

¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina

Daniel Jones*

Resumen. *Las y los adolescentes construyen dimensiones de su sexualidad a través de interacciones con adultos y pares, en las que se transmiten valores y normas. El artículo analiza qué cuestiones de sexualidad y cómo hablan adolescentes y docentes en las escuelas de nivel secundario. Parte de 32 entrevistas individuales realizadas en 2003 a varones y mujeres de 15 a 19 años, residentes en Trelew, una ciudad de noventa mil habitantes a 1500 kilómetros de Buenos Aires, en la provincia del Chubut, pertenecientes a estratos medios y que asisten a escuelas públicas mixtas.*

Examina qué razones dan para hablar de sexualidad en este ámbito, qué temas han abordado con docentes y de qué manera, y cuáles son los desafíos que plantean a la educación sexual escolar. Este análisis ayuda a explorar qué tipo de educación sexual han recibido las y los adolescentes en la Argentina, a partir de una experiencia en el pasado reciente previo a la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006.

Palabras clave: *Educación sexual, adolescentes, escuelas, sexualidad*

Key words: *Sexual education, teenagers, schools, sexuality*

* **Daniel Jones:** Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Becario posdoctoral del CONICET y miembro del Grupos de Estudios sobre Sexualidades (GES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Docente de la Carrera de Ciencia Política (UBA).

Introducción

En lo que va del siglo XXI, los debates sobre educación sexual en las escuelas en la Argentina han sido intensos y recurrentes. Autoridades religiosas, periodistas, legisladores y funcionarios públicos, docentes y académicos se han pronunciado sobre el papel del Estado en la educación sexual y, específicamente, el abordaje de temáticas sexuales en los distintos niveles educativos. Quién determina qué se enseña, a qué edad y bajo qué dinámicas han sido los principales puntos de una controversia que, ante nuevas iniciativas políticas, siempre vuelve a despertarse. Estos debates rodearon la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 en octubre de 2006, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y sus intentos de implementación desde 2007.

En esta discusión pública muchas veces se ignora qué clase de educación sexual se venía dando en las escuelas antes de la implementación de dicho Programa y cuál era la percepción de las y los estudiantes. El presente artículo analiza qué cuestiones de sexualidad y cómo se hablan entre adolescentes y docentes en escuelas de nivel secundario. Parto de 32 entrevistas individuales a varones y mujeres de 15 a 19 años residentes en Trelew (una ciudad de noventa mil habitantes a 1500 kilómetros de Buenos Aires, en la provincia del Chubut), pertenecientes a estratos socioeconómicos medio-medio y medio-bajo (considerando el nivel educativo y la ocupación del padre y/o la madre con quien viven) y que asisten a dos escuelas públicas Polimodales. Fueron realizadas en 2003 y son parte del corpus que sustentó mi tesis doctoral. En términos metodológicos, al indagar estas charlas exclusivamente desde sus testimonios, reconstruyo la interacción entre adultos y adolescentes tal como la presentan estos últimos. Dicho análisis ayuda a explorar qué tipo de educación sexual escolar han recibido en la Argentina antes de la sanción de la mencionada ley, a partir de una experiencia particular en el pasado reciente. Lejos de pretender generalizar los hallazgos e interpretaciones para lo que sucede a nivel nacional, se trata de iluminar, a partir de un estudio acotado al espacio consignado,

dinámicas y temas de diálogo sobre sexualidad entre docentes y estudiantes.

El artículo se centra en qué razones dan las y los adolescentes para hablar de sexualidad en la escuela, qué temas han abordado con docentes y de qué manera, y cuáles son los desafíos que plantean a la educación sexual escolar. Estos diálogos y los silencios registrados en el ámbito escolar son parte de un proceso de aprendizaje de la sexualidad más amplio, del que también indagamos otras instancias que se articulan y superponen, como las charlas con sus padres y sus pares y la recepción de los mensajes de la televisión (Jones, 2008). De este proceso cabe destacar tres rasgos. Primero, mediante una socialización que dura desde el nacimiento hasta la muerte, y que se acelera en la adolescencia, las personas adquieren valores, normas y rituales de interacción sexual que son propios de la cultura a la que pertenecen (Laumann y Gagnon, 1995: 188). Segundo, lejos de ser una transmisión vertical y monolítica, este aprendizaje se da a través de una interacción generalmente asimétrica pero no exenta de resistencias, críticas y adaptaciones por parte de los actores implicados. Tercero, el aprendizaje de la sexualidad está atravesado por las relaciones de género (Paiva, 1999: 256) y es parte de la socialización de dichas relaciones (Heilborn, 2006: 34), entendidas como relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y relaciones significantes de poder (Scott, 1996: 289).

