



Programa Nacional
de Educación Sexual Integral

II CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN
SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA

MODULO 1

MATERIAL DE ESTUDIO

«INTRODUCCIÓN A LOS CONCEPTOS DE
SEXUALIDAD Y DE EDUCACIÓN SEXUAL»

ÍNDICE

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	2
CONTENIDOS	2
INTRODUCCIÓN AL MÓDULO	2
SEMANA I	3
GLOSARIO	8
SEMANA II	9
SEMANA III	15

CRÉDITOS

Adaptación del módulo 1 escrito por María Beatriz Greco¹ para el curso virtual de Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria del año 2008, realizada por el equipo del Programa Nacional ESI.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reconocer la complejidad del concepto de sexualidad.
- Identificar los distintos enfoques vinculados a la Educación Sexual y reflexionar sobre los mismos.
- Reflexionar sobre el lugar de la escuela en la formación integral de niños, niñas, y adolescentes acompañando su desarrollo afectivo sexual

CONTENIDOS

- La sexualidad como concepto complejo. Sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, jurídica, ético-política y espiritual. La multidimensionalidad: su injerencia en la construcción de subjetividad.
- La sexualidad como construcción histórica y social. Su complejización a partir de nuevas perspectivas centradas en el respeto por la diversidad, la concepción de salud integral y el paradigma de los derechos humanos.
- El rol docente y de la escuela en la prevención y promoción de la salud y el acompañamiento del desarrollo afectivo sexual de niñas, niños y adolescentes. Relación pedagógica y relación de confianza, autoridad pedagógica, subjetivación. La escuela como ámbito para abordar críticamente los estereotipos sobre varones y mujeres.

INTRODUCCIÓN GENERAL AL MÓDULO

El territorio de lo educativo es hoy un espacio atravesado por innumerables interrogantes que incluyen decididamente las cuestiones de la sexualidad y la afectividad: ¿Cómo «hacer lugar» a los/as niños, niñas y adolescentes que la escuela recibe hoy?, ¿quiénes son ellos y ellas?, ¿cómo sienten, piensan, viven, miran, experimentan, conocen, se relacionan y aman? y ¿qué demandan de nosotros –adultos, profesores y profesoras- para ayudarlos a crecer, aprender a vivir y formarse en el difícil oficio de la vida en tiempos de transformación?. Es también momento, de dar vuelta las preguntas y mirarnos –los adultos- y mirar las instituciones en las que trabajamos preguntándonos si podemos hacer que la escuela hoy genere sentido para estas nuevas generaciones; acompañe a niños, niñas y adolescentes en su crecimiento y desarrollo; dialogue con las familias para poder asumir juntos esta tarea y contribuya a que los jóvenes puedan elaborar proyectos de vida individuales y colectivos, solidarios, democráticos, reconocedores de los otros, de lo que nos reúne y nos diferencia; proyectos en los que la sexualidad y la afectividad, en un sentido integral y complejo, estén incluidas.

En el marco de esta propuesta, el módulo presentará, inicialmente, una concepción de sexualidad amplia, vista como un entramado constituido por múltiples dimensiones: social, psicológica, política, biológica, jurídica, ética y espiritual. Entramado que supone dejar de lado lógicas reduccionistas o binarias, en las cuales algún aspecto fundamental y constitutivo de lo humano corre el riesgo de ser pensado en forma sesgada, simplificada o en oposición a otros aspectos (lo biológico vs. lo social, lo psíquico vs. lo político, lo individual vs. lo colectivo).

Nos detendremos a analizar la relación entre los procesos de construcción de la subjetividad y la sexualidad, entendida desde una perspectiva integral. Esto nos invita a repasar las formas tradicionales en que se ha encarado la educación sexual en las escuelas. Los modelos biomédicos, que sólo trabajan la prevención de enfermedades, o los prescriptivos que se empeñan en definir conductas “correctas” o “inadecuadas”, deben ser ahora puestos en cuestión para pensar un nuevo abordaje centrado en los criterios que sustentan los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo del 2008: la promoción de la salud, la valoración de niños, niñas, y adolescentes como sujetos de derecho, el respeto por la diversidad, el rechazo a todas formas de discriminación, la igualdad de oport-

¹ María Beatriz Greco: Licenciada en Psicología (UBA). Magister en Filosofía (Universidad de Paris VIII). Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología y Derecho. Participa en asesoramiento institucional y formación docente. Autora de numerosas publicaciones acerca de la temática que entrecruza educación, procesos de subjetivación y relación pedagógica, particularmente vinculados a la escuela secundaria y las adolescencias.

tunidades para varones y mujeres, el desarrollo de competencias psicosociales (expresión de emociones y sentimientos, capacidad para tomar decisiones, enfrentar presión de pares, el conocimiento de sí mismo, las relaciones interpersonales), la afectividad, el conocimiento, valoración y cuidados del cuerpo humano, los valores (solidaridad, amor, cooperación, respeto a la intimidad propia y ajena, respeto por la vida e integridad de las personas y por el desarrollo de actitudes responsables hacia la sexualidad) y la participación de los niños, niñas y adolescentes y de sus familias.

Finalmente, se hará indispensable revisar el lugar que la escuela tiene en la transmisión de contenidos referidos a la sexualidad y de actitudes hacia ella, en el marco de una cultura y de un modo respetuoso de vivir juntos en la misma. Esto requerirá nuevas miradas y posiciones de docentes e instituciones, que habiliten formas de reconocimiento y escucha de lo que los niños, niñas y adolescentes tienen para preguntar o decir, incluso cuando puedan no saber –todavía- hacerlo. Es, entonces, una invitación a abrir la mirada, la escucha, la palabra. La que informa pero sobre todo, la que otorga reconocimiento y conocimiento, la de la educación, la que «hace lugar» a las nuevas generaciones para que ese lugar sea resignificado por ellas.

LA SEXUALIDAD COMO CONCEPTO COMPLEJO

Una educación de mirada y palabra abierta demanda hacer lugar a una dimensión afectivo-sexual que hace que los humanos seamos humanos, que atraviesa los cuerpos, las relaciones entre las personas, el amor, la amistad, el placer, el cuidado y el encuentro. Así, hoy, por diferentes motivos, el tema de la sexualidad demanda ser incluido en la escuela, ese espacio público donde se despliega el trabajo de aprender a «vivir juntos». Pero ¿desde qué concepción de sexualidad?, ¿desde qué manera de pensar a las personas, las instituciones y el acompañamiento en la construcción de subjetividad de niños, niñas y adolescentes?

Como decíamos al inicio, pensamos en una educación sexual que, efectivamente, «haga lugar» a aquello de lo que es necesario saber hablar y poder conocer, preguntar y debatir. Reconociendo que hablar de sexualidad es mucho más que *dictaminar* los tiempos y los límites de una genitalidad y su ejercicio «adecuado». Es abrir el diálogo intergeneracional acerca de las diversas maneras de ser sujetos históricos; acerca de las relaciones entre varones y mujeres, acerca de la afectividad, los cambios en el tiempo, las relaciones de desigualdad y el tránsito hacia una sociedad más justa. Es decir con claridad que hay modos de relacionarse desde el cuidado de uno mismo y del otro, que no hay silencios cuando se trata de educar con respeto y responsabilidad, y es también decir que no hay un único modelo para abordar estos temas en la escuela.

La sexualidad como concepto complejo nos conduce a pensar, en principio, en un abordaje multidisciplinario de la temática desde la escuela y sus diversos espacios. Por otro lado, la concepción de integralidad nos remite, entre otras cosas, a que no sólo debe transmitirse información pertinente y actualizada sobre sexualidad, sino que fundamentalmente deben promoverse competencias y capacidades que permitan a los alumnos y a las alumnas emplear críticamente esa información, para un ejercicio informado y consciente de la misma, acompañando de esta manera su desarrollo integral.

Nombrar la sexualidad conduce, con frecuencia, a rápidas asociaciones con otros conceptos, tales como: naturaleza, instintos, normalidad, prevención, genitalidad, reproducción y adolescencia. Ciertas representaciones sociales (ver glosario) cotidianas asocian sexualidad con genitalidad, sosteniendo entonces que la misma se inicia en la adolescencia mediante impulsos supuestamente incontenibles, traducidos casi exclusivamente en actividad genital. Por su parte, el saber popular, los dichos y chistes que circulan cotidianamente, reflejan una idea de sexualidad equivalente a *encuentro genital*, vinculada a la reproducción, y asociada a estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad. Intentaremos revisar los supuestos que nos hacen concebir y transmitir ideas acerca de la sexualidad humana como si se tratara meramente de funciones

biológicas naturales y permanentes a lo largo del tiempo. Se hará necesario recorrer su historia, su diversidad en las distintas culturas, y reconocer que hablar de sexualidad es hablar de lo humano, de su constitución, de la afectividad y de los sentimientos y valores vinculados a ella, de las relaciones entre varones y mujeres situados en contextos determinados, y de relaciones a veces asimétricas entre hombres y mujeres que pueden contribuir a producir desigualdades en el ámbito de lo privado y también de lo público.

El concepto de sexualidad aludido por la Ley N° 26.150 (Ley Nacional de Educación Sexual Integral) excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a «genitalidad» o a «relaciones sexuales». Según la Ley, la sexualidad abarca «aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos». En este sentido, la sexualidad se entiende como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida.

«El término «sexualidad» se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos»².

Es por ello que las dimensiones de la sexualidad son múltiples y articuladas y no se agotan en un solo aspecto. Implican un sustento biológico —el nacer con determinados órganos sexuales, el despliegue de determinados procesos fisiológicos que desarrollan y transforman los cuerpos— siempre entramado con valoraciones y prácticas culturales, sociales y políticas, en un momento histórico y un contexto social determinados. No es lo mismo decir mujer o varón y pensar estas identidades por ejemplo, a fines del siglo XIX, a mediados del siglo XX o en la actualidad, en un contexto urbano o rural, en nuestro país o en otro, en una clase social desfavorecida o en una que tiene todos los recursos a su alcance. Tampoco es lo mismo pensar en el desarrollo de estas identidades en el marco de procesos sociales que construían (o construyen) una sociedad con alta movilidad social, con expectativas de transformación y crecimiento, que pensarlos en sociedades tendientes a perpetuar/ reproducir un orden dado que profundiza la desigualdad. Ser mujer o varón

en tiempos sociales de cambio puede abrir posibilidades de encontrar otros espacios de subjetivación (ver glosario), más allá de los dictados por las tradiciones y los valores instituidos en un tiempo y un contexto dados. La década del 60, por ejemplo, dio muestras de esto en diversas partes del mundo, generando transformaciones en los modos de vivir y en los vínculos con otros; permitiendo que, sobre todo las mujeres pero también los varones, pudieran elegir el momento de ser madres y padres, incidiendo de ese modo en la conformación de las familias o en nuevos modos de ejercer la maternidad y la paternidad; abriendo a muchas mujeres la entrada a espacios públicos laborales, políticos y de participación social. Esta década se introdujo en un entramado de interacciones sociales (en la familia, en el trabajo, en la política) no carentes de conflictos, desencuentros, rupturas, incertidumbres y posibilidades de transformación aún no imaginadas.

