podría transformar un problema de convivencia en una oportunidad de enseñar y aprender?

Este tipo de situación conflictiva puede ser abordada formativamente a partir de los contenidos de la propuesta de Educación sexual integral.

Un recorrido institucional: apuestas colectivas para establecer nuevos vínculos

El equipo directivo de una escuela media pública comenzó a cuestionarse por el malestar que generaba un conjunto de comportamientos “inadecuados”, llamados indisciplinas, de sus alumnos/as. Inició así un trabajo institucional de intervención sobre la situación, de apoyo y acompañamiento a docentes y alumnos, en el marco de diversas situaciones problemáticas de los alumnos y alumnas. Conflictos individuales y grupales comenzaban a desplegarse cotidianamente en los terceros años, cada vez con mayor fuerza, generando un clima institucional de gran malestar. Solicitó colaboración a equipos profesionales a fin de ser asesorados acerca de la resolución de problemáticas de convivencia entre alumnos/as, entre las que predominaban situaciones de discriminación por cuestiones de género y de orientación sexual. Los motivos por lo que solicitaron ayuda fueron diversos: agresión verbal y física entre

pares, falta de respeto a docentes y preceptores, reiteradas faltas a las normas escolares (llegadas tarde, inasistencias, falta de compromiso con el aprendizaje, etc.). Asimismo, la rectora presentó el caso de un grupo de alumnas que manifestaron sentirse discriminadas por un docente que, en alianza con algunos varones del grupo, decían descreer de la “capacidad intelectual de las mujeres para el estudio de la matemática”. Una tutora mostró preocupación por las incesantes “cargadas” de un grupo hacia un alumno de orientación homosexual. Varios docentes se mostraban cada vez más reacios a intentar solucionar los problemas, dialogar con los alumnos/as o con los tutores de los grupos de terceros años, al punto de negarse a entrar al aula para dar clase hasta tanto no se solucionaran los problemas.

Paralelamente, la escuela se encontraba organizando su sistema de convivencia, a partir de la entrada en vigencia de la Ley 223: se estaban postulando y eligiendo representantes de docentes, alumnos/as y padres para conformar el consejo de convivencia y decidiendo de qué manera escribir, en conjunto, el reglamento que fijaría las normas de convivencia. Se desarrollaba ya en sala de profesores un intenso debate en torno a lo que se consideraban faltas graves y leves así como a las posibilidades de sanciones.

La rectora propuso realizar un diagnóstico institucional como paso previo a la elaboración del reglamento, como forma de reconocer problemas, necesidades y formas de funcionamiento institucional ya instalados. A partir del conjunto de visiones desde los diversos sectores: alumnos, docentes, padres, se haría posible la definición de normas consensuadas de convivencia, formas preventivas de atender posibles conflictos, así como el establecimiento de lo que se considerarían faltas leves o graves y sus consecuentes sanciones.

El equipo directivo y los profesionales asesores comenzaron, a la vez, a realizar en conjunto acciones diversas:

- Reuniones con docentes y tutores de cada curso, donde desplegar sus preocupaciones en relación con los modos de vincularse del grupo y con su desempeño en el aprendizaje.
- Reuniones con docentes y coordinadores de área, donde debatir acerca de las modalidades de enseñanza puestas en marcha en cada área y asignatura, búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras, el trabajo a partir de los nuevos programas en vigencia, las propuestas de proyectos en los que se incrementara el aprendizaje participativo por parte de los alumnos.
- Entrevistas a los alumnos/as por los cuales se les había consultado, escuchando sus situaciones escolares, familiares, historias personales, expectativas hacia la escuela, motivaciones o desmotivaciones para responder a la demanda escolar, intereses más allá de lo escolar, formulación de sus propios proyectos de vida, etc. En algunos casos, se entrevistó a los padres o adultos referentes cercanos a fin de conocer otros aspectos de la situación de estos jóvenes y para hacerles saber que un equipo de profesionales estaba trabajando en la escuela interesándose en la situación de algunos chicos o chicas que requerían atención.