A partir de este análisis focalizado en sus testimonios, en las reflexiones finales señalo qué fenómenos sociales y políticos permiten entender la centralidad de ciertas temáticas (y la omisión de otras) en las clases y diálogos sobre sexualidad con docentes. Asimismo, recapitulo las propuestas sobre educación sexual de las y los adolescentes entrevistados y conjeturo en qué medida la Ley N° 26.150 inaugura un nuevo horizonte en la educación sexual, que contemple los temas y críticas sugeridos por adolescentes. Finalmente, consigno algunas recomendaciones para las políticas públicas en educación sexual.

Clases y diálogos con docentes

Razones para hablar de sexualidad

Aunque al realizar las entrevistas no existía una ley que establezca como obligatoria la educación sexual escolar, la Ley Provincial N° 4.545 de Salud Sexual y Reproductiva del Chubut de 1999 ya indicaba:

"El organismo competente del área educativa incluirá en la currícula los programas de políticas elaborados por el Programa de Salud Sexual y Reproductiva, a partir del Tercer Ciclo de EGB y Nivel Polimodal" (Ley Provincial N° 4.545, art. 6°).

En consonancia con dicha normativa, las y los adolescentes entrevistados, que en 2003 asistían a 1° y 3° año de dos escuelas Polimodales públicas, mixtas y diurnas de Trelew, habían recibido contenidos sobre sexualidad en distintos niveles del sistema educativo. Todos y todas acuerdan con que se hable de sexualidad con docentes en la escuela y ofrecen dos razones: los embarazos de adolescentes y el papel intermedio que puede cumplir un docente. La primera surge de que ven en la escuela a muchas chicas de su edad o más jóvenes embarazadas y lo vinculan con fallas en la educación sexual: *"Por no tener una buena información del tema quedan chicas embarazadas. En este colegio hay varias chicas que han quedado embarazadas el año pasado y este año"*, señala Belén. Sus opiniones reflejan la extendida percepción del embarazo de adolescentes como un problema social creciente en la Argentina (Gogna, 2005: 26-27; Villa, 2007: 50), una preocupación que no se condice con los diagnósticos sociodemográficos al respecto (Binstock y Pantelides, 2005: 109), y el supuesto de que la educación sexual por sí misma sería una suerte de *vacuna* para evitarlo. La segunda razón a favor de la educación sexual escolar es el papel intermedio de un docente en relación a padres y pares:

Informante: "(...) Teníamos Biología y estábamos aprendiendo lo que era aparato reproductor femenino y masculino. Teníamos un profesor que era muy piola [abierto] y que hacía que a personas que les daba vergüenza no les dé tanta vergüenza. Y a personas que lo querían contar, que lo contaran como algo normal, como algo que pasa... Y me parece bien que se dé en la escuela porque por ahí con tus viejos [padres] no tenés la seguridad o la confianza de que ellos vengán y te digan cómo es, que te digan cómo cuidarte... Que por ahí buscás en los que están más allegados a vos, y no están seguros

tampoco. Hay chicas de 14, 15 años que buscan respuestas en las amigas y por ahí tampoco saben del tema. Entonces me parece muy bien que se dé en la escuela. Es más, me parece que se tendría que dar cuando las chicas son más chicas, para prevenir más cosas.

Entrevistadora: ¿Qué cosas?

I: Embarazos, enfermedades. Todo eso se podría prevenir si en 6º, 7º año [de EGB] lo ven. Porque en la escuela ha pasado que una chica de 8º año [de EGB], o sea, de 14 años, estaba embarazada. Entonces vos decís: '¿Cómo puede ser?' Querés que no se dé [clases sobre estos temas] cuando tengas 16 años, que se dé mucho antes. Así vos mucho antes sepas cómo cuidarte, cómo prevenirte de ciertas cosas" (Antonia, mujer, 17 años, 3º Polimodal).