Las valoraciones y prácticas sociales, en medio de las cuales transcurren los procesos en que las personas nos conformamos con características propias y diferentes y desarrollamos nuestra sexualidad, están condicionadas por la época y la sociedad en que vivimos. Estas pueden sostenerse en hábitos, costumbres y tradiciones, o bien enmarcarse en prescripciones jurídicas, escritas en leyes y normas que regulan nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, podemos pensar en formas sociales donde a las mujeres, se las predispone a ser sumisas, frágiles, dependientes económica y psicológicamente. Esto puede verse refrendado por la legislación vigente a través del desconocimiento de sus derechos jurídicos o políticos (en otros momentos históricos, la inexistencia del voto femenino o la imposibilidad de heredar, por ejemplo), además puede materializarse en la cotidianeidad familiar o laboral (permanecer como única encargada de las tareas domésticas, la crianza de los hijos, con un acceso restringido a espacios públicos, recibiendo menor remuneración ante el mismo puesto de trabajo en relación a los varones o viendo limitada sus posibilidades de decidir su proyecto de vida). Como contrapartida, podemos pensar en formas sociales que sólo habilitan al varón, como tal, siendo fuerte, arriesgado, ajeno a una supuesta sensibilidad femenina, reprimiendo la expresión de sentimientos, alejado de la crianza de sus hijos, habitante privilegiado de espacios laborales, públicos, tomando decisiones políticas, etc., estereotipos que también limitan y restringen despliegues subjetivos diversos.

² Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud, Guatemala, 2000.

LA SEXUALIDAD Y SUS MÚLTIPLES DIMENSIONES

Así, la sexualidad es una trama de múltiples hilos que «hacen» nuestra vida en tanto humanos; es mucho más que un hecho o un conjunto de procesos biológicos, aspectos que sin duda forman parte de ella, pero que se ven a su vez continuamente transformados por prácticas sociales, procesos psicológicos, decisiones políticas, marcos regulatorios, leyes, normas, disposiciones escritas y tácitas, posiciones éticas, etcétera.

Estas dimensiones están articuladas de manera que no es fácil desanudarlas o diferenciarlas con total claridad. Sin embargo, podemos mencionar y caracterizar a cada una de ellas a fin de que se comprendan en su especificidad:

Una **dimensión biológica** alude a los procesos anatómo-fisiológicos vinculados con la sexualidad: la conformación pre-natal del cuerpo con determinados órganos sexuales, la reproducción, el embarazo, el parto, el desarrollo del cuerpo y sus transformaciones a lo largo del tiempo y de diferentes instancias por las que atravesamos, como niñez, adolescencia, adultez, vejez. Los significados adjudicados a estos procesos y los modos de simbolizar y representar al cuerpo, los órganos sexuales, la genitalidad, la reproducción, las etapas vitales. La dimensión biológica, como ninguna de las otras dimensiones, alcanza para dar cuenta de los múltiples aspectos que conforman la sexualidad.

La **dimensión psicológica** alude generalmente a los procesos que conforman cuerpo y psiquismo en el seno de un conjunto de relaciones, inicialmente familiares y luego en diferentes grupos sociales, forjando una identidad sexuada. Desde la psicología y el psicoanálisis –el que toma a la sexualidad como dimensión fundamental de la construcción de subjetividad– contamos con conceptualizaciones que permiten comprender los modos en que los humanos nos hacemos mujeres o varones, nos relacionamos con otros y otras, formamos parte de una familia, construimos familias, ejercemos la maternidad y la paternidad, nos vinculamos en pareja, etc. Estos conceptos se relacionan fundamentalmente con la construcción de la identidad y la alteridad, las identificaciones, la trama edípica que nos constituye en relación con *padre y madre* (considerados en tanto funciones), todas ellas instancias fundantes del sujeto que permanecen como matrices o formas de relaciones entre las personas a lo largo de toda la vida. No obstante, esta dimensión psicológica no agota la comprensión de la constitución subjetiva: la subjetividad y la intersubjetividad tampoco pueden ser comprendidas exclusivamente desde la psicología. Al mismo tiempo, es importante resaltar que esta dimensión se refiere a la afectividad, a la autoestima, a nuestras capacidades para manejar y expresar sentimientos y emociones, a resolver conflictos de

la vida diaria, a tomar decisiones y relacionarnos con los otros y con el mundo.

Una **dimensión jurídica** define los modos en que la sexualidad se inscribe en normas y leyes, tácitas o explícitas, determinando y regulando nuestra vida cotidiana, ordenando, habilitando, prohibiendo, estableciendo lo que la sexualidad humana es y/o puede ser, sus condiciones y alcances. Consideremos en esta dimensión, por ejemplo, las recientes leyes de salud sexual que promueven importantes avances en el terreno de la salud y de su cuidado, la educación sexual, los derechos de los/as adolescentes, la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, y el rechazo a todas formas de discriminación.

Una **dimensión ético-política** se articula fuertemente con esta última ya que las leyes se inscriben en el marco de políticas pensadas, a su vez, desde un lugar ético. Lo político y lo ético aluden a un conjunto de formas que hacen al *vivir juntos* con otros en el seno de una sociedad, y a decisiones que afectan a esa convivencia, la habilitan o inhabilitan, estableciendo maneras diversas de transcurrir modos de vivir socialmente. Esta dimensión alude también a los valores que adquirimos a través de nuestra crianza, cultura y religión, y que son parte constitutiva de la sexualidad y las formas de vivirla. Por ejemplo, valores como la solidaridad y cooperación, el amor, el respeto por uno mismo y por los otros, el respeto por la privacidad e intimidad propia y ajena y la no discriminación, pueden traducirse en formas positivas de vivir y ejercer nuestra sexualidad con relación a nosotros mismos y a los otros.

Una **dimensión espiritual**. La espiritualidad está presente en todos los órdenes de la vida, se vincula con la experiencia real y se relaciona con la búsqueda de sentido a la vida propia del ser humano. A menudo se homologa la espiritualidad a la religión; ambos son conceptos íntimamente relacionados pero no idénticos. La espiritualidad alude también a la aptitud de superar la materialidad de la existencia individual. El ser humano trasciende su historia individual de muchos modos. La educación, como transmisión intergeneracional del depósito de los saberes adquiridos por la humanidad en su experiencia milenaria, es también una expresión de la espiritualidad humana. La dimensión espiritual de la sexualidad se encuentra entre otras cosas, vinculada a la posibilidad de trascendencia a través del encuentro con otro ser.

Esta forma compleja de pensar la sexualidad es solidaria con un pensamiento sobre las personas y su subjetividad, un pensamiento que comprende mejor las realidades humanas en términos de procesos y no de estados fijos, más como relaciones que van determinando formas y espacios de desarrollarnos, que como individualidades ya dadas, identidades cerradas sobre sí mismas que luego entran en contacto y escasamente se modifican. A continuación desplegaremos este modo de concepción de la subjetividad y su constitución, y la sexualidad como proceso fundante.

SUBJETIVIDADES. SEXUALIDADES

Hablar de sexualidad implica dar cuenta de la constitución de la subjetividad desde sus comienzos, y de las transformaciones que se experimentan en el proceso a través del cual los niños y las niñas van desarrollándose en su dimensión afectiva- sexual. En este proceso, el «otro» siempre está allí, instituyendo la sexualidad a través de la suya, brindando significados y sostén a partir de sí mismo.

En este sentido, «*la infancia es el tiempo de instauración de la sexualidad humana*»³, es el tiempo de la organización del psiquismo y de un modo humano de vincularse con otros, abierto a nuevas resignificaciones y en vías de transformación hacia nuevos niveles de complejización posibles. Cuando el bebé, gracias al auxilio que le brinda la madre u otro adulto significativo calma sus necesidades biológicas, en ese mismo encuentro, halla una gratificación de otro orden, un plus de placer, que inaugura un plano de tensiones a ser satisfechas, que van más allá de la satisfacción del hambre, el abrigo o la sed.. Estas «*otras tensiones, del orden sexual, no resolubles ya por medios simplemente físico-químicos, quedan abiertas a todo tipo de simbolizaciones y se constituyen como motor del progreso psíquico*»⁴. Esto implica que, en la conformación subjetiva de las personas, la sexualidad entra desde el primer momento a configurar lo específicamente humano, más allá del alimento que en sí nutre el organismo, más allá de lo autoconservativo.

La sexualidad humana nace, así en el encuentro del nuevo ser con otro que lo incluye en un mundo de relaciones intersubjetivas y en una cultura donde está en juego la sexualidad, «apuntalada» sobre la satisfacción de las necesidades biológicas, pero yendo más allá de la biología. Este ir más allá de la función conservadora de la vida, hace del ser humano alguien que no agota su vida en la satisfacción de las necesidades para sobrevivir. Lo hace buscador de símbolos, de palabras, de gestos, de mundos habitables de diferentes maneras a partir de otros y con otros.

El sostén para convertirse en sujeto es, entonces, una trama tejida con gestos y actos que ayudan a construir significados, caricias y palabras en el momento del amamantamiento, miradas alentadoras del crecimiento y de la búsqueda autónoma de las capacidades del niño y adolescente en diversos momentos de su infancia y de su adolescencia, espacios de libertad para ensayar/se y límites habilitantes para que las potencialidades se desplieguen. El cuerpo y la sexualidad están allí, en cada momento, en cada vínculo, en cada iniciativa; en las miradas de los otros y en la propia mirada que recorta a ese alguien que uno «es» y también a la proyección de cómo

nos gustaría ser. Brecha siempre abierta entre un ser actual y uno potencial, donde las identidades se juegan, se redefinen y la sexualidad opera como motor y es también efecto, configurándolas.

Es decir, entonces, que *constitución psíquica y sexualidad* se hallan vinculadas desde los primeros tiempos de la vida, desde las primeras inscripciones, las primeras ligazones que fundan la subjetividad; y que se instituyen desde otros (padre-madre-adulto significativo) que ofrecen parte de sí mismos para que el nuevo ser sea y vaya siendo a cada momento, en cada situación de crecimiento y formación. Es por ello que decimos subjetividad y, a la vez, decimos sexualidad. Subjetividad o proceso de subjetivación porque no hay allí un estado cerrado y terminado, una etapa supuestamente alcanzada que garantice el logro evolutivo «esperado» y también porque al decir subjetividad o proceso de subjetivación nos negamos a hablar de una interioridad opuesta a un «exterior» social, de un individuo diferenciado de su contexto, o de un psiquismo que se autoabastece, ajeno a la transformación en relación a otros.

