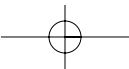
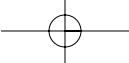
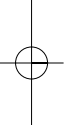
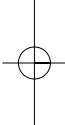


colección docencia | serie ¿qué hay de nuevo en?





Toda educación es sexual

Hacia una educación sexuada justa

Graciela Morgade

COORDINADORA

lcrj²
LA CRUJÍA EDICIONES

Toda educación es sexual : hacia una educación sexuada
justa / compilado por Graciela Morgade. - 1a ed. -
Buenos Aires : La Crujía, 2011.
208 p. ; 22x14 cm. - (Docencia)

ISBN 978-987-601-129-7

1. Educacion Sexual. I. Graciela Morgade, comp.
CDD 613

Directores de colección | Nora Graziano • Pablo Cifelli

© LA CRUJÍA Ediciones
Tucumán 1999 (C1050AAM)
Ciudad Autónoma de Bs. As. - Argentina
Tel./fax: (5411) 4375-0664/0376
E-mail: editorial@lacrujia.com.ar
www.lacrujiaediciones.com.ar

Diseño de tapa | María Paula Dufour
Diseño de tapa y de colección - Diagramación | m&s
Corrección | Jimena Timor

PRIMERA EDICIÓN: ABRIL DE 2011

ISBN 978-987-601-129-7

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Impreso en Argentina / *Printed in Argentine*

El editor se reserva todos los derechos sobre esta obra, la que
no puede reproducirse total o parcialmente por ningún método
gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo los de fotocopiado,
registro magnético o de almacenamiento de datos,
sin su expreso consentimiento.

Sobre la colección

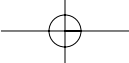
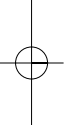
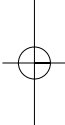
La colección “Docencia” se propone abrir un espacio de diálogo y debate sobre la tarea de enseñar. Está principalmente dirigida a los/las docentes y a quienes se forman para serlo. Cuenta con el aporte y la reflexión de pedagogos/as especialistas en distintas disciplinas y profesores/as que abordarán un conjunto de temas –tanto pedagógico-didácticos como teóricos-disciplinares– que hoy están configurando un campo de discusión pedagógica relevante.

Tres series conforman el plan de la colección:

1. *¿Qué pensamos sobre...?* Aborda temáticas generales sobre la tarea de educar y la problemática actual que atraviesa la formación docente.
2. *¿Qué hay de nuevo en...?* Aporta temas y debates actualizados en diferentes campos del saber.
3. *Del dicho al hecho...* Propone estrategias didácticas y experiencias para problematizar y enriquecer el día a día de la enseñanza.

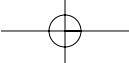
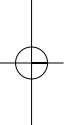
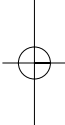
Todas ellas conjugan un mismo propósito: propiciar un espacio de reflexión crítica que potencie –desafiando el descreimiento y el dogmatismo– la práctica cotidiana de enseñar.

PABLO CIFELLI y NORA GRAZIANO
Directores



Índice

Presentación	9
Capítulo 1. Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”	23
Graciela Morgade, Jesica Baez, Susana Zattara, Gabi Díaz Villa	
Capítulo 2. Visiones de directivos/as y docentes	53
Graciela Morgade, Gabriela Ramos, Cecilia Román, Susana Zattara	
Capítulo 3. “En la escuela no tenemos la confianza”	81
Gabi Díaz Villa	
Capítulo 4. Los “gustos” se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justicia.	103
Jesica Baez	
Capítulo 5. El amor romántico... o del sexo, amor, dolor y sus combinaciones temporales	119
Graciela Morgade, Gabi Díaz Villa	
Capítulo 6. ¿Pasividad erótica femenina?	147
Susana Zattara	
Capítulo 7. Las familias y la escuela media: entre el supuesto y el silencio	167
Cecilia Román	
Algunas pistas...	185
Graciela Morgade, Jesica Baez, Gabi Díaz Villa, Susana Zattara	



Presentación

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

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

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

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

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

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

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

Una temática presente y ausente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los lineamientos establecen los siguientes propósitos formativos:

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

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

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

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

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

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

La escuela media

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El libro que presentamos

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

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

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

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

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

I. El sistema sexo-género y las pedagogías críticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

24. *Ibidem*.

II. Políticas de género: justicia curricular y pedagogías feministas

31

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

26. *Ibidem*. P. 132.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III. Tradiciones y experiencias en la educación sexual

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

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

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

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

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

La biomedicalización de la sexualidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

35. *Ibidem*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La moralización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Modelos emergentes

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

48. *Ibíd.* P. 95.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

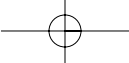
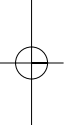
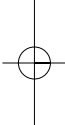
Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen —todas— el mismo respeto. Y también, que existen prácticas abusivas condenables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

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

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

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

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



2 Visiones de directivos/as y docentes

GRACIELA MORGAGE / GABRIELA RAMOS /
CECILIA ROMÁN / SUSANA ZATTARA

Introducción

Tal como las investigaciones relevadas permitieron anticipar, la “voluntad de saber” (Foucault, 1984)⁵¹ se enfrenta con los discursos vigentes en los programas específicos y en los planes de estudio de algunas materias centrales (biología-salud, historia-formación ética, etc.) que remiten, básicamente, al modelo médico-biologista (centrado en la prevención de la enfermedades de transmisión sexual y de embarazo), orientado, con frecuencia, por algunas formas seculares inspiradas en el modelo represivo religioso: la sexualidad como amenaza del orden o como peligro para la vida social. En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo.

Michelle Fine (1999)⁵² afirma que el discurso del deseo que apunta a examinar la propia experiencia en sus dimensiones positivas y negativas y a construir el conocimiento que permitirá experimentar la vida sexual como una fuente de felicidad permanece silenciado en la mayoría de los establecimientos. Así,

51. Foucault, M. (1984). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad I*. Buenos Aires. Siglo XXI.

52. Fine, Michelle (1999). *Op. cit.*

los modos de presencia y de ausencia de la sexualidad en la escuela media parecen alimentar una versión empobrecida y estereotipada de la experiencia sexual humana, presentada “desde afuera” de la experiencia juvenil y docente. Lejos de pensar que la escuela es la única oportunidad de circulación de saberes entre los/as jóvenes, es evidente también que su enorme potencial en la conformación de una ciudadanía sexual rica y justa todavía tiene un largo camino por delante.

Este silencio sistemático deja para adivinar en forma individual o para responder en el mundo privado los interrogantes acerca de cuáles serían las prácticas o los efectos efectivamente deseados o deseables en el ejercicio de la sexualidad. Y el mundo privado no cuestionado públicamente en el espacio escolar entre pares es uno de los escenarios privilegiados de la afectividad pero también del uso alienado de los cuerpos y de la opresión de género. Y, como sostienen Epstein y Johnson (2000): “La incapacidad de abrir este debate sirve para (re)producir la ocultación de la sexualidad en el contexto de los centros de enseñanza y, consiguientemente, para aumentar el peligro de una dinámica erótica explotadora por no haber sido capaces de reconocerla...”⁵³.

Con esto no se inhibe la curiosidad y el interés; sólo se redobla la vigilancia con múltiples técnicas de disciplinamiento y “... las preguntas y las fantasías, las dudas y la experimentación del placer son remitidas a lo secreto y lo privado...”,⁵⁴ perdiendo la sexualidad la dimensión política y social que encierra.

53. Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L. P. 142.

54. Lopes Louro, G. (1999). *Op.cit.*

I. La sexualidad como “problema”

Dice el vicedirector de una escuela con modalidad bachelarato: “... yo tengo dos materias: *Biología y Educación para la Salud. Biología en los primeros años, Primero, Segundo y Tercero y Educación para la Salud, Cuarto y Quinto*”. El objetivo central que una y otra vez mencionan las autoridades para este abordaje biológico de la sexualidad es la “prevención”.

Los sentidos escolares que encierra la idea de “prevención” implican que el segundo término, aquello que se previene, es negativo, perjudicial o simplemente “no deseado”. “Prevenir” es sinónimo de prever, precaver, impedir, evitar. El antónimo es descuidar. Sin embargo, “prevenir” no parece significar una forma de “cuidar de” en un sentido subjetivante, sino más bien una de las formas del temor o, aún más, del terror frente a los efectos “no” deseados de algunas prácticas.

Es evidente que enfocar la atención de los problemas desde la perspectiva de la “prevención” es sin duda una etapa superadora de la atención de la emergencia, del dispositivo post-catástrofe. Posteriormente, su crítica la hizo objeto de ampliaciones discursivas que llegaron a límites inusitados; la noción de “prevención inespecífica” fue tal vez su punto límite: casi en el territorio de la “promoción”, otro concepto del qué hacer en términos de salud pública. “*Prevención, en un principio, se llamaba Prevención de Adicciones, hemos pasado por un montón de nombres, y actualmente le hemos puesto Prevención Inespecífica...*”, aporta una rectora. “Prevención inespecífica” o, mejor, “promoción de salud” parece ser un concepto más complejizador, pero no suficientemente difundido en el discurso escolar; “prevención” sigue siendo hegemónico.

Prevención: cuestión de expertos/as. Los/as docentes no saben, no pueden (¿y no quieren?); y menos saben los/as jóvenes.

Había un médico y dice ¿Me permite dar Educación Sexual? Y digo, pero lógico. Escúcheme, cómo no va a dar Educación Sexual si es médico”... (Directora).

Una larga lista de organizaciones no gubernamentales o de invitados-as de áreas estatales “extraescolares”, “*un infectólogo del Hospital Fernández*”, “*una diputada*”, “*un cura*”, “*dos especialistas sexólogos*”, “*profesionales del Centro de Gestión y Participación*”, “*profesionales del Consejo de los derechos de niños, niñas y adolescentes*” son los diferentes actores que entran en escena para abordar en forma legítima las cuestiones de sexualidad. La rectora comenta: “*yo dejo hablar a los especialistas, el especialista lo que quiera decir que lo diga...*” y continúa... “*yo creo que estamos abiertos y si alguien tiene algo para aportar lo estamos esperando...me gustaría con gente que sepa...hay que empezar a trabajar en conjunto, interdisciplinariamente...para desasnar a todos los docentes...*”

El recurso a la expertez como signo académico de legitimidad implica el reconocimiento de un “no saber”. Efectivamente las cuestiones de sexualidad estuvieron ausentes de la formación docente por décadas. Sin embargo, el recurso es más un efecto del enfoque con el que la sexualidad es abordada en la escuela que una necesidad constitutiva de su tratamiento. Reducida a un problema bio-médico, moral o judicial, parecería pertinente la presencia de alguno de los actores sociales enumerados. Básicamente, especialistas, que tratan los problemas de forma “técnica”. Volviendo a Foucault, de este modo el discurso de la prevención también despolitiza a la sexualidad.

Michel Foucault⁵⁵ distinguió dos técnicas de ejercicio del poder: las *reguladoras* y las *disciplinarias*. Las técnicas reguladoras ejercen el control y gobierno de los sujetos de una sociedad mediante la aplicación de grupos de normas (recogidas en el código penal y otras disposiciones y decretos institucionales...). Dicha legislación está fundamentada en el conocimien-

55.Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós. ICE.

to generado a partir de la objetivación del sujeto hecha por el poder. Las técnicas disciplinarias, se apoyan en una premisa básica que subyace en la teoría foucaultiana: la expropiación del conocimiento que históricamente, a partir de las primeras revoluciones industriales, hizo el poder económico a las bases del trabajo (artesanos) y lo puso en manos de expertos a los que de alguna manera controlaba para que lo aplicasen en direcciones que sintonizasen con sus intereses. Los expertos, a modo de cómplices del capital, utilizan el poder que les confiere la posesión de dicho conocimiento sobre alguna de las objetivaciones del sujeto para orientar su comportamiento respecto a la subjetividad correspondiente. Las técnicas disciplinarias se basan en el conocimiento generado en las diferentes áreas del saber (que corresponden con las objetivaciones que se hacen del sujeto humano: sano-enfermo, cuerdo-loco, joven-viejo, delincuente-no delincuente, y técnico-no técnico). Este conocimiento lo tienen los expertos (médicos, jueces, mecánicos, tecnólogos) y lo aplican cuando algún sujeto lo demanda por encontrarse en una situación difícil (enfermo, preso, o que no le funcione el automóvil, el televisor...). A la vez que implora ayuda, este sujeto ofrece cierta apertura mental y física para hacer lo que el experto le indique con el fin de resolver la dificultad que lo llevó a él. Es en este sentido donde la tecnología tiene la función disciplinar, pues cada herramienta tecnológica que interna (prótesis, marcapasos...) o externamente (ordenador, TV, automóvil...) tenga un humano, va a ser un punto de dependencia de los expertos correspondientes, y por lo tanto va a ser un punto de su gobernabilidad cada vez que tenga una dificultad con alguna de ellas.

Sin embargo, también es cierto que el dominio del saber experto funciona como recursos reflexivos con efectos negativos para los intereses dominantes y crean espacios de transgresión aprovechados por los/as subalternos/as.

Además, es casi impensable en la vida escolar tomar la propia experiencia como fuente de conocimiento así como es muy

difícil también reconocer que no “se sabe” algo. “... cuando aparece una cuestión la Dirección siempre ha tenido una política que es escuchar y si la docente, porque hay docentes que no pueden, ellas mismas a veces dicen “Mirá, no se lo puedo explicar”, otras que las explican perfectamente y pueden evacuar la duda de quien pregunta, y si no que se remita a la Asesora Pedagógica o a la Dirección o a la Vicedirección y después nosotros vemos cómo esto se soluciona...” dice una directora.

En ese “no saber” aparece tibiamente también un “no poder” desde una perspectiva subjetiva. “Pero se precisa mucha ayuda para llevar adelante esto, porque les digo la verdad, los chicos a veces salen con cosas diferentes a las que yo viví... y las chicas sobre todo plantean inquietudes que a uno la desbordan” (Profesora). Desbordarse, sentirse desbordada, no poder ofrecer una respuesta contundente o, tal vez, tener que dar una respuesta de compromiso por temor a una sanción (en el caso de la opinión sobre la despenalización del aborto por ejemplo) son situaciones que los y las docentes evitan sistemáticamente.

Sin embargo, es posible leer de otra manera la cuestión del saber y de la ignorancia. Lopes Louro (2004),⁵⁶ que retoma los interrogantes de la teoría queer respecto del tema, propone pensar a la ignorancia no como “falta de conocimiento” sino como un residuo del conocimiento, como un efecto del hecho mismo de conocer. La obturación del intercambio contenido entre pares y docentes que podría suscitarse a partir de la propia experiencia vital hace que se pierdan oportunidades para los “acontecimientos” de construcción de otro lugar para los-as estudiantes en la escuela: de la reiteradamente denunciada “abulia” o “desinterés por todo” de los-as jóvenes al “tienen inquietudes” es evidente que la profesora entrevistada se encontró subjetividades bien diferentes a la imagen de los-as jó-

56. Lopes Louro, Guacira (2004) *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.

venes que parece hegemónica. Y que el mismo conocimiento que propuso abordar en la escuela ya contenía sus propias ignorancias: esta evitación (desde “no saber” y “no poder”) adquiere un sentido doble, reforzando el “no saber” de los-as jóvenes.

Prevención: cuestión de mujeres y de heterosexuales

Las principales destinatarias de las clases de educación sexual son las chicas. El director de una escuela afirma “*en los chicos no habría resistencias, los adolescentes son muy maleables, las chicas agradecerían... los chicos tal vez menos... como no tienen problemas... los mismos problemas... o tal vez sí... pero son otros problemas... pero más la chica es la que carga sola con los problemas cuando no es querido...*”. La expectativa refuerza las relaciones de género hegemónicas.

M. Fine⁵⁷ en Canadá identifica diferentes discursos acerca de la sexualidad femenina que coexisten en la escuela: a) la sexualidad como violencia: que supone que existe una relación causal entre el silencio oficial sobre sexualidad y una disminución de la actividad sexual; b) la sexualidad como victimización: que busca infundir en las jóvenes la confianza para “defenderse” de predadores varones (o más recientemente, de otras mujeres); c) la sexualidad como moralidad individual: que plantea la educación sexual desde el lenguaje del autocontrol y desde una escala de valores usualmente tradicionales.

“...*Prevención de HIV, prevención de embarazo, cuidado del cuerpo, visita de las chicas al ginecólogo, cuándo se tiene que hacer...*” agrega C. y continúa “...una cuestión que a veces aparece en las jóvenes, en las chicas adolescentes, es ningún tipo de asistencia médica inclusive cuando ya empiezan a tener relaciones sexuales. Esto resulta un poco tabú todavía en nuestras alumnas, el ir al ginecólogo, plantear la problemática que

57. Fine, Michelle (1999). Sexualidad, Educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo. En Belausteguigoitia, Marisa; Mingo, Araceli (eds.); *Géneros profugos. Feminismo y educación*; México. Ed. Paidós.

tienen, que están teniendo relaciones con el chico que salen, en fin, todo esto a veces cuesta mucho que ellas puedan expresarse con toda esta cuestión. Entonces a veces chicas a lo mejor de 16, 17 años que no han tenido ninguna visita todavía al ginecólogo...". El embarazo como cuestión de mujeres porque van a tener que "cargar con" el niño o niña, la visita al médico-a ginecólogo-a, los peligros de la violación o el abuso, y otras temáticas afines igualmente impactantes desde el punto de vista emocional emergen en esa "charla" de especialistas un contexto en el cual los sentimientos tienen escasísimo lugar en otras materias o espacios institucionales. La escuela aspira en ese momento a que "puedan expresarse", y constata, como profecía autocumplida, que entre las chicas existen los mismos "tabúes" que contribuye a generar.

El entramado político de la biologización del sexo y el sexismo en términos de género contiene otra articulación simbólica que también tiende a reproducir. La educación sexual dirigida a las mujeres-futuras madres no implica solamente un contenido de género sexista, sino que también expresa, nuevamente, el mandato de la heterosexualidad obligatoria.

Existen numerosos antecedentes en la investigación desde la perspectiva de género, enriquecida por los estudios de gays y lesbianas y, más recientemente, la teoría *queer* acerca de la heteronormatividad obligatoria en la educación sexual escolar. Alonso et alli (2005),⁵⁸ a partir de su investigación sobre talleres de educación sexual en la provincia de Neuquén, afirman: "El límite que encontramos en muchos de los discursos acerca de la educación sexual (y de la sexualidad) que circulan en nuestro medio (y que van licuando su potencial contingente)

58. Alonso, G.; Herczeg, G. y Zurbriggen; R. (2008, "Talleres de educación sexual, efectos del discurso heteronormativo" en Morgade, G., y Alonso, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

está puesto en el obstáculo para pensar la *heterosexualidad* como una institución política, la *heteronormatividad* como “la obsesión por normalizar la sexualidad a través de discursos que posicionan (lo extraño) como desviado” y la *homosexualidad* como un escape del deseo a esa norma, a ese orden hegemónicamente instituido (y no como una anormalidad, patología o perversión)”. El discurso de la prevención podría ubicarse en esta misma dirección: al dirigirse fundamentalmente a las chicas en su condición de “futuras madres”, de potencialmente abusadas o de maltratadas, habla de una sola manera de construir la orientación de la sexualidad, de un solo modo de relación humana, el “normal” que, aun con sus disfuncionalidades, es el único “pensable” en la escuela.

II. La sexualidad como “tema”⁵⁹

Como parte del proyecto de investigación que da lugar a las reflexiones presentadas en este libro, encuestamos a profesoras y profesores de las escuelas visitadas con el objetivo de encontrar cómo aparecía la sexualidad en las distintas materias, aun antes de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. Como resultados de la misma encontramos que los/as docentes expresan en un 78,3 % que no tratan temas explícitamente re-

59. Presentamos los resultados de la actividad del Proyecto que propuso hacer un “mapa curricular” de la enseñanza de temas vinculados con sexualidades a través de una encuesta por muestreo (año 2005, antes de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral). La encuesta tuvo como propósito principal relevar las visiones de los/as docentes acerca de la tematización de la sexualidad en la educación formal. La muestra es representativa de los turnos de las escuelas con población de mayor repitencia y sobreedad de la ciudad de Buenos Aires. Se encuestó a docentes de todas las materias de 1º y 4º año de disciplinas humanísticas, exactas, sociales, artístico-expresivas y técnicas de la especialidad. Los/as profesores/as encuestados/as pertenecen a todas las áreas curriculares de la escuela media. Su distribución es la siguiente: Ciencias Humanas y Sociales, 28,5%; Ciencias Exactas y Naturales, 31,0%; Lenguas, 8,9%; Artísti-

lacionados con la sexualidad en sus materias. Los contenidos en que los abordan explícitamente son “reproducción o anatomía humana”, “la familia”, textos literarios que toman el tema, “reproducción animal o vegetal”, “enfermedades de transmisión sexual” o educación para la salud en general y cuestiones normativas o legislativas. Es decir, se trata fundamentalmente del abanico clásico vinculado con la concepción biológica y medicalizada de la sexualidad, concepción hegemónica en la escuela media y, menos, pero también con cierta presencia reciente, del enfoque jurídico que no hace sino tender a judicializar el abordaje de las sexualidades.

Un porcentaje algo menor (69,4%) refiere a que no se tratan temas que indirectamente abordan cuestiones de sexualidad. Pero entre el complementario 30,6% que considera que los aborda aparecen, desde nuestra perspectiva teórica, una multiplicidad interesante de posibilidades. Nuevamente surgen cuestiones de sexualidad en clases de lengua o literatura pero tíbicamente asoman otros temas “indirectos”: la convivencia o la discriminación y las agresiones entre pares, “los nuevos derechos incorporados a la Constitución” o “minoridad abandonada” (Instrucción Cívica), “Roles masculinos y femeninos. Heterosexualidad y homosexualidad en la historia antigua. El patriarcado” o “la promiscuidad en la vivienda” en Historia; la “emancipación femenina”, las “violaciones”, “las cuestiones de familia (civiles) en Derecho”, “cuestiones de género relacionadas a población, esperanza de vida, marginalidad o trabajo precario de la mujer” en Geografía.

cas, 7,0%; Educación Física, 1,3%; Tecnológicas, 23,3%. Se trata de un 51% de mujeres y un 49% de varones, de los/as cuales el 69,4% tiene más de 40 años de edad (y el 40% más de 50 años de edad). La gran mayoría (94,3%) tiene más de 5 años de antigüedad en la docencia, lo cual señala una fuerte presencia de profesores/as con una definición profesional por esa tarea.

Es notable que también algunos/as docentes de áreas no sociales o naturales también expresan que abordan indirectamente cuestiones relativas a la sexualidad. Una profesora de Matemática alude al tema cuando “se cargan entre ellos... a los que se mueven como homosexuales”, un profesor de Contabilidad lo hace hablando de la “responsabilidad como padres” y “cuando hablamos de la salud”, en Computación “se tienen en cuenta cuestiones de género (masculino-femenino, varón-mujer) en determinados trabajos con tablas de encuestas laborales, etc.”, en Construcciones Civiles (escuela técnica), “la conformación social para la realización de programas de necesidades en vistas de un proyecto de arquitectura”, en Mecánica Técnica, “cuando se toma el tema de la importancia de la materia con respecto a la posibilidad de trabajo” y aun en Contabilidad “problemas individuales personales”, en Inglés Técnico “la rebeldía propia de la juventud-el descuido en el intercambio sexual”.

Una mención especial merece el área de Educación Física. Resulta significativo que los/as profesores/as expresen la matriz deportivista en que se ha formado por décadas al profesorado en general, acuerdan con que las clases se dicten con separación de sexos. El cuerpo está presente con su sexuación propia pero solo, en el caso de los varones se consigna que se “expresan cuestiones relativas a la masculinidad” y que se abordan indirectamente cuestiones de sexualidad en el deporte como “medio fundamental para la transformación de determinadas pulsiones en energía concreta”.

Por último, un porcentaje nuevamente menor que el anterior (pero significativamente alto para nuestros supuestos teóricos), un 59,4% de los/as encuestados/as expresa que no hubo en sus clases ningún momento de conversación informal en el cual se hablara de temas relacionados con la sexualidad. Entre el 40,6% que mantuvieron conversaciones informales, los temas más tratados de esta manera vuelven a vincularse casi en la mitad de los casos con la prevención del embarazo y las infecciones de transmisión genital.

Sin embargo, otros intereses emergen también en esas conversaciones: la homosexualidad (causas, unión civil), la pareja y el amor, el aborto, las violaciones, relaciones con prostitutas, edades de iniciación sexual, la infidelidad, las “conquistas y la frecuencia de relaciones sexuales”, “asociación de palabras: yegua, perra, gata”, “cómo se dice en inglés palabras que significan la relación sexual o cómo se nombra a los genitales de ambos sexos”... Hasta una profesora que expresa que en cuanto a conversaciones informales hubo: “muchísimas... algunas en términos grotescos que se han debido clausurar”...

Parecería entonces que desde el sentido común escolar, muchos de los temas relacionados con la sexualidad en el sentido amplio que sostiene el enfoque de género pueden ser abordados “indirecta o informalmente”. Parecería además que existe en algunos y algunas docentes minoritarios/as una concepción que desborda los límites hegemónicos de la biologización, medicalización o judicialización de la sexualidad.

Sin embargo, en ocasiones se llega a una tensión que suele ser difícil de manejar: cuando emergen situaciones íntimas, cuando se buscan y emplean las palabras que denotan pero que también provocan...

Es sabido que el lenguaje cotidiano referido a la sexualidad encubre y vela más de lo que clarifica. En los espacios informales en los que se producen charlas “en términos grotescos que se han debido clausurar”, las palabras ocultan los impulsos, los deseos... no los aniquilan. El grotesco expresa, pero en la escuela no puede tener cabida.

Es de notar que detrás de las llamadas “malas-palabras” suele haber una referencia a la sexualidad y, más específicamente, a la genitalidad femenina. Una referencia que en general alude a un cuerpo visto como “sucio”, orientado al pecado, que habrá que purificar... a través de la palabra. En eso consis-

te la mejor forma de sujeción posible: a las brujas, por ejemplo, se les lavaba la boca con sal roja para purificarlas. “Canjeando un orificio por otro, como bien señaló Margo Glantz, la boca era y sigue siendo el hueco más amenazador del cuerpo femenino: puede eventualmente decir lo que no debe ser dicho, revelar el oscuro objeto de deseo, desencadenar las diferencias devastadoras que subvierten el cómodo esquema del discurso falocéntrico, el muy paternalista...”.⁶⁰ Sin embargo, podemos pensar que “faltan palabras” pero también que la escuela no representa un ámbito confiable para que esas palabras emerjan.

La gran mayoría (94,3%) tiene más de 5 años de antigüedad en la docencia –lo cual señala una fuerte presencia de profesores/as con una definición profesional por esa tarea– pero ¿qué formación han tenido estos profesores y profesoras en su paso por el Instituto Superior?

De acuerdo con una investigación realizada por docentes y alumnas del Área de Estudios de la Mujer y de Género del Instituto Superior del Profesorado más grande de la Ciudad de Buenos Aires, el Dr. J. V. González (publicada en el año 2004), la perspectiva de género no es un enfoque utilizado por los/as docentes en los programas de estudio de las ciencias sociales; sólo el 70% conoce la Teoría de Género y entre ellos/as, sólo el 56% le otorga validez científica. Cuando se incorpora este marco teórico es como un ítem accesorio dentro de los programas de las cátedras. El 31 % hace referencia a la temática como una moda de poca relevancia o, en el mejor de los casos, un simple tema de actualidad. Del análisis de los programas se desprende que “... salvo excepciones, los aspectos de la vida cotidiana, de los problemas del existir diario, de las relaciones interpersonales entre varones y mujeres y entre mujeres que nos antecedieron quedan fuera de unos programas que siguen estando marcados por los ejes político-militar, político-administrativo

60. Valenzuela, Luisa (2001). *Peligrosas palabras*. Buenos Aires: Ed. Temas.

y político-económico, campos que han estado habitualmente dominados por los varones en la toma de decisiones...”.⁶¹

El trabajo señala la disparidad en la incorporación de contenidos específicos referidos a mujeres o de una perspectiva de género que transversalicen la asignatura y los objetivos expuestos en varios de los programas. Dentro de las categorías de interpretación epistemológica asignada a aquellos programas, “... donde las relaciones intergenéricas patriarcales son analizadas para la comprensión de la realidad social, pasada y presente...”.⁶² existen solo dos programas en historia y uno en literatura.

Frente a estos resultados referidos a que la formación docente no sostiene espacios de sensibilización de la temática, de reflexión de la propia posición en el mundo como sujeto sexuado y de acercamiento a los desarrollos teóricos sobre el tema, ¿cómo podemos pretender que los/as docentes en ejercicio de su rol puedan hacerse cargo de aplicar lo que no conocen? Pero no sólo eso. Contamos con un 51% de mujeres y un 49% de varones, de los/as cuales el 69,4% tiene más de 40 años de edad (y el 40% más de 50 años). Cabe preguntarnos también, ¿cómo influyen las propias vivencias personales en el abordaje de estos temas? Sujetos atravesados/as históricamente por otras concepciones de docente, de varón, de mujer y de relaciones de género? El acento puesto en la incorporación de este enfoque está dado porque concebimos a los y las docentes como “intelectuales públicos”, pero para ello necesitan tener la oportunidad de repensarse como sujetos sexuados, de involucrarse en discursos críticos que les permitan desarrollar a futuro prácti-

61. Fioretti, S. y otras (2004). “Joaquín: Mujeres y varones en la formación docente. Un estudio de caso”. Dirección General de Educación Superior - Secretaría de Educación D, Buenos Aires.

62. *Ibidem*.

cas pedagógicas que apunten a construir relaciones sociales más democráticas.

Esto remite nuevamente a pensar la relación entre lo personal y lo político de tal manera que ninguno quede subsumido en el otro. No se trata de que las cuestiones relacionadas con la propia sexualidad del/a docente deban ser incorporadas a la tarea pedagógica, sino de tomar en cuenta cuánto los modelos internalizados y no transformados en palabra se ponen en juego a la hora de enseñar. Y es evidente que el corte disciplinar de la formación y la escasa o nula oportunidad de los/as estudiantes de tomar su experiencia como fuente válida de conocimiento tiende también a reforzar el carácter enciclopedista de la escuela media, en la cual si no se es “especialista”, difícilmente un/a docente se predisponga a habilitar una temática; y, menos aún, cuestiones de sexualidad.

Ahora bien, la conformación de un saber a la categoría de “tema” escolar implica con frecuencia una reducción notable de la complejidad que la cuestión necesariamente implica (“en esta escuela tratamos el tema”). Y el “tema” es una forma escolar que tiende a obturar el abordaje pedagógico en un sentido integral: un tema de Biología o de Educación Cívica; un tema de una clase, de dos o de tres; un tema que entra o no entra “en la prueba”... Sin embargo, el imaginario escolar parece definir otro sentido cuando se anticipa que el “tema” es de un abordaje difícil (¡qué tema!). En esta acepción, se trata de “un problema” antes que de un contenido de tratamiento legítimo en el nivel y en las escuelas.

Entendiéndolo desde una teoría que confía excesivamente en la construcción científica de referencia, si la sexualidad “aparece” a los 13, 14 o 15 años, si hay que “enseñar” cómo es el cuerpo y cómo cuidarlo, es una consecuencia bastante lógica que el problema sea el “desconocimiento” de los/as estudiantes. Tal como Débora Britzman señala, “todo conocimiento de-

termina también sus propias ignorancias”...⁶³ Evidentemente, más que de un “desconocimiento” se trata de las limitaciones que una noción de la sexualidad implica en la enseñanza...

Por otra parte, algunas otras autoridades intuyen que el problema no consiste meramente en “transponer” bien... “*Sí, dan el tema, en Educación para la Salud, en 2do año, que tocan enfermedades, se toca SIDA, se toca prevención... y también se ve desde el punto de vista social, en Educación Cívica, hay una unidad que ven SIDA, entonces está enfocado lo más completo posible, pero por ese lado. Pero en concreto, como Educación Sexual, no hay. Esta es una escuela técnica*” (Rectora, 2006).

Es evidente la incomodidad que esta rectora esboza en su visión respecto a la educación sexual: intuitivamente percibe que la “educación sexual” excede al tratamiento de algunos temas acerca de la anatomía, la fisiología o la prevención de enfermedades, anticipa que se trata de “algo más” que no puede nombrar. Probablemente por carecer de formación específica en el tema, por haber tenido escasas oportunidades de trabajar sobre la cuestión con colegas o por sentirse poco “autorizada” a hacerlo...

III. Temores y fantasmas en el mundo adulto

Cuando profesoras/es hablan de la implementación de la educación sexual, se trata de transformarla en un contenido, en información científica. Siendo así, tienen que dictarla “los/as que saben”, especialistas en medicina, psicología, sexología, etc. Sin embargo, la sexualidad como experiencia también genera saberes en los/as docentes, saberes escasamente reconocidos como legítimos pero que en forma permanente intervienen

63. Britzman, D. *op. cit.*

(en un sentido liberador pero también es posible que sea en un sentido represor) en las clases que dictan... Por su parte, la familia, la comunidad y los grupos de amigos (pares) pueden ejercer su propia influencia sobre el campo de recontextualización⁶⁴ de la escuela y, de esta forma, afecta las prácticas de esta misma, en especial referida a los aspectos valóricos-morales (discurso regulativos).