Antonia propone hablar sobre sexualidad en la escuela lo antes posible, bajo un razonamiento tan sencillo como lógicamente irrefutable: ¿cómo se va a dar educación sexual a partir de los 16 años (en 1º Polimodal) si ya hay chicas de 14 años (en 8º de EGB) que quedaron embarazadas? Su observación indica un asincronismo entre las temáticas que tratan en cada año escolar y la realidad que las rodea en ese mismo ámbito: cuando comienzan a estudiar el aparato reproductor femenino y los anticonceptivos ya hay compañeras embarazadas. Antonia también ilustra la valoración del docente no sólo por brindar información como parte de su materia, sino por abrir un espacio de participación y consulta sobre sexualidad. Un docente puede cumplir un papel intermedio para hablar del tema, al infundir la seguridad y confianza que dan el conocimiento, experiencia y madurez de un adulto, sin la vergüenza que da tratarlo con los padres. Si bien aprecian a quienes favorecen espacios más interactivos que la clase expositiva, consideran escasas este tipo de experiencias y critican a la mayoría de los docentes por limitarse a dar los contenidos de su materia, sin detenerse a hablar con estudiantes de manera más comprometida en términos interpersonales: "*Todos vienen, se sientan, te explican el tema del día y se fueron. (...) Y más que sentarte a hablar con tus compañeras o amigas, no tenés con quién hablar*", dice Meibel. Nadie menciona charlas sobre sexualidad entre docentes y estudiantes fuera del aula, bajo la forma de una consejería institucionalizada o una conversación informal.

Lo que se habla y lo que no tanto

Las y los entrevistados dicen haber visto temas de sexualidad en Ciencias Naturales (en el 3º ciclo de la Educación General Básica) y Biología I (en Polimodal), los únicos dos espacios curriculares en los que el Ministerio Provincial de Educación consignaba contenidos vinculados a sexualidad al año 2003. Si bien varones y mujeres asisten a los mismos cursos y siempre han tenido juntos las clases de educación sexual, hay diferentes énfasis en qué recuerdan haber tratado: mientras que las mujeres mencionan en más oportunidades los aparatos reproductores masculino y femenino, la reproducción y el embarazo, los varones concentran levemente sus respuestas en las "enfermedades" (de transmisión sexual) y el VIH/Sida. En cambio, los métodos "para cuidarse", "de prevención" o anticonceptivos aparecen por igual en los testimonios de varones y mujeres, así como su enumeración (preservativos y pastillas y, en menor medida, Dispositivo Intra-Uterino y "método de los días"). Por último, algunos mencionan a la homosexualidad como una cuestión apenas vista en clase y que se debería abordar más.

¿Cómo se presentan estas temáticas? Casi siempre por iniciativa del docente, en clases expositivas que comparten varones y mujeres. Sin embargo, dos testimonios muestran otra clase de interacciones, que permiten explorar qué valores pueden transmitir docentes al abordar cuestiones como la anticoncepción y qué temas evitarían. El primero es de Belén, sobre los consejos de su profesora de Biología:

Entrevistadora: "¿Y te acordás de haber tenido conversaciones o clases [sobre sexualidad] acá en la escuela?"

Informante: Con la profesora de Biología, de los métodos anticonceptivos. Que teníamos que evitar estar a solas con un novio porque te produce así, te dan ganas de tener... Cuando tengamos ganas de tener relaciones, como que tenemos que alejarnos, para no tener [relaciones sexuales] a tan temprana edad. Esperar un poco más... Como no estamos preparadas para ser madres. Eso nos decía la profesora de Biología.

E: ¿Eso les decía en vez de decirles que se cuiden?

I: Claro. Igual nos decía que nos cuidemos... por eso hablaba de temas anticonceptivos. Que tratemos de evitar esos encuentros así, y que si llegamos a tener [relaciones] que nos cuidemos. Usemos protección, que le pidamos a él.

E: ¿Y vos qué opinás de lo que dice?