IDENTIDADES Y CUERPOS CON HISTORIA

Cuando un/a niño/a o adolescente se forman, en la familia, la escuela, el grupo de amigos, el club, etc., van «siendo» allí, en el encuentro con las instituciones y con adultos o pares según un modo de transitar en estos espacios y de mirarse a sí mismos. Hay rasgos, identificaciones múltiples, miradas propias y ajenas que nos ayudan a constituirnos como mujeres o varones, en situación, y con otros. Así, por ejemplo, una adolescente que se convierte en madre puede seguir siendo estudiante de la escuela secundaria a la vez, según el acompañamiento que reciba de los adultos que la rodean, de acuerdo al valor que los otros (profesores, compañeros) le den al hecho de sostener un proyecto de vida que, puede incluir pero no se agota en la maternidad. Incluso cuando en su familia la maternidad precoz sea una modalidad habitual y excluyente de otros proyectos. O bien -otro ejemplo- un adolescente varón puede encontrar formas expresivas de su singularidad más allá de los estereotipos vigentes si se alientan estas posibilidades y se valorizan positivamente, habilitando el despliegue de lenguajes artísticos generalmente pensados como femeninos, y/o desarrollando tareas en las que el cuidado de otros sea el centro, manifestando sus sentimientos de las más diversas maneras, etc.

³S. BLEICHMAR: *La fundación del inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores; 1993.

⁴Ibid.

Dice Ana Fernández: «*Que alguien pueda saber qué quiere en su vida y cómo lograrlo, que se sienta con derecho a decir no, a incidir en su realidad para lograr sus proyectos, necesita un tipo de subjetividad cuya construcción no depende exclusivamente de su psiquismo*»⁵. Depende de un contexto que lo habilite, de su propia posición como sujeto conocedor de sus derechos y de sus posibilidades de reconocer sus propias aspiraciones y desplegarlas en relaciones de reconocimiento de otros. Para muchos niños, niñas y adolescentes esto depende de los espacios que se les ofrezcan, a partir de la acción de adultos comprometidos, de miradas habilitantes, de palabras y sostenes institucionales. Cuestiones que pueden ser generadas desde procesos educativos que forjan subjetividad responsable.

Es así que, decimos, *devenir sujetos sexuados, hacerse mujer o varón no es sólo un dato inicial biológico ni individual psicológico, sino un proceso a lo largo de una historia personal, social, cultural y política*. Allí reside su complejidad; es por ello que decimos que no se trata sólo del efecto de una historia individual, ni sólo de una historia cultural, social o política, sino que deviene de un entrecruzamiento entre todas estas dimensiones que influyen sobre nuestra biografía, y contribuyen a que seamos quienes somos.

Si entendemos al cuerpo como una parte importante de nuestra identidad, debemos pensarlo no sólo desde la biología, sino también es importante que consideremos cuanta influencia tienen el contexto histórico, la cultura, la condición social, en la forma de cuidarlo, de valorarlo y de crearlo bello. Los modelos de salud y de belleza cambian en cada momento histórico y en cada sociedad y producen efectos sobre los cuerpos. Pensemos, por ejemplo, en los cuerpos fajados de los bebés hace no tantos años. Hoy en día esa práctica ha caído en desuso y está además contraindicada desde la pediatría.

Esta idea de cuerpo como espacio de entrecruzamientos entre la biología y las prácticas sociales, cuerpo historizado, lugar de construcción de la masculinidad y la femineidad, también lugar de placer, amor y cuidado, reemplaza posiciones que piensan al cuerpo solo como producto de la biología. En relación con la práctica docente, nos permite pensar mejor cómo acompañar desde la escuela, lugar de encuentro entre las personas, esos procesos de construcción de la identidad.

Para los varones, un cierto estereotipo impone la idea de que su cuerpo masculino es la sede del ejercicio de la fuerza, el poder, el dominio de los espacios públicos, el empleo, rasgos asociados a la masculinidad hegemónica. Y para las mujeres, el cuerpo no sólo se relaciona con características opuestas a las anteriores –debilidad, fragilidad, reproducción, pasividad, lo doméstico como espacio ex-

clusivo- sino que adquiere una mayor centralidad ya que se considera que en él mismo reside su femineidad⁶ (el cuerpo femenino como sede del «ser mujer», cuerpo que debe ser bello, agradable, muchas veces «cuerpo-objeto»). Esta temática será retomada en la segunda parte del módulo cuando profundicemos estos temas.

El cuerpo y la sexualidad –alejados de algunos estereotipos– pueden ser pensados, por el contrario, como lugares de placer y de espacios de afectividad y cuidado de uno mismo y del otro, de despliegue subjetivo, de encuentro con otros, de experiencia afectiva y amorosa. Allí donde es posible hacer lugar a la historia, a la narración de uno mismo en el marco de esa historia, al reconocimiento de que vivimos en lazo con otros/as y que esto demanda cuidados, acompañamiento y búsqueda de afecto, se desplaza la idea de que el cuerpo es un organismo, una máquina, un modelo, un objeto de consumo o un objeto a ser programado para ocupar un rol social determinado. La singularidad tiene allí posibilidades de despliegue, en un cuerpo que es, también, pensamiento y afectividad.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

CTERA, *¿Cuáles son los temas que componen la sexualidad?, Educación Sexual en las aulas, una guía de orientación para docentes*. CTERA Buenos Aires: 2007

Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina: 2008

BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA

LOPES LOURO G.: «Pedagogías de la sexualidad», en: G. LOPES LOURO (Comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica; 1999. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de G. Morgade.

FERNÁNDEZ, A.: *La invención de la niña*. Buenos Aires: Unicef Argentina, 1994.

KOGAN, L.: «Género-cuerpo-sexo: apuntes para una sociología del cuerpo», en *Revista de Debates en Sociología* (18). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dpto. de Ciencias Sociales, 1993.

⁵ A. FERNÁNDEZ: *La invención de la niña*. UNICEF Argentina: Buenos Aires: 1994.

⁶ L. KOGAN: «Género-cuerpo-sexo: apuntes para una sociología del cuerpo». *Revista de Debates en Sociología* (18). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dpto. de Ciencias Sociales; 1993.

IMPORTANTE

La sexualidad es una dimensión constitutiva de las personas que no se agota en sus aspectos biológicos, ni se reduce a la genitalidad, estos aspectos constituyen solo una parte de la sexualidad. está presente a lo largo de toda nuestra vida, manifestándose de manera diferente en cada momento del desarrollo.

La sexualidad se desarrolla a partir de un dato biológico, por la interacción con los otros, en la familia, la escuela y los grupos sociales en los que actuamos y transitamos y en la sociedad en general.

La sexualidad presenta múltiples dimensiones interrelacionadas: biológica, psicológica (afectiva), social, jurídica, ético política y espiritual.

La sexualidad está muy relacionada con la construcción de la subjetividad, es decir con la forma en que cada persona, en la interacción con otras, se va constituyendo desde pequeña y se convierte en un ser único e irrepetible.

Trabajar en sexualidad desde la escuela implica acompañar integralmente a niños, niñas y adolescentes en su experiencia de crecer y vivir.

PARA SEGUIR PENSANDO

Para emprender la tarea de trabajar en educación sexual en la escuela, es necesario que nos preguntemos sobre nuestras ideas previas acerca de la sexualidad, que revise- mos prejuicios y conceptos, que compartamos con colegas nuestra manera de ver estos temas, que nos informemos y busquemos espacio para el intercambio y el debate.

Hablar de sexualidad en la escuela es mucho más hablar sobre biología y genitalidad. es abrir el diálogo intergeneracional acerca de las diversas maneras de ser personas, no sólo biológicas, sino también culturales e históricas. también es decir con claridad, que hay distintos modos de relacionarse desde el cuidado de uno mismo y del otro y que no hay silencios cuando se trata de educar con respeto y responsabilidad.

GLOSARIO

PARADIGMA(S): Como categoría epistemológica, constituye un instrumento de abstracción, una herramienta para el pensamiento sistemático, siendo una guía para el pensamiento y fuente de construcción de explicaciones lógicas. Los integrantes de una sociedad compartimos paradigmas en cada momento histórico. No son solo ideas, también suponen concepciones y formas de actuar que se condicen con ellos.

NATURALIZACIÓN: La naturalización de los fenómenos sociales alude al proceso por el cual ciertos hechos que dependen de condiciones sociales y culturales y que, por lo tanto, varían con el tiempo y con las características del medio, tienden a percibirse como algo aceptable e inmutable, ej. «siempre fue y será del mismo modo».

REPRESENTACIONES SOCIALES: La categoría representaciones sociales hace referencia a las construcciones de conocimiento integradas por informaciones, creencias, opiniones y actitudes; es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que contribuye a la construcción de la realidad social. En este sentido, las representaciones sociales sirven como marco de percepción en la interpretación de la realidad y, muchas veces, guían las prácticas que realizan los distintos actores sociales.

SEXO: se refiere al conjunto de características biológicas que determinan lo que es un macho o una hembra en la especie humana.

GÉNERO: se refiere a los aspectos socialmente atribuidos según el sexo de una persona (masculino o femenino). Las nociones de masculinidad o feminidad son construcciones socioculturales a partir de un hecho biológico como el sexo, y las personas aprenden a «ser varón» o a «ser mujer» mediante el proceso de socialización.

IDENTIDAD SEXUAL: es una parte de la identidad de las personas que posibilita el reconocerse, aceptarse y actuar como seres sexuados y sexuales. En la identidad sexual, podemos distinguir tres elementos diferenciados. Son los siguientes:

- **Identidad de género:** convicción íntima y profunda de

pertenecer a uno o a otro sexo, más allá de las características biológicas.

- **Rol de género:** expresión de la masculinidad o de la femineidad acorde con las reglas establecidas socialmente.
- **Orientación sexual:** preferencias sexuales en la elección del vínculo sexo-erótico.

ESTEREOTIPOS: conjunto de atributos o características que supuestamente caracterizan a los miembros de un grupo. Los estereotipos contribuyen a formarnos una imagen simplificada de la realidad, en la medida en que es una generalización que pasa por alto las diferencias y particularidades. Su forma de operar se la puede ejemplificar a partir de la siguiente sentencia: «cuando se ha visto a uno, se ha visto a todos»

SEXUALIDAD INTEGRAL: BUSCANDO LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA VARONES Y MUJERES

Situar el lugar desde el cual proponemos abordar la educación sexual integral implica, entre otras cuestiones, hablar desde la perspectiva de los derechos humanos, incluyendo en esta mirada aquellos ligados a promover la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. La ley 26.150 de Educación Sexual Integral plantea con claridad este objetivo. Los propósitos formativos que encabezan los lineamientos curriculares de ESI lo retoman fuertemente, y en todos los contenidos, desde el nivel inicial hasta la formación docente, está presente este enfoque.