Dicho de otra forma, existe una fuente potencial o real de tensión o conflicto entre el currículum oficial-nacional que se genera en las instancias centrales y el campo de recontextualización pedagógica. La tensión se produce entre un currículum oficial, que por lo general se estructura con clasificaciones y enmarcamientos fuertes —fijando así los límites sobre los principios de la transmisión y realización de las prácticas pedagógicas— y los espacios de autonomía, flexibilidad y creatividad, que otorga o permite a las instituciones educacionales, a los docentes y a otros actores que participan del proceso de recontextualización pedagógica.

Ahora bien, los procesos de la vida cotidiana escolar tienen diferentes rasgos según los niveles educativos. No solamente por las características de los alumnos y alumnas sino, y sobre todo, por las formas pedagógicas predominantes en la formación docente y en la organización curricular de cada nivel. Las materias escolares en la tradición enciclopédica y racionalista del profesorado tienen un correlato en una fragmentación del trabajo en la escuela media. Así, el “nombrar” el “tema” implica con frecuencia fuertes reducciones sustantivas vinculadas con la “caja horaria” escolar y los tiempos de clase.

Pero, además, en una escuela atravesada por la discontinuidad pedagógica entre docentes y en los encuentros entre do-

64. El concepto acuñado por Basil Bernstein (1991) alude a las diferentes esferas de “contextualización” por las que atraviesan los conocimientos desde el ámbito de su producción hasta los procesos de enseñanza en el aula. Así, la recontextualización oficial se complementa con la recontextualización pedagógica.

centes y estudiantes (por ausencias de unos/as o de otros/as), etc..., la reducción a una unidad discreta de enseñanza termina siendo una respuesta situada a determinaciones múltiples que resultan desestimulantes...

En cierta medida, la tensión curricular que la sexualidad genera en las escuelas y la consecuente despolitización de la cuestión parece muy ligada a los modos hegemónicos del procesamiento del saber antes que a una tensión particular por la temática en sí... Sin embargo, como veremos, ambas cuestiones confluyen: la relativa "banalización" propia de la escuela media oculta la despolitización de la producción y reproducción de los conocimientos en general, pero en particular en la educación sexual, que es una cuestión política por antonomasia. La intuición de parte de los actores institucionales (profesores/as y alumnas/os) de que no se trata de "un tema" más se contrapone con la reducción banal a "tema" escolar y para la recontextualización oficial la puesta en "caja" de estas cuestiones se convierte en problemática. No se puede ignorar el conocimiento acumulado sobre la sexualidad infantil y de su asociación con la curiosidad y el conocimiento. Será qué si la sexualidad no es un tema la escuela se queda sin "temas" para enseñar? ¿Qué pasa con una materia que no tiene temas, contenidos, que no está en los libros y que está en discusión entre "los expertos"? ¿O, mejor dicho, que no tiene expertos/as?⁶⁵ Si la "ciencia" de donde se derivara fuera la medicina podría ser un tema; si fuera la sexología, no está legitimada como ciencia; la psicología, poco pero no el psicoanálisis; la ética y ciudadanía dependen de la política; el derecho y la filosofía, que son saberes no hegemónicos y en permanente discusión.

65. ¿Acaso la historia, la geografía, las ciencias naturales no están en discusión entre los/as expertos/as?

Quizás es que la educación sexual tiene que ver con cuestiones de vida y muerte. Y son temas prohibidos en la escuela. ¿Se habla de la muerte? ¿Se habla de la vida?

En la formación de los profesores de secundaria los sujetos a que está destinada son el abstracto “los adolescentes” de la psicología y los medios, seres algo “peligrosos”, a los que hay que contener del desborde, sometidos al “imperio de las hormonas” (más poderosas en los varones aunque, parecería, últimamente también “no se sabe qué les pasa a las mujeres, que también ellas ‘quieren’”).

¿Qué es lo amenazante de trabajar las cuestiones de la sexualidad para los/as profesores/as en las escuelas? ¿Es la pregunta por la experiencia personal? ¿Es no saber la respuesta en términos científicos, objetivos? ¿Significa volver atrás con la formación del profesorado, que implicó negar lo afectivo —como sinónimo de conocimiento objetivo? ¿Se pueden trabajar cuestiones de la sexualidad sin perspectiva de género? ¿Sin reflexionar sobre la sexualidad femenina como mandato y no como placer?

Britzman⁶⁶ se pregunta: ¿cuándo los profesores piensan sobre la sexualidad, ¿qué es lo que piensan? ¿Será que la sexualidad cambia la manera como profesoras/es deben enseñar? A partir de aquí, ella discute las relaciones entre curiosidad, libertad y sexualidad. Afirma que la sexualidad es del dominio de lo imaginario, por lo tanto permite desarrollar nuestra capacidad para la curiosidad. Sin la sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender.

Continúa diciendo “si el sexo es una cuestión tan inestable en sus objetivos, conocimientos, placeres y prácticas, entonces, ¿qué puede ser dicho de él? Sus cualidades inestables son las que hacen que los educadores argumenten a favor o en contra del sexo o vinculen al sexo apropiado con la idea apropiada, o se pre-

66. Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, Guacira (comp. 1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

ocupen por cuál conocimiento existe en cuáles cuerpos en cuáles circunstancias o si educación sexual causa actividad sexual”.⁶⁷

La cultura de la escuela hace que sean esperadas las respuestas estables, modos autoritarios de interacción social en la cultura escolar impiden la aparición de cuestiones nuevas y no estimulan el desarrollo de una curiosidad que podría llevar a profesores y estudiantes hacia direcciones sorprendentes. Eso hace que las cuestiones de la sexualidad sean relegadas al espacio de las respuestas correctas o equivocadas.

El abandono de las respuestas exactas, el aprendizaje de trabajar con la incertidumbre, ¿es posible en la institución actual? ¿Es posible en este contexto social?

Retomando nuestras preguntas, la primera amenaza para el tratamiento de la sexualidad en la escuela es la visión de una sexualidad descontrolada... *“toda la estructura de la escuela hace que el chico finalmente se sienta contenido y que no pasen cosas que no tienen que pasar”; “No, sé... para mí la sexualidad no es tanto una preocupación. Por ahí, la preocupación mayor es que el adolescente se ha tornado inmanejable”; “Siempre fue una inquietud de esta escuela asesorar correctamente a los chicos, evitando experiencias negativas en su vida, ya que consideramos que comienzan muy temprano ese despertar sexual, a no poder controlar ese despertar sexual.”*

Y otra directiva dice *“el tema de noviazgo nos desborda, nos asfixia, en este momento, los tenemos enamorados, lo hablamos con los padres, tenemos que decir que se controlen que no es posible tanta manifestación amorosa, sobre todo porque todavía no han llegado a un equilibrio, entonces hoy se enamora de una y mañana de otra, entonces ;basta por favor! No quiero material didáctico en la escuela. Están muy enamorados, están muy contentos, demasiado, ;demasiado efusivos!”.*

67. *Ibíd.* P. 34.

Otra situación amenazante es la pregunta desde la “curiosidad”: *“Los chicos preguntan mucho, no desde la sexualidad responsable, lo preguntan como lo escuchan, o como ellos tienen sexo, que está más relacionado con la falta de valores, con la pornografía, que con lo que realmente tiene de valioso, la sexualidad, la relación sexual, el concebir un hijo, el protegerlo, el educarlo...”*.

También, decir demasiado por temor a los padres o a que se informe algo para lo que no están preparados “psicológicamente” es otra amenaza: *“tenemos miedo de la mala interpretación que puedan llegar a tener los papás”*. *“Hay intereses distintos. Qué le hace al pibe saber a los 14 años del óvulo y los ovarios, si todavía está más cerca de la pelota que de su propia sexualidad, de que le pasen estas cosas”*, dice el único rector varón entrevistado.

Además, si la escuela se equivoca puede ser terrible: *“Hay materias donde yo puedo equivocarme, y otras materias donde un error es diferente. Si sexualmente me equivoco, también voy a tener una falla muy grande muy difícil de corregir. Es muy costoso corregir un embarazo no deseado, es muy costoso!”*.

Por otro lado, docentes que están llevando a cabo acciones sostienen que el cuidado de la salud es el propósito central de la educación sexual en las escuelas medias: *“Yo estoy hablando de meses, de 1 mes, 2 meses, yo tengo una chica de 15, 16 años que a lo mejor ya tuvo 5 o 6 novios. Entonces qué hago, le recorto información, le digo que eso no hay que hacerlo, con qué argumentos me muevo... y bueno, con lo que yo considero, con los valores, el respeto por la persona, el conocimiento, después, si es duradero o no... pero apuntar a que lo quiero, me quiere, lo respeto, tengo relaciones sexuales cuando puedo, con quien quiero, en el momento que quiero, ¿no? Porque apurar uno al otro... hay una desvalorización de algo tan importante como es, por eso yo digo, así como nos cuidamos para no engordar y están con las dietas, y los chicos los músculos, bueno, tenemos que cuidar nuestros órganos sexuales, mantener la salud, sobre todo”*.

Cuando las profesoras hablan del cuidado, hablan del cuerpo enajenado, del cuerpo “científico”, de órganos, de aparatos, no de una subjetividad encarnada, sino de un cuerpo tipificado, clasificado por el conocimiento médico-biológico. El cuerpo subjetivado no cabe en la escuela. En la escuela media, los cuerpos de las/os adolescentes son peligrosos por su posibilidad de reproducción, o sea, de engendrar otro cuerpo que estará visible, del que la sociedad –la escuela, en este caso–, tendrá que hacerse cargo “de sus necesidades”. Además, los cuerpos femeninos son los peores, porque visibilizan las consecuencias de la sexualidad adolescente no responsable”. Entonces, aun cuando se habla de cuidado de cada una o uno, lejos estamos de hablar de la práctica de la libertad, de formar sujetos autónomos.

Si se aceptara como válido cambiar constantemente de pareja, aparece el peligro de colaborar en la pérdida del sentido de una pareja estable; el resquebrajamiento del mandato de la heteronormatividad, el miedo a pensar en que la sexualidad “no sirve para nada”, el fin de la sexualidad es pasarla bien.⁶⁸ ¿Qué pasaría con la formación positivista de afirmar verdades, de asegurar a chicas y chicos que existe un futuro mejor en la construcción de una familia?

Según Graciela Frigerio (2006),⁶⁹ el exceso de información podría ser una estrategia cultural para *echar lo sexual* (Palacios, 2005:57) y al mismo tiempo propiciar desconfianza, entre adultos y niños/niñas/ y entre adultas/os y adolescentes y aun entre pares. ¿Qué ocurre cuando el mundo social nos obliga al deseo sexual entendido como ley a la que habría que someterse? ¿La ley del deseo? Se sabe que no hay deseo sin ley. Algo de este orden aparece en el discurso de las profesoras, aunque re-

68. Preciado, Beatriz (2002). *Op. cit.*

69. Frigerio, Graciela (2006). “Lo que no se deja escribir totalmente”. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.

cordemos que la ley que representan las instituciones educativas ha sido históricamente la de las respuestas cerradas, de las generalizaciones moralizantes.

Una rectora cuenta: *“Los temas de sexualidad, en general, no tengo confianza en que venga gente a dar una charla, tengo miedo de que no les den lo que los chicos realmente necesitan. Tiene que ser alguien que los escuche, que les conteste las preguntas, que les saque las angustias”*.

¿Por qué la escuela tendría que sacarles las angustias a sus alumnas y alumnos? ¿Por qué debería haber algún dispositivo pedagógico para “ahorrar” angustias? En este sentido, Frigerio alerta acerca de los peligros de la “información objetiva”, de que se pueda decir todo sobre la sexualidad, de esta forma se estaría desatendiendo el trabajo subjetivo, de la búsqueda subjetiva de un “querer saber”, que solo demanda un afuera no clausurante, no censorador.

Que la sexualidad conmueve a la escuela media se vislumbra cuando en las reflexiones de las profesoras/es se reconoce como obstáculo que, *“parte de las/os adultos de la escuela, desconocen cómo piensan los chicos ahora”*.

Este reconocimiento en unos casos sirve para afirmar la importancia de trabajar cuestiones de la sexualidad en la escuela: *“Yo me estoy preguntando cómo hacemos para ver las nuevas formas de pensamiento de los chicos a partir de la imagen en la escuela, mirá si me voy a estar preguntando si es el momento para dar educación sexual, esto se tenía que dar hace muchísimo”*. Y en otros casos, para insistir en que es “muy costoso” para los profesores y profesoras: *“Y a los chicos que les interesa otra cosa y nosotros seguimos con lo mismo, y no podemos pensar de otra forma, nos cuesta horrores... recién ahora estamos tratando, viendo ese chico que esta viniendo ahora quién es, cómo es, a qué responde, imaginate sumarle, a esta persona que está tratando de abrirse, otro elemento más (...), y además estamos recibiendo chicos tan distintos de lo que nosotros somos o recordamos haber sido cuando éramos adolescentes... ¡aunque yo me considere muy*

abierta para hablar de estos temas! Pero de ahí a encarar yo una educación sexual, ser parte del proyecto, no sé si quiero. No solamente si puedo saber o no sobre el tema, no sé si me interesa. Y yo te digo, me parece que la educación sexual tiene que venir desde otro lado, y no la escuela. (...) Hasta te diría que si voy muy al fondo me daría miedo saber lo que tengo que hacer. Y además, no creo en la información sistematizada y obligada”.

En este capítulo intentamos problematizar sobre las posibilidades y limitaciones de un abordaje cuidadoso y ético de la sexualidad en la educación y en ese marco señalamos junto a Britzman que existen obstáculos, tanto en la estructura de la escuela como en las mentes de las profesoras y profesores.

En este último sentido, Bell Hooks sostiene que “las profesoras” entramos en la clase decididas a anular el cuerpo, aceptando el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula. Si pensamos en una pedagogía que subvierta esta división mente/cuerpo, tendremos que reconocer que conocer tiene que ver con incluirnos enteros profesoras/es y estudiantes en las aulas. Sin embargo, el enseñar a partir de las preguntas de las/os alumnos podría considerarse amenazante, ya que “nada en mi formación docente me preparó para observar a mis estudiantes transformándose a sí mismos/as”.⁷⁰

Resulta novedosa para el ámbito de la escuela media la contemplación de la emancipación, de la no dependencia del “adulto responsable” para actuar, sentir, pensar, hablar sobre su propia sexualidad, su deseo, aunque lo observemos alienado. Pero la mirada de las/os docentes que nos enseñaron a ser está también alienada, con sus teorías de saber-poder que describen adolescentes únicos, femineidades uniformes, masculinidades homogé-

70. Bell Hooks (1999). Eros, erotismo y el proceso pedagógico. En Lopes Louro. *Op. cit.*

neas. Los imaginarios hegemónicos constituyen la cotidianeidad en las instituciones educativas. Las chicas que no deben pelear, la violencia en los varones forma parte de su masculinidad, las chicas que pueden ir a bailar pero “no tanto”, gays y lesbianas no tienen que crear conflictos para ser no discriminados. La igualdad es proclamada como “no discriminación” pero sin haber analizado antes la desigualdad como un problema político.

En este punto, las/os profesores/as quizás deberíamos pensar que el aprendizaje es también un desaprendizaje. El aprendizaje del disfrute de la sexualidad implica desaprendizaje de la sexualidad como mandato y tabú. El ejercicio de una sexualidad “no normatizada” como un derecho de ciudadanía significa desaprender que “la sexualidad es privada”. El de la sexualidad como inestable es el desaprender que el cuerpo “dicta” la verdad de las identidades.

Para finalizar, coincidimos con Britzman en que el currículum de sexualidad debe estar más próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí. Una conversación franca no puede ser planeada anticipadamente porque si predecimos estaremos moviéndonos en el terreno de la “pasión por la ignorancia”. El problema es entonces el de formular cuestiones que puedan desestabilizar la docilidad de la educación.

Conclusiones

La educación sexual tiende a reproducir unos conocimientos que explican la sexualidad humana de una determinada manera en cada contexto social e histórico. Desde las visiones adultas, en la ciudad de Buenos Aires existiría consenso acerca de la necesidad de encarar la temática de la sexualidad por parte de la escuela, pero fundamentalmente en su versión medico-biologista (con énfasis en la prevención). Sin embargo, el profesorado no se sentiría en condiciones de capacitación para encarar ese abordaje que, a la vez, por el carácter “disciplinar” del plan de

estudios de la escuela media, vería dificultado un tratamiento multidisciplinario: “... para mí hay que trabajarlo en Ciencias Biológicas y Educación para la Salud muchísimo más, porque ahí está, es la materia exacta...”, dice T. “No, pero hay materias que realmente no lo van a tomar. Si yo estoy dando el teorema de Pitágoras no le voy a salir con eso, sí lo va a dar la profesora de Psicología, sí la de Filosofía, puede a veces aparecer en Química en algún momento, pero no son materias para esto. No hagamos tampoco como que es la única materia que existe, tampoco eso, en todo tengamos regulación y cuidado...”, aporta E.

La cartografía curricular de la sexualidad se perfila entonces según algunos rasgos notables. Por una parte, aquellos temas que desde la perspectiva docente se vinculan explícitamente con la sexualidad tienen una fuerte continuidad con la visión que los equipos directivos plantearon acerca del tratamiento de la sexualidad en la escuela media. Es decir, el enfoque preventivo como hegemónico, enfoque que implica la biologización y medicalización del cuerpo sexuado.

Una mirada atenta sobre las formas de nombrar y de silenciar la presencia de los cuerpos sexuados en la escuela secundaria permite vislumbrar los temores y los fantasmas que los cuerpos despiertan... Allí, la “sexualidad” es pensada como “un tema”, obturando, al menos en dos dimensiones, su abordaje pedagógico en un sentido integral. Por una parte, por su reducción a constituir “un” tema escolar: “En esta escuela tratamos el tema”. La pedagogización del saber traduce al conocimiento disponible socialmente en unidades discretas y distinguibles, que en la escuela secundaria fueron por décadas llamadas “temas”. Los “temas” de una clase se establecen en el libro de temas y permiten tanto nombrar como evaluar o informar acerca de qué se hace en el aula... Nombrar implica con frecuencia fuertes reducciones sustantivas: por los tiempos de clase, por las necesidades de anclaje con saberes previos en general poco dis-

ponibles por la discontinuidad que con frecuencia tienen los encuentros con los/as estudiantes, etc... Por otra parte, por predominar la visión de que se trata de “un problema”: ¿qué tema!

Paradójicamente, en el primer sentido de reducción ocurre lo inverso. Es un “tema” porque hay un “algo” que no puede ser nombrado. La sexualidad siempre fue hablada públicamente desde un lenguaje procaz (no “elaborado”: “lo chabacano”, lo sospechoso de suciedad), cargado de sentidos pecaminosos y sesgados por el sistema de sexo-género como lo obligatorio para las mujeres en el matrimonio, y lo obligatorio y compulsivo para los varones en la construcción de su virilidad. La educación sexual pasa a ser lo amenazante. Amenaza la propia integridad, amenaza la posición del docente, del alumno (poco iluminado y presa de sus impulsos). Amenaza la posición racionalista de la escuela: “lo objetivo” del conocimiento puede transformarse en subjetivo. La afectividad, el amor, un eros “sexualizado”, la pasión, están “expulsadas” de la relación profesor/a-alumno/a. En “el templo del saber” se aprenderá que la elección sobre sexualidad debe ser “racional”, que deben pensarse las consecuencias antes de actuar, que debe ser “lo normal” (heterosexualidad obligatoria).

La sexualidad interpela la reconfiguración del “sujeto” que enseña y el sujeto que aprende. Algunos chicas/os quieren que les enseñen las prácticas de cuidado. Sin embargo, saben que “en el momento” quizás no utilicen esas enseñanzas. Si la enseñanza es para la prevención, ¿las/os profesoras/es pueden soportar que sus enseñanzas no sean motivo de cambios de actitudes, aunque esta siga siendo una ilusión pedagógica? Consideramos que las formas de cuidado son modeladas por los grupos de pertenencia, de clase, sexo, religión, generación, que la desconstrucción de estas “actitudes y aptitudes culturales” conlleva la reflexión de la “vida en común”. En esa discusión se ponen en juego los vínculos entre las generaciones, los vínculos de saber-poder, los vínculos pedagógicos y el “descubrimiento” de las relaciones de poder que intervienen en los sucesivos procesos donde se produce y transmite un currículum.

¿Cuál será entonces el punto de encuentro de los significados sobre la sexualidad de estas dos generaciones tan “lejanas” en cuanto a la construcción de significados sobre las experiencias de la sexualidad?

Si compartimos que los estereotipos de género se actúan por obra del habitus, de manera inconsciente, porque forman parte de una matriz social que constituye nuestra subjetividad, entendemos la importancia de incorporar la perspectiva de género a la formación docente como lectura crítica de la realidad. Porque, más allá de las omisiones en el currículum formal, las formas indirectas y, sobre todo, los intercambios informales que en ocasiones permiten que emerjan intereses estudiantiles aparentemente dormidos, abren otros significados diferentes al modelo hegemónico para los que los y las docentes no tienen instrumentos de trabajo.

Es político el potencial transformador de la combinación entre la pedagogía crítica y la idea posmoderna de la diferencia con un fuerte enfoque feminista porque acentúa, justamente, la relación entre lo personal y lo político. Un fluido intercambio entre lo personal y lo político que constituya al sujeto, “al yo, como lugar primordial de politización”: para lograrlo debemos constituirlo en sujeto parlante, sujeto con voz. Por ahora, la tarea en la escuela no habilita esa voz. La formación docente no la estimula; y luego, la omisión sistemática en los contenidos curriculares en la escuela media (currículum nulo, currículum evadido) contribuye a construir el silencio. Falta de lenguaje, falta de formación, silencio, ausencia de voz, todo tiende a reforzar la concepción hegemónica de la sexualidad como problema “privado”. El juego de palabras es casi inevitable: privado de derechos, privado de goce, privado de libertad. Sin embargo, como hemos visto, algunas/os docentes y directivos/as son conscientes de los límites del enfoque de prevención y quizás estén dispuestos a traspasar ciertos límites de lo silenciado.

3 “En la escuela no tenemos la confianza”

GABI DÍAZ VILLA

Introducción

Tal como se analiza en el capítulo anterior, es posible partir del supuesto de que entre las generaciones existen —siempre existirán— quiebres. En temas de sexualidad, entre los/as jóvenes de hoy y las generaciones adultas, parecería que la grieta se hubiera convertido en abismo y las distancias fueron exacerbadas por la proliferación de discursos sociales, de diversa índole, que han ido ganando terreno en —a veces desde y también contra— las instituciones.

Los/as directivos/as manifiestan grandes preocupaciones en torno a la(s) sexualidad(es) juvenil(es). Una de ellas se relaciona con su enfoque sobre la homosexualidad como un *problema* que amerita *intervenir*, expresada en frases como esta: “*Cuando nosotros vemos que un chico tiene características especiales, está el equipo psicológico para llamar a su mamá, que vaya a hablar, a orientarse, hacemos las derivaciones al equipo de adolescencia del hospital (...)*” (Directora).

Por otro lado, enfatizan la necesidad de inscribir cualquier educación sexual en un marco valorativo —una moral— que otorgue sentido a la misma, lo que se vislumbra a partir de afirmaciones como: “*Nosotros ponemos esto de la educación en valores, el ser femenino supone, y eso no es ser ni tonto, ni mojigato, ni fue-*

ra de lugar, una cierta feminidad, que tiene que ver con cómo hablar, cómo relacionarse con los otros, y la caballerosidad... ellos, digamos se sonríen, pero finalmente lo aceptan...” (Directora).

A su vez, los/as jóvenes también perciben las profundas transformaciones y lo expresan con comentarios como: *ahora es todo más liberal*, que repiten en no pocas oportunidades. Más descriptiva que valorativa, la expresión introduce aquello que J. Weeks ha sintetizado de la siguiente manera: “Ha habido una secularización, una liberalización, un cambio en el esquema de las relaciones, aunque con efectos desiguales. Sin embargo —advierte—, todos han dejado un profundo residuo de ansiedad y culpa, de temor y aversión, que fácilmente pueden llevar a un renacimiento del absolutismo moral o bien a más cambios”.⁷¹

En las entrevistas a equipos directivos se encuentra un pensamiento sobre la sexualidad cargado de juicios y prejuicios. En general, se desapruueba la edad, la duración, el motivo, la expresión... Los fantasmas son que el ejercicio activo de la genitalidad comience a edades tempranas y en relaciones poco duraderas, la cantidad de parejas sexuales de chicos y chicas, que esas relaciones no están regidas por el amor, *no hay sentimiento...* y cuando se enamoran, ¡se quejan de que son demasiado efusivos(as)!: *“Tratamos de ayudarlos a que controlen tanta manifestación amorosa, sobre todo porque todavía no han llegado a un equilibrio, entonces hoy se enamoran de una y mañana de otra, entonces ¡basta por favor! (...) Están muy enamorados (...) ellos tienen que entender que hay cosas que son privadas, y no pueden ellos manifestarse públicamente” (Directora).*

“Las afirmaciones de que hay una ‘liberación sexual’ o una ‘decadencia moral’ parecerían estar completamente erradas”, afirma el autor anteriormente citado, “sin embargo, la mezcla compleja de algunos cambios muy reales ha provocado una cri-

71. Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*. México: Pueg, UNAM, Paidós. P. 102.

sis de valores y de significados, un clima de incertidumbre y (para algunos) de confusión. En este clima afloran a la superficie profundas corrientes de sentimientos que encuentran expresión en lo que se llama pánico moral”.⁷² Y es Adorno quien sostiene que estas cuestiones morales sólo surgen cuando el *ethos* colectivo ha perdido autoridad, cuando este *ethos* se niega a volverse pasado.⁷³

En ese sentido, y como hemos visto en el capítulo anterior, para los/as adultos/as, la sexualidad entra en la escuela como tema a trabajar porque es necesario *prevenir*.

Aquello que se previene, aquel mal no deseado, no aparece ni tan definido ni tan delimitado. Así y todo, la prevención se reifica como un fin en sí mismo y se postula como la meta universal del abordaje escolar de la sexualidad. De este modo, “(...) el *ethos* colectivo instrumentaliza la violencia para mantener la apariencia de su carácter colectivo. (...) persiste en el presente como un anacronismo”, señala J. Butler, y “la violencia es su modo de imponerse al presente. A decir verdad, no sólo se le impone: también procura eclipsarlo, y ese es precisamente uno de sus efectos violentos”.⁷⁴

Hablar de sexualidad en la escuela obliga, entonces, a adentrarse con cautela en un terreno en el que hay que esforzarse por escuchar qué se dice y cómo se dice lo que se dice y lo que no se dice. Lo que se dice sin palabras y lo que las palabras dicen.

Los/as chicos/as saben lo que, escolarmente, se espera de ellos/as. En las entrevistas grupales, la primera respuesta reproduce esa visión de la sexualidad como peligro, último término de una cadena de *vicios* –alcohol, drogas, sexo– a la que los/as adolescentes están expuestos/as. A pesar de que esta concepción los/as culpabiliza, no se rebelan ni la desmienten; diferenciándose de otros/as jóvenes –*descontrolados*, que no

72. *Ibíd.* P. 99.

73. Butler, Judith (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu. P. 15.

74. *Ibíd.*

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | “EN LA ESCUELA NO TENEMOS LA CONFIANZA”

tienen conciencia—, los/as entrevistados/as se autodesignan *centrados(as)*. En la misma línea argumentativa, piensan que la educación sexual es muy importante para generar conciencia, para que se cuiden, para controlar esa sexualidad adolescente sin límites. Se muestran preocupados/as por los efectos adversos y por las consecuencias no deseadas del ejercicio activo de la genitalidad; piden información confiable, verídica, conocimientos científicos, y subrayan la necesidad de contar con profesionales capacitados/as —especialistas. A la hora de pensar los contenidos, las temáticas mayormente nombradas son, por un lado, los **peligros** —infecciones de transmisión genital (con un énfasis casi fastidioso en el VIH-Sida) y embarazo adolescente—, por el otro, los **cuidados**: métodos anticonceptivos y uso correcto del preservativo.

Peligros y cuidados aparecen, según los/as jóvenes de escuela media, como *lo básico*, *lo mínimo*, lo que todos y todas deben saber, más allá y más acá de valores e ideologías, emociones y sensaciones individuales, particulares, personales, singulares.

En las entrelíneas de sus primeras afirmaciones se puede rastrear cierto concepto —hegemónico— de sexualidad como exclusivamente —y excluyentemente— heterosexual, definida por y acotada a la genitalidad, en una suerte de sexualidad innata, presocial, esencial, que invoca a la naturaleza como su fundamento. De esta manera, este régimen político que organiza la vida social —y sexual— de las personas niega su propia historia y, por ende, cualquier posibilidad de transformación de las relaciones de poder que reproduce.

Sin embargo, profundizando las situaciones de diálogo con los/as estudiantes, aparecen intereses y expectativas que podrían llegar a resignificar —y, por qué no, resistir— los sentidos del sentido común sobre la sexualidad, la educación sexual e incluso la escuela. Aquella primera preocupación compartida

con las generaciones adultas parece tambalear... Pedagógicamente, ¿qué esperan los/as jóvenes para hablar de sexualidad en las aulas? ¿Qué le están pidiendo a la escuela? ¿Qué NOS están pidiendo? ¿Qué espacios ofrece la escuela para el encuentro y el diálogo entre jóvenes y adultos/as?

Este capítulo intentará deseclipsar los deseos e intereses de los/as jóvenes de hoy en torno a estos interrogantes, lo que permitirá reconstruir, a la vez que sintentizar, las demandas de los/as estudiantes. ¿Qué **temas** les gustaría abordar? ¿Qué **condiciones** exigen para sentirse cómodos/as y habilitados/as? ¿Cómo y con **quién**/es les gustaría hablar? Invitación a andar un camino sinuoso que lleva a revis(it)ar el significado escolar de la experiencia, la intimidad, la confianza.

I. Lo que contienen los contenidos. Temas silenciados y experiencias subterráneas

Otros temas, nuevos temas, y los mismos temas. ¿Qué es un “tema”? ¿Hasta dónde llega este “tema”? ¿Cuáles son los temas de este tema? Los peligros y los cuidados se despliegan en un abanico de dudas, prejuicios, mitos, preguntas, y las temáticas que se abren desterritorializan la sexualidad de la genitalidad: los cambios corporales y emocionales; abuso sexual y violación; amor, comunicación, deseo; fantasías sexuales; virginidad; prostitución; noviazgos, temores, la relación con padres y madres; los vínculos afectivos, las relaciones de pareja y otra vez el amor. Se observa en las entrevistas que las preocupaciones de los/as chicos/as exceden y complejizan el “tema”. Por ejemplo, respecto del VIH-Sida, les preocupa la prevención, pero también se preguntan *“cómo llevar tu vida si tenés VIH porque debe ser complicado tanto sexualmente como socialmente”* (varón, grupo mixto, 4to. año); sobre métodos anticonceptivos, los/as chicos/as tienen información, pero también sienten vergüenza de ir a comprar preservativos o pedir pastillas, tienen temor de los efectos ad-

versos y dudas sobre la edad adecuada para empezar a tomarlas; y así... Antes que “no saber” cómo cuidarse, parece que predominan visiones estereotipadas o prejuiciosas respecto del modo en que mujeres y varones, según diferentes estratos sociales, orientaciones sexuales, edades, etc., se vinculan con esos saberes. Por lo tanto, esos “temas” componen un complejo entramado de significados históricos y subjetivos que rompen la visión enciclopedista del contenido como información.

El fracaso de las estrategias educativas meramente informativas está suficientemente documentado por las investigaciones en educación y sexualidad, tanto en el ámbito local como internacional, al mostrar que no modifican los comportamientos sexuales. Avanzando en un análisis explicativo de estos resultados, Britzman⁷⁵ realiza una crítica a las estrategias pedagógicas basadas en los discursos de la información.

Estas estrategias, apunta la autora, parten del supuesto de que recibir información no constituye un problema para el/la estudiante, y se basan en el mito de que la información neutraliza la ignorancia; esto presupone que docentes y alumnas/os aceptarán ideas nuevas sin tener que lidiar con las antiguas. Retomando a Gayatri Spivak, afirma que todo proceso de aprendizaje significa dejar de saber algo. Por eso dice, siguiendo a Lacan, que la ignorancia es el residuo del conocimiento, y siguiendo a Freud, que la educación es una estructura del olvido.

Los comportamientos sexuales son construidos sobre la base de creencias y prejuicios sobre la sexualidad y los roles y estereotipos de lo masculino y lo femenino, y registran una implicancia afectivo-emocional muy fuerte para la subjetividad. Expresiones como “yo no sé nada de eso” o “eso no tiene nada

75. Britzman, Deborah (2002) “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida Jiménez (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Pp. 229-257. Barcelona: Icaria.

que ver conmigo” sustentan lo que Britzman llamará pasión por la ignorancia. La cuestión es ¿qué es lo que se debe y lo que no se debe aprender sobre sexualidad en la escuela?