I: Para mí sí, en algunas partes tiene razón. O sea, no estamos preparadas para ser mamá tan temprano. Hay que cuidarse.

E: ¿Pero por qué hay que tomar distancia?

I: No, pero si te cuidás está todo bien, cosa de cuidarse bien y pedirle cuidados. O sea, que él se cuide y vos cuidarte también para, además del embarazo, también está el HIV, el Sida, para no contagiarte" (Belén, mujer, 19 años, 3º Polimodal).

En esta charla o clase la docente pone en juego una serie de supuestos que vale la pena reconstruir. Primero, el consejo a las alumnas de evitar mantener relaciones sexuales como método anticonceptivo remite a la opción de abstinencia sexual durante la adolescencia. Segundo, la recomendación de no estar a solas con un novio porque eso produce ganas de tener relaciones sexuales presupone dos cosas: que si ellas tienen actividad sexual será con un novio y no con otro tipo de pareja; y que las mujeres tienen interés y capacidad de controlar su deseo y así regular la interacción sexual con los varones. Esto se condice con representaciones tradicionales de la sexualidad masculina como incontrolable y siempre disponible, frente a la cual las mujeres deben asumir un papel de resistencia, resguardo y autocontrol, muy extendidas en América latina (Cáceres, 2000; Sosa, 2004; Heilborn *et al.*, 2006). Tercero, sus consejos sólo están dirigidos a las mujeres, pues la justificación para no tener relaciones sexuales "a tan temprana edad" es que "no están preparadas para ser mamá tan temprano". Dicha expresión, que enfatiza la juventud de las alumnas, remite tácitamente a una norma moral que considera a las relaciones sexuales durante la adolescencia precoces y, por lo tanto, inadecuadas. La noción de precocidad sexual es relativa a una generación dada y no es neutral en términos de género: la recomendación de la profesora de que eviten las relaciones sexuales reflejaría un cambio entre ambas generaciones en cuanto al grado de legitimidad de esta actividad para las mujeres en la adolescencia. Por otra parte, al aconsejarles no tener relaciones porque no están "preparadas para ser madres", enlaza de manera automática actividad sexual, embarazo y maternidad. Esta asociación favorece que les ofrezca como una alternativa razonable posponer las relaciones sexuales, ya que la consecuencia presentada como inevitable (el

embarazo y la maternidad) constituye un horizonte no querido por dichas jóvenes en esta etapa de su vida (pues desean realizar estudios universitarios, para lo que consideran condición necesaria no tener que criar un hijo). La idea de que *"no están preparadas para ser madres"*, frecuente en los servicios de educación y salud (Stern y Medina, 1999), remite a una concepción del embarazo en la adolescencia como un riesgo biológico, psicológico y social:

"En el primer caso, se argumenta que la niña/adolescente no estaría preparada biológicamente para la reproducción; en el segundo caso, que la adolescente mujer no reuniría condiciones psíquicas para afrontar el proceso de crianza; y en el tercero, el embarazo es percibido socialmente como una interrupción abrupta que atenta contra el desarrollo de un proyecto de vida en la adolescencia y la juventud" (Villa, 2007: 50).

Por último, sólo cuando la entrevistadora insiste en preguntar si la docente no les aconsejaba *"que se cuiden"* (refiriendo tácitamente a métodos como el preservativo o las pastillas), Belén responde que sí: la primera recomendación es que traten de evitar las relaciones sexuales pero, si no lo consiguen, les dice que usen protección y que le pidan al novio *"que se cuide"*. Los consejos de esta profesora refuerzan una jerarquía moral de comportamientos sexuales para mujeres adolescentes, donde el lugar más alto lo ocupa la abstinencia mediante el autocontrol del deseo y la resistencia a los avances de varones, para postergar todo lo posible las relaciones durante la adolescencia. Sólo como segunda opción aparecen las relaciones sexuales protegidas ante el embarazo y el VIH/Sida, aconsejando *"cuidarse"*, pero muchas veces sin indicar métodos específicos. Los razonamientos que subyacen a esta jerarquía coinciden con los de dos discursos contemporáneos sobre sexualidad deudores de un paradigma médico: *el enfoque de riesgo* y *el del sexo más seguro*. El primero