Entendemos que las expectativas, roles y mandatos sociales y culturales que las distintas sociedades construyen para varones y mujeres, en cada momento histórico y contexto determinado, no son innatas, sino que constituyen el producto de interacciones sociales que se van dando en todas las instituciones que habitamos las personas: la familia y la escuela, entre otras. Es en estas instituciones en las cuales aprendemos a ser mujeres y varones y es en ellas en las que proponemos una forma de mirar las interrelaciones que permita reconocer las diferencias y visualizar las inequidades basadas en el género de las personas.

En la primera parte del módulo se hicieron algunas consideraciones que mostraban que las maneras de ser mujer o varón están relacionadas con condiciones históricas, personales (biológicas y psicológicas), sociales, culturales, espirituales y políticas particulares. Por ejemplo, el «hacerse hombre»⁷ supone, en numerosas culturas, conquistar un estado difícil y trabajoso, cruzar un umbral crítico mediante pruebas –en algunas culturas, realmente cruentas y agotadoras– que tienen un carácter demostrativo, de esfuerzo y sacrificio. El antropólogo D. Gilmore afirma que, en muchas sociedades se presentan tres expectativas en relación con la masculinidad: la capacidad de fecundar, de proteger a los que de él dependen y de mantener a sus familiares. Esto lleva al autor a preguntarse si tal estado de cosas debe necesariamente ser así. ¿Por qué las mujeres se ven a menudo excluidas de ejercer acciones que se suponen sólo de los «hombres de verdad»? ¿Por qué no puede una sociedad moderna existir y progresar sin un rol masculino ligado a estos imperativos? En los nuevos escenarios en los cuales la distribución del trabajo ha variado, y son en muchas ocasiones las mujeres quienes sostienen con gran dificultad los hogares, podemos a nuestra vez preguntarnos si, más allá de lo que consideremos deseable, es posible pensar expectativas sobre roles de hombres y roles de mujeres, al margen de variables históricas, sociales y económicas.

⁷ D. GILMORE: *Hacerse hombre. Consideraciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós, 1994.

Lo que para Gilmore es «el trabajo duro» de hacerse hombre, para otro autor, N. Inda, es «padecer de normalidad»⁸, es decir, tener que esforzarse por ocupar un lugar social central, de privilegio, tener decisión, dominación, a un costo muy alto, pagando con su singularidad, con su persona, con rasgos y características diversas. Los «síntomas» de la normalidad masculina se leen en los altos índices de accidentes y suicidios de varones, en la población de las cárceles, en la dificultad de la mayoría de los varones para pedir ayuda, para ser asistidos y reflexionar sobre sí mismos como constructores de sus identidades.

La «normalidad» masculina en esos contextos exige un gran esfuerzo y cobra un alto precio. Por otra parte, así como los varones se ven obligados a cumplir con esos mandatos, también se encuentran, en algún sentido, desalentados de poder expresar sus emociones o desplegar características que pueden no responder a lo esperado socialmente. En muchas sociedades desde pequeños, los varones deben pagar este alto costo.

En relación con lo hasta aquí planteado, dice Olga Niremberg: «Para los varones, los mandatos sociales y familiares acerca del modelo de masculinidad deseables conllevan altos costos físicos y psíquicos, tales como: una menor relación con los sentimientos y afectos, una necesidad de afrontar peligros, demostrar fuerza y responder en forma agresiva, ganar peleas, estar dispuestos sexualmente, etc. Algunos estudios vinculan esos mandatos con las cifras más elevadas en los varones que en las mujeres de accidentes de auto, moto, bicicletas, consumo excesivo de alcohol y drogas, suicidios»⁹

Según una investigación realizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por OPS durante el 2004, la distribución porcentual de muertes violentas según sexo, ocurridas durante el primer semestre de los años 1988 y 1991 y durante los años 2001 y 2002, muestra una elevada proporción de muertes de varones en relación a las de mujeres: 70,6% entre los primeros y 29,4% entre las segundas¹⁰.

Por otro lado, en numerosas culturas, hacerse mujeres supone mostrarse más emocionales y sensibles que racionales e intelectuales, frágiles, dóciles, pasivas en el vínculo con el varón y la autoridad. En algunas de ellas frecuentemente, la supuesta normalidad femenina se asocia especialmente a la capacidad de ser madres ubicando a las mujeres en un lugar central en el ámbito

privado, doméstico, en la tarea exclusiva de la crianza de las nuevas generaciones. Paradójicamente, la maternidad se ve con frecuencia, desjerarquizada, y desestimada, sin que se reconozcan los trabajos que implica. Al considerar que las mujeres por naturaleza deben ser madres, con frecuencia se desvalorizan los esfuerzos que supone, y se minimiza o deja de lado la importancia de acompañar, por parte de padres u otros adultos significativos, esta trayectoria en la vida de una mujer.

Siguiendo con el ejemplo anterior, resultan útiles los planteos de Elisabeth Badinter¹¹ de la década de los 90, que nos acercan nuevamente al tema de la masculinidad para ligarlo al de la paternidad desde un planteo polémico. Pareciera que, para ejercer adecuadamente esta última, se hace necesario un cuestionamiento de los rasgos masculinos clásicos, un corrimiento del centrarse en sí mismos, de la búsqueda de poder y éxito en espacios públicos, para hacer lugar al despliegue de características consideradas habitualmente «femeninas»: la capacidad de atención y cuidado hacia otro, la sensibilidad hacia las necesidades de un nuevo ser poniendo en suspenso las propias. En el trabajo citado, la autora propone pensar el concepto de «maternización», posible de ser ejercida tanto por varones como por mujeres, lo cual supone poner en funcionamiento toda la capacidad de desplegar el sostén de las nuevas generaciones, tanto para unos como para otras. Para Badinter, es posible y necesario crear otro tipo de pareja y de familia, con relaciones más igualitarias y democráticas.

En este sentido, la perspectiva de democratización de las relaciones familiares supone promover simultáneamente los derechos de las mujeres, de los niños, las niñas y jóvenes en los grupos familiares, ampliando así la construcción de ciudadanía. Nos parece oportuno recuperar aquí lo expresado por Graciela Di Marco en su trabajo sobre la democratización de las familias: «*La democratización no se refiere solamente a la dimensión política, sino que avanza hacia las diferentes esferas en las que se construye —o no— el discurso democrático, entre ellas, las relaciones familiares. Las familias pueden ser el ámbito del amor, la intimidad, la seguridad, y simultáneamente los de la opresión, tanto en las relaciones de género como en las entre generaciones, estabilizando conflictos surgidos de la naturalización de las relaciones de subordinación (como la violencia y abuso hacia mujeres, niños o personas mayores)*»¹²

⁸ N. INDA: «Género masculino, número singular», en M. BURÍN y E. DIO BLEICHMAR (comps.) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós; 1996.

⁹ O. NIREMBERG: *Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes Conceptuales y pautas para su evaluación*. Paidós. Tramas sociales. Buenos Aires: 2006.

¹⁰ En la categoría de muertes violentas, se incluyen en esta investigación, accidentes, suicidios, homicidios y muertes violentas ignoradas. H. SPINELLI, et al: «Muertes violentas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una mirada desde el sector salud». OPS. Buenos Aires: 2005.

¹¹ E. BADINTER, XY, *la identidad masculina*. Norma, Bogotá: 1993.

¹² G. DI MARCO: «Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales». Página 12. UNSAM Jorge Baudino Ediciones 2005.

Estos análisis que articulan los distintos ámbitos (macro y micro social) nos permiten acercarnos a la idea de que el camino hacia una sociedad más justa y democrática dependerá del abordaje de una multiplicidad de factores: políticos, económicos, sociales, históricos que ayudan a explicar la desigualdad entre varones y mujeres. Desde esta perspectiva, el trabajo por la democratización de los vínculos en las escuelas y las familias es uno de los ejes desde los cuales contribuir a la construcción de ciudadanía y una preocupación de la Educación Sexual Integral.

Ahora bien: ¿qué relación entrañan estas reflexiones de las ciencias sociales respecto de la vida concreta de hombres y mujeres, con sus posibilidades de desarrollo integral y con el cumplimiento de los derechos que la legislación vigente garantiza a unos y otras por igual?

Con solo abrir un periódico por la mañana podemos descubrir la relación de inequidad entre varones y mujeres. Todos los días hay noticias que dan cuenta de desigualdades de remuneración por el mismo trabajo, según lo realice una mujer o un varón. «A partir de 1994, cuando en la Argentina se dio jerarquía constitucional a los tratados internacionales, es que se consagró la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y varones. Pero el marco de desigualdades subsiste. La OIT (Organización Internacional del Trabajo) considera que en promedio **las mujeres trabajan seis horas más que los varones**¹³». En este sentido, la igualdad que reconoce a las mujeres sus derechos de ciudadanía y permite su ingreso al mundo público, queda en un plano formal en tanto no se sanciona la discriminación ni se fomenta la igualdad en la familia, el cuidado de sus miembros y la distribución del tiempo. Mientras esto suceda, el derecho a la ciudadanía no es pleno para las mujeres.

Todos los días aparecen noticias de violencia física y/o, psicológica a la que se ven sometidas muchas mujeres. «Según información periodística, en el 2002 se radicaron 30.000 denuncias por violencia familiar en las doce Comisaría de la Mujer de la provincia de Buenos Aires. Pero teniendo en cuenta que sólo una de cada cuatro mujeres que sufren maltrato lo denuncia, la violencia puertas adentro alcanzaría a 120.000 familias. En Capital Federal, creció más del doble la demanda de ayuda por violencia en los Centros de Atención Integral de la Mujer del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Durante el año 2002 recibieron allí atención psicológica, legal y social 2.939 mujeres. Sólo de enero a julio del año 2003, la cifra subió a 4.151 mujeres maltratadas, esto es, alrededor de 600 por mes¹⁴».

Asimismo, se conocen estudios sobre la propagación del VIH/sida, como la siguiente: «en nuestro país la tendencia viene mos-

trando el incremento sostenido de infección por VIH en la población de mujeres. Efectivamente, desde 1992 se comenzó a observar un patrón de cambio en la distribución por sexo: pasó de 4,1 a 3,5 hombres por mujer en 1996. (...) Esta tendencia influye directamente en el riesgo de incremento de infección en niños menores de 12 años a través de la vía de transmisión materno-fetal (...). La modificación del perfil de la epidemia está dada por la importancia que han adquirido los casos en mujeres, que de 0 casos en 1985 pasaron a representar el 21,9% de los casos en 1996. (...) Entre 1991 y 1994, se registra una tasa de crecimiento en las mujeres cercana al 400% mientras que la tasa de varones se mantiene»¹⁵.

¿Cómo podemos vincular estas cuestiones con la tarea docente? ¿Cuáles de ellas han sido fuertemente retomadas en los contenidos propuestos para la Educación Sexual Integral en los diferentes niveles educativos? Durante todo el desarrollo de este curso iremos respondiendo estas preguntas. El sentido de plantearlas ya desde un módulo introductorio es el de ir generando las condiciones para acercarnos a la idea de Educación Sexual Integral.