Beatriz Greco apunta: “Cuando se afirma que ‘de eso no se habla’ con relación a la sexualidad, hay un aspecto de lo humano que permanece negado, un recorrido en el camino de la infancia y la adolescencia que nadie acompaña, una parte de ‘lo nuevo’ que crece que no es reconocida o valorada (...)”.⁷⁶ ¿De qué se habla en las aulas cuando se abordan estos temas? Y: ¿qué pasa con todo lo que no se dice en la clase? ¿Qué es lo que queda afuera, de lo que no se habla? Como “tema”, se nota que la mayoría “sabe”, pero parecería que no supieran cómo. Quizás están pidiendo que la escuela los/as acompañe en el proceso de construcción de ciertas actitudes de **responsabilidad**.

Cabe explicitar que en este trabajo se apela al sentido de responsabilidad retomando el concepto de Butler, quien, en las antípodas de los enfoques centrados en la prevención —que abonan la idea disciplinadora de que “responsable” es asumir las “consecuencias” de haber sido “irresponsable”—, señala: “con el término ‘responsabilidad’ no aludo a un sentido moral intensificado (...) [que apunta] al sujeto, sus pretensiones de autosuficiencia y su carácter central e indispensable en el campo de su experiencia”.⁷⁷ Para esta autora, “el significado mismo de la responsabilidad (...) no puede estar atado a la presunción de un yo plenamente transparente para sí mismo. En efecto: hacerse responsable de uno mismo es confesar los límites de toda autocomprensión, y considerarlos no solo una condición del sujeto, sino la condición de la comunidad humana”.⁷⁸ Cabe explicitar también que un desarrollo más extenso y pro-

76. Greco, María Beatriz (2009). “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”. En Villa, Alejandro (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. P. 77.

77. *Ibíd.* P. 137.

78. *Ibíd.* P. 117.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | “EN LA ESCUELA NO TENEMOS LA CONFIANZA”

fundo, con cierto carácter propositivo, de este enfoque, se postergará hasta el capítulo final del libro.

En las entrevistas aparecen otros intereses, todos y todas parecen estar muy de acuerdo en que hay que hablar del placer, lo que se deja entrever en afirmaciones como: *cómo disfrutar en una relación sexual, la primera vez, masturbación, cómo darle más placer a la mujer y qué es el orgasmo*, emergiendo como temas pasibles de abordaje escolar. El cuerpo y el deseo sexual ya no pueden seguir siendo obliterados, se visibiliza la tensión en la relación entre erotismo y reproducción, tensión en la se inscriben las inquietudes de los/as chicos/as. Cuando se pregunta “qué más”, los/as pibes/as señalan —y reclaman— cuáles son los temas que no se abordan en la escuela:

“E: ¿Otros temas? ¿Cuál se te ocurre?”

M: Por ejemplo, la discriminación, la homosexualidad, el travestismo, el lesbianismo (...)” (grupo de mujeres, 4to. año).

“E: ¿Les parece que habría que hablar de estas cosas [si puede peligrar la vida de la mujer durante el aborto] en esta materia que estamos pensando?”

V: Y, sí, aparte (...) saca a la luz cuál es la opinión de los chicos, si están a favor del aborto o no, y esas cosas.

V: Sería mejor, porque cuando empiecen a... o sea... en algunos lugares son legales los abortos, en otros lugares no... cuando se empiece a votar que sea legal en todos (...) nosotros ya vamos a tener una idea de cómo es la cosa, una idea de qué pasa, nosotros ya podemos votar si es posible o no... (grupo de varones, 1er. año).

“Homosexualidad” y “aborto” son los temas mayormente nombrados como necesarios de ser incluidos en un programa de educación sexual y denunciados como silenciados desde los en-

foques de la prevención. Las voces de chicos y chicas se hacen oír al respecto: *está bien, está mal, hay que debatir, es decisión de cada uno, hay que respetar, hay que contener.*

De la inclusión del tema al relato de la experiencia hay un solo paso que se camina rápidamente en las entrevistas grupales, una breve distancia marcada por la tangibilidad de los cuerpos. Los gays y las lesbianas ya no están en el “closet” y esas identidades se enuncian como parte del cotidiano juvenil: *un tío, una prima, una amiga de mi amiga, una compañera de otra escuela, un amigo de mi hermano.*⁷⁹ A su vez, las historias cercanas de aborto, así como los casos mediáticos, aparecen sin culpa ni pudor, sin permiso ni perdón.⁸⁰

Si bien las opiniones revisitan, a veces, los lugares comunes del “deber ser” y los discursos condenatorios, el aborto y la homosexualidad planteados como temas a abordar en la escuela visibilizan una moral en desuso de la cual los/as estudiantes no pueden —o no quieren... ¿por qué querrían?— apropiarse. Retomando nuevamente a Butler, es necesario advertir sobre la violencia ética que implica el no poder apropiarse de manera vital de los ideales universales abstractos de una sociedad; entonces, esos ideales adquieren características violentas y represivas porque las condiciones sociales —culturales y materiales— de par-

79. “3: *yo tenía una amiga que era lesbiana y viví un año con ella pero nunca nada...*” (mujer, grupo de mujeres, 4to. año).

“V: *Si, yo conozco, un montón... mi mamá tiene amigos gays, y en su cumpleaños vienen todos, y las travas también, y hacen sketches y todo, y está todo bien...*” (varón, grupo mixto, 4to. año).

80. “4: *Sí, mi mamá quería que abortara, pero yo no quise.*

I: *A mí me pasó lo mismo.*

(...)

5: *Porque vi a mi mamá abortando muchas veces y mi prima y yo tuvimos que hacernos cargo, con eso adentro... no sé... ese feto... nos decía que lo dejaríamos en la basura... era un horror...*” (mujer, grupo de mujeres, 4to. año).

“8: *No, mi hermano, que dejó embarazada a una chica. Y hizo el aborto, eso... mi viejo le preguntó y dijo que se había cuidado, y tuvo que pagarlo. Él lo pagó, él solo lo pagó, juntó la plata y pagó el aborto*” (varón, grupo de varones, 1er. año).

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | “EN LA ESCUELA NO TENEMOS LA CONFIANZA”

tida hacen (im)posible dicha apropiación: “Si ignora esas condiciones sociales, que son también las condiciones en que sería posible apropiarse de cualquier ética, ese ethos adquiere un cariz violento”.⁸¹

La inclusión del aborto y la homosexualidad como temas de abordaje escolar pone en jaque la estructuración curricular de la escuela media a partir de saberes disciplinares: “Los saberes acerca de la sexualidad humana, entendida ésta en toda su complejidad, no pueden restringirse sólo a la ‘naturaleza’ humana, a la biología, a la medicalización o psicologización de los procesos del desarrollo y de la vida. Es así que los concebimos como saberes ‘indisciplinados’, que atraviesan fronteras entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre la historia, la filosofía, la pedagogía, la psicología, el derecho...”⁸²

II. Garantía de intimidad. Como mínimo, respeto por; en lo posible, espacio para

Aborto y homosexualidad parecen ser, desde la perspectiva de los/as estudiantes, temas en los que hay *distintas opiniones*. Temas que se pueden discutir y debatir en el aula, un deseo recurrentemente explicitado en las entrevistas, pero en los que hay que respetar las historias y elecciones personales. Estos temas, demandan los/as jóvenes una y otra vez, requieren de un docente que *no intente imponer su opinión*.⁸³

81. Butler (2009). *Op. cit.* P. 16.

82. Greco (2009). *Op. cit.* P. 70.

83. “4: (...) *ponele, si hay un chico que le gustan los hombres, y el profesor que está con nosotros, le va a decir ‘no, eso va a estar mal’, y ahí tal vez le está imponiendo algo que para él capaz que no es así... como que cada uno tiene sus gustos.*”

Para la gran mayoría, la escuela sigue siendo, el —uno entre otros— lugar de circulación de saberes, un lugar de transmisión de conocimientos, y la voz docente detenta aún cierta autoridad. En este marco, los/as jóvenes exigen que se enseñe algo, y que se enseñe bien: *“Me parece que tendrían que buscar la forma de hacer las cosas bien”* (varón, grupo mixto, 4to. año). No obstante, no todos/as los/as chicos/as piden lo mismo, y los reclamos evidencian fuertes desigualdades educativas entre los turnos diurno y nocturno.

Expresiones como: *“El turno noche está muy de lado, lo dejan de lado”* (varón, grupo mixto, 4to. año), ponen de manifiesto el vaciamiento pedagógico de los turnos vespertino y noche, en íntima relación con las precarizadas condiciones materiales de vida, tanto de docentes como de estudiantes, lo que redundará en una fragilización del vínculo entre el/la profesor/a y los/as chicos/as: *“De noche, no sé, venimos todos muertos de laburar...”* (varón, grupo mixto, 4to. año). *“Acá vienen, dan su trabajo y se van, ni siquiera te dicen cómo andás, qué hiciste el fin de semana... están cansados, vienen, dan clase y no les importa nada más...”* (mujer, grupo mixto, 1er. año). *“No tenemos tanta relación con los profesores”* (varón, grupo mixto, 4to. año).

Sin embargo, los reclamos sobre la intimidad se van delineando como una demanda recurrente y generalizada de los/as estudiantes de todas las escuelas y turnos, en especial la necesidad de un/a docente que garantice el respeto por su intimidad. Ellos y ellas expresan el temor a la divulgación y estigmatización,⁸⁴ y piden un/a docente *confiable*, un/a docente que reconozca que

6: *Claro, como que no trate de imponer una forma de vida, ni que seas un tipo de persona... o sea, que te diga a los 18 vas a tener tu primera vez, ya sé que es medio exagerado, pero cosas así... a los 20 te vas a casar y a los 22 vas a tener tu primer hijo”* (mujer, grupo de mujeres, 1er. año).

84. Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid. Ed. Morata.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | “EN LA ESCUELA NO TENEMOS LA CONFIANZA”

los/as jóvenes son sujetos con experiencia, con historia, con derechos.

El respeto por la intimidad se enuncia como una actitud necesaria del/la profe y se hace extensivo a los espacios de la educación sexual. De este modo, los chicos/as no quieren resignar “la clase”: *una materia de medio módulo, un taller operativo, una charla para toda la escuela*; sin importar el formato, se reclama una instancia donde se dé *lo básico* que todos y todas deben saber. Una instancia centrada en la transmisión de información sobre el tema. Entre toda esa información que se recibe, siempre hay algo nuevo, algo que no se sabía, algo que no se recordaba, algo que se aprende, según los/as jóvenes.

Pero distinto es plantear dudas, pensamientos, deseos propios. La vergüenza aparece custodiando la circulación de saberes entre los/as mismos/as jóvenes, y también con los/as adultos/as. El espacio colectivo del aula no parece ser el lugar indicado donde hacer preguntas particulares, donde poder hablar cómodamente, es decir, íntimamente. Frente a esta limitación, los/as chicos/as imaginan que *“quizá teniendo una clase, pero que igualmente ella [la docente] esté en el colegio, como para que uno pueda ir a hablar”* (mujer, grupo mixto, 4to. año). La intimidad que se imaginan y reclaman no se configura para mantener la sexualidad en “secreto” o para respetar la “privacidad”. Lejos de aquellos sentidos en desuso, la intimidad que se describe se vincula a la posibilidad de una palabra escuchada, de un saber entregado.

Las cosas que no se preguntarían frente a todo el curso por pudor, por temor a la divulgación, exigen un espacio de intercambio entre docente-alumno/a, formal o informal, sistemático o no, que habilite una conversación personal o cara a cara: *una tutoría individual*; *“que si hoy está en 4to, igual le puedo ir a preguntar”* (mujer, grupo mixto, 1er. año).

Deseos de una escuela poco convencional, donde sus preocupaciones puedan ser escuchadas. Deseos de una escuela nada convencional, en la que explicitar aquello que “no se sabe” no redunde en sanción o castigo, como ocurre frecuentemente: *si sabés que después te va a poner nota... , que no vaya al boletín*. Desde la perspectiva de los/as estudiantes, los “espacios” de la educación sexual exigen un corrimiento de la lógica de la evaluación. Los/as jóvenes no se imaginan que estos temas puedan ser **evaluables**, que se puedan “estudiar” para dar un “examen”, en el sentido escolar de ambos términos, sino más bien señalan que es preciso componer un espacio donde se pueda reflexionar sobre las sensaciones y los sentimientos vinculados a la sexualidad —la vergüenza, el respeto, *una mala experiencia...* Trabajar sobre lo que les pasa exige un trabajo con y sobre la afectividad, tanto desde los/as jóvenes, como desde los/as adultos/as, e implica asumir la vulnerabilidad como condición del otro/a.

III. A la profe con confianza. Sobre un vínculo que habilita y un lenguaje que comunica

Los/as chicos/as esperan que el/la docente este capacitado/a “en el tema”, pero también en cómo “dirigirse a los chicos”. *Que nos dé confianza, que te trate de igual a igual*, alguien que tenga *experiencia* y que pueda dar *consejos* o dar su *opinión*, renunciando a emitir juicios apresurados, sentencias y admoniciones, constituyen las expectativas juveniles acerca del modo de relación en que el tema de la sexualidad haga su aparición en el aula.

En este sentido, la demanda expectante de los/as chicos/as adquiere plena consistencia con la certeza de que “(...) 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 con-

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | “EN LA ESCUELA NO TENEMOS LA CONFIANZA”

fiar en alguien, que luego recibirá confirmación a causa misma de haber confiado. (...).

La confianza —pensada en estos términos— posee lenguajes propios: el del diálogo, la narración, el relato, la historia singular escuchada y respetada, la palabra que circula sin “apropiaciones” cristalizadas. Si la confianza instituye la relación es porque, ante todo, parte del reconocimiento de que allí hay dos sujetos diferenciados, en posiciones asimétricas y, a la vez, en igualdad. Un sujeto adulto, ejerciendo su profesión, dispuesto a escuchar y dialogar, a reconocer y dar cabida a la diferencia con la que el/la joven se presenta. Otro sujeto, que comienza a transitar un camino y que requiere para ello de un acompañamiento, del ofrecimiento de alguien que ya ha hecho sus propios recorridos y tiene la responsabilidad de “estar allí”, disponible”.⁸⁵

Un diálogo sin censuras se vuelve así condición insoslayable del abordaje de las temáticas de las sexualidades. Un/a docente disponible y dispuesto/a a escuchar. “Aquí —señala Valeria Flores— es imprescindible una profunda reflexión sobre la propia sexualidad, dada la construcción de la identidad docente como madre educadora y la persistente desexualización como forma de regulación de la sexualidad de los/as alumnos/as”. Renglón seguido, esta autora arroja algunas preguntas que pueden guiar ese trabajo sobre la propia subjetividad: “¿Qué estoy dispuesta a escuchar? ¿Cuál es el punto en que me resulta intolerable pensar y hablar de sexualidad? (...) ¿Cuáles son las voces y deseos permitidos?”.⁸⁶

Dispuesto/a a escuchar. El derecho de los/as jóvenes a ser oídos/as es amparado por la Ley 114 de la Ciudad de Buenos Aires: Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas

85. Greco (2009). *Op. cit.* P. 58.

86. Flores, Valeria (2007). “Educación sexual: ¿ruptura o estabilidad del contrato heterosexual?”, en Revista *Baruyera, una tromba lesbiana feminista*, Año I, No 1.

y Adolescentes,⁸⁷ y está, llamativamente, enunciado desde la capacidad de un/a otro/a: el/la que puede escuchar. En consecuencia, lo que se pone en juego en este artículo, más que un derecho individual —por ejemplo, que cada niño o niña pueda expresarse—, es un derecho que resguarda un vínculo entre alguien que debe oír y un/a otro/a que tiene algo que decir. La ley propone, pero es la escuela la que dispone la apertura o clausura de la escucha; “[los/as docentes] no demuestran que podés preguntar, que podés contar” (varón, grupo mixto, 4to. año), se denuncia en algunas entrevistas. “Nadie te da la confianza para que vos vayas a hablar y por ahí haya la posibilidad de...” (mujer, grupo mixto, 4to. año). Las experiencias educativas que los/as chicos/as relatan se inscriben en los formatos clases, talleres, charlas, y ellos/as enuncian las limitaciones de las mismas.

Se observa, en la mayoría de las entrevistas a chicos y chicas, que hay algo, un “algo sexual”, que no sólo no es abordado en las clases, sino que tampoco puede ser nombrado por chicos y chicas, aun cuando se repregunta insistentemente. “Nunca [vimos] la parte sexual” (varón, grupo mixto, 4to. año), “todo lo que tenga que ver con eso, no sólo enfermedades y cuidados” (varón, grupo mixto, 4to. año), “está bien, es una enfermedad, pero tienen que buscar otras cosas” (varón, grupo mixto, 4to. año) afirman. ¿A qué se refieren estos/as jóvenes con “eso”? ¿Cuáles son las “otras cosas”?

Tal vez la sonoridad de aquellas palabras que se utilizarían para decir no son “aptas” para retumbar entre las paredes de un aula. Tal vez un modo de decir que los jóvenes han aprendido que no sería autorizado en la escucha escolar.

87. “Artículo 17. Derecho a ser oído: Los niños, niñas y adolescentes, tienen derecho a ser oídos en cualquier ámbito cuando se trate de sus intereses o al encontrarse involucrados personalmente en cuestiones o procedimientos relativos a sus derechos.”

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | “EN LA ESCUELA NO TENEMOS LA CONFIANZA”

Lo demandado por los/as jóvenes invita a reflexionar sobre el lenguaje: parece haber palabras que no pueden ser enunciadadas en la escuela.

“5: Igual, ese método de anónimo, como que no solo ponías preguntas... sino también guasadas.

(Risas)

(...)

4: También decían no poner... en forma, como... a ver, como sería... nos decían que pongamos cómo lo diríamos nosotros, no ponerlo en forma... seriamente... sino cómo lo decimos nosotros, con nuestras palabras.

(...)

3: Siempre va a haber alguno que diga una guasada.

E: ¿Y con los profes? ¿A ustedes les molestaría que un profe hable poco seriamente?

3: No creo que haya profesores que hablen así.

E: ¿Vos creés que no lo hacen porque no se animan, porque nunca hablan así o porque en la escuela no se debe?

1: Porque no se debe... bah, alguno siempre...

3: Siempre hay algún profe que es... (...) copado” (varón, grupo de varones, 1er. año).

Entre el lenguaje “serio” de la escuela y el lenguaje “guaso” de la sexualidad, la diferencia generacional se instala como una dificultad en la comprensión de los códigos que manejan los/as jóvenes y el de los/as adultos/as. ¿Cómo hablar del “sexo”, y de “los sexos”, si no hay palabras para establecer la comunicación? Quizá jóvenes y adultos/as no dicen lo mismo con las mismas palabras. ¿Cómo hablar de órganos genitales y prácticas sexuales sin tramitar la procacidad? Quizá jóvenes y adultos/as negocian y disputan sentidos cuando se abordan temáticas referidas a la sexualidad en el aula.

La configuración política de las sexualidades ha cambiado radicalmente en los últimos 30 años, y el lenguaje expresa esas relaciones políticas: quién y cómo nombra lo que se nombra. En tanto que la sexualidad alude a las formas de vincularse con el propio cuerpo sexuado, y con el de los/as otros/as, se construye, significa y resignifica sobre la base de la historia singular e irreplicable de cada uno/a desde el nacimiento hasta la muerte. En esta construcción, la multiplicidad de experiencias —reales o imaginarias, cercanas o distantes— de placer y displacer con los/as otros/as que se pueden vivir, sentir, conocer, saber, aportan su particular diferencia.

Esa multiplicidad queda reducida por el lenguaje científico, que se autoinstituye como neutral: pene, vagina, coito; sexo oral, sexo anal, homosexualidad masculina y femenina, etcéteras. Cada órgano y cada práctica tiene su nombre, y la ciencia afirma que, siempre ya objetivamente, nombra lo que ES. Sin embargo, los movimientos sociosexuales han discutido largamente las categorías científicas, revelando el carácter político de su pretensión de objetividad y ahistoricidad como operación de naturalización de las construcciones culturales y sociales. Su producción académica y activista podría ser también una fuente de significaciones para el abordaje educativo de las sexualidades, al aportar un análisis de la historicidad de la sexualidad y un abanico de las formas singulares en que ésta se manifiesta en deseos, identidades, cuerpos y objetos. Por ejemplo, a partir de algunos estudios es posible comprender que la diferencia entre “consolador” y “dildo”⁸⁸ no está anclada en el objeto que designa sino en el entramado de significaciones culturales acerca de la sexualidad femenina en que circula. De este modo, dildo no

88. Beatriz Preciado (2002, *op.cit.*) muestra, en su genealogía del dildo, este instrumento que aparece como la reproducción del órgano que tendría que ejecutar la penetración situándolo en una cadena de objetos y tecnologías, no tiene nada que ver con el pene, sino que viene de la mano masturbadora. Específicamente dice que el dildo ha evolucionado como una prótesis compleja de la mano lesbiana.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | “EN LA ESCUELA NO TENEMOS LA CONFIANZA”

alude a una ausencia, no es una copia de ni un suplemento, y mucho menos un consuelo por lo que no se puede tener.

Entonces, ¿cuál es el lenguaje con el que la juventud se siente cómoda para hablar? Las ciencias biológicas, médicas y/o de la salud no son las únicas fuentes de significaciones. ¿Qué palabras los/as expresan, y qué relaciones representan? Hacer el amor, tener sexo, coger, garchar... ¿designan la misma práctica? ¿O hay un plus de sentido afectivo vehiculizado por la expresión que se usa para decir? A veces las palabras suenan igual, pero pueden expresar sentidos contradictorios y hasta opuestos. Así, el “lesbiana” que se enuncia para visibilizar un deseo disidente no es el mismo que el que se usa para patologizarlo, y mucho menos será el mismo “lesbiana” peyorativo de la injuria. Quizás, las resistencias de los/as adultos/as a permitir que lo soez entre en las aulas es también la resistencia a asumir y desarmar la violencia simbólica de la misoginia y la heteronormatividad. En este sentido, hay una diferencia significativa entre “cogimos” y “me la cogí” y, también, nadie sabe bien qué quiere decir eso de “tuvimos una relación sexual” —¿podrían los vínculos erótico-afectivos ser cuantificados?...

Las demandas de los/as jóvenes y las resistencias de los/as docentes y directivos/as nos exigen buscar entre todos/as un lenguaje común respetuoso de las sensibilidades que se ponen en juego en los diálogos, en un ejercicio de comunicación que explore la potencia de la asimetría para construir un saber que politice la experiencia individual y la relación docente-alumno/a.

Conclusiones

No cabe duda de que aquella preocupación, prevenir, proviene de un genuino interés de cuidar a la juventud. Preocupación legítima y generalizada, pero en tanto se instituye como

universal y unívocamente prioritaria, jerarquiza los fines de la educación sexual. Entonces, la preocupación deviene dogma, y el deseo de velar por la salud sexual de los/as jóvenes se convierte en la nueva moral para distinguir entre el sexo bueno y el sexo malo:⁸⁹ sexo “seguro” vs. sexo “inseguro”, sexo “responsable” vs. sexo “irresponsable”.

Los enfoques centrados en la prevención construyen dos tipos de destinatarios/as: el público en general y las comunidades de riesgo. Y estos/as destinatarios/as ocupan posiciones diferentes; mientras el público en general tiene el derecho a saber, las comunidades de riesgo tienen la obligación de saber.⁹⁰ De esta manera, incluso desde los/as chicos/as, se construyen identidades jerarquizadas: adolescentes *centrados/as* vs. adolescentes *descontrolados/as*.

Sin embargo, como ya se dijo, desde las demandas de los/as jóvenes hacia la escuela, tensionan el sentido de la educación sexual, desarmando, armando y rearmando las premisas de lo moral. En las entrevistas, si bien los chicos y las chicas cuestionan que el sexo tenga que estar, necesariamente, ligado al amor, o a la pareja monogámica y “para toda la vida”, también reconocen que enamorarse, formar una familia, son proyectos de vida, deseos tan válidos como vigentes. Pero para “más adelante”. Pero para algunos/as. Para los/as estudiantes, las elecciones personales no son cuestionables. No sólo reclaman una educación sexual que respete esas elecciones, sino también una educación sexual que enseñe a respetarlas.

Una educación sexual que se proponga seriamente como objetivo el cuidado de sí y de los/as otros/as deberá partir, necesariamente, del reconocimiento de las demandas de los/as jóvenes: experiencia, intimidad, confianza. Tal como indicaría

89. Rubin, Gayle (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. En Vance, Carole (comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.

90. Britzman, D. (2002). *Op. cit.*

una ética feminista del cuidado, es preciso renunciar a decidir de antemano aquello que se debe enseñar, aquello que se debe aprender, es preciso escuchar a el/la otro/a. “La ética del cuidado tomará la forma de una teoría moral contextual. (...), las situaciones no se definen en términos de derechos y responsabilidades sino en términos de relaciones del cuidado. La persona moralmente madura entiende el equilibrio entre el cuidado para el yo y el cuidado para los demás. La perspectiva del cuidado requiere que los conflictos se resuelvan sin perjudicar la continuidad de las relaciones. (...) Recurrir a principios abstractos, universales, es salir de la red de relaciones”.⁹¹

A pesar de todo, no es necesario abandonar el ideal; tal como señala Butler, “no significa que la universalidad sea violenta por definición. No lo es”. Pero advierte: “hay condiciones en las cuales puede ejercer la violencia. (...) su violencia consiste en su indiferencia respecto de las condiciones sociales en las cuales podría llegar a ser posible una apropiación vital”⁹² de esos principios.

Habilitar la palabra es animarse a desbordar los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje y sus lógicas escolares, animarse a la anarquía de la incertidumbre. Al “proclamar nuestra moral igualitaria y anarquista –diría P. Kropotkin–, rechazamos adjudicarnos el derecho que los moralistas siempre han pretendido ejercer: el de mutilar al individuo en nombre de determinado ideal que creían bueno. (...) Reconocemos la libertad plena y entera del individuo; queremos la plenitud de su existencia, el libre desarrollo de sus facultades”.⁹³ ¿Es

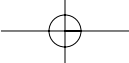
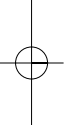
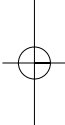
91. Tronto, Joan (1987). “Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado”. En *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, University of Chicago.

92. Butler (2009). *Op. cit.* P. 17.

93. Kropotkin, Prior (1977). *La moral anarquista*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius. P. 43.

posible aventurarse a pensar que expandir los límites de la libertad podría llegar a ser un objetivo de la educación sexual en la escuela? Este autor, revolucionario ruso anarquista que escribió su ensayo sobre la moral en 1891, muestra que no queda otra salida: “Tal es cuanto puede decirse de la ciencia de la moral: a ti te toca escoger”.⁹⁴

94. *Op. cit.* P. 54.



4 Los “gustos” se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justicia

JESICA BAEZ

Introducción

La escuela, en tanto que dispositivo histórico, normaliza la corporalidad, pero no meramente desde una perspectiva represiva. Produce discursos sobre el cuerpo, sobre el placer de los cuerpos: erotiza, recorta, marca las miradas, dónde se posan los ojos de unos y de otras, señala qué es lo que gusta, qué es admirable y qué hay que desear. En otras palabras, dibuja una/s cartografía/s de los placeres y del placer del cuerpo.

Como venimos mostrando en los capítulos anteriores, en el nivel medio, “lo dicho y no dicho” sobre el placer aparece en el currículo oculto, estando ausente como tópico en la mayoría de los programas. Y si bien los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral emergentes por sanción de la Ley Nacional 26.150, señalan entre sus propósitos formativos aspectos vinculados al placer, los sentimientos, el deseo, lejos se encuentran las aulas de una masificación del trabajo de estas temáticas.

Aun así, en el contexto de la escuela, los y las jóvenes hablan sobre el placer. Un hablar marcado por relaciones de poder desiguales, signadas por desigualdades de género con “efectos” diversos. Ellos y ellas nos dicen del deseo, del placer... más de las veces haciendo referencia a “los gustos”. El gusto surge

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | LOS “GUSTOS” SE APRENDEN... LO RELATIVO, LO PARTICULAR ...

como el placer o deleite que se experimenta con algún motivo, o se recibe de cualquier cosa... No obstante, distintos sentidos se organizan y le dan “vida”. Chicos y chicas nos hablan de quiénes les gustan, qué características hacen “gustable” o no a las personas, qué gustos son posibles y cuáles no.

Un complejo entramado se teje, con sentidos superpuestos pero también diferentes, en ocasiones contradictorios y en otros momentos lineales. Nudos que se arman y desarman, y en ese movimiento enredan y desenredan nuevos tejidos que construyen un discurso. Discurso que no se puede pensar fuera de los juegos de saber – poder que Foucault describe, y donde no se alude solo a los elementos lingüísticos, enunciados, representaciones, imaginarios, signos, sino también al conjunto de prácticas y reglas que dan forma, materialidad al objeto sobre el que se habla y al mismo sujeto hablante: “El discurso es ese conjunto regular formado por hechos lingüísticos, por una parte, y por los hechos polémicos y estratégicos, por otra”.⁹⁵

Se intenta entonces comprender los nudos tejidos en torno al gusto y, junto con ello, recomponer/componer algunos fragmentos de un discurso posible sobre el placer/los placeres, el lugar del otro/a y la posibilidad de reconocimiento y autonomía.

I. Gusto como construcción personal e individual. ¿Dueño/a de mis gustos?

Los gustos, para los y las jóvenes entrevistados/as, son circunscriptos al ámbito de la persona: **el gusto es algo personal**. El gusto que surge o podría surgir por otra persona, por alguna práctica sexual o fantasía solo es jurisdicción del sujeto que gusta “de” tal cosa o tal otra.

95. Foucault, M. (1979). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1: “La voluntad de saber”; Barcelona. Siglo XXI. Pp. 170-171.

“Entrevistadora: ¿Por qué en realidad, ser homosexual tiene que ver con un modo de pensar distinto?”

A1: No, son gustos.

A2: Es una cuestión de gustos... te puede gustar” (mujeres, grupo mixto, 1er.año).

El gusto depende de cada uno/a... se trata de una “cuestión de gusto”... pero ¿qué sentidos se despliegan allí? O avanzando en la interrogación: ¿qué sentidos se despliegan en torno a “el gusto como personal e individual”? El gusto es percibido por estos/as jóvenes como efecto de la persona, del ámbito individual. Sentido que lo convierte automáticamente en “incuestionable”. Ya sea porque “la persona ha elegido” que le guste tal persona, tal práctica, tal fantasía, o bien porque “no tiene explicación”.

Lo incuestionable nos aventura, desde las voces de estos/as jóvenes, a una mirada paradójica del gusto: por un lado estarán aquellos/as que en pos de la incuestionabilidad dirán y abogarán por la necesidad de inculcar valores de respeto y “no discriminación”; y otros/as, por otra parte (o en simultaneidad), comenzarán a sentar bases naturalizantes (esencializantes).

Desde esta contradicción parecería que todo “gusto es válido”, “que no hay gustos cuestionables”, y esto es leído en clave de “avance progresista”. Chicos y chicas dan lugar a los gustos diferentes bajo el fundamento del respeto por la singularidad humana y la experiencia de cada uno y una, en tanto experiencia vital única y valorable en sí. Ahora bien: ¿todos los gustos son igualmente legítimos, válidos y/o respetables? El relativismo absoluto se inaugura entonces: ningún gusto es “despreciable”, “no legítimo”. Todos tienen el mismo valor.

La dimensión inexplicable del gusto nos acerca a una versión naturalizada y naturalizante. El gusto no se explica, no se cuestiona... y en este sentido, se encuentran relatos en las entrevistas hechas en torno al gusto a ser golpeada o de niñas de 9 años que provocan a hombres mayores porque *les gusta (varón-mujer, grupo mixto, 4to. año)*. El fundamento de “incues-

tionable" nos lleva a situaciones naturalizantes de "gustos" profundamente desiguales. Es decir, en el mismo acto donde se **reconoce el gusto "diferente" como "gusto posible"**, también se da cabida a gustos que en las sociedades actuales occidentales fácilmente serían repudiados, al menos desde los marcos regulatorios vigentes, como por ejemplo la pedofilia. En el continuo de "lo incuestionable", aquello que estaba separado en el discurso confluye en un mismo cimiento. Chicos y chicas hablan del gusto homosexual, gay, lésbico, bisexual, como gustos posibles, es decir, dignos de respeto y factibles de expresión. La enumeración continúa y aparecen el gusto pedofílico, el gusto por la violencia, el maltrato o abuso bajo el mismo sustrato.

Esta tensión nos interroga sobre las normas que sostienen los gustos, abriendo la pregunta acerca de cómo y a partir de qué se construye el gusto en el campo social e histórico.

Por otra parte, tomar como base que el gusto es jurisdicción del individuo (y —en este sentido— que cada individuo puede tener gustos "tan diferentes"), ¿no es acaso una fantasía? ¿Pueden las personas "tener" "poseer" gustos? ¿El gusto sólo es jurisdicción de la persona que dice "sentirlo"? Escoger/tener/sentir determinados gustos, ¿no implica navegar entre normas trazadas por adelantado y de forma previa? ¿No se determina "el propio" gusto sentido en la medida en que las normas sociales existen para apoyar y posibilitar aquel acto que reclama tal gusto?

Siguiendo la postura de Butler: "ni mi sexualidad ni mi género son precisamente una posesión, sino que ambos deben ser entendidos como *manera de ser desposeído*, maneras de ser para otro o, de hecho, en virtud de otro".⁹⁶ Si el gusto no se posee, "la posesión" resulta, entonces, un efecto del mecanismo que —a fuerza de reiteración creativa— culmina en naturalización del mismo.

96. Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*; Buenos Aires. Ed. Paidós. P. 38.

El gusto se constituye de forma relacional, en relación con otros/otras. Se construye en la medida en que existen “*disponibles al lado de uno mismo*”, es decir, otros y otras que se disponen a la interacción con uno/a mismo/a. De manera tal que el gusto tiene necesariamente una dimensión pública, organizado como fenómeno social en la esfera pública. El gusto se construye en tanto “se gusta”, en tanto se hace ejercicio de él. Este ejercicio, esta puesta en acto, es junto a otros/as, reales o no. Asimismo: “Las esferas públicas no son solo espacios para la formación de la opinión discursiva; son también espacios para la formación y la concreción de las identidades sociales”.⁹⁷ En este sentido, es el espacio de inteligibilidad de lo posible. Los gustos entran entonces a las arenas públicas.

El gusto “sentido como tan mío” carga en sí una historia. Los gustos, de esta manera, nunca son “tan nuestros”. En este marco, los gustos posibles son aquellos que de alguna manera ya están socialmente disponibles. El abanico se reduce entonces. Para “sentir” (e incluso “sentir que poseo”) determinados gustos, estos deberían ser reconocidos previamente, es decir, deberían tener algún grado de existencia. Reconocimiento sutil y muy endeble en ocasiones, pero inevitablemente reconocidos. Aun así, el mero reconocimiento *per se* tampoco sería habilitador de todos los gustos. “Yo puedo sentir que sin ciertos rasgos reconocibles no puedo vivir. Pero también puedo sentir que los términos por los que soy reconocida conviertan mi vida en inhabitable”.⁹⁸

“Gustar” implica, entonces, “opciones disponibles previas”, opciones reguladas por normas que anteceden a la persona que nace, pero que son ellas mismas las que la constituyen como tal: persona humana nacida. El gusto se construye en puesta en escena con normas: de género, etnia, clase, religión... De manera tal que “lo incuestionable” del gusto no es sino un refugio de la

97. Fraser, Nancy (1997). *Justicia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá. Siglo de Hombres Editores. P. 118.

98. Idem. Butler, Judith (2006). *Op. cit.* P. 17.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | LOS "GUSTOS" SE APRENDEN... LO RELATIVO, LO PARTICULAR ...

naturalización. Los gustos pueden ser percibidos de una manera "inocente" (ingenua). Sin embargo, cargan una historia de desigualdades e injusticias ya inscriptas en el campo social.

II. Gustos posibles, gustos discriminados. Gusto y norma

La norma patriarcal/sexista y la heteronormatividad se hacen presentes en la construcción social del gusto de estos/as jóvenes. Para poder "gustar", necesariamente hay que participar/ o dejarse "desposeer" por las normas que imperan. En palabras de Butler, y avanzando sobre las posibilidades de transformación de tales normas: "Solo se determina 'el propio' sentido del género en la medida en que las normas sociales existen para apoyar y posibilitar aquel acto de reclamar el género para uno mismo. De esta forma, para tomar posesión del sí mismo el yo debe ser desposeído en la sociabilidad".

Chicos y chicas perciben estas "normas externas". Externas en sentido ex-tástico, que no están en uno, sino al lado de uno y que finalmente lo constituyen a uno. Se afirma entonces que habrá gustos que serán discriminados. Entre los y las jóvenes entrevistados/as parece existir consenso de que *"no hay que discriminar"*, *"los homosexuales son normales"*, *"en la sociedad existen muchos prejuicios"*, y que si bien cada uno puede gustar "lo que quiera", algunos gustos no serían *"tan bien aceptados en la sociedad"*

Desde una óptica "de lo políticamente correcto", hay gustos "aceptados", particularmente cuando se habla del gusto por una persona del mismo sexo, habitualmente también se está haciendo referencia a un varón que gusta de otro varón. Aun así aparecen, en algunos grupos otras referencias: gays, lesbianas, tranvestis, transexuales. Inscriptos/as en lo que políticamente es correcto, reconocen también que la persona que

tenga tal gusto puede ser objeto de discriminación. Aun cuando no todos/as coinciden en distinguir en qué consiste la discriminación. El abanico de actos tendientes a discriminar ha de ser muy diferente según el grupo entrevistado. Los matices y sutilezas cobran aquí gran importancia.

Para algunos/as, cualquier acto tendiente a ofender desde el hecho de “ignorar” a “golpear” se traduce en un acto de discriminación. Percibir la discriminación, distinguir los sufrimientos y padeceres que puede sufrir otro/a por causa de su gusto, se acrecienta en los y las jóvenes “más grandes”. Es decir, mayormente en los y las jóvenes que cursan en las escuelas de mayor sobreedad. A modo de sugerencia se podría pensar cómo la mayor edad, tal vez, los/as ha enfrentado a situaciones diversas, a “más” experiencias. Sin embargo, para una gran mayoría, “reírse del puto” es solo un acto más de la vida cotidiana en la escuela que no merece mayores atenciones. O bien prevalecen posturas tales como “yo los respeto pero que no anden mostrándose por la calle”. La pregunta se torna casi obligada: ¿se puede respetar al otro/a a condición que ese otro/a “no se muestre públicamente”? Queda en evidencia, entonces, “la norma”, aun cuando estos chicos y chicas lejos se encuentran de olfatearla. Aunque sí, para otros contextos, sí han de señalar “ese quedarse afuera”:

“A15: Está fuera del sistema. (En referencia a las personas “gays”/“lesbianas”).

A10: No, se siente, eso es discriminación. En la sociedad que estamos no debería haber (...).

A12: Vos sos una mina, está bien, todo piola, sos una mina, al chabón le gustan los hombres, todo piola, le gustan los hombres (...).

E: ¿Ustedes que piensan? ¿Estos son temas que se pueden trabajar en la escuela? Soledad, ¿qué pensás vos? ¿Es un tema que se puede trabajar en la escuela...?

A4: Y, qué sé yo, a mí me parece bien que uno elija su forma de ser, si uno quiere ser gay o travesti, qué sé yo, o sea, uno (...)

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | LOS “GUSTOS” SE APRENDEN... LO RELATIVO, LO PARTICULAR ...

tengo amigas que son lesbianas y tengo un par de amigos que patean en contra. A mí me parece rebien. Y aparte tengo amigos que son gay, que gustan de hombres y son mejores amigos que las amigas... amigas normales” (grupo mixto, 4to. año).

Aquí se marca la norma, y las consecuencias de apartarse de ella: “estar fuera del sistema”. La posibilidad de “elegir la forma ser”, si bien considerada dentro de estatus de posibilidad, pronto es interpelada por los límites de la misma; haciéndose visible la frontera, “y un afuera de”. Estos/as jóvenes dan cuenta de la vigencia de una norma heterosexual que regula la manera de gustar.

En este sentido, se delinea una cartografía de los gustos posibles, reconociendo en ellos aquellos factibles de ser gustos discriminados. Ser gay, ser lesbiana, ser travesti o transexual es reconocido por estos/as jóvenes en el espacio de posibilidad. Sin embargo, pronto es marcada la experiencia de discriminación que estos gustos traen consigo. En la interrogación en torno a este nudo, pronto aparecen dudas y advertencias. Estos chicos y chicas identifican las dificultades, obstáculos y limitaciones que ciertos gustos tienen en la sociedad: particularmente hacen referencia al imperativo de la norma heterosexual. Sin embargo, esta postura tiende a cristalizarse, impidiendo abrir la pregunta por aquello que se sostiene. El gusto discriminado es el disidente de la norma “hetero”, y esta afirmación suele devenir en encapsulamiento de aquello que en principio viene a cuestionar. Tal vez es por ello que dentro de este mismo grupo de jóvenes, aun cuando consideran los efectos de la discriminación, alberguen también **posturas patologizantes/traumáticas** “sobre la homosexualidad”, siendo posible la convivencia de sentidos diversos y divergentes: “hay que respetar” junto a un “están enfermos”, “es posible curarse” o bien “debe haber tenido un trauma”.

Más allá de la “disidencia hetero”, estos/as jóvenes no señalan o mejor dicho, no problematizan otros gustos. Si bien se marca, por ejemplo las diferencias entre las mujeres y los varones a la hora de gustar —principalmente en una relación heterosexual—, poco se señala de aquellas características en términos de discriminación de género.

En varias de las entrevistas realizadas aparecen descripciones en torno a cómo se enamoran las mujeres, a su interés por el amor, a su cursilería, al fantasma de la “puta” así como a los varones impulsados por un deseo irrefrenable por tener relaciones sexuales “sin amor”. Particularmente, aparecen discusiones en torno a la figura de la *mujer fácil y su auge hoy en día*. Se delinearán allí dos cuestiones: por un lado, la necesidad de distinguir “mujer fácil”/ “mujer seria” y, por el otro, la necesidad principalmente para las chicas de ser miradas:

A2: Yo tengo amigas que están re-tristes porque no las miran en la calle.

A5: Pero si no te hacés ver ...

A1: A los varones también les gusta que los miren, pero no lo dicen.

A2: Yo creo que las persiguen más a las chicas (...) hay casos de bulimia y anorexia en varones, pero mucho menos, es todo el comercio, se preocupan por vender y no se dan cuenta de que destruyen a esas chicas.

A4: Hay cierta imposición a los varones pero no como la de las mujeres, casi tienen que estar desnudas. Para los varones, hay ideales, el grandote que te cuidan (grupo de mujeres, 1er año).

En trabajos anteriores realizados por el equipo⁹⁹ se observa cómo algunos grupos de las chicas entrevistadas critican a la “mujer-imagen-objeto”. Reconociendo las presiones genéricas

99. Zattara, S; Baez, J. 2007.

son mayores para ellas y que las consecuencias afectan los cuerpos femeninos. Finalmente, incluyen a los varones como receptores de la mirada "singularizadora" y, junto con ello, la heteropartición de los cuerpos.

Chicos y chicas comienzan a "marcarse", "delimitarse", "definirse"... la norma dibujada se re-dibuja: **el gusto va escribiéndose, va haciéndose**, ¿Qué les gusta? ¿Qué es gustoso? Las chicas anticipan una respuesta respecto de sus compañeros y ellas mismas: *"No, porque es como que ellos ya tienen una figura redeterminada, con sus curvas, 90-60-90, en cambio las mujeres no tenemos una figura especial determinada"* (grupo de mujeres, 1er año). Ellos "tienen" una figura determinada, ellas, en cambio, no tienen figura especial, sus gustos son más diversos y dependen de más elementos que el aspecto físico, aun cuando es tenido en cuenta.¹⁰⁰

Mujeres y varones *heterosexuales* "gustan" de manera diferente, la construcción de qué es gustoso y que no, qué nos gusta del otro o de la otra, qué aspectos nos llaman la atención y cuáles no, pone en evidencia la norma construida. Encontramos renglón seguido que en ellas participan normas reguladoras del género. Ni en un juego mecánico, ni automático, ni "con o sin conciencia", las normas actúan y con ello dan vida o la quitan.

El gusto tan sentido como expresión íntima de la persona carga con huellas de una historia, con sus vínculos y relaciones,

100. "—*Tampoco vas a pedir mucho porque no vas a encontrar nada!* —*No, pero por ejemplo, vos vas por el parque, y ves a un chico tomando sol, sin la remera, y tiene los abdominales marcados; lo vas a mirar!* (risas, chistes sobre el otro día, parece que hace referencia a una situación que pasó). —*Te quedás mirando.* —...*Sí, a lo mejor si lo miramos ... pero, a lo mejor, ponele, vamos nosotras seis caminando por la calle, y vemos seis chicos, y a cada una le va a gustar uno distinto... a lo mejor el varón, si está una chica, y los seis van a estar atrás de la chica, y a lo mejor a nosotras, a cada una le atrae uno distinto"* (grupo de mujeres, 1er. Año).

más de las veces injustas y desiguales, gustos que se hacen carne en cuerpos donde el sistema sexo-género en tanto sistema de escritura hace de ellos “un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros sistemáticamente eliminados o tachados”.¹⁰¹ El gusto se materializa en los cuerpos de los chicos y las chicas. En cómo ellos y ellas dan muestra a ese gusto ya escrito como diferente.

Ellos miran, babean... “dan vergüenza ajena”, dicen las chicas, y los varones convalidan. Ellas, “más tímidas”, miran también, y hasta se animan a algún piropo si el lugar es oscuro: y no en la calle, lugar reservado para los varones.

“—Vos vas por la calle, y el varón típico que te dice “uy, que ojos, que cuerpo, qué linda que sos”... y a lo mejor vos vas por la calle, y le dirías algo a uno, pero...”

E: Ah, ¿pero a ustedes les gustaría decirles y no se animan? (risas, cargadas entre ellas).

—Bueno, no sé, estás en un baile, está todo oscuro, y pasa uno relindo, y le decís “estás relindo”, listo, ya está, no te ve más... pero ir en la calle... no, porque no es lindo que te digan, si estás sola, ahí, pasás, y...” (grupo de mujeres de 1er. Año).

La mirada, vector táctil de las sociedades modernas, no es igual para ellos y ellas. Chicos y chicas miran, pero la demostración masculina es significativamente más visibles, “la mirada es una instancia que da valor o lo quita (...) está socialmente habilitada para conferir legitimidad y garantizar existencia, [pero] la mirada también, lo está para impugnarla, negarla o suspenderla”.¹⁰² El mirar construye, en este sentido, la corpora-

101. Preciado, Beatriz (2002). *Op cit.* P. 23.

102. Le Breton, David (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones.* Ed. Nueva Visión. 1999. Bs. As. P. 212.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | LOS "GUSTOS" SE APRENDEN... LO RELATIVO, LO PARTICULAR ...

lidad de otro: quién mira y qué mira impregna de materialidad la experiencia corporal del otro, la otra. Las chicas miran de manera "amplia" a los varones gustados, y en este mirar no solo contemplan lo físico. En cambio, los varones miran "alevosamente" un cuerpo anticipado "90-60-90" en la chica gustada.

En los cuerpos dibujados, los deseos se delimitan, los placeres se anticipan, los gustos se escriben al actuarse.

La crítica a la norma establecida, si bien presente, particularmente desde las chicas entrevistadas, en el conjunto total de las voces se torna débil. Por otra parte, la enunciación de estas diferencias no convoca a estas jóvenes a "reclamar" una educación sexual para no discriminar. Argumento que sí es sostenido, enfáticamente, en pos de la "libre orientación sexual".

Chicos y chicas piden entonces una educación sexual que avance sobre la "no discriminación". No obstante, la multiplicidad de sentidos que este mandato condensa convoca la reflexión. ¿Qué significa "no discriminar"? ¿comprender?, ¿respetar? o ¿tolerar? Así mientras en la intención de comprender o respetar existe la pretensión de igualdad de planos entre las diferencias, la tolerancia, en cambio, subraya las jerarquías entre las diferencias. Tolerar significa soportar, permitir lo que no es bueno, ni justo. Entonces, cuando se "tolera", la acción que se despliega es marcar, delimitar, reglar, dividir lo correcto de lo inaceptable, en pos de soportar esto último.

En palabras de Juan Pechín: "La aceptación y la tolerancia del/x otrx se vuelve un señalamiento de la diferencia como referencia negativa de la normalidad y medida de control a la vez que como lugar de exhibición de la actitud democrática y democratizadora de las instituciones, pero no es más que una limosna: la política de la tolerancia reproduce la función preformativa de la normalidad autenticadora de los sujetos al pautar los límites de la experiencia legítima de las diferencias. La violencia se vuelve, así, un problema entre víctimas y victimarios indivi-

duales. Además, al presentarse como agresividad constitutivamente ilegítima, y por lo tanto injustificable, borra de la escena cualquier pregunta posible sobre la complejidad de la trama ideológica que la origina y la organiza”.¹⁰³ El discurso “no discriminar”, cuando la tolerancia es el objetivo, tiende a cristalizar discusiones, a cierra la pregunta minimizando luego las ofensas, repudios, sufrimientos de algunos/as.

III. Gusto como efecto de hormonas. Los efectos de poder: la producción del discurso de la prevención

¿Cómo surge un gusto? O en el intento de dar respuesta a por qué algunos/as gustan “del sexo opuesto” y otros/as “del mismo sexo” ... los/as jóvenes ensayan algunas palabras...

M: Hay casos que dicen que sí.

V: Hay casos que nacen con más... un hombre nace con más hormonas, algo así, y tienden a... quizá son homosexuales por eso.

V: Tal vez se hace homosexual, o así, por la infancia que tuvo... algunos por ahí tuvieron una infancia mala y decidieron... inclusive pueden ser drogadictos.

V: Claro, de una violación en la infancia.

E: Una mala experiencia y esto sería como una enfermedad? ¿O no?

V: No.

V: Sería como un problema psicológico.

E: ¿Pero serio o se cura?

V: Sería para toda la vida, no se puede” (mujer-varón, grupo mixto 1er. Año).

103. Pechín, Juan (2007). “La centralidad de la violencia y la opacidad de la discriminación en los tratamientos habituales de los conflictos escolares. Una crítica queer” Ponencia presentada en el II Coloquio Interdisciplinario Educación, relaciones de género y sexualidades. Mimeo. P. 4.

En la búsqueda de explicaciones aparece de manera sugerente una intención por buscar “la explicación”. En los distintos grupos entrevistados se delinea esta tendencia, que viene a marcar las dificultades de comprender la realidad social en la complejidad (y) de la incertidumbre. El anhelo por “una” explicación de estos hechos trae consigo claros elementos del discurso biomédico aggiornado por la inclusión de una perspectiva psicopsiquiátrica, así como pone en evidencia el contexto de enunciación de las palabras de estos chicos y chicas: la escuela y su matriz de saber completo.

En camino de construir explicaciones, estos/as jóvenes acuden a argumentaciones que principalmente tienen por fuente la biología (fisiología humana): las diferencias se deben a diferentes hormonas en algunos casos, en otros a cantidades de sangre o bien a cuestiones indescifrables de los genes. En orden de relevancia aparecen también argumentos que toman por base la psicología y psiquiatría de antaño. Las experiencias traumáticas en la niñez podrían dar por resultado una orientación “homosexual del gusto”, y en este sentido se trata de una patología (curable o no). Ese gusto se inscribe entonces, en algún retículo corporal o bien en la psiquis.

Estos/as jóvenes indagados en el marco de la escuela ensayan algunas respuestas usando —produciendo y reproduciendo— algunas palabras. ¿Qué lectura se puede hacer de estas palabras? ¿No se trata acaso de las palabras que la misma escuela ha producido en torno a la sexualidad?

La hegemonía del modelo biomédico junto con el énfasis en la prevención que hemos revisado en capítulos anteriores ha producido un discurso que articula determinadas palabras y otras no. En este sentido, algunas narraciones se enuncian en detrimento de otras. A la vez, la institución escolar se ha construido bajo un lenguaje particular. Del repertorio de narraciones posibles y disponibles en la sociedad, el discurso de la preven-

ción en la escuela **produce su propia narración**. Narración que en ocasiones se encarna en sus propios alumnos y alumnas.

Estos/as jóvenes producen/reproducen esta narración en sus distintas tonalidades, aun así, en este proceso, la interpelan, apropian y re-significan. El "carácter científico y objetivo" suele ser mitigado desde las voces de estos/as jóvenes en algunas ocasiones: principalmente por aquellos/as que han acumulado más experiencias vitales. Es significativo que los grupos entrevistados pertenecientes a escuelas con mayor sobreedad tengan también diferentes experiencias que cuestionan la versión "neutral" de la ciencia.

Es así como en las discusiones frente a estos temas suele aparecer el "caso" de una amigo/a, de uno mismo/a, de un familiar, que viene a "humanizar" y en algún sentido a poner "en perspectiva" aquello que el discurso biomédico y psiquiátrico narra.

Conclusiones

En el recorrido de este trabajo se ha propuesto analizar en profundidad lo que las y los jóvenes significan en torno al gusto, encontrando en este recorte un foco posible de ingreso a un discurso por demás complejo y ambiguo.

Se partió de problematizar el gusto en tanto "elección personal e individual", señalando, por un lado, las objeciones en torno a igualar en valor positivo todos los gustos sin avanzar sobre marcos críticos. Y por el otro, marcando las limitaciones de la amplitud de la diversidad infinita de gustos, abriendo la indagación de los límites de tal posibilidad en la medida en que la existencia de los mismos implica una "disponibilidad social previa".

Esta indagación permitió avanzar sobre qué gustos son considerados posibles y cuáles discriminados, encontrándose que para los/as jóvenes entrevistados/as es notoria la norma heterosexual, e incriptos/as en el discurso de lo políticamente correcto marcan la distancia entre "lo que se dice" y "lo que se hace". Aun así, es

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | LOS “GUSTOS” SE APRENDEN... LO RELATIVO, LO PARTICULAR ...

sugere como tal concepción que en su potencialidad pueda dar lugar a la desnaturalización, recurre en cambio a la cristalización de otros cuestionables: la discriminación de género (de los mandatos de cómo ser mujer y ser varón o, en un sentido más genérico, de cómo ser humano en Occidente), así como también de versiones patologizantes del “origen de la homosexualidad”.

En esta dirección, se profundizó acerca de la productividad del discurso biomédico —en el espacio escolar— en relación con las explicaciones que los/as jóvenes ensayan a la hora de reflexionar sobre el origen de las elecciones de determinados gustos. Las narraciones recurren a hormonas, genes, enfermedades y traumas, efecto de un discurso hegemónico en el campo social y en la escuela en particular.

El camino realizado invita a poner caradura a las palabras de Butler: “Seguimos viviendo en un mundo en el que se corren grandes riesgos de marginación y violencia física a causa del placer que se persigue, la fantasía que se encarna, el género que uno performa. (...) La cuestión de cómo se incorpora la norma a menudo se enlaza con la cuestión de la supervivencia, de si la vida misma será posible (...). El pensar sobre una vida posible es un lujo solo para aquellos que ya saben que son posibles. Para aquellos que todavía están tratando de convertirse en posibles, esa posibilidad es una necesidad”.¹⁰⁴ Retomando estas palabras, tal vez sea posible comenzar a delinear algunos apuntes de una educación sexual en pos de la *necesidad* y la *posibilidad*.

104. Butler (2006). *Op. cit.* P. 310.

5 El amor romántico... o del sexo, el amor, el dolor y sus combinaciones temporales

GRACIELA MORGADE / GABI DÍAZ VILLA

Introducción

Sostener la hipótesis de que el cuerpo es una construcción social implica entender que tanto la materialidad de su estructura y de funcionamiento sensorial y fisiológico como la dinámica del psiquismo y las emociones encuentran posibilidades y limitaciones para su despliegue en tensión con las oportunidades que el contexto societal (económico, cultural, político, religioso, etc.) le brinda. Ya desde el clásico texto de Erich Fromm, *El arte de amar*,¹⁰⁵ se plantea que, como los otros sentimientos, la pasión amorosa, se despliega del modo y hacia las personas que un lugar y un tiempo permiten. En este sentido, el amor y las prácticas discursivas que lo expresan (es decir, el discurso amoroso), está posibilitado y a la vez limitado por la cultura, que es lo mismo que decir por el capital simbólico y lingüístico disponible en un marco de relaciones de poder que lo organizan.

Siguiendo algunas investigaciones y desarrollos teóricos producidos en el marco de los feminismos, es posible sostener también que las significaciones hegemónicas de género y las posibilidades expresivas derivadas de esas relaciones hegemó-

105. Fromm, Erich (1984). *El arte de amar*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

nicas inciden de manera determinante en el modo de amar en un grupo social y en un momento histórico.

En este capítulo analizaremos los modos en que los y las estudiantes de las escuelas medias se refieren a las relaciones amorosas y cuáles son sus demandas hacia la educación sexual integral en este terreno.

I. El dispositivo amoroso y sentidos del amor emergentes hoy

Los modos en que los sujetos construyen su vida afectiva tienen rasgos culturales sesgados por los sentidos hegemónicos (Barthes, 2002; Bordelois, 2006).¹⁰⁶ Así, la matriz racionalista y cartesiana moderna ha incidido en la desvalorización de las emociones por “irracionales”, femeninas y propias del mundo íntimo privado, mientras se consolidaba el capitalismo comercial y luego el industrial, en paralelo a la familia burguesa como unidad de reproducción. Los sentidos hegemónicos de “lo femenino” han tendido y tienden a asignar para las mujeres, entre otras divisiones binarias, el despliegue de emociones vinculadas con la expresividad, capacidad de seducción, dulzura, sensibilidad, etc. Inversamente, el cultivo y la manifestación de las emociones, al mismo tiempo, aparecen como poco varoniles. En el territorio sentimental, lo masculino se vincula más bien con necesidades físicas que necesitan ser descargadas, con “la conquista”, con el ejercicio del sexo activo...

Esta división sexual de la afectividad es de consolidación relativamente reciente en el mundo occidental. El movimiento de la historia de las mentalidades indagó con sistematicidad la re-

106. Barthes, Roland (2002, 1ª. Ed. 1977). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI. Bordelois, Ivonne (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

lación entre sociedad y sentimientos, mostrando que el amor, que tantas historias ha producido, también tiene una historia y, en su forma moderna, está ligado a una cierta configuración de relaciones económicas, a la familia nuclear y monógama y, más recientemente, a la revolución sexual que permitió separar la reproducción del ejercicio de la genitalidad activa y la tecnología que permitió separar el sexo de la reproducción; además, en ciertos sectores sociales, los cuerpos prolongan y prolongan la juventud. En otras palabras, “los casamientos por conveniencia van dejando lugar a las uniones por amor aun sin formalización legal; no es necesario el sexo para la reproducción; y todos y todas pretenden una larga vida genital activa y placentera”.¹⁰⁷

El “amor romántico” que hoy conocemos fue durante siglos una construcción literaria y una realidad eventual. Sin embargo, aquel amor apasionado propio de Romeo y Julieta, o del Cid Campeador, de alguna manera, fantasía o realidad, implicaba una cierta reciprocidad. En el orden capitalista, el amor romántico propio del romanticismo del siglo XIX, sin embargo, se transforma en un amor “feminizado”. Según Anthony Giddens en *La transformación de la intimidad*, “antes del siglo XVIII, si se hablaba de amor en relación con el matrimonio, era un amor compartido, ligado a la mutua responsabilidad de los maridos y las esposas en las tareas de mantener la casa o la granja. (...) Con la división de esferas, sin embargo, el fomento del amor se transformó predominantemente en una tarea femenina. Las ideas sobre el amor romántico se ligaron a la subordinación de las mujeres en el hogar, y su separación relativa del mundo externo. Pero el desarrollo de tales ideas fue también una expresión del poder de las mujeres, una afirmación contradictoria de autonomía frente a la privación”.¹⁰⁸ Según el mismo autor, para los hombres, el amor

107. Simonnet, Dominique (2004). *La más bella historia del amor*. México: Fondo de Cultura Económica.

108. Giddens, Anthony (1992). *The Transformation of Intimacy*. California: Stanford University Press. P. 43.

romántico significó la comodidad del hogar; el “amor pasión” quedó en la sexualidad de la amante o la prostituta.

Con la consolidación de los Estados modernos (sobre todo los de fuerte presencia de la Iglesia Católica) y el casamiento legal, tomó estatus jurídico el matrimonio “para toda la vida”, que implicaba compromisos de larga duración contruidos en épocas en que las personas vivían la mitad del tiempo que en la actualidad.

Según Tania Navarro Swain, en el sistema de sexo-género occidental, el discurso relativo a las emociones no implica solamente un reparto de potencialidades humanas sino que, más bien, configura para las mujeres lo que denomina como el “dispositivo amoroso”. Dice la autora: “En las hendiduras del dispositivo de la sexualidad, las mujeres son ‘diferentes’, es decir, su construcción en prácticas y representaciones sociales sufre la interferencia de otro dispositivo: el dispositivo amoroso. Se podría seguir su genealogía en los discursos —filosóficos, religiosos, científicos, de las tradiciones, del sentido común— que instituyen la imagen de la ‘verdadera mujer’ y repiten incansablemente sus cualidades y deberes: dulce, amable, devota (incapaz, fútil, irracional; todas iguales!) y, sobre todo, amorosa. Amorosa de su marido, de sus hijos/as, de su familia, más allá de todo límite, de toda expresión de sí”.¹⁰⁹

El amor materno, el amor romántico, el amor por la infancia y por los/as enfermos/as y otras formas de la “amorosidad femenina” tienen en común fuertes características de entrega y altruismo. El amor “amoroso” no es el amor “amante” —un amor de placer y disfrute—, sino más bien un amor enajenado, subjetivante tal vez para quien lo recibe pero dudosamente subjetivante

109. Stevens, Cristina y Navarro Swain, Tania (2008). *A construação dos corpos, Perspectivas feministas*. Florianópolis: Mulheres. P. 297.

para quien lo entrega si esa entrega implica una subordinación al deseo de otras personas.

El amor “amoroso” impone un doble estándar de género: reprime en los varones el desarrollo y sobre todo la expresión de posibilidades comunicacionales y subjetivas mientras que las exagera en las mujeres. Hasta la expresión máxima en las telenovelas y las revistas dirigidas al público “femenino” que refuerzan los contenidos de “un amor ideal, hecho de intercambios y de emociones, de cosas compartidas y complicidad”.¹¹⁰ Más allá de las valoraciones positivas respecto de su papel en la instalación en el discurso público de algunos temas sociales innovadores, las telenovelas tienden a reforzar las significaciones de género hegemónicas, en particular en los temas afectivos: “(...) no por ser valorada por ciertas perspectivas de análisis comunicacional, la telenovela queda eximida de ser leída como un espacio de regulación cultural de las identidades y comportamientos ‘esperables’ para varones y mujeres, de acuerdo con los parámetros de los discursos dominantes. Más bien es preciso recordar que en la mayoría de estas ficciones ambas condiciones genéricas suelen presentarse de manera restrictiva desde el exclusivo paradigma de la heteronormatividad, la ideología del amor romántico como ‘propia’ de la condición femenina y la aparición del logro de un marco legal (matrimonio) y una estructura contenedora socialmente reconocida (la familia) como únicas instancias de legitimación y autenticación de la unión amorosa de una pareja heterosexual”.¹¹¹

Así, en este amor “romántico” estereotipado en las telenovelas, las mujeres son un objeto pasivo del deseo masculino, suspiran por la llegada del “príncipe azul” y sufren por las expectativas nunca satisfechas de entrega y devoción: el príncipe

110. *Ibidem*. P. 298.

111. Elizalde, Silvia (2009). “Comunicación. Genealogías e intervenciones en torno al género y la diversidad sexual”, en Elizalde, Silvia, Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (coords.) *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. P. 171.

debe partir a resolver los “problemas del mundo”, mucho más importantes, desde su perspectiva, que los vínculos amorosos.

Sin embargo, aparecen en las últimas décadas algunos nuevos sentidos. En el ámbito de los estudios sobre las transformaciones en la intimidad y los vínculos afectivos se ha constatado que el amor “hasta que la muerte nos separe” está “pasado de moda”: “El amor y el deseo de procrear eran compañeros indispensables del sexo del *homo faber*, así como las uniones duraderas que ese amor y deseo ayudaban a crear eran los ‘productos principales’, y no ‘efectos colaterales’, y menos aun los desechos o despojos de los actos sexuales”, señala Bauman¹¹² en el análisis que propone del pasaje de un mundo sólido a una moderna sociedad líquida en la que “una fluidez, fragilidad y transitoriedad implícita que no tienen precedente (la famosa ‘flexibilidad’) caracterizan a toda clase de vínculos sociales, aquellos que hace apenas unas décadas se estructuraban dentro de un marco duradero y confiable, permitiendo tramar una segura red de interacciones humanas”.¹¹³

En los tiempos del *homo consumens* proliferan las “relaciones de bolsillo” (“no permita que la relación se escape de la supervisión de su cabeza, ni que desarrolle su propia lógica”)¹¹⁴ y se “ve opresión en los compromisos duraderos; los vínculos durables despiertan su sospecha de una dependencia paralizante”.¹¹⁵ Revisando, entonces, las relaciones entre amor y deseo, este autor señalará que el deseo es anhelo de consumir, no necesita más estímulo que la presencia de un/a otro/a, de una alteridad: “Es la compulsión de cerrar la brecha con la alteridad

112. Bauman, Zygmunt (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: FCE. P. 71.

113. *Ibídem*. P. 121.

114. *Ibídem*. P. 39.