- Reuniones con grupos de alumnos o bien “consejos de aula” con el representante del curso, su preceptor y tutor, donde intercambiar diferentes miradas sobre la situación de cada grupo.

En cada uno de los espacios se indagó acerca de las posibilidades de docentes y alumnos de realizar propuestas posibles para “una mejor forma de estar en la escuela” en un sentido general, tanto pedagógicas como organizativas y vinculares: modos de enseñanza, clima institucional, modos de relación entre adultos y jóvenes, entre alumnos y alumnas, espacios de trabajo, tiempos de clase y de ocio, formas de evaluación, etc. Algunos aspectos, aquellos vinculados con la enseñanza y la organización, fueron abordados por los adultos de la escuela en forma prioritaria, consultando a los alumnos/as respecto de sus dificultades. Otros aspectos, como las propuestas para una mejor convivencia entre pares, la organización de algunos espacios relacionados con el tiempo libre, etc., fueron tomados en las reuniones con alumnos/as.

En algunas situaciones particularmente conflictivas, el equipo directivo propuso tanto a algunos adultos como a algunos/as alumnos/as criterios concretos a partir de los cuales realizar encuentros donde debatir, pensar, analizar los problemas planteados y las soluciones posibles que tuvieran en cuenta los criterios institucionales propuestos. Algunas situaciones pudieron comenzar a modificarse a partir del grupo de pares y de los docentes, generando mejores integraciones grupales y acercamiento a determinados docentes, mediante charlas o asambleas coordinadas por tutores; otras, requirieron acuerdos “de convivencia” con determinados profesores o con un directivo; en muchos casos, se propuso que algún adulto de la escuela (tutor o preceptor) sostuviera un vínculo de mayor cercanía con el alumno/a a fin de ser un referente cercano con quien hablar ante un problema, consultar ante una toma de decisión, o bien previniendo situaciones de conflicto a partir de su mirada atenta y de acompañamiento.

Las situaciones de discriminación fueron particularmente abordadas desde diferentes lugares, tanto en encuentros con los alumnos y alumnas como con los adultos. En reuniones docentes se trabajó la vigencia de marcos normativos que garantizan la igualdad de derechos entre varones y mujeres, y el rol de la escuela en su enseñanza, y a partir de ello la necesidad de profundizar el trato respetuoso hacia todo alumno/a, impidiendo toda manifestación discriminatoria de los docentes por cualquier motivo: género u orientación sexual, capacidad para el aprendizaje, etc. Se realizaron talleres con alumnos/as acerca del “ser iguales y diferentes”, donde a partir de mirar películas referidas a la discriminación y al despliegue del “ser diferente” de todo ser humano, se abrió el debate, la reflexión y la toma de conciencia de las diversas maneras que tenemos los humanos de ser, hablar, expresarnos, comportarnos, vestirnos, elegir una carrera, un trabajo, una actividad artística, etc. Se profundizó en la necesidad de aceptar, valorar y respetar estas diferencias en la escuela y en todo espacio social. Todos estos son contenidos de una genuina educación sexual en la escuela.

Nos preguntamos: ¿si los conflictos parecían estar centrados en algunos alumnos/as de tercer año, por qué se realizó un trabajo institucional en sentidos

tan diversos, involucrando a docentes y alumnos?, ¿es el malestar y la discriminación entre alumnos/as un aspecto que debe ser tomado como parte de un trabajo institucional más amplio?, ¿es necesario advertir a los docentes que deben impedir todo acto o palabra discriminatoria cuando se dirigen a sus alumnos/as?, ¿es posible que tanto docentes como alumnos/as requieran participar en espacios de reflexión sobre estos temas?, ¿puede un consejo de convivencia habilitar el debate sobre formas de convivir más democráticas en la escuela –tanto entre alumnos/as como entre docentes– o sólo debe constituirse como un órgano evaluador de transgresiones de los alumnos/as y sancionador de las mismas?