Para culminar este apartado haremos referencia a algunas conclusiones del trabajo realizado por Guillermina Tiramonti y Daniel Pinkasz, que indaga sobre las políticas de equidad de género en educación entre los años 1993 y 2003 en el nivel nacional. En el mencionado trabajo se consideran aspectos vinculados con:

La utilización del lenguaje: uso del masculino como genérico con la consecuente invisibilización de niñas, adolescentes, docentes y madres.

Vigencia de creencias de los y las docentes que atribuyen rasgos de personalidad a mujeres y varones: las alumnas más tranquilas, los varones más bruscos y agresivos. O también preferencias de actividades en detrimento de otras: las niñas para las manualidades, la confección de láminas, la presentación de carpetas, los varones para las maquetas, la carpintería. La focalización a priori de determinadas expectativas de rendimiento académico: las pautas intelectuales para los varones, la perseverancia y la intuición para las mujeres.

Uso del espacio: Así por ejemplo en las clases de Educación Física los varones tienden a ocupar el espacio central del patio o del campo de deportes y las mujeres los bordes o lugares periféricos; la cancha de fútbol o los aros de básquet, de uso predominantemente masculino, suelen dominar el espacio de los patios abiertos o cubiertos.

¹³ Colectivo Ciudadanía. «Género y distribución de la riqueza»; 2008

¹⁴ P. PAGGI, y J.P. VIAR: «Guía: Violencia hacia las mujeres. Violencia en la pareja». Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, Buenos Aires: 2000

¹⁵ G. BONDER y M. ROSENFELD: «Equidad de Género en Argentina». Programa Regional de Formación de Género y Políticas Públicas. PNUD. Argentina: 2004

Para ilustrar la importancia que la temática de la promoción de igualdad de derechos entre varones y mujeres asume en los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral, seleccionamos algunos contenidos que nos parecen especialmente ilustrativos:

Nivel Inicial:

La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños.

El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

Nivel Primario:

Formación Ética y Ciudadana:

La observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva (presentes en videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión y dibujos animados entre otros) reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y distintas formas de discriminación.

Ciencias Naturales:

El reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones. La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.

Lengua:

La identificación de los roles adjudicados a niños y niñas en publicaciones, libros de cuentos y programas televisivos según su edad. El trabajo en el aula sobre cualquier forma de discriminación.

Educación Física:

El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.

El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños o niñas enfatizando el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad.

Educación Artística:

La exploración y el disfrute de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para mujeres y varones.

La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual del movimiento, etc. sin prejuicios que deriven de las diferencias entre mujeres y varones.

Nivel secundario:

Ciencias Sociales:

La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.

El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.

La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.

La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.

SEXUALIDAD INTEGRAL:

LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS, LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

¿Quiénes son los/as destinatarios/as de la educación sexual integral? ¿A qué niños, niñas y jóvenes alude la ley 26.150 cuando refiere: «Todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada»?

¿Cómo pensar la educación sexual integral sin antes preguntarnos desde qué mirada de infancia estamos partiendo?

En este apartado queremos proponer la reflexión sobre las infancias y adolescencias, enunciadas en plural, en tanto entendemos que son etapas que varían a través de la historia, en las diferentes sociedades y grupos sociales. No es posible unificar concepciones en torno a «una» supuesta homogénea etapa de la niñez o de la adolescencia determinada exclusivamente por procesos biológicos. Hay muchas formas de ser niñas, niños y adolescentes. Estas formas tienen que ver con las circunstancias en que cada grupo transita por la vida, con sus experiencias vitales, con las pautas que manejan los adultos con los que conviven, con el acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas, entre otras variables que debemos considerar.

No es posible hoy, sin embargo, pensar la niñez y la adolescencia sin remitir a la legislación internacional más importante en relación con la conceptualización y las prácticas ligadas a ella. En efecto, a partir de 1989, las normas que rigen cuestiones relativas a la niñez se unificaron en un instrumento jurídico único, la Convención sobre los Derechos del Niño¹⁶. Allí se enunciaron un conjunto de derechos que corresponden a los niños, niñas y adolescentes de una gran cantidad de países.

La Convención refleja una nueva mirada de la infancia y la adolescencia, que se suele enunciar como Doctrina de Protección Integral de la niñez y adolescencia. Esta forma de concebir a los niños, niñas y jóvenes enfatiza su condición de portadores y destinatarios de derechos. Hasta ese momento, los niños, las niñas y los adolescentes eran considerados como objetos de protección y sujetos de tutela de los adultos. Es decir, personas que no eran titulares de sus derechos ni podían ejercerlos en forma directa, sino que debían ser representadas y tuteladas por los adultos.

En el módulo dos, cuando nos reframos a los sujetos de la educación sexual integral (niños, niñas y adolescentes) retomaremos el tema de los paradigmas de infancia y adolescencia, y profundizaremos qué significa ser sujeto pleno de derechos en la escuela.

Proteger los derechos de los niños y niñas, nos convoca a bregar por el cumplimiento y la generación de condiciones para que esos derechos enunciados en los marcos jurídicos se conviertan en realidades. Imaginar acciones para niños y niñas puestos en el lugar de meros «objetos de tutelaje», implica decidir por ellos y ellas sin considerarlos, brindándoles poca o nula participación en cuestiones que los afectan directamente, diseñando las intervenciones sin tener en cuenta sus intereses. Por el contrario, concebir a los niños y a las niñas, aún pequeños, como sujetos de derecho supone pensarlos activos, presentes, interlocutores válidos, no destinatarios de «la mejor de las intenciones». Una visión de niños, niñas como sujetos de derecho conlleva la preocupación de los adultos por oírlos, por conocer su visión de los conflictos que atraviesan, por aprender de su perspectiva. Encontrar la forma de darles espacio constituye un desafío cotidiano. Como señala Alejandro Baratta, es el vínculo de comunicación y de reciprocidad entre adultos y niños lo que le otorga legitimidad a las decisiones que los adultos y adultas asu-

mimos. En este sentido cabe aclarar que no se trata de renunciar a la necesaria asimetría ni a la responsabilidad que como adultas y adultos tenemos en relación a las nuevas generaciones, sino de proveerles los marcos de referencia necesarios para su paulatina integración en la vida social¹⁷.

Varios son los derechos que se ponen en juego en relación con el cumplimiento de la ley de Educación Sexual Integral:

El derecho a la vida y a la salud.

El derecho a la libertad de elección.

El derecho a la información, a la opinión, a la participación.

El derecho a una educación de calidad.

El derecho a la identidad y a la dignidad.

El derecho a la no discriminación por estado de embarazo, maternidad o paternidad

El respeto a los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos, en tanto no violen los derechos y la dignidad de niños y jóvenes.

La perspectiva de derechos humanos como marco de la ESI alude a la obligatoriedad del Estado de garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos de las personas. Los derechos que deben ser considerados a la hora de pensar formas de implementación de estrategias de ESI en las escuelas podrían pensarse en dos dimensiones: una más vinculada a los contenidos y otra a la metodología.

En relación a la primera de las dimensiones mencionadas, la legislación nacional es clara al respecto y en varias leyes¹⁸ se alude al derecho de las personas a recibir información y conocimientos debidamente validados por la comunidad científica en lo que hace al cuidado, promoción y prevención de riesgos y daños de la salud, el respeto por el cuerpo propio y ajeno, la prevención de enfermedades infecto contagiosas y todo conocimiento que contribuya al ejercicio de una sexualidad sana, responsable y plena. Estos contenidos deben estar inscriptos en una perspectiva multidimensional, multidisciplinaria y respetuosa del contexto cultural, en el marco de los derechos humanos.

Con respecto a la segunda dimensión, un enfoque basado en la consideración de las personas como sujetos de derecho propen-

¹⁶ La comunidad internacional fue transitando un proceso gradual y continuo de reconocimiento de las necesidades de los niños. La primera Declaración de los Derechos del Niño se enuncia en 1924. La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba en 1959 la Declaración Internacional de los Derechos del Niño. Sin embargo, hasta ese momento, desde el punto de vista legal no era posible reclamar su acatamiento porque las Declaraciones son formulaciones éticas pero no suponen un compromiso jurídico. Recién a partir de 1989, con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, se arriba a un instrumento jurídico que obliga a los Estados a un cumplimiento efectivo de los derechos. La República Argentina suscribe al mismo en el año 1990 y lo incorpora a la Constitución nacional en 1994.

¹⁷ El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. «Aportes para la construcción de la comunidad educativa». Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación. UNSAM. 2007

¹⁸ Ley N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Convención Internacional de los derechos del Niño.

derá a fomentar la activa participación de los alumnos y alumnas. Sus derechos son reconocidos cuando se trabaja en torno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada, la consideración de sus opiniones, emociones y sentimientos y la asunción del rol del adulto, mediante el ejercicio de la función de orientación y confrontación en el marco de la contención y la confianza.

Las familias de los alumnos y alumnas no aparecen desde esta perspectiva como destinatarios secundarios de las acciones, sino como interlocutores genuinos, portadores de derechos y responsabilidades, entre los cuales está la educación de sus hijos e hijas. Es importante generar un clima de diálogo permanente que garantice la búsqueda de un verdadero «acercamiento» de posiciones y el respeto por las creencias, sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse.

En cuanto a los docentes, la consideración de ellos y ellas como sujetos de derecho debería expresarse en el reconocimiento de su identidad profesional, y a la vez prever la implementación de acciones de capacitación, apoyo y contención, para acompañarlos en la concreción de los propósitos formativos de la ESI.

Con respecto a los adolescentes, en nuestros días, es preciso advertir sobre miradas que subrayan la «peligrosidad» de la adolescencia conduciendo a victimizar a los jóvenes (debilitándolos) o, por el contrario, a hacerlos depositarios de culpas diversas que atañen –en todo caso- a la sociedad en su conjunto (recrudescimiento de la violencia, adicciones, cuestionamiento a la autoridad y al conocimiento, etc.). Sin embargo, es necesario enfatizar sus posibilidades y fortalezas, visualizando estas potencialidades que pueden llevarnos a desplegar acciones educativas que transmitan confianza, habilitación de la palabra, respeto, y reconocimiento.

En este marco, una educación sobre la sexualidad integral dirigida a niños/as y adolescentes se centrará en fortalecer a los/as alumnas/os como sujetos de derecho; en generar espacios para debatir sobre sus deseos, preocupaciones, inquietudes, pensamientos e ideales. Enfatizará en la promoción de la salud centrándose en generar condiciones para favorecer la construcción de saberes y habilidades para la toma de decisiones concientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo y el ajeno, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

FAUR, E.: «La educación en sexualidad», en *El Monitor*. Ministerio de Educación. Número 11. 2007.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. «El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa». Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Universidad de San Martín (págs. 8 - 16 y 41 - 44. 2007. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/observatorio/pdf/cuadernillo2.pdf>

BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA

GILMORE, D.: *Hacerse hombre. Consideraciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós, 1994.