115. *Ibídem*. P. 71.

que atrae y repele, que seduce con la promesa de lo inexplorado e irrita con su evasiva y obstinada otredad y, por lo tanto, de su poder. A partir de ser explorada, familiarizada y domesticada, la alteridad debe emerger despojada del aguijón de la tentación, sin ningún acicate. Es decir, si es que sobrevive a tal tratamiento. Sin embargo, lo más posible es que, en el curso del proceso, sus restos no digeridos hayan pasado del terreno de lo consumible al de los desechos. Lo que se puede consumir atrae, los desechos repelen”.¹¹⁶

Por otra parte, el amor es el anhelo de querer y preservar el objeto querido. Un impulso centrífugo, a diferencia del centrípeto deseo. Un impulso a la expansión, a ir más allá, a extenderse hacia lo que esta “allá afuera”. A ingerir, absorber y asimilar al sujeto en el objeto, y no a la inversa, como en el caso del deseo. “El yo amante se expande entregándose al objeto amado. El amor es la supervivencia del yo a través de la alteridad del yo. Y por eso, el amor implica el impulso de proteger, de nutrir, de dar refugio, y también de acariciar y mimar, o de proteger celosamente, cercar, encarcelar. (...) Si el deseo ansía consumir, el amor ansía poseer”.¹¹⁷

Así, atrapados/as en la trama que estos sentimientos van tejiendo, parecería no haber un modelo de vinculación superador que nos permita transitar en/entre los encuentros y vínculos amorosos tendiendo a la igualdad, la reciprocidad, el cuidado y el compromiso. Sin embargo, a pesar de no darnos pistas en aquel terreno, rescata este autor el valor, aún vigente, del “enamorarse”: “Cuando hay dos, no hay certezas, y cuando se reconoce al otro como a un ‘segundo’ por derecho propio, como a un segundo soberano, no una simple extensión, o un eco, a un instrumento o un subordinado mío, se admite y se acepta esa incertidumbre. Ser dos significa aceptar un futuro indeterminado”.¹¹⁸

116. *Ibídem.* P. 79.

117. *Ibídem.* P. 86.

118. *Ibídem.* P. 37.

Relación de dos, de dos que se reconocen cada uno como otro, distintos entre sí pero que anhelan conectarse, encontrarse, “tocarse en la intersubjetividad”, según Irigaray en *Ser dos*.¹¹⁹ Enamorarse sin someterse, sin resignarse. Relación que emerge como posible, pero sobre la cual aun parece que hay mucho que decir: “El deseo del otro en tanto ligado a la conciencia de un cuerpo propio y, diversamente, de una historia propia, no es considerado todavía como una cuestión filosófica ni por Sastre ni por los últimos filósofos occidentales”, señala Irigaray: es necesario “que cada uno tenga la ocasión de ser un sujeto concreto, corporal, sexuado, y no un sujeto abstracto, neutro, fabricado, ficticio”.¹²⁰ Para esta autora, la caricia emerge como el gesto-palabra que puede suspender la distancia con el/la otro/a. “En lugar de ser violación o penetración del misterio del otro(a), reducción de su conciencia o de su libertad a la pasividad, a la objetividad, a la animalidad o a la infancia, la caricia se transforma en gesto que devuelve al otro a él o ella misma gracias a la presencia de un testigo atento, gracias a un(a) guardia(na) de la subjetividad encarnada”.¹²¹

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, Giddens introduce el concepto de “pura relación” como aquella “situación en la que una relación social se establece por iniciativa propia, asumiendo lo que se puede derivar para cada persona

119. Irigaray, Luce (1998). *Ser dos*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Y complejizando la interpretación edípica del deseo como deseo de ser –identificación–, o deseo de tener –relación objetal–, Judith Butler recupera los desarrollos de Jean Hyppolite y de Jessica Benjamin: “(...) creo que en su libro Benjamin elabora un psicoanálisis no heterosexual. Sin embargo, creo que: a) la triangulación puede repensarse de forma provechosa más allá de la edipalización o, incluso, como parte del propio desplazamiento postedípico de lo edípico; (...). Sugiero tomar como punto de partida la formulación lacaniana según la cual el deseo no es nunca meramente diádico en su estructura. (...). P. 197.

120. *Ibidem*. P. 38.

121. *Ibidem*. P. 39.

de una asociación sostenida con otra y que se prosigue solo en la medida en que se juzga por ambas partes que esta asociación produce la suficiente satisfacción para cada individuo”.¹²² Observando también que los ideales del amor romántico han perimido, este autor confiere a la emancipación sexual femenina el origen de tal fragmentación, mostrando que en la actualidad las relaciones ya no dependen de las presiones sociales externas, ni siquiera el matrimonio o la vida en pareja.

En un intento de rescatar la noción de amor como vigente —en tanto que aun deseable— en las sociedades actuales, propondrá un amor confluyente: un amor contingente y activo. “La sociedad de las separaciones y los divorcios” de hoy aparece como un efecto de la emergencia del amor confluyente más que como una causa. El amor más confluyente tiene la mayor posibilidad de convertirse en amor consolidado; cuanto más retrocede el valor del hallazgo de una “persona especial”, más cuenta la “relación especial”. Y mayores posibilidades cuanto que presupone la igualdad en el dar y recibir emocional, la realización de un placer sexual recíproco: “El cultivo de las habilidades sexuales, la capacidad de dar y experimentar la satisfacción sexual, por parte de ambos sexos, se organiza reflexivamente, por la vía multitudinaria de las fuentes de información, consejo y formación sexual. (...) El amor confluyente no es necesariamente monógamo, en el sentido de la exclusividad sexual. Lo que la pura relación implica es la aceptación —por parte de cada miembro de la pareja hasta nuevo aviso— de que cada uno obtiene suficientes beneficios de la relación como para que merezca la pena continuarla. (...) Sin embargo, el amor romántico se ha orientado específicamente hacia la pareja heterosexual. El amor confluyente, aunque no necesariamente andrógino, y quizás todavía estructurado alrededor de la diferencia, presupone un modelo de relación pura, por la razón de que un hecho básico

122. Giddens, A. (1993). *Op. cit.* P. 61.

del mismo es conocer los rasgos del otro. Es una versión del amor en la que la sexualidad de una persona es un factor que debe ser negociado como parte de una relación”.¹²³

Estas perspectivas contemporáneas parecen tener alguna presencia en las visiones, contradictorias, de los chicos y chicas de hoy...

II. ¿Por amor?

Es casi imposible que los y las adolescentes que concurren a la escuela media de todos los sectores sociales incluyan temas vinculados con la afectividad cuando se les pregunta “qué más debería incluir la educación sexual escolar”. Tal como planteó Britzman en su trabajo “Curiosidad, sexualidad y currículum”.¹²⁴ la escuela no solo marca los conocimientos sino también las ignorancias que habilita: prácticamente a nadie se le ocurre que los sentimientos de amor-pasión, temor, duda, ansiedad, deseo, vinculados con la sexualidad puedan ser tematizados en el ámbito escolar.

Por una parte, probablemente, porque “de eso no se habla” en el secundario; por otra parte, porque se trata de versiones personales no formateadas que, insisten, nadie podría venir y decir “esto es así” como en las otras áreas del currículo. Y también, porque en general sospechan que para ciertos temas no tendrían interlocuciones confiables y formadas que pudieran sostener las clases.

Sin embargo, ante la pregunta “¿se debería hablar del amor en los talleres de educación sexual?” tienden a responder des-

123. *Ibíd.* P. 65.

124. Britzman, Deborah (1999). “Curiosidade, sexualidade e currículo”, en Lopes Louro, Guacira *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

de la perplejidad... Una primera reacción contraria tiende a desconfiar de que en la escuela se traten cuestiones “personales”: la desconfianza acerca de cómo va a ser usada esa información, el temor abierto a la sanción o la estigmatización o, entre pares, el pudor de quedar demasiado expuesto o expuesta en el grupo cuando es mixto (en el cual probablemente haya habido o exista en el momento un vínculo amoroso) hace que chicos y chicas duden o se opongan abiertamente al tratamiento de esas temáticas. Temáticas que, por otra parte, no hablan con sus familias.

Sin embargo, en una repregunta con algunos ejemplos tranquilizadores, los intereses comienzan a emerger de otros modos. Dejaremos esbozados algunos de los ejes recurrentes.

La “primera vez”

É: ¿Qué opinan de eso... hay que solo tener relaciones sexuales, o uno solo va a relacionarse sexualmente con una persona solo si la ama, o puede ser que no...?

(Varios/as): No.

M: No, depende de cada uno.

V: También depende de las creencias.

É: Bueno, ¿qué creen ustedes? Cada uno diga lo que quiera.

M: Uno llega a querer a la persona, a amarla y decir, bueno, un beso, un abrazo, y necesito expresarle más mi amor, y dicen bueno... es llevarse por el sentimiento más que nada, yo, para mí, sí.

M: Más para las mujeres, porque los varones...

M: Es más el placer...” (grupo mixto, 1er. año).

La “primera vez”, uno de los episodios más importantes en la vida sexual adolescente, aparece como uno de los momentos en que las expectativas y supuestos respecto del amor o el enamoramiento se juegan con más potencia. Para algunas/os adolescentes, el amor en ese caso daría una confianza y un impulso

adicionales a la mera necesidad de descargar una tensión física; la relación sexual coital sería una forma de expresión del amor, una forma de comunicar el paso a un grado mayor de profundidad en el vínculo. Para otras/os, sin embargo, la iniciación sexual coital no pasa necesariamente por una situación amorosa: puede ser una exploración o un deseo momentáneo, con mayor peligro de no guardar conductas de cuidado pero también cuidándose.

Fuertemente generizados, “En los discursos de estas/os jóvenes, la iniciación sexual es significada como un rito de pasaje hacia otro estado, de mayor madurez o prestigio. Particularmente para las chicas parece representar la confirmación de su feminidad: (...) Para los varones, debutar es una imposición en la construcción de su masculinidad, las expresiones con las que se reconocen son del lenguaje heroico”.¹²⁵

Fuertemente generizados significa que la iniciación sexual es bien distinta para mujeres y varones, no sólo en cuanto a las formas en que se significa, sino también en cuanto a los escenarios en los que se despliega: para ellos, debutar con una mujer en situación de prostitución —“una puta”— es una posibilidad siempre legítima, avalada por la visión hegemónica sobre la sexualidad masculina, que la significa como una urgencia fisiológica que necesita ser satisfecha, ya que los hombres tendrían “más hormonas que las mujeres” —*biologización/animalización del deseo*. Sin embargo, también aparece —con menor frecuencia— como la forma de “*adquirir experiencia*”, sentido que puede ser interpretado tanto como una oportunidad de “fracasar”

125. Zattara, Susana (2007). “Los varones piensan con el pito, las mujeres somos más cursis”. Construcciones de feminidad y masculinidad en los discursos sobre la sexualidad de chicas y chicos en las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. Actas II Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Dto. Ciencias de la Educación - FFyL - UBA.

en la primera vez pero también como la contracara de lo que aparece como una responsabilidad viril: dar placer.

La figura de la pasividad erótica femenina¹²⁶ hace que los varones se enfrenten a esa primera vez –también– llenos de miedos (eyaculación precoz, “*hacer un desastre*”, etc.) porque de ellos –y exclusivamente– depende que el encuentro sexual sea bueno, disfrutable, agradable.

Volviendo a los escenarios y a la relación prostituyente (cliente)-prostituta, señala un varón: “*No, por una cuestión fisiológica nada más, no... sí... ponele... (...) si vos vas con una prostituta, me quiero acostar con alguien y bueno, le pago a una prostituta, pero si hay una chica que te gusta, que la venís siguiendo y no te da bola, y por ahí el día que te acostás estás mucho más excitado*” (varón, grupo de varones, 1er. año), marcando una diferencia –jerarquizada– entre el “deseo de acostarse”, y el “deseo de acostarse con TAL”.

Para arriesgar una respuesta posible, podríamos decir que hay un deseo sexual objetivante –que concibe el cuerpo del/a otro/a como “cosa”, sobre el cual hacer –y del cual exigir que haga– para obtener un placer que es puramente fisiológico –animal–; y un deseo sexual subjetivante –en tanto que reconoce el deseo del/a otro/a, que es necesario atraer, seducir, despertar. Volveremos sobre estos puntos hacia el final del capítulo.

Es notable que en estos grupos no aparece tan fuertemente la coerción como uno de los modos de arribar a la relación coital. Si bien estamos trabajando con un muestreo de representatividad teórica no probabilística, podríamos de todos modos vincular estos resultados con las investigaciones existentes acerca de la coerción sexual. Estos trabajos tienden a mostrar que es sobre todo en los sectores de menor educación y de condiciones de vida más precarias que existe una cierta manipula-

126. Fernández, Ana María (1993). *La mujer de la ilusión*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

ción de la cuestión del “amor”,¹²⁷ llamada la “prueba de amor” invocada como presión íntima y social (llegando a la violencia) sobre la primera vez que se mantienen relaciones sexuales coitales.

El “enamorarse”

La temática del amor divide rápidamente el discurso de chicas y chicos y sus imágenes recíprocas. Para los chicos, las chicas se enamoran más, le dan más importancia al amor en sus vidas, hablan más del tema. Para las chicas, los varones tienden más al placer que al amor y pueden iniciarse sexualmente con prostitutas porque les importa más dejar de ser vírgenes que encontrar un amor. Sin embargo, aunque no lo desmienten totalmente, ni unos ni otras se sienten totalmente incluidos en ese discurso.

E: ¿Ustedes hablan del amor con amigos?

V: Sí, también.

E: ¿Y con amigas?

V: Es más fácil hablar con una amiga de esto.

V: Con un amigo es “mira lo que me pasó”, “ah, mirá qué bueno”...

V: Sí, decís “mirá lo que me pasó”, “ah, y ¿por qué?”, “y, no sé”, “ah... cuánto va el partido?”. (Risas)

E: Pero... ¿no es un tema importante el amor para los varones y por eso no hablan?

V: ¡Es importante! Pero hablarlo con una mujer, lo hablás y te dice qué siente... qué piensa.

V: Lo hablás y te tira más.

127. Geldstein, Rosa y Pantelides, Edith (2003). “Coerción, consentimiento y deseo en ‘la primera vez’” en Checa, Susana (comp.). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

V: *Le interesa más.*

V: *El tema del amor a esta edad... les interesa más a ellas.*"
(Grupo de varones, 4to. año).

¿Las chicas solo tienen sexo cuando están enamoradas o dicen que están enamoradas para tener sexo?

Daniel Jones¹²⁸ muestra cómo los padres y las madres hablan diferencialmente con sus hijos e hijas sobre sexualidad. Identifica patrones diferenciales de diálogo según género, lo cual lleva a construir dos categorías: para los varones, la omnipresencia material y discursiva del preservativo, y para las chicas, control parental de la sexualidad femenina adolescente, que se expresa en la obligatoriedad de amor o pareja estable.¹²⁹ Con respecto a las mismas chicas entrevistadas, devela —en otro trabajo— cómo se vuelve importante para ellas inscribir su primera relación sexual en el marco de una relación amorosa, incluso para aquellas que se iniciaron en una relación "ocasional".¹³⁰

Existe la visión de que a las chicas les interesan más los temas vinculados al amor, aunque también aparece un cierto reconocimiento de que son más proclives a "hablarlo", mientras que para los varones los temas de conversación e intercambio estarían centrados en otras cuestiones.¹³¹ En el discurso de las entrevistas no aparece, sin embargo, una desvalorización por parte de los chicos: reconociendo que el tema "es importante"

128. Jones, Daniel (2007). Aprendizajes en torno a la sexualidad. Los diálogos y silencios de las y los adolescentes con sus padres y madres. Actas VII Jornadas de Debate Interdisciplinario de Salud y Población - IIGG - FSoc. - UBA.

129. La muestra que el autor analiza corresponde a otra zona geográfica (El Bolsón) que, atendiendo a algunos de sus rasgos generales, corresponde al mismo segmento de sector socioeconómico (clase media), lo cual sí nos avala a relacionar las conclusiones con nuestra investigación.

130. Jones, Daniel (2007). "La primera vez nunca se olvida": la iniciación sexual de adolescentes en Trelew (Chubut). En Kornblit, A. L. *Juventud y vida cotidiana*. Ed. Bibles: Buenos Aires.

131. Connell, Robert (1995) *Masculinities*. Berkeley. University of California Press.

probablemente estén reconociendo también una falencia propia de la masculinidad hegemónica vinculada con la falta de hábito o la falta de recursos comunicacionales para hacer del amor un tema de intercambio.

Sin embargo, también las chicas aparecen como sujetos de otros sentidos para la vinculación sexual. La transa también es legítima para las chicas; aunque siempre en menor número o frecuencia que entre los varones.

E: ¿Es cierto que sólo pueden enamorarse las chicas?

M: No, ¡sólo no!

E: ¿Qué más?

M: También una transada.

V: Según, según, la chica también... unas se enganchan más y otras que no.

M: También considero que a veces te dejás llevar por un descontrol, para mí en general debería ser siempre con amor, porque es como es, además de ser mejor, porque si amás a alguien tenés la confianza, y te animás a hacer las cosas que no te animarías a hacer con otra persona que no conocés... y además, no se, si lo hacés con todos, es... (algunas risas).

M: Y, bueno, pero eso es para las mujeres, porque algunos varones debutan con prostitutas, ¿y cuál es?

M: Es que yo creo que para la mujer la primera vez es distinto que en el varón, al menos la gran mayoría.

M: Pero los varones como que no... a los varones no es que les importa la primera vez, como que lo que le importa es no ser virgen" (grupo mixto, 1er. año).

Parecería que la transa también fuera legítima para las chicas; aunque siempre en menor número o frecuencia que entre los varones: "Lo sancionado es salir con distintos chicos en un corto tiempo y se reconoce que la misma conducta en los varo-

nes es mirada como sinónimo de virilidad. Una chica dice que ella era 'rapidita' (¿las mujeres tienen que ser lentas?) pero ahora se está 'recatando'. Virtud plenamente femenina. Se ejerce la vigilancia del propio cuerpo a partir de las narraciones de género circulantes en las escuelas y en las familias".¹³²

"E: ¿Como que qué?

1: Como que entiende más las cosas, a eso voy... ahora, si el chico te dice 'mirá, vos sos dulce, yo a vos te quiero' y todo eso, como que vos decís bueno, capaz que me quiere, pero si otro chico te dice 'mirá, estas fuerte, te redoy, decís ni a pa los estoy con vos (risas).

3: Bueno, no, pero depende, porque capaz que hay minas que les encanta que los tipos les digan que es linda, y capaz que hay otras que si un tipo les dice eso, bueno, se da media vuelta y se va ..." (grupo de mujeres, 1er. año).

Dichas narraciones reproducen la injusticia erótica y la opresión sexual¹³³ de las mujeres, porque se inscriben en lo que María Galindo y Sonia Sánchez conceptualizan como un chantaje por parte del sistema patriarcal: "(...) Un chantaje que coloca en principio como opuestas a la mujer puta de la mujer no puta, pero que al mismo tiempo coloca a la puta como una amenaza. Siempre puedes ser, al fin y al cabo, considerada una puta. El apelativo de puta puede siempre recaer sobre cualquiera de nosotras. Sobre nuestro modo de vestir, de comportarnos, de pensar, de vivir nuestros cuerpos. Recae frecuentemente sobre las pequeñas desobediencias en la sexualidad y en el comportamiento hacia los hombres. (...)".¹³⁴

132. Ver Zattara en este libro.

133. Rubin, Gayle (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad", en Vance, Carole (comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Ed. Revolución: Madrid.

134. Galindo, María y Sánchez, Sonia (2007). *Ninguna mujer nace para puta*. Ed. Llavaca: Buenos Aires.

El amor es la forma que tienen las chicas de justificar(se) y habilitar(se) el deseo y la actividad sexual simplemente porque es el discurso disponible: es el elemento que les permite esquivar la amenaza de ser nombradas putas. Parece que lo que divide a chicos y chicas en las cuestiones del enamorarse tiene que ver más con lo que puede ser demostrado en público: las chicas tienen que disimular su deseo sexual, en correspondencia con una cierta prohibición que sufren los varones para demostrar sus sentimientos en público.

Con más crudeza aún aparece la diferencia entre chicos y chicas en la necesidad de la mirada del otro sexo. Las chicas tienden a sostener que les resulta importante y casi insoslayable ser reconocidas —en tanto bellas— por la mirada de los varones, que están más pendientes de ese reconocimiento que ellos y que, aunque lleguen a fingir que no les interesa, saben del padecimiento de cuando eso no ocurre.

Ahora bien, en las entrevistas a estudiantes, aparecen sentidos interesantes acerca de la sexualidad y el amor, que cuestionan la dicotomía normalidad-anormalidad, tendiendo a poner en equivalencia la opción sensual de gays y lesbianas, y la heterosexualidad:

“E: Y ustedes decían que hay una homosexualidad masculina, digamos, y una homosexualidad femenina, y también el bisexual, digamos, ¿qué sería?”

M: Que esté con los dos sexos.

V: No solo el tener sexo, sino tener una relación, digamos... siempre se toma como si un homosexual, como si tiene sexo, solo tiene sexo con hombres... y también algo sentimental” (grupo mixto, 4to. año).

“M: Pero no hay ninguna ley que diga que a un hombre le gusta una mujer y a una mujer un hombre... ¡eso recién me ocurrió!” (mujer, grupo de mujeres, 1er. año).

Sentidos que tienden a mostrar que la identidad sexual es una construcción que admite exploraciones y cambios:

“X: Sí, porque ya te digo es una de las problemáticas, ¿me puedo volver homosexual a los 30? O tiene que ser desde antes. Por ahí te traen el caso, porque mi vecino todo bien, tenía hijos y en un momento dijo basta, se fue para el otro lado, te dicen. Antes era y lo disimulaba, o empezó a ser... ese es un cuestionamiento, pero ya de los más grandes. Y el tema de identidad sexual se plantean los más grandes” (Directora).

“M: en la sexualidad budista, se busca que es como que le encuentran como una cosa más especial, o sea, en la sexualidad todo tiene que ser perfecto, tienen que estar limpios, tienen que estar totalmente conscientes de la otra, porque en la sexualidad todo tiene que ser placentero, porque es una de las cosas como que te puede llevar a trascender, entonces es una de las cosas buenas, no es como que, no es ningún, o sea, no tienen por qué abstenerse.

M: Igual ahora es más libre el tema de la sexualidad que antes” (grupo mixto, 4to. año).

En la imaginación de los chicos y las chicas aparece un abanico más amplio de posibilidades: “Tendrían que decir que se puede elegir cualquier cosa”. La experiencia les da un margen para la empatía y la aceptación, decíamos más arriba, y también les da un cierto margen para pensar la sexualidad de otra manera.

III. El placer es posible

“M: Para mí, sí, necesitas tener amor, sobre todo la primera vez... Para mí, eso es un paso, que no se puede hacer con un chabón en un boliche o con alguien que conociste hace poco tiempo y... porque, es lo último, lo que queda, el último paso que puedes dar en una relación si querés pasar a otro nivel, entonces como que, si lo haces con cualquiera, deja de ser especial” (mujer, grupo de mujeres, 1er. año).

Los sentimientos afectivos aparecen siempre ligados a la sexualidad coital; en otras palabras, cuando hay amor siempre se expresa a través de la genitalidad como vehículo necesario y placentero de comunicación... Sin embargo, lo sentimental aparece también ligado a placeres no genitales, instalando cierta jerarquía entre los impulsos físicos y un intercambio afectivo vehiculado por el contacto corporal.¹³⁵

É: Igual, ahí, lo que vos contabas, de una chica que te gusta, que la estás siguiendo... también habría algo que no solo tiene que ver con la calentura, ¿no?

8: Tiene que ver con lo sentimental, digamos.

É: Vos pensás que la excitación, que estar caliente tiene que ver también con lo sentimental?

8: Y, sí, porque no es lo mismo que vos vayas y estés con una mina, y ya se desvistan y empiecen con el tema... a nosotros nos dijeron que una relación es más excitante si hay caricias, besos...

9: Toda una cosa previa. (Silencio)" (grupo de varones, 1er. año).¹³⁶

La injusticia erótica se materializa en la prohibición, para las chicas, de reconocer para sí mismas esos impulsos físicos desgajados de una relación afectiva:¹³⁷ "En la performatividad, en los actos que las constituyen como sujetos sexuados, (...). El cuerpo 'para sí' no está tematizado, los discursos de la heterosexualidad obligatoria hacen que las chicas se piensen como

135. Es interesante retomar la idea de sublimación según el psicoanálisis, que señala que hay varios niveles de sublimación, y el primer nivel sería el pasaje del placer genital al placer del intercambio con el/la otro/a.

136. Cabe señalar que en este colegio, los y las estudiantes tuvieron cinco encuentros de taller de Educación Sexual.

137. Tiende a pensarse que los varones necesitan fantasear con mayor frecuencia que las mujeres. "Por ahí, pasa un chico y decís 'uy, qué lindo', pero más que eso no creo que hagas... de ahí a ir a imaginarte cosas con ese chico... o sea, no sé..." (1er año, mujeres).

tales a partir de ser objetos de la mirada del varón. Estas chicas, aunque critican la posición de objeto de consumo que adquieren los cuerpos de las mujeres en los medios masivos, en cierto modo, lo siguen vivenciando en su propia piel”.¹³⁸ Objetos de la mirada, y del deseo sexual del varón...

“9: Yo creo que para tener necesidad sexual tenés que tener tipo un estímulo, algo que lo empiece, nosotras todavía somos chicas, todo, y la mayoría recién está teniendo su primera transa, y... es como que no tenés estímulo suficiente como para querer algo...”

7: ¡No te diste ni un pico...!” (grupo de mujeres, 1er. año).

Parece que el deseo sexual de las mujeres es obligatoriamente subjetivante, porque sus placeres sólo pueden ser generados por el otro, solo puede ser despertado por el otro¹³⁹ —siempre varón—; entonces, sí o sí hay que atraerlo, seducirlo, hacerlo salir de su mundo autorrefencial, reconocerle su deseo.

Tibiamente, en algunas ocasiones, aparece la distinción entre aquellos impulsos físicos —una suerte de *genitalidad animal*— que chicos y chicas entienden como menos “humanos” y los sentimientos que mujeres y varones son capaces de tener.

“E: ¿Y qué sería el placer?”

M: Pasarla bien.

E: Pasarla bien...

M: Tener placer... para tener placer no hace falta estar enamorado, es una cuestión física.

M: Para mí el placer viene de la mano del amor, porque cuando estás con alguien que amás, la estás pasando bien... (Comentarios a la vez, todos/as).

138. Ver Zattara en este libro.

139. *“M: Yo, por lo que sé, una amiga mía... dice que cuando tenía relaciones con el novio, ella no acababa... me parece que es egoísmo... o sea, bueno, si a ella no le importa, bueno, allá ella... (Suena un timbre)”* (grupo mixto, 4to. año).

E: Esperen, ¡todos juntos! Ya me perdí... estábamos hablando de si era diferente la sexualidad de los animales, de la de los seres humanos, y alguien dijo que los seres humanos podemos sentir placer, creo que, creo, que dicen que los animales no.

M: Sienten placer.

V: Yo nunca hablé con un animal...

E: ¿Y cómo lo sabemos?!... Bueno, pero ella también dijo que los animales tienen una época de apareamiento, y que el apareamiento es para la continuidad de la especie... y, me parece que lo que nosotros estamos hablando de sexualidades acá, cuando uno tiene una relación sexual, no va a procrear... ¿no?

M: Ah, que el animal también... capaz que el animal cuando tiene una relación siente placer, pero nosotros lo hacemos por placer” (grupo mixto, 1er. año).

Ahora bien, el amor en general es visto como una relación duradera, más propia de la juventud o la adultez que en la adolescencia... Para los varones sobre todo, parece que el tiempo también hace que tienda a desgastarse y “el trabajo” sería el motivo principal. Para las chicas, sin embargo, la idea continúa apareciendo como interesante y atractiva,¹⁴⁰ más cerca del sentido romántico hegemónico en las relaciones patriarcales. Y si bien en algunos casos reconocen con un matiz crítico que tanto el cine como la televisión plantean que el final feliz es el casamiento “para toda la vida”, también acuerdan con que ese discurso las interpela con fuerza y que les resulta difícil zafar del mismo. Al fin y al cabo, lo que muestran las discusiones acerca de “cómo mantenerlo” es que sigue siendo “deseable”.

Poniendo lo antedicho en relación con la noción de familia (que retomaremos en un próximo capítulo) que aparece como

140. Thomas, Florence (1990). “Amor, sexualidad y erotismo femenino”, en Grupo Mujer y Sociedad, *Mujer, amor y violencia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

el corolario el amor —un amor que lleva a tener un hijo y formar una familia, y la familia como un círculo de amor—, podríamos decir que el amor homoerótico aparece negado, y las mujeres aparecen coaccionadas a formar una familia.

Por último, también aparece un cierto reconocimiento de que en las relaciones amorosas también puede generarse sufrimiento. Para algunos/as, como una manifestación posible o aún esperable; para otras/os, poniendo en cuestión la misma idea del "amor". Las chicas y los chicos problematizan de esas maneras las situaciones en que ya no es placentero o agradable vincularse afectivamente con alguien. Puede haber "celos", infidelidades, asfixia, incompatibilidad de los proyectos personales...

Sin embargo, es escasa la anticipación de que es posible llegar a situaciones de violencia física o simbólica como prácticas en las relaciones amorosas.

Amores y placeres abyectos

En capítulos anteriores de este equipo hemos analizado largamente el modelo hegemónico de abordaje escolar de los temas vinculados a la sexualidad: enfoque de la prevención. Los/as estudiantes mismos/as reflexionan haciendo humor sobre las limitaciones del enfoque y sus múltiples sentidos.

"(Risas, comentarios sobre quién se reía más con Johnson y Johnson)

M: En 1er año a todos nos daba pudor, y entonces no prestás ni atención.

E: ¿Por qué dicen, a qué se refieren con esto del pudor? ¿Cómo saben que es por pudor?

M: Y, porque... se nota...

V: ¡Porque todos se ríen! Y hacen chistes.

(Risas)

M: Se ríen o... en 1er año, cuando la tipa mostró el preservativo, ¡¡estábamos todos así!! (Se tapa la cara con las manos y agacha la cabeza).

V: ¡¡Si!! Y la tipa quería que lo toques!

(Risas)

M: Bueno, igual, o sea, también es verdad que si a vos te ponen un coso acá, ¡¡más vale que te va a dar como cosa!! (Por el gesto y los ademanes, se refiere a un pene donde la profesora mostraba cómo se pone el preservativo).

(Carcajadas generales)

E: ¿Qué coso te ponía?

M: No, porque en primer año, en Biología, la profesora trajo un preservativo y lo abrió y se lo ponía así en la mano y pasaba por los bancos... ¡y quería que lo toques! (toda la explicación acompañada con los gestos con las manos). (Risas)” (grupo mixto, 4to. año).

El pene en el centro de la escena. Una escena que tiene lugar en una clase de Biología, con lo cual está avalada por “conocimiento científico” —ergo objetividad, neutralidad, confiabilidad—. No solo biologización de la sexualidad —que ya es bastante malo—, sino también heteronormalización de los cuerpos, y heterosexualización del deseo.¹⁴¹

Retomando la tesis de Butler de “el efecto sustantivo del género [que] se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reglamentadoras de la coherencia de género”, Beatriz Preciado¹⁴² analiza “el cuerpo como espacio de construcción bio-política”, afirmando que el deseo, la excitación sexual y el orgasmo son productos de la tecnología sexual heteronormativa que identifica los órganos reproductivos como órganos sexuales.

Esta escena puede ser una buena ilustración de lo que queremos decir cuando afirmamos que la heterosexualidad es una

141. Butler, J. (2004). Op. cit.

142. Preciado, B. (2002). Op. cit.

construcción socio-cultural: cuando en una clase de Biología se muestra un pene y se espera que el estudiantado lo vea, lo toque, se están enseñando unas cuantas cosas más además de “la correcta colocación del preservativo”: se está enseñando que el pene es un órgano que no produce asco ni vergüenza, que no es sucio y que todos y todas tenemos que sentirnos cómodos/as de ver y tocar.

La “naturaleza humana” es un efecto de tecnología social que reproduce en los cuerpos, los espacios y los discursos la ecuación naturaleza=heterosexualidad. El sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo: recorta órganos y genera zonas de alta intensidad sensitiva y motriz (visual, táctil, olfativa...) que después identifica como centros naturales y anatómicos de la diferencia sexual. La (hetero)sexualidad, lejos de surgir espontáneamente de cada cuerpo recién nacido, debe reinscribirse o re-instituirse a través de operaciones constantes de repetición y de re-citación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales: “(...) La identidad sexual no es la expresión instintiva de la verdad prediscursiva de la carne, sino un efecto de reinscripción de las practicas de género en el cuerpo”.¹⁴³ Es por ello que la autora sostiene que el género no es simplemente performativo, sino ante todo prostético: “No se da sino en la materialidad de los cuerpos, es puramente construido y al mismo tiempo enteramente orgánico (...). Es este mecanismo de producción sexo-prostético el que confiere a los géneros femenino y masculino su carácter sexual-real-natural. Pero, como para toda máquina, el fallo es constitutivo de la máquina heterosexual. Dado que lo que se invoca como ‘real masculino’ y ‘real femenino’ no existe, toda aproximación imperfecta se debe renaturalizar en beneficio del sistema, y todo accidente sistemático (homosexualidad, bisexualidad, transexualidad...)

143. *Ibíd.* P. 22.

debe operar como excepción perversa que confirma la regularidad de la naturaleza”.¹⁴⁴

El pene en el centro de la escena de la educación sexual expulsa de la escuela las experiencias de transgeneridad, transexualidad, intersexualidad... Y garantiza la invisibilidad de las lesbianas al convertirlas en impensables. La negación de las diversas formas de relación con los cuerpos sexuados tiende a reforzar la noción de que el vínculo personal amoroso solo tiene lugar en una relación heterosexual. El próximo capítulo profundiza estos análisis.