"identifica los factores del entorno social y situacional y del propio individuo que permiten el desarrollo de comportamientos de riesgo que atentan contra su salud o que lo protegen de la emergencia de dichos comportamientos. En el caso de la sexualidad adolescente se han enfatizado los aspectos negativos, que tienen como consecuencia el embarazo precoz y las enfermedades de transmisión sexual, que a su vez inciden de forma nociva dentro de la estructura social. (...) El concepto biológico y psicológico tradicional desde el cual se aborda la adolescencia hace que en este enfoque las prácticas sexuales

aparezcan por sí mismas como un riesgo. (...) Se considera que la adolescencia es una etapa de la vida de crisis y desajuste emocional, en la que predominan los déficit de aquellas capacidades que permiten asumir comportamientos responsables y planeados" (Stern y Medina, 1999: 114-125).

Se trata de una perspectiva adoptada habitualmente en salud pública y educación para prevenir embarazos, que concibe a las relaciones sexuales de adolescentes como un aspecto imposible de evitar del crecimiento juvenil y en sí mismas riesgosas:

"Lo mejor sería la abstinencia, se argumenta comúnmente, pero como ésta es improbable en muchos casos, la anticoncepción exitosa es mejor que los nacimientos indeseados. [Desde este enfoque], nadie defiende que una vida sexual activa sea una cosa buena en la vida de los y las jóvenes" (Gagnon, 2006: 321).

El otro discurso del que retoman elementos estos docentes es el del *sexo más seguro*, que surge con la epidemia del VIH/Sida y produce normas sexuales en nombre de la seguridad. Establece un conjunto de prácticas para minimizar el riesgo de transmisión del VIH: *"Define a la abstinencia como la única opción sexual absolutamente segura, desaconseja la promiscuidad (...) y recomienda la pareja estable mutuamente fiel"* (Guasch, 2000: 85-86), algo congruente con el supuesto de la profesora de que, de tener relaciones sexuales, las chicas las tendrán con un novio, el tipo de vínculo sociosexual más estable en la adolescencia (pues supone un horizonte de continuidad temporal, independientemente de su duración efectiva).

La presunción de heterosexualidad es el telón de fondo de los consejos de estos docentes, ya sea mediante expresiones que colocan como pareja sexual a una persona del género opuesto o el énfasis en el uso de anticonceptivos (como las píldoras). Se supone la heterosexualidad del adolescente bajo la idea de que se trata de un comportamiento *normal* y, por ende, no es problematizado. Al igual que ciertas omisiones temáticas (y otras dinámicas) en la escuela, esta presunción opera en la institución de una heterosexualidad tan naturalizada como obligatoria, en el marco de la *matriz heterosexual*:

"La institución de una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación binaria en que el término masculino se diferencia del femenino, y esta diferenciación

se logra por medio de las prácticas del deseo heterosexual” (Butler, 2001: 56).

En el proceso de construcción de la sexualidad de las y los adolescentes, del que estos diálogos con docentes forman parte, *“la naturalización de la heterosexualidad significa que ésta raramente es reconocida como una sexualidad, una categoría social o una identificación”* (Richardson, 2000: 32), un punto que retomamos más adelante.

El segundo testimonio es el único en que registré que estudiantes tomen la iniciativa para hablar de sexualidad con una profesora:

Entrevistadora: “Y en esas charlas con amigos, ¿qué opinan del tema de la masturbación?”

Informante: Los varones hablan de eso todo el tiempo, hasta la profesora está adelante y lo hablan. (...) A la de Biología le preguntaron el otro día: ‘¿Por qué cuando hacemos ese movimiento...?’ No sé, le preguntaban qué es lo que pasa (riéndose) (...)

E: ¿Pero qué hacían? ¿El movimiento con la mano?

I: Sí, sí... eso (riéndose) (...)

E: ¿Y la de Biología qué dijo?

I: Y no, pasa que ella, mis amigos le dicen: ‘No, pero profe usted no tiene que tener vergüenza, es algo natural’. Entonces no le queda otra que contestar.

E: ¿Y qué dijo?

I: No, de eso no contestó. No los retó ni nada, pero no contestó. Otras veces sí contesta.