BURÍN, M.: «La maternidad: el otro trabajo invisible», en *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y Salud Mental*. Buenos Aires: Librería de Mujeres, 1987.

INDA, N.: «Género masculino, número singular», en BURÍN, M. y E. Dio BLEICHMAR (comp.): *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

BADINTER, E.: *XY, la identidad masculina*. Bogotá: Norma, 1993.

SPINELLI, H., ET AL: «Muertes violentas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una mirada desde el sector salud», OPS. Buenos Aires: 2005

IMPORTANTE

A la hora de pensar a la ESI en las escuelas debemos recordar nuestra responsabilidad, en tanto adultos, de generar las condiciones para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes a:

- El derecho a la vida y a la salud.
- El derecho a la libertad de elección.
- El derecho a la información, a la opinión, a la participación.
- El derecho a una educación de calidad.
- El derecho a la identidad y a la dignidad.
- El derecho a no ser discriminado por estado de embarazo, maternidad y paternidad

PARA SEGUIR PENSANDO

La ESI comprende entre otras cosas, contenidos vinculados con la promoción de la igualdad de oportunidades para varones y mujeres y la promoción de los derechos.

Para promover la igualdad entre varones y mujeres, y los derechos es preciso considerar los modos en que resolvemos las situaciones de la vida cotidiana del aula y la escuela y las formas de organización que proponemos, tratando de que las mismas incorporen modelos no sexistas, que pongan en cuestión las visiones estereotipadas y los roles fijos asignados a mujeres y varones.

¿QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN SEXUAL?, ¿CUÁL ES LA RESPONSABILIDAD DE LOS Y LAS DOCENTES Y EL LUGAR DE LA ESCUELA ACOMPAÑANDO EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA SEXUALIDAD?

Hablar de educación sexual en la escuela puede llevarnos a pensar en diferentes cuestiones, dependiendo de nuestro modo de concebir la sexualidad, la idea de ser humano que esta concepción conlleva, y la visión del hecho educativo que sustentemos.

Existen desde hace muchos años experiencias de educación sexual en las escuelas y diversas investigaciones internacionales y nacionales se han ocupado de estudiarlas y categorizarlas. En este sentido, haremos referencia al trabajo realizado por Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami¹⁹. Dichas autoras han realizado una investigación cualitativa y descriptiva en 24 escuelas de cuatro jurisdicciones del país, elaborando una tipología para caracterizar los principales rasgos de las prácticas sobre la educación sexual. Para realizarla, han tenido en cuenta tres aspectos: fundamentos y propósitos de la educación sexual, la concepción de sexualidad subyacente y los contenidos que se desarrollan. A continuación presentamos una breve síntesis de las perspectivas encontradas:

1) «Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad»: enfatiza la sexualidad con corte biomédico orientada a evitar embarazos no deseados. La misma tiene un fuerte énfasis en la anticoncepción y en la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

2) «Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos»: Se abordan la afectividad, la trascendencia y la dimensión espiritual en el encuentro con el otro, el autoconocimiento, el cuidado del cuerpo, la información sobre el carácter anatómico de la genitalidad de hombres y mujeres, los cambios en la pubertad y los métodos de regulación de la fecundidad (naturales y de barrera), entre otros. El ejercicio de la sexualidad se basa en convicciones de orden religioso y en una perspectiva antropológica que reivindican la abstinencia hasta la consagración del matrimonio, momento de ingreso en la vida sexual activa, en el marco de una unión afectiva y duradera

3) «Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable»: Trabaja aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos de la

¹⁹ C. WAINERMAN, DI VIRGILIO M., CHAMI, N. *La escuela y la Educación Sexual*. Manantial Buenos Aires, Universidad de San Andrés, UNFPA: 2008.

sexualidad entendida como una dimensión constitutiva de la persona, que no se limita a la genitalidad. Brinda información y trata de promover habilidades para la toma de decisiones responsables en ambos miembros de la pareja. Enfatiza en la necesidad del diálogo, como apoyatura didáctica fundamental.

4) «Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad», perspectiva que coloca el énfasis en los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Con relación a los adolescentes, plantea la consideración de los derechos a una sexualidad plena, no restringida a la procreación, en un marco ético que privilegia el derecho a decidir responsablemente sobre la propia vida sexual, a partir de información amplia sobre los métodos anticonceptivos y los derechos.

Los ejemplos citados, permiten visualizar que cuando hablamos de educación sexual no siempre hablamos de lo mismo e incluso podemos hablar desde posicionamientos muy diferentes. También, nos permiten comprender cómo, a partir de determinadas concepciones de sexualidad y de ser humano, se estructuran abordajes diversos sobre el tema. Al mismo tiempo, es importante señalar que, generalmente, en las perspectivas ilustradas se pone mayor énfasis en algunos aspectos de la educación sexual y la sexualidad, en desmedro de otros. En atención a esta diversidad de modelos resulta pertinente revisar críticamente qué implica hablar de *educación sexual integral*. Es importante recalcar que un abordaje integral debe nutrirse de los distintos elementos de las experiencias y perspectivas existentes, analizando al mismo tiempo qué otros aspectos puede agregar e incorporar para dar cuenta de las múltiples dimensiones que componen la sexualidad, de acuerdo al enfoque y propósitos prescriptos en la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y los lineamientos curriculares nacionales, aprobados por el Consejo Federal de Educación. Este tema será retomado con mayor profundidad en el módulo 4 de este curso, donde abordaremos el concepto de *educación sexual integral*.

En este apartado, intentamos proponer la reflexión sobre la sexualidad vinculada al ámbito escolar (el mundo de los aprendizajes y las enseñanzas diversas), entendiendo a la misma como parte constitutiva de los seres humanos que contiene componentes biológicos y abarca otras diversas dimensiones: subjetiva, social, psicológica, histórica, cultural y espiritual. De este modo, consideramos que la sexualidad, en tanto condición inherente a las personas explícita o implícitamente está siempre presente en el acto educativo y en la escuela: en los modos en que nos vinculamos con los alumnos y alumnas, en las valoraciones y comentarios que hacemos sobre lo femenino y lo masculino, en las formas en que

respetamos la privacidad e intimidad, en los modos en que propiciamos o no la expresión y comunicación de emociones y sentimientos de los alumnos y las alumnas, etc. Pensada la sexualidad de esta manera, la escuela y los adultos, niños, niñas y jóvenes que la habitan, tienen mucho para decir sobre ella y en este marco, los docentes tienen un rol fundamental en el desarrollo integral de alumnos y alumnas.

Autores como C. Fridman sostienen que, para abordar este tema, se hace indispensable escuchar las propias preguntas, no sólo las de los alumnos, sino las de uno mismo como adulto. Dado que la sexualidad está íntimamente vinculada con la subjetividad, es importante empezar por nosotros mismos, para poder registrar mejor nuestros supuestos sobre el tema, a fin de atemperar su influencia en nuestro trabajo en el aula y permitir distanciarnos de estereotipos o prejuicios, y apoyarnos en contenidos científicamente validados, desarrollando actitudes conscientes, además de tener una disposición abierta al diálogo, generando un intercambio que habilite abordar los múltiples aspectos que abarca la temática.

A continuación trabajaremos básicamente sobre la reflexión en torno a preguntas frecuentes que se hacen los educadores en relación a la implementación de la Educación Sexual Integral en la escuela.

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DE EDUCAR SOBRE SEXUALIDAD. EL LUGAR DE LA PALABRA Y LA CONFIANZA

Intentaremos, en principio, acentuar y desplegar la idea de que se hace indispensable un debate acerca de estos temas entre adultos, profesoras y profesores dispuestos a la tarea de educar sobre sexualidad, una «puesta en común» de pensamientos y de enfoques, no necesariamente para borrar diferencias y unificar toda reflexión, sino para comprender desde dónde estamos hablando y con qué criterios nos proponemos trabajar. Tal vez, el desacuerdo no deba tanto reducirse como hacerse visible, reconocible, comprensible.

De esta manera, tomar una posición en relación con cómo pensar la sexualidad lleva a delinear modos posibles de educar en estos temas, sustentados, a su vez, en formas de relación pedagógica que habilitan esos modos.

Prestemos atención a algunos testimonios y situaciones²⁰:

²⁰Textos adaptados de M. B. GRECO: «Sexualidad y escuela. Hacer pensable y decible la sexualidad. Educación sexual en la escuela», en *Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, GCBA, 2007.

• ¡Qué revuelo se armó en la salita de 5 años con el tema del nacimiento del hermanito de Virginia! Los nenes y las nenas no dejan de hacer preguntas.

(Situación que se presentó en el Nivel Inicial)

• Las nenas de sexto andan por demás alborotadas. Parece que algunas ya han tenido su primera menstruación, y se la pasan comentando sobre el tema. Los varones también están preocupados e intrigados con el tema. Pedro, el docente de Lengua y de Sociales se da cuenta de que, a veces, incluso, parecen dividirse entre las que sí y las que aún no... Él se pregunta si podría armar algo con Clara, su compañera del grado paralelo, para trabajar este tema con las chicas...

(Situación que se presentó en el Nivel Primario).

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

(Testimonio de una profesora de Educación Cívica).

• A mí me parece que tengo que dar educación sexual en mis clases, ¡si soy profesora de Biología! Es mi trabajo: hablarles de las enfermedades, de los riesgos, del sida, de que se cuiden y todo eso. La escuela tiene que prevenirlos.

(Testimonio de una profesora de Biología).

• Un nene se disfrazó de nena en mi salita, y yo no sabía qué hacer, qué decirle, me resultó chocante que hasta se pintara los labios.

(Testimonio de una maestra de Inicial)

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

(Testimonio de una profesora de Historia).

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

(Testimonio de un profesor de Educación Cívica).

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

(Testimonio de un profesor de Biología).

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

(Testimonio de un profesor de Física y tutor).

• Todos los años, invitamos a algún médico o psicólogo para que les hable; también un sacerdote; y hasta vinieron del Hospital y de la Policía... igual para estos chicos es la única oportunidad que tienen de que les hablen de estas cosas, todo lo que les traigas les sirve...

(Testimonio de una vicedirectora).

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

(Comentario de una directora).

• No cualquiera puede enseñar sobre sexualidad, te tienen que dar una formación para eso... En mi escuela vienen a hacer talleres con los chicos, pero nosotros nos quedamos fuera del aula. Los docentes no estamos formados para eso.

(Comentario de un profesor de Geografía).

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

(Comentario de un profesor de Historia).