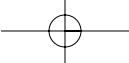
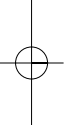
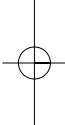
Conclusiones

Las relaciones afectivas se despliegan en un marco finito de posibilidades: pueden ser un espacio de subjetivación o de opresión, un espacio de desarrollo personal o de subordinación. Y, fundamentalmente, tienen una historia, son producto de relaciones de poder y de saber que aun en sus expresiones más íntimas están reguladas por un imaginario donde juegan hegemónías y rupturas.

Las generaciones jóvenes parecen más cerca que sus predecesoras de reconocer, protagonizar y disfrutar del “amor confluyente”, menos ligado con ilusiones ilusorias, más terrenal y justo. Por una parte, porque la experiencia familiar les permite poner en cuestión las significaciones tradicionales del “amor romántico” que suelen persistir de manera explícita o implícita en la sociedad. Por otra parte, porque, aunque tibiamente, también ponen en cuestión en sus propias vidas los mandatos acerca de las formas de relacionar amor, placer, cuidado, respeto en las relaciones heterosexuales, etc.

144. *Ibidem*. P. 25.

Las formas predominantes de la educación sexual escolar dejan afuera esta dimensión de la vida afectiva; y de variadas maneras, su silenciamiento en el abordaje de los temas de sexualidad deja como sedimento otros contenidos con frecuencia patriarcales y homofóbicos que descalifican las diversas formas de la experiencia amorosa que no se condicen con el modelo tradicional. Y, sobre todo, se alejan de la oportunidad de incorporar en las clases lo que los/as jóvenes “saben”.



6 ¿Pasividad erótica femenina?

SUSANA ZATTARA

Introducción

Las visiones que chicas y chicos tienen sobre el ejercicio de su sexualidad y la de los otros están construidas en medio de discursos escolares fuertemente determinantes (y también contradictorios) sobre el actuar (las *performances*) de los cuerpos en la institución escolar.

Específicamente, en este capítulo reflexionaremos sobre cómo aparece en la visión de chicas/os/x la tematización sobre “el ejercicio de la sexualidad adolescente”, analizando la forma diferencial de los discursos, mostrando cómo las emociones que se relatan —pudor, vergüenza, entre otras— son construidas socialmente en relaciones de género. Nos preguntamos: ¿qué identidades sexuales y de género se propician en las escuelas al invisibilizarse las diferencias de poder entre los géneros?

Parecería que las chicas estuvieron más oprimidas que los chicos en las escuelas medias desde el punto de vista de las “vigilancias” de sus cuerpos. Hay un imaginario en las escuelas medias sobre lo atractivo de los cuerpos de las chicas y sobre cómo deberían “taparse” para neutralizar la provocación sexual que “naturalmente” producen. Este discurso no contradice el discurso hegemónico históricamente construido y actualmente multiplicado en los medios de comunicación masiva —donde se exaltan

la belleza y el atractivo sexual de un modelo de mujer: joven, delgada, "sexy"... , sino que lo refuerza; las adolescentes deberían sentir pudor o vergüenza de sus cuerpos *per se*, esperar a ser "conquistadas" por los varones, mientras ellos estarían siempre en posición de "caza". Este modo de actuar naturaliza una posición sexual correspondiente a cada género.

Entonces, considerando la *performatividad*¹⁴⁵ del género, las reiteraciones de los discursos de género hegemónicos en las instituciones escolares reforzarían los modelos diferenciales del actuar y del "sentir". Profundizando en las significaciones de chicas y chicos, ¿es posible encontrar quiebres en los discursos "políticamente correctos de género"? ¿O continúan predominando las imágenes estereotipadas sobre "las mujeres provocadoras" y los varones "lanzados"?

Asimismo, se sostendrá que se trata de la apropiación por parte de chicas y chicos de un discurso que produce "desigualdad erótica". En este sentido, trataremos de plantear cómo en las escuelas se construye socialmente el cuerpo de las y los jóvenes a través de la hegemonía de significados que no cuestionan las diferencias de poder entre los géneros, dejando nuevamente a las chicas como las "responsables" de "lo que sucede en las relaciones de pareja", desde el cuidado o la prevención de los embarazos hasta el cuidado o control de las relaciones afectivas, los celos, etc. De algún modo, si se sigue pensando en que ellas "provocan", todas las "consecuencias" de esas provocaciones recaerían sobre ellas.

I. Derecho al "Eros"

En el capítulo anterior señalábamos que "aparece un cierto reconocimiento de que [las chicas] son más proclives a hablar

145. Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Madrid: Ed. Paidós.

de lo afectivo, ellas también pueden “tener sexo”, “aunque siempre en menor número o frecuencia que entre los varones”: “Lo sancionado es salir con distintos chicos en un corto tiempo y se reconoce que la misma conducta en los varones es mirada como sinónimo de virilidad. Una chica dice que ella era “rapidita” (¿las mujeres tienen que ser lentas?) pero ahora se está “recatando”. Virtud plenamente femenina. Se ejerce la vigilancia del propio cuerpo a partir de las narraciones de género circulantes en las escuelas y en las familias”.

—*Veo diferencias entre las chicas de provincia, las de allá son más lanzadas, más rápidas, las de acá esperan que venga el chico... en la escuela no solo aprendés lo que te enseñan, sino también de tus amigas...*”. “El grupo de amigas te construye socialmente”, “no es que alguien viene y te dice cómo tenés que actuar” (mujer, grupo de mujeres, 4to año).¹⁴⁶

En los discursos de las propias chicas el control se ejerce desde el peligro de caer en la categoría de “rapidita”. Como se señaló en el capítulo anterior, Galindo y Sánchez hablan de un chantaje por parte del sistema patriarcal, “que coloca en principio como opuestas a la mujer puta de la mujer no puta ...”.

Así, la mujer puta, ocupa un lugar despreciado en la *jerarquía sexual*. En este sentido, Gayle Rubin, afirma que los términos sexuales deben referirse a sus contextos históricos y sociales propios. De este modo, los conceptos de *injusticia erótica* y la *opresión sexual* no se refieren a un esencialismo (la idea de una libido natural sujeta a la represión inhumana) sino a la construcción histórica en las culturas occidentales de una *jerarquía de valor sexual* constituida en parte por la tradición cristiana,

146. Zattara, Susana (2010). “Los varones piensan con el pito, las mujeres somos más cursis. Construcciones de femineidades y masculinidades en los discursos sobre la sexualidad de chicas y chicos en las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires”, en “Itinerarios en Género”, educación y recreación. *Revista del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires*. Año 2 N° 2. Primavera 2010. Pp. 9-17.

pero también por la psiquiatría, y la psicología; y arraigada en las culturas populares. “Todas estas jerarquías de valor sexual –religiosas, psiquiátricas y populares– funcionan de forma muy similar a los sistemas ideológicos del racismo, el etnocentrismo y el chovinismo religioso. Racionalizan el bienestar de los sexualmente privilegiados y la adversidad de la ‘chusma’ sexual.”¹⁴⁷

En esta *jerarquía sexual*, aun con todos los cambios producidos por la “liberación sexual” de los años 60, 70, los discursos sobre la sexualidad adolescente sostienen la inconveniencia de que las chicas tengan frecuentes encuentros sexuales con parejas diferentes. Dichas narraciones reproducen la *injusticia erótica* y la *opresión sexual*.

Por su parte, en los discursos circulantes en las escuelas medias investigadas predomina el significado hegemónico de la heteronormatividad obligatoria. Es decir, se “supone” que hablar de sexualidad refiere consecuentemente a la relaciones heterosexuales, de este modo se invisibilizan las otras sexualidades y las relaciones de poder históricamente establecidas entre los sexos. La supervivencia de estos discursos va en detrimento principalmente de los derechos tanto de quienes no tienen un cuerpo “inteligible”¹⁴⁸ como de las que “portan” un cuerpo femenino: “las mujeres”.

En relación con los derechos, según Diana Maffía (2001) afirmar que las mujeres tienen derechos “es no solo esperar que tales derechos estén sancionados bajo la forma de normas (lo cual no es condición necesaria ni tampoco suficiente de su ejer-

147. Rubin, G. (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, C.S. *Placer y peligro*. Madrid: Ed. Talasa. P. 19.

148. Butler sostiene que la reiteración de normas reguladoras produce cuerpos inteligibles, pero también un dominio de cuerpos impensables, abyectos, invisibles. Butler, op. cit.

cicio), sino que su respeto forme parte de las relaciones sociales y que tales derechos puedan ser peticionados, reclamados y garantizados, cosa que solo ocurre dentro de una comunidad política".¹⁴⁹ Maffía habla de tres ámbitos de obstáculos. Uno de ellos, el de las *barreras personales*, es el que compromete a la educación: "Nadie demanda lo que no sabe que le corresponde, y en particular en el ámbito de la sexualidad la conciencia debe ser especialmente sólida para remover fuertes obstáculos religiosos, culturales y sociales que operan en dirección contraria a la convicción de que nuestro cuerpo nos pertenece, que la sexualidad excede a la reproducción, que la salud en este aspecto es mucho más que la ausencia de enfermedad". En este sentido, la educación sexual integral es un derecho que debe permitir remover las *barreras personales*.

La escuela, como aparato ideológico del Estado, es una institución que responde a un *orden policial*.¹⁵⁰ En este *orden*, los cuerpos de los sujetos son ontologizados como varones/mujeres, generizados como femeninos/masculinos y "empujados" al deseo heterosexual. Así, sostendremos que en las escuelas, solo una educación sexual que se proponga pasar de un *orden policial*¹⁵¹ a un *orden político* estará contribuyendo a crear "ciudadanía".

No obstante, acordamos con Nancy Fraser que en el capitalismo tardío, el orden de lo político no es homogéneo, existen múltiples esferas públicas,¹⁵² lo que dificultaría la "visibilidad"

149. Maffía, D. (2001). "Ciudadanía sexual. Aspectos personales, aspectos legales y políticos de los derechos reproductivos como derechos humanos", en *Feminaria*. Año XIV. Nº 26/27. Buenos Aires. P. 30.

150. Ranciere: 1996 en Fernández, J. (2003). "Los cuerpos del feminismo", en Maffía, D.: *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Feminaria Editora.

151. "La policía, dirá el filósofo, es un orden de los cuerpos que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido. De manera contraria, la política es una actividad antagónica de la primera que desplaza a un cuerpo del sitio que le estaba asignado, hace ver lo que no tenía razón para ser visto. La actividad política es un modo de manifestación que deshace las divisiones sensibles del orden policial." (Fernández, J., p. 151)

152. La autora sostiene la preferencia de una multiplicidad de públicos y la necesaria

e imposibilitaría la participación igualitaria de “todos los cuerpos” en las conversaciones donde se dirime la *distribución*, el *reconocimiento* y principalmente la *representación* (quiénes son los sujetos legitimados para las distintas deliberaciones). En este sentido, pensamos que, para trabajar las cuestiones de la sexualidad en las escuelas, no basta pasar al “orden político”, sino avanzar en dirección a la *justicia curricular*¹⁵³, considerando el desencuentro entre las voces de las/os jóvenes y las voces de las/os docentes¹⁵⁴.

II. Cuerpos, vergüenzas, miedos...

En las instituciones estudiadas, las formas como se expresan en los discursos las vigilancias de los cuerpos hacia la norma heterosexual reproducen la *injusticia erótica*. Muchas veces aparecen en narraciones explícitas sobre la separación los cuerpos de las chicas “que traen problemas”; así como también, en los discursos sobre las vergüenzas, los miedos; y otras formas de nominar las relaciones entre los cuerpos sexuados, fuertemente generizadas.

En algunas escuelas medias los cuerpos son cambiados de “división”¹⁵⁵ cuando producen “disrupciones”, esto no es significado por las /os estudiantes como una cuestión de sexualidad.

inclusión de intereses y asuntos —rotulados como privados— y la existencia de públicos fuertes y débiles, vinculados entre sí.

153. Connel, R.W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata. 3ra ed. (1993, 1ª. ed.)

154. Baez, Jesica; Díaz Villa, Gabriela (2007). “Solemnidad-irreverencia frente al sexo en el vínculo intergeneracional docente-estudiante: un problema de justicia”. Presentación a la “IV Jornada de Jóvenes Investigadores”. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

155. Nos referimos a las distintas divisiones de las/os estudiantes del mismo año: ej, 4º 1ª; 4º 2º, etc.

En una escuela técnica indagamos la razón por la que en el curso había solo dos chicas. La respuesta tenía que ver con que hubo problemas entre los profesores y algunas chicas, lo que motivó que del grupo de quince; algunas chicas fueran "separadas y cambiadas de turno.

E: ¿Cómo se sienten ustedes siendo dos solas en todo el grupo? ¿Cuántos son en total?

V: Treinta y cinco.

E: ¡Ah! ¿Y ustedes están juntas desde el primer año?

M: Sí, pero antes éramos más, éramos quince.

M: Pero pasaron, en 2do año había un problema de profesoras, con algunas chicas... pasaron diez a la mañana y cinco a la tarde... y de ahí, lo que tiene, que quedamos nosotras dos. (Grupo mixto, 4to año).

En otra institución, a partir de una pelea entre dos chicas por un chico del curso, una de ellas, fue cambiada de división:

V: A Malena la cambiaron de curso por la pelea que hubo con Yanina. Natalia llevaba y traía información, una hablaba mal de la otra, la otra hablaba mal de la otra y se generó un clima muy tenso. Se empujaron, las quisimos separar, lo insultó al preceptor. Un puterío... siempre hay un quilombo con este curso. (Esto tuvo que ver con relaciones entre un chico y dos chicas): Sí, no vamos a decir el nombre, pongámosle sujeto A estuvo con sujeto B y con sujeto C... no sé, (...) y ahí se armó el lío (grupo de varones, 4to año).

En los discursos circulantes en las escuelas se dice que las chicas son calladas, cohibidas para hablar sobre la sexualidad, sobre sus deseos, ellas tienen vergüenzas. Los varones dicen "a las chicas les da vergüenza hablar de estos temas, se cohíben".

V: Lo que pasa es que por ahí algunas mujeres sí hablan, por ejemplo, con una u otra mujer (...) o sea, pueden hablar más

profundamente con una mujer que con un hombre porque ¿qué le puede preguntar una mujer a un profesor?

Las chicas dicen que les da vergüenza porque son mujeres y porque son jóvenes:

E: ¿Les parece que a las mujeres les da como más vergüenza hablar de estas cuestiones?

M: Sí, muchas veces por la edad... hay veces que hay muchas chicas de 13, 14 años, que terminan quedando embarazadas (...).

E: ¿Vos decís que cuando son más chicas les cuesta más hablar...? ¿Pero es por la edad o porque son mujeres?

V: Por las dos cosas. (Entrevista mixta, 4to año, turno vespertino).

Estos mismos sentimientos en los chicos son connotados por ellos como miedos y se relacionan con “cumplir” con su hombría:

V: El miedo que tiene uno, o sea, que tienen todos los hombres es: ¿te gustó? —Eh, sí... o la típica: ¿te puedo llamar? —Sí pero mañana no porque estoy trabajando, dejá que te llamo yo... y nunca más. O la típica: ¿Sabés que es la primera vez que me pasa? (grupo de varones, 4to año, turno vespertino).

Hablar de discursos fuertemente generizados significa que la actividad sexual, el “ejercicio de la sexualidad”, es bien distinta para mujeres y varones, no solo en cuanto a las formas en que se significa, sino también en cuanto a los escenarios en los que se despliega: para ellos “lo natural” es tener relaciones con muchas chicas, para conseguir placer o porque hay que hacerlo como parte de la masculinidad. Para ellas hay que tener relaciones “por amor”. O, en algunas casos, solo se puede tener sexo por placer si una no está enamorada. Mientras que siempre hay que

diferenciarse de las otras, las “fáciles”, las que están “re-entregadas”, para que los varones no las tilden a ellas de esa forma.

La desigualdad de género implica que muchas veces las chicas reconocen la injusticia de esto último, pero no pueden “tener voz” dentro de las escuelas, donde el cuerpo femenino es pensado aún como objeto de disputa.

Esta voz para enunciar o discutir la injusticia puede, en ocasiones, expresarse en escuelas donde las chicas pertenecen a sectores medios.¹⁵⁶

III. Masculinidades en resistencia

La inequidad erótica se oculta en la protesta de los varones hacia la “insumisión” de los cuerpos de las mujeres a un solo varón. En las conversaciones de los varones la sexualidad es significada principalmente como genitalidad, tener relaciones sexuales, en sus palabras, es “ponerla”. Sin embargo, cuando son las chicas quienes quieren “tener relaciones”, su masculinidad se ve afectada, ellos no se sienten “ganadores”.

V5: Hay minas y minas.

V2: Es verdad, yo no estoy diciendo que son todas iguales, pero hay minas que vos la sacás a bailar besito va, besito viene y ya está, a los bifés.

V1: A mí sí me molesta, porque no me atrae una mina muy rápida...

V5: Me molesta que cuando uno quiere ser caballero queda como un boludo... uno piensa que está haciendo las cosas bien pero las está haciendo mal para la mina, (...) yo te puedo llevar al cine, después me dice “me quiero ir a mi casa” y la acompaño a la puerta de la casa y después vas a querer salir de nuevo, en cambio otras minas que la sacás a algún lado y te dicen “no, va-

156. Ver apartado “Feminidades en transformación”, en este capítulo.

mos a tu casa” y después la llevás a tu casa, pasa lo que tiene que pasar y después la ves por la calle y no te da ni bola.

V3: No te deja ser hombre una mina que (agarra y te dice ella), la satisfacción ganadora de decir “me costó y me la gané”.

Pero hay una contradicción en esta “queja” de no ganar. Por un lado, exige poner energías en la conquista, tomar la iniciativa. Por otro, igual se siente “orgullo” aunque la chica lo haya propuesto o no haya presentado resistencia, sino agrado. De todas formas, la chica es tildada de “fácil” como adjetivo peyorativo. ¿Significa que las chicas deberían ser difíciles? Difíciles de “llevar a la cama”, difíciles de “convencer” de que el acto sexual es algo placentero, que no se trata de una actividad de “descarga” solo para varones?

E: ¿Te quita la iniciativa?

V5: La iniciativa no, porque si te encontrás una mina en un boliche y la besás “eh, la besé” y historia pasada (...) y después la vez otro día y decís “esa me la comí”, a mí eso me da orgullo.

La construcción sistemática de la masculinidad se “cruza” con los recaudos de la prevención. Desde el discurso “políticamente correcto de la prevención”, sería loable que una chica llevara preservativos en la cartera. Sin embargo, si la chica lleva preservativos “es rápida”:

E: ¿Y qué harían si la mujer con la que están tiene preservativos en la cartera?

—Se cuida, me parece muy inteligente.

—Lo primero que se te pasa por la cabeza... y eso es verdad, es que es re-rápida.

—Yo ojalá me encontrara con una que tuviera un preservativo en la cartera porque ves que es una mina autosuficiente, la mina no depende del chabón para ponerla... A mí me pasó que estuve

con una mina y la mina dijo “yo tengo preservativos”, pero yo tenía, me pareció bárbaro pero... era ligera... porque la conocí cuando tenía 15 años, y la dejé de ver, y cuando cumplí 17 y me peleé con la chica que estaba saliendo fue la primera que se me cruzó... Ella me invitó a salir, me invitó a tomar una cerveza y lo único que me preguntó fue: tenés algo que hacer esta noche, y listo...

Uno de los pilares de la diferenciación generizada que sostiene la heterosexualidad para los varones es reconocerse como “machistas”:

É: ¿Qué hace un machista?

—Estar mandando a la mujer a cada rato y dice “yo no cocino porque eso es cosa de la mujer”.

—Trata de no hacer las cosas que hacen las mujeres, por ejemplo limpiar no lo haría.

—Juega al fútbol.

—No deja que la mujer se meta en el fútbol, no deja que se meta en el deporte del hombre, aunque está bueno también que las mujeres opinen de fútbol.

É: ¿Y eso como se relaciona con la elección sexual? Esto que vos dijiste, que eran machistas...

—Porque para nosotros, si sos hombre, lo justo es que estés con una mujer, no con otro hombre.

En la misma dirección sostienen con orgullo que “los varones se presionan entre ellos”.

—Ponele que una mina te tira onda y vos no querés saber nada y tus amigos te incentivan, si no vas quedás como un puto, si vas quedás como (...).

É: O sea que los varones se presionan entre sí para estar con muchas mujeres o para ser “ganadores”.

—Sabelo que sí.

Sin embargo, no todo es “machismo”. Estos chicos rescatan que a veces en el sexo se enamoran, se conocen, “hay piel”:

V: Pero pará, capaz que en el momento de ponerla, quizás si la pasas bien con la mina llega un momento que te enamoras.

V: Si el amor es correspondido estás chocho de la vida...

V: Pero si es eso "ya terminaste, ya está, listo, me voy", ahí no sacás nada bueno, solo el momento.

V: Pero si la mina se queda ahí con vos, tranqui, charla, se toma unos matecitos... ahí sacaste algo bueno.

V: Hay piel, porque vos si estas haciendo el amor con una mina lo sentís, sentís lo que llevás adentro... Lo sentís en el aire, se cae un árbol y ni te das cuenta, porque estás bien (...).

(Grupo varones, 4to año, turno vespertino).

IV. Feminidades en transformación. ¿Democratización del deseo?

“Una norma de inteligibilidad cultural es la norma heterosexual, la heterosexualización del deseo instituye la producción de oposiciones asimétricas y claras entre lo femenino y lo masculino, que se entienden como atributos expresivos del varón y de la mujer.”¹⁵⁷ Luego, la norma de inteligibilidad cultural es el deseo heterosexual: reproductivo, dicotómico y asimétrico. Aunque en las escuelas medias se comience a aceptar “el deseo, no reproductivo”, de las/os adolescentes, este debería seguir las pautas generizadas: actividad, osadía, valentía constitutiva de la masculinidad, es decir, “varones lanzados” y la “pasividad”, la espera, la disponibilidad femenina. Cuando estas pautas se van “deshilachando” —específicamente: las chicas no siguen la regla de “la espera”, de la “no proposición”, rechazan la imposición de que su cuerpo solo debe “provocar” y toman la palabra o el gesto para ejercer la propiedad de su cuerpo: “entregarse” cuando

157. Fernández, J. *Op. cit.* P. 149.

ellas quieren, y con quien ellas quieren—,¹⁵⁸ los discursos que circulan y se construyen en la escuela intentan volverlas a los roles tradicionales de las mujeres, presionando y utilizando la división en referencia a sus actividades sexuales entre la “respetabilidad” y la “desviación”. Esto también “sucede” en los propios discursos de las chicas. Según Gerda Lerner (1986): “El sistema patriarcal solo puede funcionar gracias a la cooperación de las mujeres. Esta cooperación le viene avalada de varias maneras; entre otras: la inculcación de los géneros, la privación de la enseñanza, la prohibición a las mujeres de que conozcan su propia historia; la división entre ellas al definir la “respetabilidad” y la “desviación” a partir de sus actividades sexuales; mediante la represión y la coerción total; a través de la erotización de la dominación;¹⁵⁹ por medio de la discriminación en el acceso a los recursos económicos y el poder político ...”.¹⁶⁰

M: No sé, yo nunca fui a encarar a nadie y no lo haría. Primero porque no me animo y segundo porque es el hombre el que tiene que venir. Siempre fue así... pero...

M: Pero cómo marcás el punto de ser rápida y de que ¡ah! ¡Me viene a seducir!

E: ¿Es un miedo de que el chico piense que sos rápida, porque en casa dicen que no seas rápida o porque a vos te parece mal cuando ves a alguien supuestamente rápida?

M: No, es que a veces queda medio feo.

M: Los chabones hablan y dicen: ¡ah, porque ella es refácil!

158. A esto contribuyen contradictoriamente, por un lado, la presión hacia la erotización de las adolescentes, proveniente de los medios, la publicidad, etc. y, por otro lado, los avances de los movimientos de mujeres y feministas hacia la difusión y concreción de los derechos sexuales y reproductivos, entre lo que se encuentra la educación sexual.

159. El concepto hace referencia al control sobre el cuerpo de las mujeres, y la erotización de ese control; por ejemplo que las mujeres acepten “como amoroso” que su pareja les señale que no pueden vestir, hablar, andar de determinadas maneras, frecuentar determinados lugares o relacionarse con determinadas personas.

160. Lerner, Gerda (1986). *La creación del patriarcado* (1990). Barcelona: Crítica. P. 341.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | ¿PASIVIDAD ERÓTICA FEMENINA?

E: ¿Y cuando los varones hacen eso, no son rápidos?

M: Son ganadores.

M: ... si un chabón se transa a cinco; ah, es un capo y si las mujeres están con cinco. ¡Ay! es retrola.

M: No nos parece justo, pero como dijo Marcos, es cuestión de nosotras también; porque nosotras empezamos con eso de; ¡ay mirá esta, que estuvo con no se cuántos! Es cuestión de nosotras, porque si una piba viene y te dice: "Ah, estuve con tantos", la miras como... y porque es mas la educación de antes. (Grupo de mujeres, 4to año, turno mañana).

La injusticia erótica se materializa en la prohibición, para las chicas, de ejercer esa genitalidad animal.¹⁶¹ "En la performatividad, en los actos que las constituyen como sujetos sexuados (...), el cuerpo "para sí" no está tematizado, los discursos de la heterosexualidad obligatoria hacen que las chicas se piensen como tales a partir de ser objetos de la mirada del varón".¹⁶² Objetos de la mirada, y del deseo sexual del varón. También las desigualdades están presentes en las prácticas discursivas de las propias chicas, cuando si bien aluden a que pueden tener sexo por placer, necesitan diferenciarse de las mujeres "rápidas" o "fáciles".

161. Nos referimos a las alusiones de las/os jóvenes al "sexo" como "urgencia biológica" de lo seres humanos fundada en su pertenencia al reino animal. Díaz Villa, Gabriela (2008). "Educación (hetero)sexual en la escuela media: acerca de deseos impensables, amores imposibles, y placeres animales". Presentación al Congreso de Historia de las Mujeres y Estudios de Género, Rosario.

162. Zattara, Susana (2010). "Los varones piensan con el pito, las mujeres somos más cursis". Construcciones de feminidades y masculinidades en los discursos sobre la sexualidad de chicas y chicos en las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires". En Itinerarios en Género, Educación y Recreación. *Revista del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires*. Año 2 N° 2. Primavera 2010. Pp. 9-17.

V. Derrumbando el mito de la pasividad femenina

“*Las chicas están entregadas... se tiran a los chicos*”. Las chicas “entregadas” están mostrando un deseo sexual femenino que no corresponde al estereotipo de la pasividad femenina ¿Qué pasa cuando las chicas pueden ser activas sexualmente, pueden tener varios chicos?

En un trabajo citado anteriormente se decía: “El amor es la forma que tienen las chicas de justificar (se) y habilitar (se) el deseo y la actividad sexual simplemente porque es el discurso disponible: es el elemento que les permite esquivar la amenaza de ser nombradas putas. Parece que lo que divide a chicos y chicas en las cuestiones del enamorarse tiene que ver más con lo que puede ser demostrado en público: las chicas tienen que disimular su deseo sexual en correspondencia con una cierta prohibición que sufren los varones para demostrar sus sentimientos en público”.¹⁶³

En los discursos de las escuelas con población de mayor so-
breedad aparece el deseo sexual femenino como “una debilidad” de quienes no están enamoradas:

M: Lo que yo decía, en el caso de los hombres, por ejemplo, que no se pueden negar a nada, si una mina les está hinchando, hinchando, no van a decir que no, van a decir no una o dos veces, pero la tercera es como que caen...

V: Depende del hombre.

V: O si la mina está muy buena.

E: ¿Y a las mujeres no les pasa eso?

M- Noooo... no.

M: Si no está enamorada, sí.

(Grupo mixto, 4to. Año, turno vespertino).

Si no están enamoradas, “están sueltas”, se permiten la “debilidad” de caer en el “sexo casual”. En cambio, cuando están de

163. Díaz Villa, G. *Op. cit.*

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | ¿PASIVIDAD ERÓTICA FEMENINA?

novias, el discurso del amor se liga a la pasividad, obligando a la pérdida de independencia: dejar a las amigas, ser calladas, cohibirse al hablar sobre la sexualidad.

—Y, es lo que yo digo, darle un poquito menos de importancia a tus amigas que a tu novio.

—Yo pienso lo mismo, que cuando vos te ponés de novia te alejás.

—Te tenés que arriesgar, si vos verdaderamente querés estar con él y al chico por ejemplo le puede dar algo de celos que yo me junte con ella y él me dice "ellas te llenan la cabeza y te van a presentar un chico", es eso lo que dicen siempre, entonces vos para no tener problemas con tu pareja, te alejás. Tomás un poquito de distancia, no es que las dejo totalmente, alguna vez las llamo, las llamo pero no las veo casi nunca, para no tener problema con mi pareja.

Para los varones de estas mismas escuelas, también "lo correcto" es tener amor, porque lo contrario sería "regalarse".

V: Vos no te podés regalar a cualquier persona.

E: ¿Los hombres no lo hacen? No digo que sea tu caso pero ¿los hombres no se acuestan con muchas chicas y por ahí no aman a ninguna o aman a una sola?

V: Y, algunas veces lo hicimos por placer, otras por amor, otras por placer y amor.

V: Por calentura, a veces.

E: ¿Es indistinto hombre o mujer?

V- Hoy en día es igual.

V: Hoy en día las pendejas vienen y se te tiran. Regaladas, prácticamente.

V: No, antes no. Por lo menos te costaba, tenías que hablar.

E: ¿Y ellos están difíciles o están como siempre?

V: Las mujeres están más regaladas que los hombres.

E: ¿Entonces decíamos que puede haber placer sin necesidad de amor?

M: Sí. (Grupo mixto, 4to año, turno vespertino)

Los discursos generizados también tienen sus contradicciones, el amor y el placer son disputados dentro de operaciones reiterativas de construcción de feminidades y masculinidades. Los discursos de estas chicas y chicos son y pueden ser resignificados, reposicionados, en tanto se “descubran” las inequidades eróticas que plantea la sexualidad comprendida como genitalidad. Franco La Cecla (2005) habla de un *umbral*, “ese espacio en que las identidades se atrincheran y se miran recíprocamente, el mismo espacio en el que negocian (...) En la relación entre las identidades se encuentra (...) la verdad ‘a la Foucault’ del discurso que ellas hacen sobre sí mismas y sobre las otras. Este umbral... cámara de descomposición de las identidades... espacio para la cabriola y la voltereta... en este espacio soberano se encuentra por fortuna y por desgracia el malentendido”.¹⁶⁴

Sostendremos que para las chicas entrevistadas habría que “pasivizar” el cuerpo (eróticamente hablando) para seguir siendo femenina. De este modo, las relaciones entre lo femenino y lo masculino son resguardo de la regulación heteronormativa. Se trata de seguir gustando a los varones conservando el lugar histórico de ser la “otra”, el complemento.

Podríamos afirmar que el lugar de igualdad de las chicas para elegir, sentir placer, significar como lícito su deseo, está “agenciando” poder para esas chicas. En ese sentido, discute la injusticia erótica.

El lugar de “provocadoras” tiene la larga historia de la construcción de la feminidad en función de ser un cuerpo “gustable” para otros. Un cuerpo-imagen, y en esto también habrá que des-enajerar, desalienar, reconstruir la naturalización de

164. La Cecla, Franco (2005). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Buenos Aires: Siglo XXI. P. 18.

las mujeres-cuerpo: *cuerpo etéreo y hetero; cuerpo espera y desespera; cuerpo incompleto y agujereado.*

¿Podría existir un deseo heterosexual que no conllevara la erotización de la dominación? ¿Podría construirse un deseo erótico que no implique una desigualdad de géneros? ¿Pero seremos ya nosotras?

La norma heterosexual es una tecnología de género, en tanto construye dos géneros, dos sexos y los jerarquiza a partir de la forma de entender la dicotomía en la filosofía occidental. ¿Podría haber un deseo sexual no generizado?

En este sentido, algo nos dice Teresa de Lauretis (1996) cuando afirma que siempre estamos "afuera y adentro del género". El género es una representación y, por esto, tiene implicancias reales, tanto sociales, como subjetivas, para la vida material de los individuos. El género como la sexualidad no es una propiedad de los cuerpos, sino *el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por el despliegue de una tecnología política compleja.*¹⁶⁵

Conclusiones

En este capítulo intentamos preguntarnos: ¿qué identidades sexuales y de género se propician en las escuelas al invisibilizarse las diferencias de poder entre los géneros? Podemos decir que las chicas están más oprimidas que los chicos en las escuelas medias desde el punto de vista de las vigilancias de sus cuerpos. Los discursos sobre el ejercicio de la sexualidad "normal" hablan de la genitalidad. La norma heterosexual implica una desigualdad erótica que incluye fuertes disciplina-

165. Lauretis, Teresa (1996). La tecnología del género (tomado de *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*). *Revista Mora* N°2, Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, nov. (pp. 6-34), p. 8, las bastardillas son de la autora.

mientos: la pasividad erótica femenina, la subsumisión en el amor de la sexualidad femenina.

En suma, sin la deconstrucción de muchas de las narraciones circulantes en las escuelas, la educación sexual heteronormativa podría continuar la inequidad entre los géneros. En este sentido, la tematización de los “saberes” de las chicas respecto de la injusticia erótica (ellos pueden/ellas no pueden) podría remover las barreras personales para el efectivo ejercicio de sus derechos.