“Ser abierta” o “ser cerrada” en una escuela media de la ciudad de Buenos Aires

Mariana es alumna de una escuela técnica de la Ciudad. Pertenece a un curso de 30 alumnos/as de los cuales sólo ocho son mujeres. Ninguna se conoce de años anteriores. Cuando comienza el año, las chicas arman un solo grupo.

En un recreo Mariana le pregunta a una compañera: “¿Si vos tuvieses una amiga lesbiana la querrías igual?”

Camila: ¿Vos sos lesbiana?

Mariana: Sí... ¿por?

Camila comenta esta conversación en el grupo total y comienzan las cargadas, las bromas, los chistes... Este tema divide al grupo de chicas entre las que apoyan a Mariana argumentando que cada uno puede decidir con quién salir y las que exponen argumentos en contra. Tras sucesivas discusiones en las que ambos grupos fueron fundamentando sus argumentos con explicaciones provenientes de diferentes aportes: la religión, el sentido común, la tradición, las posturas familiares, entre otras, el tema se tornó conflictivo. Los varones participaron del episodio como “espectadores activos” en tanto fomentaban las diferencias burlando al grupo de dos chicas que apoyaban a Mariana. Los comentarios que se escuchaban eran: “los hombres gustan de las mujeres y las mujeres de los hombres porque siempre fue así”, “yo escuché en la tele que eso es una enfermedad, no hay que discriminarlos”, “son personas iguales pero diferentes”, “vos sos una cerrada porque pensás así, tenés que tener la cabeza un poco más abierta”, “yo no comparto lo que dicen pero puedo estar con ellas igual porque son mis amigas”, “yo conozco a un amigo de mi hermana que es gay pero igual es buena persona”.

Fue tanta la presión recibida que en algún momento Mariana comenzó a decir que era sólo un chiste su comentario y que nadie que fuese verdaderamente lesbiana se animaría a decirlo en la escuela. Los encuentros-desencuentros verbales fueron subiendo de tono hasta que aparecieron las amenazas y llegó el momento de dar intervención a las autoridades escolares. Plantearon el tema con la tutora y con la preceptora.

Podemos pensar un final abierto para este caso o buscar múltiples finales posibles. Lo interesante es pensar ejes posibles de reflexión. Desde aquí nos preguntamos:

¿Qué lugar ocupa la sexualidad en la escuela? ¿Qué lugar ocupan las palabras y las reflexiones sobre la sexualidad? ¿En qué espacios? ¿Con quiénes? ¿Qué adultos referentes escuchan estos interrogantes y preocupaciones y pueden dar respuesta? ¿Cómo circuló esta situación en el ámbito escolar ampliado? ¿Qué impacto tuvo esta situación en la escuela?, ¿y en las familias? A partir de estos episodios: ¿qué acciones se tomaron? ¿Cuáles fueron los temas abordados? Algunos posibles vectores de análisis:

- Lugar de las diferencias en la escuela.
- Diversidad de respuestas ante las diferencias que dan lugar a situaciones de inclusión-exclusión, agresión-violencia, discriminación-aceptación.
- La sexualidad y las prácticas sexuales como una cuestión de elección o una determinación biológica.
- El lugar de la palabra de los adultos como facilitador del planteo/resolución de situaciones dilemáticas.
- El espacio de reflexión como “desanudador” de un entramado que puede devenir violento, la palabra como mediación del pasaje a la acción.
- La articulación de las diferencias relativas a la sexualidad con otras categorías de análisis como ser la proveniencia socioeconómica y el género.

Una vez que nos dimos este espacio para elaborar algunos cuestionamientos posibles, veamos el final del caso relatado tal y como sucedió para que podamos seguir reflexionando a partir de él. Este episodio se comentó en sala de profesores y las autoridades intervinieron en el tema. Se conversó con ambos pares de alumnas por separado como modo de prevenir el ataque físico en la puerta de la escuela. Se sancionó, por escrito, a la alumna que había amenazado verbalmente defendiendo a Mariana, su amiga, y se les informó que citarían a sus padres. Además se tomó la resolución de desmembrar a los grupos y realizar un cambio de turno.