• Hay cosas que solo entre mujeres podemos hablar; por eso, aprovecho en mis clases para enseñarles a las chicas lo que tienen que saber, cómo cuidarse, cómo respetarse: (Les enseño) a no dejarse maltratar por los novios, a exigirles que usen preservativo, etc. En Educación Física, hay mayor acercamiento con las chicas, y el tema del cuerpo está más ahí... Yo nunca tuve esa oportunidad: que una profesora me hablara de estos temas y que me comprendiera. En nuestra época, no se podía hablar de esto con nadie y cuando asistí al Profesorado, no me enseñaron a hablar con las alumnas, así que lo que hago lo hago intuitivamente, trato de leer lo que puedo y de hacer algún curso, cuando hay... Aun así, nadie te dice cómo tenés

que hablar con las chicas, qué aconsejarles, qué cosas tratar en privado, si llamar a los padres cuando hay algún problema serio... Todo eso lo vas descubriendo sola, arriesgándote a equivocarte y a veces, sin el apoyo de nadie en la escuela.

(Testimonio de una profesora de Educación Física).

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

Algunos de los problemas que enuncian pueden traducirse en tensiones²¹ propias del trabajo que nos ocupa:

LA TENSIÓN «SEXUALIDAD COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO» VERSUS «SEXUALIDAD COMO CONOCIMIENTOS, SABERES, VALORES Y FORMA DE HACER DIVERSOS».

- ¿Son conocimientos diversos que pueden articularse con diferentes asignaturas y disciplinas?
- ¿Se trata de incluirlos en las clases o de crear espacios diferenciados, por ejemplo, talleres, proyectos especiales, etc.?
- ¿Incluye el consejo, la charla individual, la orientación, el diálogo personal profesor-alumno?
- ¿En las escuelas secundarias que cuentan con tutores, son ellos/as quien debe asumir la educación sexual?
- ¿Requiere que se dé información concreta y contenidos determinados vinculados con las ciencias médicas y de la salud?
- ¿Es la Biología o las ciencias naturales el espacio curricular «natural» de la educación sexual? O bien, ¿demanda un entrecruzamiento de conocimientos que solo la interdisciplina puede articular?
- ¿Tiene que crearse la materia «Educación Sexual» o debe trabajarse como contenidos transversales?

LA TENSIÓN «EDUCACIÓN» VERSUS «PREVENCIÓN».

- ¿Prevenir es informar o es «entrar en diálogo»?
- ¿Decir educación sexual es equivalente a proponerse prevenir los riesgos del ejercicio de la sexualidad –de la genitalidad–, las enfermedades y los embarazos tempranos?
- ¿Se trata de ampliar y diversificar la sexualidad incluyendo allí todo lo que entendemos por afectividad, vínculos familiares, entre pares, entre generaciones, los cambios del cuerpo a lo largo del crecimiento y desarrollo, las relaciones entre mujeres y varones a lo largo de la historia, etc.?
- ¿Debe abordarse la educación sexual con los y las adolescentes desde una perspectiva que solamente se enfoque en los riesgos a evitar, en

²¹ Las tensiones no son obstáculos que deban ser eliminados ni conflictos por resolver o por desarticular; tampoco suponen que deba elegirse una u otra opción necesariamente. Por el contrario, hacen visible la complejidad de los problemas, sus ambigüedades y paradojas,

LA TENSIÓN «EDUCACIÓN SEXUAL A CARGO DE LOS DOCENTES» VERSUS «EDUCACIÓN SEXUAL A CARGO DE PROFESIONALES DE LA SALUD».

las conductas a sugerir o a impedir?
 ¿Es la adolescencia un momento de riesgo? ¿Por qué? ¿No lo es? ¿Por qué?... O bien ¿la sexualidad es parte de la vida, de lo que nos pasa a todos y a todas, adolescentes y adultos y que se manifiesta de distinta manera de acuerdo a las distintas etapas por las que atravesamos según nuestras cosmovisiones, afectos, creencias, valores, contexto histórico y cultural?
 ¿Se trata de informar sobre contenidos? ¿se trata de acompañar, pensar conjuntamente, problematizar?
 Entonces, ¿cómo prevenir, qué prevenir, hasta dónde anticiparse y hasta cuándo esperar?

¿Están formados todos los docentes para dar educación sexual?
 ¿Qué tipo de formación docente habilita para tratar el tema?
 ¿Tienen que ser docentes de determinadas asignaturas?
 ¿Se puede enseñar educación sexual desde el jardín de infantes? Los únicos que pueden hablar del tema, ¿son los profesionales? ¿Qué tipo de profesionales: médicos, psicólogos, pedagogos sexuales, sexólogos?
 ¿Es suficiente con charlas ocasionales y esporádicas impartidas por un profesional ajeno a la escuela, que no establece vínculos con los alumnos? ¿O es mejor que sea alguien conocido para el grupo de alumnos, y que de este modo se animen a hablar y a preguntar sin temores?

LA TENSIÓN «LOS ALUMNOS LO SABEN TODO SOBRE SEXUALIDAD» VERSUS «LOS ALUMNOS NO SABEN NADA DEL TEMA».

Si todo lo ven por televisión o en internet, ¿qué les puede aportar una clase o enseñar un/a docente?
 Si todo lo ven y todo lo saben, ¿quién los ayuda a darle sentido a tanta información en contenidos, valores y modos de relacionarse con sí mismos y con los otros?
 Si no saben nada, ¿se les puede explicar todo desde la escuela? Estos niños, niñas y adolescentes, ¿son muy diferentes a los de otras épocas? ¿Les pasan las mismas cosas; tienen necesidades y aspiraciones similares o absolutamente diferentes?
 ¿Por qué no hablan, no preguntan, no se interesan ni confían en los adultos?
 Si ya tienen relaciones sexuales... ¿qué les puede enseñar la escuela? ¿Qué esperan los alumnos de los docentes en relación a esta problemática?
 ¿Cómo podemos trabajar desde la escuela la información y mensajes que proporcionan los medios de comunicación?

LA TENSION «**FAMILIAS**» VERSUS «**ESCUELAS**».

¿Puede responsabilizarse la escuela de un tema del que tiene que hacerse cargo la familia, antes que nadie?
 ¿Qué sucede si la familia no está de acuerdo con lo que se les enseña en la escuela?
 ¿Es conveniente informar a los padres para dar Educación sexual?
 ¿Puede la escuela no tomar este tema cuando a las familias les resulta tan dificultoso tratarlo?
 Escuela y familia, ¿son dos espacios diferentes, cada uno valioso en cuanto a la transmisión acerca de los temas de sexualidad? ¿Qué es lo distintivo de la escuela en lo que refiere a educación sexual?

LA TENSION «**COMPARTIR ESPACIOS ENTRE VARONES Y MUJERES**» VERSUS «**ESPACIOS PARA MUJERES Y ESPACIOS PARA VARONES**».

¿Por qué hay que hacerlos hablar de cosas que les dan vergüenza delante del sexo opuesto?
 ¿Por qué separarlos si luego conviven varones y mujeres en todos los demás espacios?
 ¿Hablan y preguntan con mayor libertad si están solo entre mujeres o solo entre varones?
 ¿Es una cuestión de tiempo y de práctica, para que se acostumbren a hablar y a dialogar entre varones y mujeres sobre estos temas?
 ¿Por qué las mujeres hablan más? ¿Por qué los varones hablan más?
 ¿Es positivo que se escuchen y que se conozcan entre sí tratándose de un grupo escolar?
 ¿Qué estrategias se deberían utilizar para que varones y mujeres por igual se sientan habilitados para hablar de educación sexual?

LA TENSION «**INTERÉS PERSONAL**» VERSUS «**INTERÉS INSTITUCIONAL**».

¿Puede ser obligado un docente a hablar de sexualidad si no se siente cómodo?
 ¿Basta con la voluntad individual o demanda un movimiento colectivo?
 ¿Puede un docente solo asumir la responsabilidad de encarar la educación sexual de sus alumnos?
 ¿De dónde debe partir la decisión de dar educación sexual: de un docente, un tutor, un coordinador de área, del equipo directivo, del equipo docente, de un referente institucional formado en el tema?
 ¿Es posible trabajar en torno a acuerdos institucionales y pedagógicos que incluyan a todos los integrantes de la institución?
 ¿Cómo articular las diferencias individuales en un trabajo colectivo?

Las preguntas son numerosas, complejas y diversas. No admiten respuestas cerradas. Reclaman asumir estrategias y posiciones distintas según el grupo, la edad, los entornos institucionales, que den cuenta de lo establecido como obligatorio en la Ley de Educación Sexual Integral y los contenidos acordados en los lineamientos curriculares y, a la vez, ofrezcan la posibilidad de tener en cuenta diversas perspectivas, inquietudes, demandas y estrategias para abordar el tema con los consensos básicos entre los miembros de la comunidad educativa. Reclaman un reconocimiento de supuestos no siempre explicitados ya que cada una de estas preguntas supone un modo particular (y a la vez complejo y dinámico) de concebir la sexualidad, la niñez y la adolescencia y las escuelas.

El trabajo que realizan docentes que tratan temas de sexualidad con sus alumnos en la escuela, se acompaña, casi invariablemente, de preguntas y redefiniciones acerca de su función docente y su lugar de adultos en tanto responsables de generar las condiciones para que niños, niñas o adolescentes ejerzan sus derechos. Muchos docentes, cuando reflexionan sobre su trabajo, particularmente en educación sexual, manifiestan que no sólo necesitan contar con información actualizada y validada acerca de los diversos temas que enseñarán sino que se sienten llevados a:

- Recorrer su propia historia como alumnos o alumnas y las formas explícitas o implícitas en que recibieron educación sexual.
- Reconocer las posibilidades y límites que ellos mismos experimentan cuando enseñan estos temas: las incomodidades, los temores, los pudores y también aquello que los convoca con más fuerza y convicción, cuando hablan con sus alumnos. En general quienes asumen la importancia de enseñar sobre estos temas se vinculan internamente con la necesidad que experimentaron alguna vez –siendo ellos mismos niños, niñas o adolescentes- de contar con un adulto referente para hablar.
- Reconocer que, a la vez que aparece como indispensable poner y dejar circular las palabras en torno a la sexualidad en el ámbito de la escuela, existe un «derecho al pudor o a la intimidad» que establece límites necesarios a respetar: no todo puede ser dicho directamente, no todo es comunicable, transmisible, transparentable en el ámbito de la escuela.
- Tener en claro sus convicciones personales acerca de temas «difíciles», de amplia repercusión mediática y debate social y saber qué posición asumir en tanto profesionales de la educa-

ción: muchos docentes trabajan sosteniendo la posición ética de ofrecer a sus alumnos diversas perspectivas, voces, miradas, opiniones, incluyendo su propia opinión o convicción personal, pero no imponiéndola como *la* única posible.