Por otra parte, algunos quiebres en los discursos de las chicas están referidos a que “se permite” tener relaciones sexuales y placer; algunas, entonces, ya no son “provocadoras pasivas”, sino que, en cierta forma, disponen y participan en una “negociación”. En este sentido, las narraciones de varones aún significan estas actitudes como “regaladas”, “entregadas” y también los discursos de las chicas contribuyen a estas desigualdades, cuando necesitan diferenciarse de “las otras”, las “rapiditas”. A su vez, en los discursos de “los varones lanzados”, estos comienzan a reconocer que ellos también están “presionados” por el machismo, que no siempre resulta placentero ser “máquinas sexuales”, que les gusta también “enamorarse”.

Si la escuela se propusiera reconocer las subjetividades de sus alumnos/as/x. ¿Es el reconocimiento del otro/a/x/ un reconocimiento no sexuado? ¿Podría serlo? ¿Se puede reconocer sin conocer la propia historia de construcción de lo que las normas socio-sexuales han hecho de nosotros/as/x?

Pensamos que los imaginarios de género en las escuelas son dinámicos, los discursos sobre “los varones lanzados y las chicas provocadoras” tienen nuevos sentidos. Quizás las posiciones provocadoras de las mujeres adolescentes, al ser “los lugares donde no se espera que estén”, produzcan, en palabras de Butler, un “giro trópico del poder sobre sí mismo que produce otras modalidades de poder... agenciándose”.¹⁶⁶

166. Femenías, M. Luisa (2006). Releyendo los caminos de la exclusión de las mujeres, en Femenías, M. Luisa. *Feminismos de París a La Plata*. Buenos Aires: Catálogos. P. 64.

Para concluir, retomamos el pensamiento de autoras feministas como Luce Irigaray, quienes sostienen que el modelo de *self* prevaleciente en Occidente es masculino. De esta manera, “se perdió en nuestras culturas la tradición alternativa de pensar la identidad basada en la fluidez” y “en la interpenetración del ser con los otros”, tradición alternativa que sería más cercana a la experiencia femenina”.¹⁶⁷ Y agrega: “Battersby sostiene que no se trata de oponer la experiencia femenina de la fluidez e interpenetración a la masculina, en términos esenciales. (...) Se trata de formas alternativas de concebir la identidad que siempre han existido —aunque una de ellas haya sido la hegemónica— y que requerirían ser integradas para construir una nueva “metafísica del ser”.¹⁶⁸

De modo similar, Rita Segato afirma que “existe la capacidad de circular por las posiciones posibles que la estructura de géneros presupone, no sólo en lo que atañe a los aspectos funcionales sino también en el registro de los afectos”.¹⁶⁹

Reflexionando acerca de los discursos que estamos analizando, debemos dejar en claro que no se trata de sustituir el poder masculino por un poder femenino o poderes otros/as/x, sino de considerar la identidad basada en la fluidez y la contingencia de circular por las posiciones de la estructura de géneros. En palabras de Butler, “deshacer el género”. Es decir: rehacer las normas a través de las cuales se experimentan los cuerpos y, los sujetos son reconocidos como humanos, de manera de mantener abierta nuestra noción de lo humano.

167. Battersby, C. (1993). Citada en Citro, Silvia (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos. P. 58.

168. Citro, Ibíd. pie de página 10.

169. Ibid.

7 Las familias y la escuela media: entre el supuesto y el silencio

CECILIA ROMÁN

Introducción

La intención de este capítulo es indagar las relaciones que se establecen entre la educación sexual, la escuela media, los/as jóvenes adolescentes y sus familias desde una perspectiva de género, ya que la sexualidad está presente y atraviesa la vida cotidiana de los/as jóvenes, tanto en los espacios escolares como en los de la vida familiar.

Interesa plantear, en particular, la familia como lugar de constitución de identidades sexuadas y la escuela como hacedora y legitimadora de determinados tipos de familia y dentro de esa suerte de doble arquitectura, identificar y analizar cuál es el lugar que se le atribuye a la familia y cuál a la escuela en el discurso de los jóvenes adolescentes en relación con la sexualidad.

Tomar en cuenta estas complejas vinculaciones permitirá conocer y reconocer cómo se establecen estas relaciones entre los distintos actores, qué concepciones de sexualidad y familias se van entretejiendo y circulan en sus imaginarios, y qué o quiénes son los referentes válidos para estos jóvenes. En definitiva, se tensiona este entramado de relaciones de poder que se ponen en juego en el discurso de los jóvenes/as entre un ámbito privado

como las familias y el ámbito de lo público representado por la institución escolar desde la perspectiva de género.

I. ¿Familia o familias? ¿Qué entienden por “familias” los/as jóvenes de hoy?

Hablar de las familias remite a un objeto de estudio del cual provenimos y constituimos. Esto exige tomar cierta distancia, asumir una actitud de vigilancia epistemológica sobre los sentidos y significados que se adjudican a las familias, porque somos conscientes de que nuestro “quehacer” cotidiano no es una actividad neutral, despojada de sentimientos, ideas, juicios de valor... Las organizaciones familiares son un entretrejado de relaciones, vínculos, expectativas, roles, funciones que varias personas desempeñan en el interior de la misma. Y como este entramado puede variar de una organización familiar a otra de manera sustancial, la categoría más apropiada será su formulación en plural, porque hoy en día no hay un modelo único de familia sino varios y cambiantes.

La organización familiar ha ido modificándose a medida que transcurre el tiempo y la cultura en la que está inmersa. Sin embargo, se podrá observar más adelante que si bien esta idea de diversidad está presente en el discurso de los jóvenes adolescentes vinculándola con la sexualidad, al momento de pensar y comentar una familia constituida por una pareja homosexual, el discurso cambia, gira aflorando un discurso fuertemente impregnado por la homofobia y la defensa de la familia patriarcal y heterosexual. En otras palabras, el discurso se organiza exclusivamente bajo la lógica de la heterosexualidad obligatoria y la heteronormatividad social y cultural.

Existen múltiples y variadas maneras de definir “familias”... y la definición que se encuentre y acepte dependerá de las experien-

cias e ideas que cada persona vaya construyendo, ya que cuando se señala el significado de familias, muchas veces se olvida la historia de los vínculos sociales que se establecen entre sus miembros en el marco de una cultura o sociedad determinada, que conllevan la producción de identidades y valores sociales.

Se parte, entonces, de la pregunta: **¿Qué son las familias?** Y a lo largo de las entrevistas tomadas a los/as jóvenes adolescentes,¹⁷⁰ se encontraron algunas respuestas...

A1: "El vínculo cercano" (varón).

A2: "Un vínculo entre personas" (varón).

A1: "Los que te escuchan, los que te ayudan..." (mujer).

A2: "Un vínculo de contención sería, más allá de la sangre y todo eso" (varón).

A3: "Lamentablemente muchas familias se fracturan por separaciones, porque se terminan desintegrando, no sé... la familia tiene que ser padre, madre y... hermanos o hijos" (varón).

A3: "Una madre, un padre y los hijos." (varón).

A4: "Hay familias que están compuestas por abuela, abuelo, madre e hijos" (mujer).

A5: "Familia no solo es papá y mamá, porque por ejemplo yo, mis viejos son separados, y mi familia es mucho más que un papá y una mamá... porque lo tengo a mi padrastro y a mi madrastra, sí" (mujer).

A2: "La familia es un círculo de contención, te dan amor. Pero también tus amigos son tu segunda familia" (varón).

A6: "También puede ser una madre sola, porque el padre se murió, o se fue... o al revés" (mujer) (grupo mixto, 1er.año).

A medida que se avanza en la lectura de las respuestas, se puede observar cómo estas definiciones varían sensiblemente y

170. Los fragmentos que se presentan en este capítulo son parte de entrevistas que fueron tomadas a jóvenes adolescentes en el marco del proyecto "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/as jóvenes estudiantes de la escuela media" UBACyT-2007-2010- Dirigido por la Dra. Graciela Morgade.

se van ligeramente enriqueciendo, de acuerdo con la vivencia que cada joven tiene y va construyendo. Sin embargo, la mayoría se limita a privilegiar un modelo de familia patriarcal occidental heterosexual cuyo vínculo único y definitorio son los lazos sanguíneos. Este supuesto "privilegiado modelo de familia" es el que lenta pero sistemáticamente va conformando las identidades sexuales de los/as jóvenes, va constituyendo sus subjetividades.

Es sabido que la familia es una institución dinámica, en permanente transformación, porque hablar de familias implica hablar de modelos construidos socio-histórico-políticamente y que, por lo tanto, varía en tiempo y lugar, aunque cuando se presenta este concepto parezca que se habla de algo inmutable, estático, dado naturalmente. Al menos esto circula en el imaginario colectivo y así lo transmitieron durante muchos años a través de distintas instituciones sociales: la escuela, la Iglesia y también las mismas familias. La concepción de familia construida en Occidente en los dos últimos siglos "conlleva también una concepción particular de la moralidad (cristiana) y la normalidad".¹⁷¹

De esta forma, se puede definir a las familias como organizaciones sociales básicas que actúan como uno de los primeros, y no los únicos, agentes de socialización. Es decir, la función de socialización que ejerce la familia naturalmente es compartida, complementaria y paralela a la que desarrolla la institución escolar. Ambas, familias y escuela, promueven procesos de socialización que transcurren en el mismo tiempo pero a través de procesos diferentes y complementarios.

Las familias son organizaciones sociales compuestas por grupos humanos que se articulan a través de relaciones de afecto y solidaridad, entre sexos y generaciones, y también por

171. Jelin, Elizabeth (1994). "Familia: crisis y después...", en, *Vivir en familia*. Buenos Aires: Losada. P. 44.

relaciones de poder y desigualdad enmarcadas en un sistema jerárquico donde se impone una figura de autoridad.

Asimismo, la definición de familias en nuestra realidad socioeconómica descansa en la relación interindividual. Las familias son, ante todo, un proyecto relacional en términos de Palermo, “constructora de ideología, es decir, no sólo recibe las influencias ideológicas del mundo exterior sino que además reconstruye esos mensajes y valores, respondiendo desde su propia particularidad”.¹⁷² Las familias forman un sistema de red, basado en la filiación y alianza de parentesco, que se encuentran reguladas por el Estado y por la sociedad civil en su conjunto.

Todas las familias varían en su composición (cantidad y tipo de individuos) y en su organización y estilo. También ofrecen variaciones de acuerdo con el nivel sociocultural, político y económico donde estén insertas. Desde lo económico, la organización familiar se define como una unidad de producción y reproducción social basada en una división sexual del trabajo. Esta división sexual del trabajo fue cambiando. Antes, en la mayoría de los casos, “el hombre” era el responsable de la manutención y cuidado del grupo familiar, trabajando fuera del hogar, cumplía el rol de proveedor y “la mujer” se ocupaba de la crianza, el cuidado de los hijos/as (alimentación e higiene) y la contención afectiva. De esta forma, se rotulaba y se consideraba quién era buen padre, quién buena madre y quién pertenecía o conformaba una buena familia. En la actualidad, los roles de cada integrante de la familia, en especial de aquellos que cumplen funciones parentales, están cambiando porque la división sexual del trabajo se ha modificado. Por un lado se ha impuesto la doble presencia de la mujer: en las familias y en el mercado laboral y, por el otro, se empieza a reconocer paulatinamente la importancia económica y social de su trabajo en el ámbito privado-familiar.

172. Palermo, Alicia Itatí (2007). *Revista Argentina de Sociología* Vol.5. Buenos Aires: Editorial Consejo de Profesionales en Sociología. P. 137.

Para Michel Foucault, la familia constituye uno de los dispositivos de disciplinamiento a los que define como matrices de razón práctica, “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”,¹⁷³ de ahí la intención de considerar las familias como lugar de constitución de identidades sexuadas entre otras cosas...

Susana Torrado¹⁷⁴ analiza el disciplinamiento social que parte del control familiar centrando su atención en la intervención del Estado en las sociedades capitalistas. Así, destaca la necesidad de una alianza entre la estructura familiar moderna y el Estado moderno, ya que ésta lo provee de sujetos diferencialmente capacitados para desempeñarse en el ámbito laboral, o sea, para responder a una oferta de fuerza de trabajo cuantitativa y cualitativa que se adecue a las necesidades de valorización del capital. Este análisis permite entender el comportamiento de las familias en los diferentes contextos socio-históricos, este conocimiento esclarece la naturaleza de las conductas que incluyen las estrategias familiares de vida, en cada clase social, en cada situación concreta, así como sus determinaciones sociales específicas.

Considerando a las familias dentro del tejido social, de la sociedad de la que son parte, resulta más fácil comprender la diversidad de organizaciones familiares. Esta diversidad se presenta en las familias a través de su conformación, y es eso en gran medida lo que las define y clasifica. Se encuentran entonces, diferentes modos u organizaciones familiares.¹⁷⁵

173. Foucault, Michael (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós. P. 89.

174. Torrado, Susana (1998). *Familia y diferenciación social*. Buenos Aires: Eudeba.

175. Familias monoparentales: un adulto (alguien que cumpla la función parental) y un

Al respecto, revisemos la mirada de los-as jóvenes sobre la posibilidad de otro modelo familiar por fuera de la supuesta “norma de la heterosexualidad obligatoria”, tal como se desprende de las entrevistas realizadas en el marco de nuestra investigación.

Los/as jóvenes piensan la homosexualidad y el lesbianismo encerrándolos en las categorías binarias de normalidad-anormalidad. La anormalidad se sostiene desde las creencias religiosas, las tradiciones familiares y la conformación de la familia nuclear, monogámica y heterosexual.

A1: “Una familia normal sería un padre, una madre e hijos” (varón).

Ante la repregunta sobre una “supuesta familia anormal...” responde:

A1: “Una anormal sería una que sean del mismo sexo y tengan un hijo porque ya ahí... de todos modos es una familia... pero no normal, porque lo normal sería un padre, una madre e hijos” (varón).

A2: “Pero eso porque mi mamá, bueno, es evangélica, y como está estudiando para ser pastora, todo como que eso no le va ... pero, o sea tiene amigos gays, homosexuales, travestis, de todo, y los trata re bien, pero no, no, no le gusta” (varón).

A3: “Los acepta...” (mujer).

A2: “Los acepta pero sabe que no está bien, cree que no está bien!” (varón).

niño o niña; familias nucleadas: compuesta por padre, madre, y hermanos/as o compuesta por dos padres o dos madres y hermanos; familias extendidas: cuando se toma a varias generaciones y su convivencia (cabe señalar que la convivencia no implica compartir una unidad residencial; en otras palabras. no implica compartir el mismo “techo”); familias ensambladas: cuando conviven por ejemplo un adulto con sus hijos/as y llega otro adulto a su vez con otros hijos de una pareja anterior; familias compuestas por dos generaciones: abuelos/as a cargo de sus nietos.

A3: *"Pero eso es también a partir de la religión que tenés, mi vieja también, o sea, yo soy católica"* (mujer).

A: *"Pero católica es lo mismo porque opinan igualmente"*.

A4: *"Mis viejos dicen, en realidad Dios creó al hombre y a la mujer por algo, pero bueno, si es así la persona como que no le podés decir nada..."* (varón) (grupo mixto, 1er.año).

La creencia religiosa es un fuerte argumento que esgrimen algunos/as jóvenes para no aceptar y justificar su no pensar sobre la sola existencia de otro modelo familiar que no sea el conformado por una pareja heterosexual, llegando al límite de no reconocer la constitución del o de la otra como sujeto sexuado.

A1: *"... también por la religión, ¿no? Porque mi abuela es cristiana y te dice "no, mirá, estos gays, cuando se mueran van a ir al Infierno"...* (varón).

A2: *"Y ahora también hay familias... o sea, puede haber dos papás, porque una pareja gay puede adoptar un hijo, y es una familia"* (mujer).

A1: *"No, no, no, yo eso no lo acepto... o sea, yo a los homosexuales los respeto muchísimo, y para mí no tienen que ser discriminados ni nada de eso, pero... yo creo en Dios, y en la creación, y yo los respeto mucho, pero no pueden tener un hijo. Porque si estamos hablando de que le tienen que dar educación sexual..."* (varón).

A3: *"Claro, cómo le van a hablar al hijo de educación sexual si su sexualidad no está definida..."* (mujer).

A4: *"Yo lo que entiendo por una familia es un hombre y una mujer. No sé si será por mi edad o por mi pensamiento. Una familia es un varón y un hombre y ahí puede salir (no se entiende)... (Risas) No un varón y un hombre... No, un varón y una mujer. Eso es algo que a mí me enseñaron y que yo mamé desde chica. Yo como una familia no veo ni dos varones ni dos mujeres. Una que*

no pueden tener un hijo de ninguna de las dos maneras. Dos varones no pueden tener un hijo” (mujer) (grupo mixto, 1er.año).

Parecería ser que la inquietud, una vez que se define la “homosexualidad”, como un modelo no posible de pareja que compone una familia, o tal vez se acepta como una familia “anormal” o “disfuncional”, el discurso de los/as jóvenes se centrara en la tenencia de los/as hijos/as y la posibilidad de transmitir cierta supuesta anormalidad a través de la crianza...

A1: “Imaginate que el hijo crece con dos papás, y el hijo adoptaría las mismas costumbres... ¡y sería toda la familia gay!” (se ríen) (varón).

A2: “Es muy difícil, porque dos hombres adoptan un chico, ¿qué le van a decir? Tal es tu mamá y tal es tu papá” (varón).

A3: “Hay dos papás y no hay mamá” (varón).

A4: “Cómo podrían enseñarle lo normal, si ven eso en su casa (mujer) (grupo mixto, 1er.año).

Ante la repregunta por “lo normal”, la alumna responde: *“más allá de lo que quiera cuando sea grande, si el chico ve eso, va a seguir los pasos, porque si le enseñan desde chico eso, va a seguir el ejemplo...”.*

Relatos como estos muestran la fuerte impronta que aún tiene el concepto de familia heterosexual, monogámica, patriarcal y nuclear en la sociedad occidental y cristiana y que constituye un obstáculo para aceptar las sexualidades no hegemónicas y tomar conciencia de la perduración de la idea acerca de la maternidad-paternidad entendida como roles naturales, como destino de las personas y no funciones sociales aprendidas en el marco de una cultura y sociedad determinada. No obstante, hay una cierta apertura a pensar las nuevas estructuras familiares aun bajo el mote de familias disfuncionales que tienen las familias ensambladas y los hogares mono-

parentales, pero las uniones homoparentales aún no tienen un reconocimiento dentro de la comunidad educativa.

Si se leen cuidadosamente los relatos anteriores se podría abrir una pregunta para pensar la no transmisión genética de la homosexualidad o el lesbianismo; no es una enfermedad, no se hereda ni se aprende en la más temprana socialización y, por lo tanto, se encuentra aquí una pista para proponer otro enfoque al mismo tema. Sin embargo, la posibilidad de engendrar descendencia como cuestión natural, dada por la naturaleza, imprime al discurso una tendencia a pensar la homosexualidad como no natural frente a la supuesta naturalidad de la heterosexualidad que la biología acompaña desde la constitución del cuerpo anatómico.

II. Vínculos de los/as jóvenes y la elección de un referente válido

Definidas ya las familias, demarcadas, en varios casos, por la institución escolar, interesa ahora identificar y analizar cuál es el referente válido que eligen los jóvenes ante el universo que representan las familias y la escuela para abordar la temática de la sexualidad.

La elección de un referente válido por parte de los jóvenes para poder hablar de “sexualidad” en diversos escenarios depende del tipo de vínculo que se establezca.

Para establecer, construir y constituir un vínculo, parecería necesario por parte de los “actores-referentes” cumplir con ciertos requisitos que los habilitaría a instalarse como tales. La confianza aparece como ícono de ese vínculo. La confianza “es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del

tiempo”.¹⁷⁶ Posee una fuerza poderosa que funciona como condicionante de la conducta, en la medida en que moviliza una idea del otro que se pone en juego; adquiere importancia, no sólo como categoría ética, sino también como perspectiva política, democrática; implica asumir el componente de creación del comportamiento humano, esto es, renunciar al uso del poder y abrir espacios de libertad.

El vínculo de confianza hace “que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer”.¹⁷⁷ De este modo, el vínculo de confianza habilita y permite a los/as jóvenes expresarse y conversar con un adulto o un par sobre temas vinculados a la sexualidad.

En otras palabras, en el marco de la escuela, los/as jóvenes privilegian el vínculo de empatía, la confianza que establecen con el/la profesor/a, más allá de su saber disciplinario. En esas oportunidades, la elección del referente escapa a la lógica del saber propia de una disciplina, aunque la escuela, en cierta forma, es instalada en un lugar de reconocimiento y conocimiento sobre esta temática.

A1: “Y, sí, porque si la mamá no las prepara a las chicas, por ejemplo si se habla en el colegio, en el colegio no la van a preparar del todo como le hablaría la madre pero por lo menos todos tendríamos conocimiento” (mujer).

E: “¿Y cómo sería eso llevado a la escuela acá, con quién (...) podrían hablar...? ¿Habría algún profesor o profesora que ustedes más o menos (...) se pueda hablar?”

176. Cornu, Laurence (1999). “La confianza como cuestión democrática”, en: *Filosofías de la ciudadanía: sujeto político y democracia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. P. 23.

177. Greco, Beatriz (2007). *La autoridad pedagógica en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. P. 48.

A2: "El de Historia, la de Lengua..." (risas) (mujer).

(Varios jóvenes): "La profesora Lengua, el profesor de Biología; Matemática, el de Inglés... (...)"

É: "¿Y qué tendría que tener un profe o una profe para poder... para que ustedes quieran charlar, qué tienen estas personas de distinto...?"

A3: "Demostrarnos interés" (mujer).

A4: "Copacidad" (varón).

É: "Sí, "copacidad" como que se cope eh, no capacidad".

A5: "Te cague a puteadas o no, te está tirando la mejor, ¿entendés? Eso es lo que se ve en los profesores" (varón).

A 6: "Se involucre" (mujer) (grupo mixto, 4to año).

Asimismo, la idea de confianza presenta algunos obstáculos que tienen que ver con su propia naturaleza. Cornu (1999) menciona tres dificultades: no depende de la voluntad racional, no puede forzarse, imponerse o exigirse y no puede ser sólo una afirmación explícita, que luego es desmentida por el sentimiento, ya que su evidencia es inmediatamente percibida. En consecuencia, es posible pensar que la confianza es un requisito indispensable pero no el único cuando los/as jóvenes buscan y eligen un referente válido para hablar sobre sexualidad.

Cabría plantear, entonces, si existe algún tipo de pre-requisito para que alguien se instale como referente válido, reconociendo que no siempre la elección es libre, en algunos casos el vínculo con los referentes se hereda, en otros se impone y esto varía en función de los escenarios en los que tienen lugar: las familias y la escuela.

¿En la escuela?

Con respecto a la escuela, desde el dispositivo escolar, muchas veces es el currículo que prescribe saberes que un/a pro-

fesor/a debe poseer para acceder a ser un “referente” válido, como es el caso de un/a profesor/a de Biología o Educación para la Salud, legitimado por la propia asimetría de saber y autoridad que caracteriza la relación docente-alumno/a en el sistema educativo. La cultura de la escuela junto con el curriculum explícito, delimitan, marcan la selección del adulto referente válido, ubicándolo, en la mayoría de los casos, como poseedor de un conocimiento concebido como la expresión de respuestas cerradas, un conocimiento de hechos y que no aborda otras cuestiones vinculadas a la comprensión de situaciones íntimas que puedan considerar los/as estudiantes.¹⁷⁸

Esto conlleva algunas veces a naturalizar la elección de este docente, ya que se instala como un referente académico desde un enfoque biomédico de la sexualidad antes que como un referente espontáneo elegido por los alumnos/as.

É: “Primera vez que hablamos había algunas opiniones sobre si se podía hablar esto en la escuela y la segunda es como que encontraron una docente...”.

A1: “Sí, la profesora de Filosofía” (varón).

A2: “Yo creo que es la más acorde, porque estudió sexología...” (varón).

É: “¿Y si no hubiera estudiado sexología?”

A2: “Es una mina que se puede hablar” (varón).

A3: “Sí, ella y el profesor de Historia... a mi criterio, son los únicos con los que me pondría a hablar” (varón) (grupo de varones, 4to año).

En otros casos, varios/as jóvenes eligen como referentes a sus pares o amigos, sabiendo que muchas veces no están en mejores condiciones cognitivas que ellos mismos. Sin embargo,

178. Britzman, Deborah (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida Jiménez (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria. Pp. 229-257.

privilegian el código común que tienen propio de la etapa etaria, de las vivencias que comparten, de la desinhibición, espontaneidad y nada de vergüenza con la que pueden hablar, preguntar, decir...

É: "¿Con quién hablan de estas cuestiones de la sexualidad? ¿Hablan en su casa, con alguien de su casa?"

A1: "Con amigos" (mujer).

É: "Con amigos... ¿Y vos?"

A2: "Con amigos" (varón).

A2: "Pero casi nada... Digo que yo, cuando hablo con amigos, no hablamos de información, o algo que pueda servir... hablamos más que nada... lo que hacés, le contás si tuviste relaciones o no" (varón).

A3: "Yo siempre con una amiga, con mi mamá nunca, ya de por sí, con mi mamá todo mal..." (mujer) (grupo mixto, 4to año).

A 4: "Sí, pero yo tengo dos dedos de frente. Lo voy a hablar con alguien que tenga una opinión objetiva de lo que estamos hablando, no lo voy a hablar con un pibe de 14 años que quizás no sepa nada de lo que estamos diciendo" (varón) (grupo de varones 4to año).

Pareciera que el compartir una etapa etaria, una situación de vida marcada por el contexto cultural, socioeconómico, definiera, permitiera y habilitara el poder hablar con sus pares de la escuela. En estos casos no corre el pudor ni la vergüenza de preguntar y de opinar sobre todo lo vinculado a la sexualidad partiendo de la experiencia, de lo vivencial de cada uno/a, sino, todo lo contrario, aparece la necesidad de relatar, contar con el fin de cuidar al otro/a.

"Lo primero es la familia...", ¿será?

Cuando se hace pregunta por el rol de las familias y la posibilidad de considerar a algún adulto como referente válido, en algunos casos se toma a la familia como un referente positivo, elegido como único posible para hablar “de estas cosas” por ser una temática sumamente “íntima”:

A1: “Yo no... Yo con mi viejo me llevo rebien, lo hablamos y (...) me aconseja ‘cuidate’”.

A2: “Yo hablo con mi mamá”.

A3: “Yo hablo con mi hermana que es más grande” (grupo de mujeres, 4to año).

En otros, las familias no son consideradas válidas para conversar, preguntar. Esta invalidez está marcada por varios aspectos: la falta de conocimientos sobre todo lo relacionado con la sexualidad, por no poseer un vínculo de confianza con ese familiar, por el pudor o vergüenza que se genera en el propio adulto hablar de sexualidad, que necesariamente remite a la propia sexualidad, y/o por cuestiones religiosas y de creencias.

A1: “Algunas veces yo no puedo hablar con mi papá de eso, por respeto y todo eso, pero no se puede, es mi papá, con mis hermanos sí, con mis amigos, y todo eso, pero con mi papá no.

E: “¿Te da vergüenza?”.

A2: “Sí, me da vergüenza”.

E: “¿Y a tu papá también le da vergüenza?”.

A1: No, no sé, nunca...

A3: “Normalmente es más difícil hablar con los padres (...) es más fácil hablar con un (amigo)”.

A4: “No, yo en mi casa no puedo hablar, busco un libro o me voy al hospital, pero en mi casa ¡no!”.

E: “¿Qué cosas o con quién a ustedes les da vergüenza hablar, hacer, compartir?”

A1: “A mí me da vergüenza hablar de esas cosas... yo, para mi familia, el lado de mis tíos, mi primo, que son, mi tía, es

como mi madre y él como mis hermanos, yo para ellos sigo siendo virgen porque yo no les conté (risas)... a los 16 años. Se imaginan, pero yo me hago la tonta, porque me da vergüenza (...) pero se están avivando (...) es que en mi familia está esa doctrina de que tenés que llegar pura, mi prima se casó pero no creo que haya llegado...” (grupo de mujeres, 4to año).

También se genera pudor y vergüenza en los/as propios/as jóvenes, y esto les impide poder comunicarse con algún integrante de su familia. Todo queda en la suposición, en lo que cada uno/a cree... nadie se anima a contar, a preguntar. Pareciera que se hubiera decidido implícitamente que de la sexualidad, de eso, no se habla.

Conclusiones

Porque se reconoce la importancia de la familia en la constitución de la subjetividad, en el ejercicio de las pedagogías de la sexualidad¹⁷⁹ y en la instauración de los códigos de género, se quiere pensar críticamente sobre los estereotipos del concepto de familia que se sostienen desde la escuela. Los códigos sociales formalizados y no formalizados (leyes, normas, tradiciones) en tanto efectos de poder no sólo reprimen o controlan, sino que también tienen un efecto de producción sobre la vida psíquica y social del individuo.¹⁸⁰ La noción de “códigos de género”¹⁸¹ se vincula directamente con la organización social de

179. Lopes Louro, Guacira (2000). “La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género”, en Gentili, P. (Comp.). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

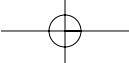
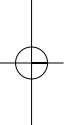
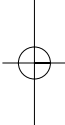
180. Foucault, Michel (1998). *La Historia de la sexualidad*. Tomo I. México: Siglo XXI.

181. Arnot, Madeline. (1994). “Hegemonía masculina, clase social y educación de las mujeres”, en Town, L. *The education feminism reader*. New York: Routledge.

la familia y de la escuela, en donde se dan complejos procesos de subjetivación. Si bien podemos discutir que exista un “código” en un sentido cerrado e integral, el sentido normativo de las significaciones hegemónicas puede leerse a partir de ese concepto ya “clásico” haciendo un juego con el “código civil” que regula la configuración familiar y los deberes y derechos de cada uno/a de sus integrantes.

Estos complejos procesos de subjetivación se manifiestan, en parte, en la elección de referentes válidos que hacen los/as jóvenes mujeres y varones. Parecería que aún se desconfiara del rol de la escuela y de los profesores/as como referentes válidos al momento de hablar sobre sexualidad. Aún el dispositivo escolar no llega a ser un espacio apropiado y cuidado para abordar la sexualidad, siendo las familias en cierto modo y los amigos (pares) los elegidos en su mayoría para tratar esta temática en profundidad y con una importante implicancia personal.

Vivimos en una sociedad que es hoy más diversa en culturas y estilos de vida, de manera que las familias y la institución escolar necesitan coordinarse, complementarse en estos saberes que traen ambas instituciones sociales.



Algunas pistas...

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

“Lo que el deseo quiere es el Otro cuando el otro se entiende como su objeto generalizado. Lo que el deseo también quiere es el deseo del Otro, cuando el Otro se concibe como un sujeto del deseo.”

JUDITH BUTLER¹⁸²

Introducción

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en 2006 y los proyectos que fueron sus antecedentes fueron el marco de producción muchos manuales y textos orientadores de las diferentes tradiciones en el campo.

Con anterioridad, también habían sido publicados algunos materiales desde la perspectiva de género y derechos; por ejemplo, el excelente manual de FEIM, *Sexualidad y salud en la adolescencia*.¹⁸³ Partiendo de una crítica a las relaciones de género hegemónicas, el manual introduce al conocimiento del cuerpo y los modos de preservar su salud y desarrollar amplia-

182. Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Ed. Paidós. P. 38.

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

mente las nociones que, desde los derechos sexuales y reproductivos, asisten a los y las adolescentes para disfrutarlo y cuidarlo. Los materiales referidos al curso “Nuestros derechos, nuestras vidas” publicados por el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes¹⁸⁴ o el libro de Liliana Pauluzzi¹⁸⁵ sostienen también esta visión.

El discurso de los derechos aparece como la fundamentación válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio, o del modelo biomédico imperante en la escuela, o del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad. Se inscribe en una tradición política y pedagógica relativamente reciente que parte del aceptable supuesto de que conocer los derechos que nos asisten “es condición” para su ejercicio pero que se apoya también en otra hipótesis más discutible: conocer los derechos “es condición suficiente” para que se los ejerza en la práctica social.

Sin embargo, así como es discutible que conocer los métodos anticonceptivos sea condición necesaria y suficiente para su empleo, la investigación muestra que tampoco parece suficiente con el trabajo sobre los derechos para que los/as estudiantes se los “apropien” y modifiquen los vínculos y las prácticas en sus vidas cotidianas.

Entendemos que dejando afuera las emociones y sentimientos asociados a las diferentes dimensiones de ejercicio de los derechos, estas propuestas caen finalmente en otra forma de silenciamiento de la afectividad que deja afuera la experiencia y reduce la potencia de las transformaciones a las que aspiran a contribuir.

184. CABA: 2004

185. Pauluzzi, Liliana (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia*. Rosario: Hipólita Ediciones.

I. Sobre la pedagogía

187

La pedagogía es la teoría de la educación y dado que la educación es una práctica social compleja, la pedagogía teoriza acerca de cuestiones variadas, tales como la direccionalidad y los límites de la acción educativa, las dimensiones macro y micropolíticas, societales y culturales implicadas, las concepciones epistemológicas respecto del saber, del enseñar y del aprender, etc. En este sentido, las diferentes tradiciones de la pedagogía implicaron siempre una concepción de sujeto, de conocimiento y de relación entre ellos.