E: ¿Y qué contesta?

I: Todo con palabras bien de Biología pero... O sea, le da vergüenza a la profesora hablar de eso.

E: ¿Y además de la masturbación qué le preguntan?

I: Le preguntan cosas de qué pasaba la primera vez. Qué pasaba en la mujer, le preguntaban cosas así. Tuvimos una clase este año, una sola clase que [la profesora] decía: “Saquen un tema”. Y obviamente sacaron ese tema de la primera vez”. (Anabella, mujer, 15 años, 1º Polimodal).

Estas dos interacciones entre una profesora de Biología y sus alumnos muestran los distintos registros e intereses que pueden atravesar un diálogo de sexualidad en el aula. Las preguntas de los adolescentes son sobre prácticas y experiencias sexuales que, como tales, no estaban consignadas en los contenidos curriculares del Chubut: la masturbación y la primera relación sexual. Introducen el primer tema preguntando por qué sucede lo que sucede cuando un varón se

masturba (interpretamos, por qué se excita y eyacula), explicándose a través de un movimiento semejante al habitual para masturbarse. Aunque la docente no les responde, Anabella aclara que tampoco los "reta", lo que implica que sería esperable que los sancione por sacar ese tema o por hacerlo de tal manera que pueda ser entendido como una broma. Cuando la entrevistadora indaga si la profesora responde las preguntas de sexualidad, Anabella señala que a veces "*no le queda otra [alternativa] que contestar*", que lo hace "*con palabras bien de Biología*", pero que "*le da vergüenza hablar de eso*". Estas observaciones permiten reconstruir el tono de sus intervenciones tal como las percibe una alumna: a la docente no le resulta cómodo responder sobre sexualidad porque le da vergüenza, de ahí que lo haga sólo cuando no le queda otra opción y utilizando un lenguaje técnico, tal vez para evitar que la charla pase a un registro lúdico o erótico. Cuando en otra oportunidad la profesora abre el espacio para que elijan un tema, los alumnos plantean el de la primera relación sexual. Esto significa que, cuando pudieron escoger de qué hablar, propusieron cuestiones que no aparecen en los diseños curriculares, ni entre los temas presentados por docentes: la "*primera vez*" y la masturbación, experiencias significativas y prácticas habituales en esta etapa de su vida. Las inquietudes de los compañeros de Anabella coinciden con las de algunas entrevistadas que reclaman tratar el tema del "sexo" y qué es la "sexualidad", y no sólo los aparatos reproductores y métodos anticonceptivos: "*Nosotros nunca tuvimos una explicación concreta de lo que es la sexualidad. No te explican bien las cosas. (...) En 8º y 9º [de EGB] vimos los aparatos reproductores y nos dieron una lista de los métodos anticonceptivos, nada más*", dice Florencia. El patrón común de sus propuestas es tratar dimensiones de la sexualidad que vayan más allá del embarazo y las infecciones de transmisión sexual, un reclamo que también registran estudios sobre adolescentes escolarizados en Perú (Cáceres, 2000: 50) y México (Sosa, 2004: 250). En esta línea, el otro tema que algunos sugieren abordar es la homosexualidad y la discriminación hacia gays y lesbianas, algo que observan en la escuela y en los medios de comunicación.

E: ¿Y vos qué opinás de que en la escuela se hable de sexualidad?

I: Me parece que tendrían que poner una materia, por ese problema. El tema de la discriminación, de la homosexualidad, todo eso se nota mucho. En la televisión, acá [en la escuela] también.

E: ¿Y pensás que eso se podría tratar en la escuela?

I: Sí, sí... para mí sí. Para mí es un problema de la sociedad, por eso se debería tratar acá en la Escuela.” (Chueco, varón, 17 años, 3º polimodal).

El planteo de estos temas de parte de estudiantes muestra ciertos límites en las concepciones de sexualidad puestas en juego en la escuela, no sólo en lo que vieron en clase, sino también en los propios lineamientos que orientaban la educación sexual en Ciencias Naturales y Biología, a pesar de las declaraciones de principios:

“Con un enfoque multidimensional, integrando los aspectos biológicos con otros de índole social y cultural, se desarrollan temáticas de educación sexual. (...) El desarrollo de estas temáticas permite estimular el rechazo de estereotipos discriminatorios. (...) Concebir al organismo humano como un todo integrado, permite comprender y apreciar la importancia de las dimensiones afectiva, social y espiritual de las personas y de los principios y normas éticas para un cuidado responsable de sí mismo y de la comunidad” (Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, 2001: 153).