Seguimos haciéndonos preguntas:

¿Cómo transformar estas “situaciones paradigmáticas” en contenidos posibles de ser abordados desde la escuela? ¿Cómo extraer de estas y otras situaciones cotidianas el potencial formativo que encierran?, ¿qué necesitamos en la escuela para poder hacerlo?

La Educación en la sexualidad y la afectividad representa un aspecto de gran importancia en la formación integral de los/as adolescentes porque, más allá del conocimiento puramente biológico, explica procesos como la construcción de la identidad de género o las relaciones afectivas en el ámbito de nuestra cultura. Por eso constituye un desafío del cual no podemos apartarnos.

Algunos criterios para pensar el trabajo en la escuela

Como dijimos, los conflictos pueden ser una oportunidad para el trabajo y el crecimiento tanto individual como colectivo, para adolescentes y adultos, en el seno de las instituciones educativas. Asimismo, pueden ser instancias de aprendizaje, por ejemplo, acerca de cómo establecer relaciones de género igualitarias entre mujeres y varones.

Tomar los conflictos como oportunidades de aprendizaje supone pensar que:

- Los conflictos tienen una historia y un contexto en el que se desarrollan, conocerlos y comprenderlos es un primer paso necesario para su resolución, preguntándose, por ejemplo, ¿por qué ocurre esto ahora?, ¿qué pasaba antes?, ¿de dónde proviene este problema?, ¿por qué no lo advertimos antes?
- Las personas somos quienes somos en el marco de una situación y en medio de relaciones con otros, lo cual incluye determinadas condiciones; por tanto, es posible ayudar a modificar comportamientos de los sujetos transformando dichas condiciones y situaciones. Podemos preguntarnos, en este caso, ¿qué necesita X para sentirse mejor, para cambiar, para relacionarse sin violencia, para dialogar, etcétera?
- Los rótulos, estigmatizaciones, marcas discriminatorias por género, orientación sexual, clase, nacionalidad, etc., recortan a los sujetos, los “meten” en moldes que encorsetan sus potencialidades, no dejan ver quién es alguien o quién puede ser. Por tanto, es necesario trabajar institucionalmente para que ningún adulto o adolescente designe a otro/a a partir de una “etiqueta identitaria”. Esta tarea institucional puede realizarse en espacios en los que se reflexione con criterios claros a partir de los conflictos, como ya mencionamos; o bien, a partir de un trabajo planificado en el marco de las tutorías; o bien, en asignaturas específicas (por ejemplo, en Ciencias Sociales, Educación Cívica, etcétera).
- Habilitar espacios de palabra es, generalmente, un modo privilegiado de prevenir, encauzar, elaborar y resolver situaciones problemáticas. Dar lugar a la palabra de los/as adolescentes es una tarea que demanda responsabilidad, respeto, audacia, creatividad por parte de los adultos.
- De igual forma, cuando existen espacios de intercambio y diálogo entre adultos, esta posibilidad se transmite en su trabajo con los alumnos/as. Sentirse “parte” de una institución habilita a hacer que otros se sientan igualmente “parte” de ella.
- Los docentes y directivos demandan revisar, en conjunto, una y otra vez sus prácticas y sus concepciones acerca de los alumnos/as, la escuela, su propia tarea, para enriquecer el trabajo de enseñar. De esta manera, es positivo habilitar encuentros donde discutir, por ejemplo, el lugar de la autoridad pedagógica hoy, los nuevos escenarios escolares, las adolescencias contemporáneas, nuevas posibilidades y estrategias de enseñanza, etcétera.

Referencias bibliográficas

CORNU, Laurence (2004), “Una ética de la oportunidad”, en Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela, *Un ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Noveduc – Cem.

perspectivas reflexiones

ES