Situando el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico, los aportes de las tradiciones emergentes en los estudios culturales de género y los estudios queer, las pedagogías feministas y las pedagogías críticas nos permiten trazar algunos rasgos que aún están omitidos en las tradiciones emergentes en la educación sexual.

Una primera cuestión conceptual es que toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. En este sentido, la educación no puede no ser “sexual” y, por lo tanto, la lucha por la “educación sexual” puede llegar a diluir el potencial crítico del proyecto político emancipatorio que los movimientos sociosexuales (incluyendo al movimiento social de mujeres) vienen llevando adelante.

Por otra parte, la tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas ha omitido la dimensión “sexual” de la educación junto con el silenciamiento de la presencia de los cuerpos y de las emociones que, también, siempre están ahí. En este sentido, así como la educación siempre es “sexual”, la educación que se reconoce en tanto sexuada es aquella educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante. Podríamos nombrar entonces con la idea de “educación sexuada” aquella educación que reconoce el ca-

rácter sexuado de los sujetos que se encuentran en el ámbito escolar.

En segundo lugar, si bien ya hablar de “educación sexuada” implica la adopción de una conceptualización que avanza por sobre las omisiones, cabe preguntarse también por los sentidos que implica una pedagogía consonante con las tradiciones críticas que nos orientan. O, en otras palabras, cómo “sexuar” la educación más allá de los enfoques represivos o parcializantes que han venido siendo predominantes.

En esta dirección plantearemos algunos elementos identificados en nuestra investigación que permiten pensar en una pedagogía de la sexualidad que no “pedagogice” las sexualidades e integre al sujeto sexuado, volviendo sobre el currículum, y la pregunta sobre qué es valioso de enseñar y de aprender en este campo y cómo hacerlo. Y, sobre todo, cómo avanzar en un sentido de justicia.

ESI para no discriminar... ¿ESQ para disfrutar?

El psicoanalista Rapaport¹⁸⁶ sostiene que el Yo tiene una autonomía relativa con respecto al mundo interno –fantasmas, fantasías y deseos– y al mundo externo –demandas y exigencias sociales. El equilibrio se lograría a través de la conexión con ese mundo interno y ese mundo externo, en una suerte de balanza de pesas: a mayor conexión con el mundo interno, mayor autonomía relativa del mundo externo; y viceversa. Vale decir, las posibilidades del Yo de poner coto a las exigencias del mundo externo dependen de la capacidad de conectarse –escuchar, sentir, bucear...– con la propia interioridad. Ahora bien, después de Foucault, Rubin, Rich, Butler, Preciado, más que hablar de “demandas del mundo externo” –que remitirían a man-

186. Rapaport, David (1938-1960). *The Collected Papers of David Rapaport*, Merton M. Gill (comp.) (1967). New York: Basic Books.

datos sociales, digamos— deberíamos decir: las posibilidades de soportar la fuerza simbólica de la infinita reiteración de las relaciones de género dependen de...

¿Cómo hacer para favorecer, posibilitar al Yo (estudiante) semejante conexión? A modo de consejo para el/la docente, Cornú sugiere: “Se pueden encontrar algunas indicaciones en Winnicott (1996) que dan que pensar: los gestos del adulto son los que permiten, si no son intrusivos, a la ‘psiquis residir en el cuerpo’, al yo construirse, al yo–piel conformar un ‘todo’ capaz de soportar, de contener los afectos. La cuestión es ser un educador que no sea intrusivo, ni por invasión de sentimientos, ni por rechazo a la sensibilidad. Un educador ‘suficientemente bueno’, es decir, atento a la interacción. Atento a lo que apunta y contribuye a ‘sostener’, a la ‘creatividad primaria’. Atento a lo que hay que dar y también a lo que hay que negar (...)”.¹⁸⁷

Tal vez la Educación Sexual Queer que los chicos y las chicas esperan es aquella que abre un espacio donde la pregunta “¿Cuál es mi deseo?” pueda ser formulada (y que cada uno la conteste donde, cuando —y con quien— quiera). La construcción de un espacio tal requiere describir, explicar y denunciar la injusticia erótica y la opresión sexual. Necesita, por lo tanto, instrumentos conceptuales que puedan mostrarnos el objeto a estudiar. “Debe construir descripciones ricas sobre la sexualidad, tal y como esta existe en la sociedad y en la historia, y requiere un lenguaje crítico convincente que transmita la crueldad de la persecución sexual”.¹⁸⁸

Desde esta perspectiva, trabajar sobre las emociones en el currículo escolar estaría lejos de invadir la intimidad o privacidad sino, más bien, de ofrecer un espacio público donde anali-

187. Cornú, Laurence (2007). “Moverse en las preguntas”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. P. 22.

188. Rubin, Gayle (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, Carole (comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.

zar críticamente las determinaciones subjetivas alrededor de contenidos que entre chicos y chicas podrían trabajarse en forma crítica en el marco de la educación afectivo sexual: contenidos que, sin considerar cuestiones particulares o íntimas, permiten la historización de los mitos y la crítica de la subordinación, el doble estándar de moral o violencia. Sin embargo, en la actualidad, o bien se habla desde el silencio, o bien desde el dogma, o bien, nuevamente, desde el silencio...

Sin embargo, si la escuela sigue siendo percibida como el lugar donde se les “impone una línea”, será muy difícil que los y las adolescentes consideren que es un espacio valioso para abrir preguntas y escuchas a otros y otras.

La ética

Retomando los desarrollos de la pedagogía feminista, en sus intenciones de crear un ambiente de aprendizaje que valore el trabajo colectivo, en coincidencia con los desarrollos de justicia curricular de Connell, pensamos que estos pueden aportar a nuestra propuesta de una pedagogía sexuada diferente de lo que se está pensando como educación sexual. La pedagogía feminista puede servir de inspiración para una perspectiva curricular preocupada por las cuestiones de género, en la medida en que el currículo no puede ser separado de la pedagogía.

Sin embargo, un alerta es necesario. Jennifer Gore¹⁸⁹ critica el concepto de poder utilizado tanto por las pedagogías críticas como por las pedagogías feministas, señalando un uso irreflexivo cuando se asume que “el agente” del empoderamiento ya está empoderado y, por ende, aparte de aquellos que van a ser empoderados: “Desde esta perspectiva, se contempla al te-

189. “Focalizando en Otros hay un peligro de olvidar examinar la propia (o del propio grupo) implicancia en las condiciones que una busca afectar”. P. 61. “Feminism and critical pedagogy”; Luke, Carmen y Gore, Jennifer (eds.; 1992). New York: Routledge.

órico, al profesor o a ambos como 'el que tiene el poder' para 'darlo' a los lectores o alumnos. En consecuencia, una parte importante de la acción se atribuye al teórico o profesor. Según esta visión, se da por supuesto que el teórico o profesor liberador no oprime ni reprime en virtud de su intento liberador. Es más, se asume que el teórico o profesor sabe lo que está potenciando y, por eso mismo, se sitúa como constructor y transmisor de la verdad".¹⁹⁰ Una cosa es tener en cuenta el poder en el análisis y otra muy distinta es cuestionarlo, y cuestionárselo.

Britzman sostiene que el currículum de sexualidad debe estar más próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí que a la de las "clases" más convencionales. Una conversación franca no puede ser planeada anticipadamente porque si predécimos estaremos moviéndonos en el terreno de la pasión por la ignorancia. El problema es entonces el de formular cuestiones que puedan desestabilizar la docilidad de la educación.

Ahora bien... ¿los jóvenes tienen una moral anarquista? A partir de los resultados de la investigación, este equipo viene problematizando las posibilidades y limitaciones para un abordaje cuidadoso y ético de la sexualidad en la educación. "La idea de ética de Foucault (1985) se plasma en la expresión 'cuidado del yo'. (...) [que] no significa solo que uno se interese por sí mismo, ni tener cierta tendencia al apego hacia uno mismo o a la autofascinación" (...) El 'cuidado del yo' de Foucault alude a una ética de autodesenmarañamiento y autoinvención. (...) Nuestro automodelado ético no es el resultado de nuestros deberes morales, sino de nuestras opciones morales".¹⁹¹ Se tratará entonces más bien de movilizar las opciones morales antes que imponer de manera externa una única visión de mundo.

"Si hay algo que refleja la televisión, más que el problema de la sexualidad, que por supuesto es excesiva y brutal y arma un lío espantoso en la cabeza de los chicos, es el tema central

189. Gore, Jennifer (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata: España. P. 143.

191. Butler P. 151.

del anonimato y de los treinta minutos de fama, y la pérdida de referencia al otro como otro. ¿Por qué traigo esto? Porque uno de los problemas del ejercicio de la sexualidad es si está ligada o no está ligada en la relación a un otro concebido como un otro subjetivado. No importa que sea para toda la vida, no importa que sea con el novio o con un amigo. De lo que estoy hablando es de si hay reconocimiento de que en la sexualidad, el cuerpo está en relación con otro que además de ser un cuerpo, es un otro. No sé si es clara la diferencia. Quiero decir con esto que lo que me preocupa de los modos de la promiscuidad que emergen, no es solamente la promiscuidad sexual sino los modos de deconstrucción que se ponen de manifiesto respecto al enlace al semejante. Vale decir que esto se puede expresar de múltiples maneras. El otro puede ser simplemente un medio para mí y no otro, y yo hace tiempo he redefinido la perversión como el ejercicio del goce sobre el cuerpo del otro desubjetivado. Es decir, no se toma en cuenta el hecho de que el otro, es un otro humano”.¹⁹²

La perspectiva de Bleichmar brinda un marco ético no moralizante para la orientación en la educación sexual: la relación con otro, otra, otrx, el “objeto” del amor o del deseo, será subjetivante en tanto su deseo entre también en juego. En esta perspectiva performativa, más allá de la “duración” o de las “ilusiones”, el amor se realiza cada vez que se concreta un encuentro subjetivante entre sujetos nunca concluidos. “Cuando la relación con el otro se reduce a la sensación, al simple afecto, el otro, aun cuando sea activo, se convierte en un objeto, pierde sus cualidades de sujeto. En una concepción de la sexualidad centrada en el instinto, la pulsión, el afecto, los protagonistas,

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

hombres y mujeres, llegan a ser definidos como poseedores o no de 'objetos' corporales, capaces de producir o de experimentar el goce. Ya no son considerados como sujetos. Interpretada de manera tan instrumental, la sexualidad resulta inculta, o es asimilada a una técnica que no tiene en cuenta la intersubjetividad. La percepción implica: no soy tú, tú eres irreductible a mí. Quien mira y quien es mirado son insustituibles, y no solo en virtud de una relación activo-pasivo. No miran la misma cosa, se miran entre sí".¹⁹³

II. Sobre los contenidos

A lo largo de los diferentes capítulos hemos desplegado algunas de las temáticas que en las visiones de los y las adolescentes y jóvenes aparecen ligadas a sus intereses en torno a la sexualidad. Es posible identificar algunos nudos de persistencia de sentidos hegemónicos y algunos interesantes aspectos innovadores desde la perspectiva de género.

Por una parte, la consabida y construida "necesariedad" de la información biomédica. La sexualidad como dimensión biológica del ser humano y como problema médico está presente en las visiones de todos y todas en las escuelas medias. Y en tanto concepción hegemónica, deriva en interrogantes y respuestas desde los contenidos.

Por otra parte, el atravesamiento histórico y cultural con que los medios de comunicación irrumpen en las vidas de adolescentes y jóvenes con frecuencia sin mediaciones: los cambios en las prácticas sociales (las formas de las familias, la construcción social de los cuerpos, etc.) y en las formas de valorar esos cambios desde los diferentes marcos morales están presentes en los modos en que los y las jóvenes se preguntan en el terreno de la sexualidad. Estas dimensiones están prescrip-

193. Irigaray, Luce (1998). *Ser dos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

tas en los lineamientos curriculares y han comenzado a ser abordadas, sobre todo en los contenidos escolares en las Ciencias Sociales y la Formación Ética y Ciudadana.

Sin embargo, más allá de la necesaria profundización de la investigación, se perfilan desde nuestra perspectiva algunos otros objetos que sería posible y potente trabajar en las escuelas, tendientes centralmente a tematizar y desnaturalizar los sentimientos y las emociones y contribuyendo a colocarlos en un espacio-tiempo que permita su disfrute pleno respetuoso de los derechos que los asisten.

Cuestionar la división sexual del “deseo”

Los discursos hegemónicos ubican a los varones en la posición de sujetos sexualmente deseantes antes —y más— que las mujeres, a quienes se les niega la posibilidad de exploración —y de apropiación— de sus cuerpos y de sus deseos, en tanto que son colonizados y cosificados por la mirada objetivante del varón, y por su deseo. Los chicos y las chicas pueden cuestionar estos discursos que expresan la injusticia erótica y la opresión sexual.

Deborah Britzman explora las relaciones entre curiosidad, libertad y sexualidad, planteando que el “dominio imaginario” es “aquel espacio psíquico de deseo proliferante, en el cual nuestro sentido de libertad está íntimamente ligado a la renovación de la imaginación, a la medida en que nos reconciamos con lo que somos y con lo que deseamos ser como seres sexuales”.¹⁹⁴ Esto implica un viaje de vuelta al cuerpo: no tenemos que ir muy lejos para imaginar algo que sea diferente de eso. En verdad, todo lo que tenemos que hacer es imaginar. Con esta idea, podemos comenzar a ver que la sexualidad permite desa-

194. Drucilla Cornell, citada en Britzman, D. *Op. cit.*

rollar la capacidad para la curiosidad. Sin la sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender.

Hablar de las pasiones...

La “pedagogización” de cualquier contenido tiende a “explicar”, descomponer en fragmentos, nombrar académicamente, normatizar... Cuando se habla de sexualidad, estos procesos escolares habituales cobran una virulencia mayor: como hemos visto, los discursos en pugna, los temores y fantasías, la carencia de espacios de formación docente llevan a alejarse velozmente de un involucramiento personal. Señala Britzman: “Por detrás de esas preocupaciones están las ansiedades de la propia profesora: de no estar preparada para responder a las preguntas de los estudiantes y de que la clase se disuelva en una lucha de poder entre el conocimiento de las estudiantes y el conocimiento de la profesora”.¹⁹⁵

Pudor, temor, placer, serenidad, odio, vergüenza, amor, deseo, rabia, tristeza, culpa, alegría... emociones vinculadas a los modos en que se vive, disfruta o padece el cuerpo sexuado. Visibilizadas por diversas tradiciones de la psicología, banalizadas en la teoría del manejo de la inteligencia emocional para el *management* y, recientemente, analizadas hasta sus mínimas expresiones por las neurociencias, las emociones y los sentimientos que las nuclean aparecen entre las demandas estudiantiles para la tematización de la sexualidad. La tradición española de la “educación afectivo sexual” tendió tibiamente a abrir este camino en un sentido emancipatorio. Probablemente permitiendo que emerjan preguntas reales será posible profundizarlo.

195. Britzman, D. *Op. cit.*, P. 4.

III. Sobre las/los/lxs docentes

En la pedagogía para una educación sexuada habrá que tener en cuenta la construcción de una autoridad emancipadora en el trabajo en el aula y en los demás escenarios en los que se recontextualiza el currículo, reconociendo el poder y el no poder de estudiantes y docentes y considerando las desigualdades de género en la construcción de las subjetividades.

La mirada de las/os docentes que nos enseñaron a ser está también alienada, con sus teorías de saber-poder que describen adolescentes únicos, femineidades uniformes, masculinidades homogéneas. Los imaginarios hegemónicos constituyen la cotidianidad en las instituciones educativas. Las chicas que no deben pelear, la violencia en los varones forma parte de su masculinidad, las chicas que pueden ir a bailar pero “no tanto”, gays y lesbianas no tienen que crear conflictos para ser no discriminados. La igualdad es proclamada como “no discriminación” pero sin haber analizado antes la desigualdad como un problema político.

En este punto, las/os profesores/as quizás deberíamos pensar que el aprendizaje es también un desaprendizaje. El aprendizaje del disfrute de la sexualidad implica desaprendizaje de la sexualidad como mandato y tabú. El ejercicio de una sexualidad “no normatizada” como un derecho de ciudadanía significa desaprender que “la sexualidad es privada”. El de la sexualidad como inestable es el desaprender que el cuerpo “dicta” la verdad de las identidades.

Bell Hooks sostiene que “las profesoras” entramos en la clase decididas a anular el cuerpo, aceptando el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula. Si pensamos en una pedagogía que subvierta esta división mente/cuerpo, tendremos que reconocer que conocer tiene que ver con incluirnos enteras

profesoras/es y estudiantes en las aulas. Sin embargo, el enseñar a partir de las preguntas de las/os alumnos podría considerarse amenazante, ya que “nada en mi formación docente me preparó para observar a mis estudiantes transformándose a sí mismos/as”.

Enmarcar el desencuentro como problema de justicia puede permitirnos arrojar luz sobre la problemática planteada: el desencuentro entre las propuestas escolares adultas sobre abordaje de la sexualidad y las expectativas/pedidos que los chicos y chicas tienen al respecto. Las voces juveniles —aun cuando se trate de los/as afectados/as—, no son tenidas en cuenta en el desarrollo del trabajo escolar sobre la sexualidad. Y en este sentido cabe interrogarse: ¿tienen derecho los chicos y las chicas a ser representados en las decisiones relativas al abordaje escolar de la sexualidad? ¿Se los/as excluye injustamente? ¿Se les debería conceder la capacidad de intervención paritaria en las deliberaciones públicas, así como una representación en los procesos públicos de toma de decisiones? Desanudar esta injusta sordera, del orden de lo político —y específicamente de la búsqueda de un marco adecuado—, nos invitó a reflexionar en las siguientes direcciones: cuáles son las experiencias de los/as jóvenes de hoy, cuáles son los discursos de los cuales se apropian y resignifican, cuáles son los públicos que sostienen estos discursos, cuál es el sentido de la sexualidad para chicos y chicas... Nos parece importante hacer notar que, en los debates acerca de la educación sexual, las tensiones se ubican en los conflictos entre los discursos que el Estado sostiene y los valores de las familias que, por supuesto, deben ser respetados. Ahora bien, recordemos que, como expusimos líneas arriba, la Ley 114 dice que los jóvenes deben ser oídos... En este sentido, creemos que la preocupación institucional por lograr acuerdos con los padres, por respetar las morales particulares de las familias, opera en detrimento de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Generando espacios de discusión de justicia curricular, en cuanto a la participación de los públicos

de jóvenes y adultos; que decidan qué es lo valioso de enseñar y de aprender; que disputen los significados de los contenidos curriculares y produzcan continuas transformaciones en las formas de la transmisión. Entendemos que una pista posible es habilitar la autoridad de las voces de los/as jóvenes y la autoridad docente en términos de la propia afectividad y reconocimiento de la propia experiencia, tanto en sus sentidos dolorosos como en sus sentidos placenteros.

En la imaginación de los jóvenes y las jóvenes aparece un modelo de ESQ posible: "Tendrían que decir que se puede elegir cualquier cosa". La experiencia les da un margen para la empatía y la aceptación, decíamos más arriba, y también les da un margen para pensar la sexualidad de otra manera.

Hace casi veinte años, Gayle Rubin señalaba: "Ciertos rasgos persistentes del pensamiento sexual inhiben el desarrollo de una teoría [radical del sexo]. (...) tan profundamente enraizados en la cultura occidental que raramente son cuestionados. Por tanto, tienden a reaparecer en diferentes contextos políticos, adoptando nuevas expresiones retóricas, pero reproduciendo los mismos axiomas fundamentales. (...) Además del esencialismo sexual, existen como mínimo otras cinco escuelas ideológicas cuya influencia en el pensamiento sobre el sexo es tan fuerte que dejar de criticarlas equivale a quedar enredados en ellas. Son la negatividad sexual, la falacia de la escala extraviada, la valoración jerárquica de los actos sexuales, la teoría del domino del peligro sexual y la ausencia de un concepto de variedad sexual benigna".¹⁹⁶ Por eso quiero cerrar este trabajo citando una propuesta de Valeria Flores: "De esta manera, maestras y maestros tienen que entender que la experimentación con la conducta sexual no es una experiencia de igualdad

196. Rubin, G. *Op. cit.* P. 16.

de oportunidades. Por eso, la educación sexual en las escuelas no puede desentenderse de los estudios feministas, lésbicos y gays y *queer*, como tampoco de las reivindicaciones que reclama el activismo en torno al género y la sexualidad. Es preciso una articulación entre los campos teóricos, políticos y pedagógicos que tensione las construcciones hegemónicas de la escuela”.¹⁹⁷

Algunas aproximaciones vivenciales han orientado algunos proyectos en esta dirección. Dos programas interesantes se han desarrollado recientemente en Iberoamérica. Charo Altable,¹⁹⁸ en España, inspirada en la psicósíntesis, ha trabajado desde la expresión corporal en la línea de la observación y el distanciamiento de las sensaciones corporales cambiantes, las emociones y los sentimientos, y los pensamientos y juicios, para avanzar en la desidentificación de las creencias y prejuicios más profundos e inconscientes. Entendiendo que en la escuela secundaria se trabaja con adolescentes y jóvenes que suelen estar confundidos con sus propias emociones contradictorias, su proyecto se dirige “a que tomen conciencia de sí, de su identidad, de sus sensaciones, emociones, pensamientos, para no dejarse dominar o arrastrar por ellas sino dirigirlas, aceptarlas y transformarlas, utilizándolas para su bienestar”. José Olavarría,¹⁹⁹ en Chile, ha desarrollado una línea de talleres de “conversación sobre la vida cotidiana, la sexualidad, los mandatos culturales...”. La propuesta busca fortalecer la capacidad de reflexionar de los sujetos mediante el desarrollo de la conversación, apuntando a explorar elementos para resolver distintas situaciones de la vida.

Algunas teóricas de los movimientos sociosexuales también vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas. Bell

197. Flores, Valeria (2007).

198. Altable, Charo (2000). *Educación sentimental y erótica*. Madrid: Miño y Dávila eds.

199. Olavarría, José (2004). *Adolescentes: conversando la intimidad*. Santiago, Chile: FLACSO.

Hooks,²⁰⁰ por ejemplo, sostiene que “para comprender el lugar de Eros y del erotismo en el aula, precisamos dejar de pensar esas fuerzas sólo en términos sexuales, aunque esa dimensión no debe ser negada”. Hooks sugiere “entrar en el aula enteras y no como espíritus descorporizados” y cambiar el propósito original de la escuela –transmisor de información enciclopédica universalizante– por otro: el de “demostrar a los estudiantes cómo definirse a sí mismos “‘auténtica y espontáneamente en relación’ al mundo”, lo cual requiere “descubrir el lugar de Eros dentro de nosotros/as mismos/as y juntos/as permitir que la mente y el cuerpo se sientan y conozcan el deseo”.

Sin embargo, tal vez nuestros resultados pueden ser interpretados más cabalmente desde los trabajos de Britzman (1999),²⁰¹ que identifica tres versiones de la educación sexual: la “normal”, normalizadora de los cuerpos y el deseo; la “crítica”, que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina la “aún no tolerada”, que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad).

Según Britzman, la educación sexual “normal” genera no solamente un cuerpo de contenidos limitado por las voces dominantes, sino que también genera los límites de lo que interesa conocer y lo cognoscible, las preguntas que “se pueden formular” y “lo impensable” y, de ese modo, limita también en estudiantes y docentes la imaginación de alternativas. La educación sexual “crítica” resulta sin duda un avance en su lucha por la incorporación de voces excluidas por la hegemonía, pero termina, desde su perspectiva, nuevamente fijando identidades, ahora diversas pero nuevamente inmutables. La aún no to-

200. Hooks, Bell (1999). “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, en Lopes Louro, Guacira (comp.). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.

201. Britzman, Deborah. *Op. cit.* P. 35.

lerada es también aún un horizonte difuso... Dice la autora: "El modelo de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura de libros de ficción y poesía, de ver películas y del involucrarse en discusiones sorprendentes e interesantes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician cuestiones para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del Eros y de la pasión, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar".²⁰²

Otra línea de trabajo en esta dirección son las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente en su libro *Um corpo estranho* (2004),²⁰³ Lopes Louro se inspira explícitamente en la teoría *queer* y, apoyada en las investigaciones del grupo GÉERGE (de Estudios en Género y Educación), plantea la vigencia de la hegemonía patriarcal y heteronormativa en las aulas, perfilando como alternativa la posibilidad de una política postidentitaria para la educación: una pedagogía *queer* que supere la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son toleradas o incluidas meramente como creaciones "exóticas", como menciones necesarias en un currículum con corrección política. Una pedagogía que permita "albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban, erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes".

Si "los temas (...) también enseñan a lxs estudiantes, tanto abiertamente como implícitamente, sobre ellxs. (...) 'lecciones' que aprendieron, no sólo de los manuales, sino también de maestrxs y compañerxs, sobre su lugar inferior y marginal en la sociedad",²⁰⁴ como señalan Maher y otra, es esperable que no

202. Ibidem. P.36.

203. Lopes Louro, Guacira (2004). *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.

204. Maher, Frances y Thompson Tetreault, Mary Kay (1994). *El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesorxs y estudiantxs están transformando la educación superior para una sociedad diversa*. Nueva York: Basic Books. P. 56.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | ALGUNAS PISTAS...

todxs aprendamos lo mismo ni de la misma manera en la misma clase, en la misma escuela. Los contenidos —aquello que se enseña y aquello que se aprende— van y vienen por el currículum explícito, el currículum oculto, el currículum nulo, el currículum real, el currículum vivido, el currículum en acción, y el currículum vitae... Y cuando las sensaciones se significan como naturales, instinto, reflejo o destino, se oculta la normatividad que las organiza. La obligatoriedad señala lo inminente, lo inevitable, y delinea la normalidad y la anormalidad. Cuando el cuerpo se significa como natural se oblitera la multiplicidad de sentimientos, sensaciones, emociones que puede suscitar, la singularidad de la subjetividad.

En esta línea de trabajo podrían albergarse también los intereses y demandas de los/as jóvenes de la ciudad de Buenos Aires. El “amor”, que en términos religiosos no es más que una expresión de un “amor a Dios”, se transformará en una marca registrada de la Iglesia Católica si no lo tomamos también desde nuestros desarrollos teóricos y políticos.

Entendemos que enfrentamos el desafío de tensar las fronteras de la pedagogía visibilizando los afectos y los cuerpos sexuados que los contienen. La ampliación de las fronteras teóricas y políticas que permiten ampliar también la comprensión del proceso de construcción social de la subjetividad, en su dimensión material y en su dimensión simbólica, se completaría al incluir las emociones y los sentimientos implicados en los vínculos consigo mismo/a y con otros/as.

Pensamos en una ampliación que mantenga el sentido crítico y productivo de la justicia como horizonte vertebrador de las prácticas, justicia en la división social y sexual del trabajo que persiste en la construcción social de sujetos que encarnan, que corporizan, la exclusión de la vivienda, el alimento, el abrigo, la salud y la educación que hacen a la dignidad de las personas. En América Latina sigue vigente con toda crudeza la

cuestión de la justicia redistributiva y la justicia de reconocimiento y la situación financiera mundial que atraviesan nuestras economías desde 2008 pone nuevamente en “figura” la injusticia por la cual grandes sectores de la población son nuevamente desempleados, nuevamente excluidos, criminalizados, violentados. En situaciones de crisis, aparece con crudeza que son los eslabones más débiles del frágil tejido social.

“Abismos injustos”,²⁰⁵ entre las teorías pedagógicas-didácticas, entre el deber ser docente y el deseo, entre las demandas estudiantiles y las instituciones. Avanzar sobre una educación sexuada justa pone sobre el tapete la necesidad de sortear abismos. En otras palabras, dar la voz en pos de la multiplicación de voces sonoras que puedan ampliar el encuentro —el debate, la discusión— en la arena pública con el fin de alcanzar nuevos acuerdos sociales a los ya existentes. La voz en tanto puente. “El significado más genérico de justicia descansa en una participación igualitaria (...) la justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social”.²⁰⁶ Sin redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política no hay justicia y no puede existir una democracia genuina si no existe tal base. Se conoce el significado de justicia cuando más voces son escuchadas. En este sentido, la justicia no es estática sino dinámica. No se da de una vez y para siempre. Por el contrario, se *va dando* en la medida en que las personas pueden participar en la esfera pública, en la medida en que los obs-

205. Baez, Jesica (2010). “Abismos injustos. Acerca de la distancia entre chicos/as y adultos/as respecto de cómo abordar la sexualidad en la escuela media”, en: Boria, Adriana y Morey, Patricia (eds.). *Teoría social y género: Nancy Fraser y los dilemas contemporáneos*. Buenos Aires: Catálogos.

206. Fraser, Nancy (2006). “Reinventar la justicia en un mundo globalizado”, en la revista: *New Left Review*. Nº 36, p. 35.

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL | ALGUNAS PISTAS...

táculos son removidos.

En suma, una educación sexuada justa es:

- Una educación que reconoce el carácter social y político del “proceso de sexuación” y el carácter incorporado (“hecho cuerpo”) de la cultura y las relaciones de poder.
- Una educación sexual con enfoque crítico de género, lo que implica avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos, y los componentes innovadores de los subordinados.
- Una educación sexual que apunta a recuperar la integralidad de la sexualidad, superando los enfoques biomédicos, represivos, judicializantes o revictimizantes y dirigida a simbolizar, conceptualizar e historizar las emociones sin intentar racionalizar, controlar o pedagogizar aquello que fluye irracional o emotivo.
- Una educación que habilita la curiosidad y la formulación de preguntas reales, que construye y fortalece voces diversas. Que da lugar a la incertidumbre de la multiplicación sin un fin final “sobredeterminado” a priori; donde la novedad tiene lugar.

Los autoras/xs

Graciela Morgade es doctora en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Master en Ciencias Sociales y Educación de FLACSO. Profesora de "Investigación y Estadística Educacional II" y del seminario "Educación, relaciones de género y sexualidades" del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora en la Maestría de Pedagogías Críticas de la Facultad de filosofía y Letras de la UBA y en la Maestría en Políticas Públicas y Género del PRIGEPP-FLACSO. Secretaria académica de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Directora del Proyecto: Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Jesica Baez es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es becaria doctoral del CONICET con el proyecto: "La experiencia educativa 'trans': acerca de los modos de habitar el cuerpo sexuado de los y las jóvenes en su paso por el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires". Es jefa de Trabajos Prácticos de la materia Investigación y Estadística II en la carrera de Ciencias de la Educación (UBA), docente del Seminario Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y del curso de posgrado virtual "Relaciones de género en la escuela y políticas para una educación sexuada". Cátedra CLACSO.

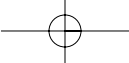
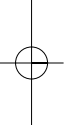
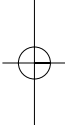
Susana Zattara es Magíster en Educación con mención en Ciencias Sociales (UNICEN), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Integrante de investigaciones en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA) desde el año 1993, en las temáticas de "Trabajo docente y género"; y "Educación, sexualidades y género". Es profesora de Formación Docente en Institutos de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, docente

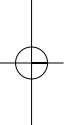
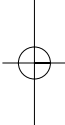
invitada del Seminario Educación Sexualidades y Relaciones de Género y profesora del curso de posgrado virtual “Relaciones de género en la escuela y políticas para una educación sexuada”. Cátedra CLACSO. Es autora de artículos en revistas y libros de la especialidad.

Gabi Díaz Villa es licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y activista lesbiana feminista (Revista *Baruyera, una tromba lesbiana feminista*; Lesbianas y Feministas por la Descriminalización del Aborto). Posee titulación de maestra de niveles inicial y primario. Actualmente está realizando su doctorado en Educación sobre la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (Universidad de Buenos Aires). Es docente invitada en el seminario “Educación, sexualidades y relaciones de género” de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL - UBA).

Cecilia Román es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Especialista en Didáctica, Maestría en Didáctica, UBA. Prof. de Educación Inicial. Autora de diversos artículos para la primera infancia y para la formación y capacitación docente. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA. Asesora técnica en la redacción de documentos curriculares del Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Actualmente se desempeña como capacitadora y docente en institutos de formación docente de nivel inicial, en el Centro de Pedagogías de Anticipación -CEPA- Ministerio de Educación de CABA, y como docente de la cátedra de Residencia de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Gabriela A. Ramos es Lic. En Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) Especialista en género, poder y sociedad (UNR). Mediadora escolar y familiar (Fac. Psicología-UBA). Docente de la cátedra Investigación y Estadística Educativa II (Cs. De la Educación-UBA). Integrante de diversos proyectos de Investigación en el IICE-UBA y IIDH-UNSAM. Se desempeña como capacitadora docente en la Escuela de Capacitación Docente GCBA -CePA- en el área de educación sexual y formación ética y ciudadana. Se desempeña como formadora de docentes y cuenta con varias publicaciones sobre el tema educación sexual, género y escuela. Organizadora y expositora en Congresos Nacionales e internacionales.





Impreso en Primera Clase Impresores,
California 1231, Buenos Aires, Argentina.
Tirada: 1500 ejemplares.
Abril de 2011.