Este diseño curricular de Biología I declara asumir un enfoque multidimensional y orientarse a la promoción de relaciones más igualitarias entre las personas estimulando “el rechazo de estereotipos discriminatorios”, interpreto, como los que producen el machismo y la homofobia. Sin embargo, esta declaración no se condice con los temas que el diseño propone abordar, ya que omite cualquier referencia a orientaciones o identidades sexuales, lo que implica suponer la norma heterosexual, en consonancia con la presunción de heterosexualidad que opera en las clases. Dicha ausencia temática dista de ser neutra pues, si la ignorancia es producida por un tipo particular de conocimiento, la ignorancia de la homosexualidad desde la institución escolar es constitutiva de un modo de abordar la sexualidad (Lopes Louro, 2001) y moldear las sexualidades de estudiantes y docentes. Como sostienen Alonso et al.:

“En las instituciones educativas a través de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y normas se constituyen los sujetos heterosexuales y se silencian aquellas identidades que no responden a

la norma heterosexual. (...) En el proceso de creación de la heterosexualidad/homosexualidad, 'conocimiento' va a significar conocimiento de la sexualidad 'normal', e 'ignorancia' ignorancia de las sexualidades 'desviadas' o 'anormales'; de este modo, conocimiento y sexo se volverán conceptualmente inseparables uno de otro" (Alonso et al., 2003).

Los diseños de Ciencias Naturales y Biología I (Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, 1997; 2001) tampoco sugieren abordar las prácticas sexuales como tales, sean éstas potencialmente reproductivas (las relaciones sexuales entre un varón y una mujer) o no reproductivas (como la masturbación y las relaciones sexuales homosexuales); el tema más cercano que consignan son los "procesos reproductivos". En concordancia con estos lineamientos, en el aula los docentes se concentran una y otra vez en dimensiones biológicas o médicas de la sexualidad, como el funcionamiento de los aparatos reproductores, la enumeración de enfermedades y modos de prevenirlas, y la recomendación de anticonceptivos. De modo paradójico, en Chubut el Ministerio de Educación propone un abordaje multidimensional de la sexualidad en la materia Biología. Es decir, se pretende destacar otros aspectos de fenómenos que de manera hegemónica (y no sólo en la escuela) han sido tratados como *naturales, biológicos o médicos*, desde un espacio curricular y mediante docentes cuya formación (como profesores en ciencias biológicas) por definición les imprime un sesgo naturalista y biologicista.

Reflexiones finales

El artículo analizó de qué y cómo se hablaba de sexualidad entre docentes y adolescentes en dos escuelas de nivel secundario de Trelew (Chubut), para conocer las experiencias y percepciones de estos últimos sobre la educación sexual en el pasado reciente previo a la Ley de Educación Sexual Integral en la Argentina.

El embarazo, las enfermedades y las formas de evitarlas son los temas que predominaban, ocupando un lugar medular los consejos de métodos preventivos del VIH/Sida y/o anticonceptivos como el preservativo o la píldora. La centralidad de estas temáticas en sus

clases y diálogos puede entenderse a partir de cuatro fenómenos estrechamente vinculados entre sí: 1) el reconocimiento de parte de los adultos de que una proporción cada vez mayor de adolescentes tiene relaciones sexuales; 2) la percepción del embarazo en la adolescencia como un problema social; 3) la visibilidad de la epidemia del VIH/Sida a través de los medios de comunicación (Petracci y Vacchieri, 1997; Kornblit, 2001); y 4) el debate público sobre salud sexual y reproductiva, desde mediados de la década de 1990 (Petracci y Ramos, 2006; Petracci y Pecheny, 2007). Estos fenómenos sociales y políticos ayudan a comprender que la sexualidad se haya convertido en tópico de conversación entre adolescentes y docentes, con los límites señalados. No podemos perder de vista que pocas décadas atrás en la Argentina dichas conversaciones no eran frecuentes (en ciertos contextos, como la escuela, ni siquiera imaginables), pues la norma era el mutismo entre adultos y jóvenes sobre cuestiones sexuales (Margulis *et al.*, 2007: 11).