- Pensar, leer, capacitarse y discutir con colegas y/o con otros profesionales acerca de lo que se entiende por *prevención* en materia de sexualidad y salud, lo cual también supone una posición personal y profesional: en ocasiones se considera que prevenir implica *producir* comportamientos deseables en los otros *dando* la información correcta mientras que para muchos docentes la prevención es un efecto deseable (tener conductas de cuidado, por ejemplo, del propio cuerpo) a partir de que se abran espacios de conversación diálogo e intercambio con los y las niños y adolescentes.

- Desistir de hacer de la información un «fetiché». Esto es, valorar el espacio de la palabra que circula entre los/as niños/as y adolescentes y con los adultos como un lugar de trabajo en sí mismo, donde la información «pura» puede tener lugar pero no es el centro del trabajo, ni su transmisión el único objetivo.

- Considerar que trabajar con otros –como es el caso de transmitir y enseñar– supone, a la vez, *trabajar con uno mismo*. Si esto no ocurre, ese *uno mismo* puede convertirse en un *punto ciego*, lugar de certeza absoluta, un lugar incuestionable e incuestionado depositario de una verdad que tampoco se cuestiona. Se hará entonces difícil encarar este tipo de desafío.

Pensar a los alumnos y alumnas, entonces y hablar con ellos, enseñarles y acompañarlos, conduce a pensarse a sí mismos como adultos, docentes, mujeres y varones y a pensar en la responsabilidad que sienten que deben asumir. De una u otra manera, trabajar temas de sexualidad en la escuela remite ya no exclusivamente a los destinatarios: alumnos y alumnas, sino a una modalidad de relación docente-alumno que, si bien no es inédita, no es generalizada, reclama condiciones específicas de formulación y despliegue. Denominamos a esa relación: confianza, diálogo, espacio entre dos diferentes y en condiciones de respeto, espacio de palabra habilitante que se abre a partir del ejercicio de una autoridad pedagógica particular.

La confianza, particularmente, parece ser esa condición sin la cual, la palabra entre docentes y alumnos en torno al tema de la sexualidad, no puede desplegarse. La confianza es tal, cuando se ofrece de antemano y sin condiciones.

UNA PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO Y LA CONFIANZA. VOLVER A PENSAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

¿Por qué este lugar relevante para la confianza?

Con frecuencia reclamada por alumnos y alumnas, experimentada y desarrollada a partir de algunos docentes, la confianza es un modo de mirar al otro, es un «a priori» que genera la relación, que la habilita y la hace posible. Es aceptar que ese otro tiene mucho para decir y para pensar, y que no podemos anticipar su decir y su pensar. No lo sabemos todo acerca del otro (tampoco cómo abordar todos los saberes a transmitir) y sólo dando confianza y confiando es como se instalará esa relación que permite hacer lugar a la singularidad, a la sexualidad y a la afectividad en la escuela.

Dice Laurence Cornu (2002): «*La confianza es la reciprocidad, se establece entre uno mismo y el otro*». Pareciera que la confianza habita entonces los espacios «entre», adultos y jóvenes, docentes y alumnos, y no reside únicamente en uno o en otro polo de la relación.

El mundo dividido en «ellos vs. nosotros» es un mundo de jerarquías y desigualdades y promueve, una relación de desconfianza. Desconfianza en las posibilidades del otro, en sus modos de ser, en su identidad, en su sexualidad, para luego ejercer un dominio que lo vuelva «confiable», semejante a como se espera que sea, que haga, que piense, que viva y que ame.

Por el contrario, 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 respeto, de posibilidad de diálogo, es decisión de confiar en alguien, que luego recibirá confirmación a causa misma de haber confiado. La confianza es condición para la educación en general y para una educación en la sexualidad.

La confianza –pensada en estos términos– posee lenguajes propios: el del diálogo, el relato, la historia singular escuchada y respetada, la palabra que circula. Si la confianza instala la relación es porque, ante todo, parte del reconocimiento de que allí hay dos sujetos diferenciados, en posiciones asimétricas y a la vez, respetándose mutuamente. Un sujeto adulto, ejerciendo su profesión, dispuesto a escuchar y dialogar, a reconocer y dar cabida a la diferencia con la que niños, niñas y jóvenes se presentan. 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. No desde el desdibujamiento de los límites y la asimetría necesarias para ayudarlo a crecer, pero sí desde la disposición al diálogo y la presencia genuina.

Con frecuencia, los jóvenes y adolescentes, en las escuelas, afirman que una educación sexual es indispensable, que la escuela debería hacerse cargo de tomar estos temas y, a la vez, reniegan de

la posibilidad de hablar de éstos con cualquier docente. El rechazo a hablar se centra en aquellas relaciones con profesores ante quienes se sienten juzgados, mirados «bajo sospecha», o con quienes intentan imponer un solo modo de ver, de entender, de pensar. Curiosamente, muchos alumnos solicitan poder contar con docentes «capaces», «especializados», «que sepan» y, a la vez, demandan ser escuchados, respetados y tomados en cuenta. Es posible, entonces, que no sólo pidan información válida y «objetiva», sino que perciban que la sexualidad no puede tratarse como un tema más, ajeno a la subjetividad y a las relaciones interpersonales, como un contenido más allá de ellos mismos.

Esto no supone que la educación sexual en la escuela deba transformarse en una exposición de la vida personal, ni por parte de docentes ni de los alumnos. Todo lo contrario. No sugerimos que la confianza se establezca relatando situaciones íntimas o historias particulares, sea en el contexto del aula o en el de la consulta privada a un profesor, tutor, preceptor (aún cuando esto ocurre a menudo). *La confianza de la que hablamos tiene más que ver con un modo de considerar, de mirar al otro a la hora de enseñar y aprender –como se dijo al principio–, una apuesta a las posibilidades de ese otro, a que su experiencia de vida existe y no puede ser desconocida, a que su palabra puede ser escuchada, leída, reconocida en tanto alguien capaz de expresarse, a su modo, con sus limitaciones.*

La confianza en las relaciones pedagógicas no implica correrse de la relación pedagógica y de sus lugares diferenciados. Por el contrario, el diálogo docente-alumno que instituye confianza en torno a temas de sexualidad, no tiene por qué abandonar el marco de la escuela y sus propósitos. No obstante, para ello, demanda una revisión del lugar del docente en su función de enseñar, del lugar del adulto en su lugar de autoridad pedagógica y de su relación con el saber.

LA ENSEÑANZA COMO EXPERIENCIA

Dice Débora Britzman (1999): «¿Qué acontece con la sexualidad cuando las profesoras y profesores que trabajan en el currículo escolar comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera como la profesora o el profesor deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería ser enseñada exactamente de la misma forma que cualquier otra materia? ¿Cuándo los docentes piensan sobre la sexualidad en qué piensan? ¿Qué tipo de conocimiento podría ser útil para su pensamiento? ¿Existe una posición particular que debería asumirse cuando se trabaja con el conocimiento de la sexualidad? ¿Cuáles son las relaciones entre nuestro contenido pedagógico y las interacciones que tenemos con nuestros alumnos y alumnas?».

En este sentido, es posible concebir la enseñanza como experiencia, como un modo de aproximarnos a otra manera de hablar y de «hacer» en educación (y en educación de la sexualidad), sin intentar establecer lo que debe hacerse y lo que no, sino comprender que existen diferentes formas de acompañar con propuestas pedagógicas la educación sexual integral de niños, niñas y adolescentes. Decimos sin intentar normalizar, sino más bien atentos a la generación de conductas responsables en relación al propio cuidado y al cuidado de los otros y otras.

Estas formas pueden ser, por ejemplo, la generación de experiencias críticas, como las denomina Woods (1997), es decir, experiencias de aprendizaje decididamente centradas en los alumnos, no totalmente planificadas, donde el docente habilita el espacio y la propuesta oficiando de mediador en las actividades, facilitando, activando, animando diferentes modos de expresión. O como afirma Britzman (1999) «El modelo de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de lectura de libros de ficción y poesía, de ver películas y del involucramiento en discusiones sorprendentes e interesantes, pues cuando nos implicamos en actividades que desafían nuestra imaginación, que nos promueven preguntas para reflexionar y que nos hacen llegar más cerca de lo indeterminado del eros, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar».

Hay innumerables ejemplos, entre otros podríamos también mencionar, en el nivel inicial o primario, un docente enseña a sus alumnos sexualidad cuando promueve que los mismos puedan expresar y comunicar las emociones y sentimientos que les provocan las situaciones cotidianas, cuando lee cuentos tradicionales y los invita a pensar en finales alternativos de las princesas y príncipes, o promueve el conflicto con los roles estereotipados que transmite el cuento, entre otras actividades posibles.

Un trabajo pedagógico en este sentido, como decíamos, articulando disciplinas, atravesando sus fronteras, desplegando saberes e incertidumbres de maestros y alumnos, reuniendo en torno a una «cosa en común», demanda confianza: esa confianza recíproca que facilita un vivir juntos y aprender en «comunidad».

De este modo, proponemos pensar en una experiencia que pueda desarticular dicotomías entre teoría y práctica, ciencia y técnica, entre pensar y hacer, saber y no saber, entre familias y escuela. Una experiencia que esté fuertemente atravesada por «acciones» que podemos nombrar, como: pensar, consensuar, representar, construir, explorar, transitar, problematizar, preguntar, hacer historiar, diferenciar, inaugurar y mirar desde nuevos lugares.

PARA SEGUIR PENSANDO

- **La sexualidad es inherente al ser humano, y como tal está presente en el hecho educativo y en la relación pedagógica que se da en la escuela. De este modo, los adultos y los docentes tenemos un rol clave en acompañar a los niños, niñas y jóvenes en sus procesos de crecimiento y de construcción de la sexualidad.**
- **Trabajar en Educación sexual incluye nuestra reflexión sobre lo que nosotros mismos presuponemos y pensamos sobre la sexualidad, y que a la vez implica revisar las tensiones y perspectivas que circulan entre los miembros de la comunidad educativa, pensando en las formas de trabajo que propiciamos en el aula y en la escuela, que suponen transformar algunas de las lógicas de pensamiento y de acción en las instituciones educativas, renovando miradas, ampliando lo pensable y lo decible.**
- **Nuestras anteriores reflexiones nos invitan a considerar nuevas propuestas, y dispositivos pedagógicos que permitan generar climas de confianza, de participación, diálogo, que propicien la expresión de emociones y sentimientos y el respeto por las opiniones de todos y todas.**

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

WEISS M.: «Educación sexual infantil /juvenil» en: Revista Ensayos y Experiencias. Año 7, N° 38 Mayo Junio de 2001

BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA

FRIDMAN, C.: «Educación sexual: política, cultura e ideologías», *Revista Novedades Educativas*. Año 15 (150). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

GRECO, M. B. y G. RAMOS: «Análisis de casos. Una perspectiva institucional», en *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, GCBA, 2007.

MORGADE, G.: *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

GRECO, M. B.: *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens, 2007.