¿Qué temas de sexualidad no son tratados en estas instancias, pero sí con pares? No hay referencias al deseo, al placer y a la afectividad, vinculados a las relaciones sexuales de adolescentes, en sus testimonios sobre las clases y charlas de sexualidad con adultos. Qué cuestiones son aquí presentadas y cuáles omitidas parecen responder a la influencia de un paradigma médico y reproductivo de la sexualidad, reforzado por los fenómenos mencionados, que omite los sentimientos y placeres relacionados a la actividad sexual. En los diseños curriculares y en lo tratado en clase a comienzos del siglo XXI continuaba prevaleciendo la mirada biológica y médica de una sexualidad heterosexual, coital y potencialmente reproductiva. En ésta opera un modelo de normalidad sexual definido por la medicina del siglo XIX que, ajustes mediante (en los discursos psiquiátrico, sexológico y del sexo más seguro), conserva como patrón a la heterosexualidad coitocéntrica y genitalista (Guasch, 2000: 73-81), silenciando en la escuela las expresiones sexuales que la trastornen o desafíen.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con una perspectiva programática identificada por el estudio de Wainerman *et al.* sobre

educación sexual en 24 escuelas de la Argentina antes de la Ley N° 26.150, basado en entrevistas a directivos, docentes y ejecutantes de estas experiencias, lo que brinda un interesante contrapunto con la mirada del alumnado que analicé. Partiendo de los fundamentos de la educación sexual, la concepción de sexualidad y los contenidos que desarrollan los programas, las autoras construyen una tipología: 1) Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos; 2) Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad; 3) Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable; y 4) Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad. Las experiencias relatadas por las y los adolescentes que entrevistamos comparten muchos rasgos con el segundo tipo, que enfatiza una educación de corte biomédico orientada a evitar embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual:

"Más que desarrollarse como un proceso de enseñanza integral en la que cabe el placer, la reflexión y la autonomía, tiene un alcance restringido a aspectos puramente médicos de control y prácticas potencialmente riesgosas. (...) El enfoque se articula desde la premisa –más o menos explícita- de que hay (deben ser) 'disciplinas autorizadas' (las) que aborden estos temas; concretamente las de las ramas de las ciencias naturales y de las ciencias médicas. (...) La posibilidad de disfrutar de la sexualidad se enmarca (...) en presupuestos heterosexuales. (...) Al igual que otras temáticas que son abordadas desde paradigmas biomédicos, la enseñanza (en este caso en materia sexual) está más cercana a un esquema jerárquico experto-lego (médico-profesor/paciente-alumno) en el que el último miembro del par asimilaría los lineamientos médicos 'necesarios' para prevenir ciertas situaciones o infecciones" (Wainerman et al., 2008: 59-66).

Frente a un escenario atravesado por estas omisiones y asimetrías, varios y varias adolescentes que entrevistamos proponen que las cuestiones de sexualidad se traten antes en el ciclo escolar, en más oportunidades y con mayor participación del alumnado, tanto en la elección de temas como en las dinámicas de abordaje. Sugieren espacios de diálogo más interactivos y flexibles que la unidireccional y hegemónica clase expositiva. También critican el asincronismo entre el cronograma de enseñanza sobre sexualidad (qué temas se dan en cada curso) y los embarazos de alumnas cada vez más jóvenes que observan en sus propias escuelas. Las temáticas que plantean son la

primera relación sexual, la masturbación y la homosexualidad, un reclamo significativo ante la constante presunción de heterosexualidad por parte de docentes. Estas cuestiones no estaban contempladas en los diseños curriculares vigentes en 2003 en la provincia del Chubut, ni los docentes accedieron a tratarlas ante iniciativas de estudiantes.

Frente a esta situación, ¿abre un nuevo horizonte la Ley Nº 26.150 de 2006? Recién entre 2007 y 2008 comenzó a llevarse adelante el Programa de Educación Sexual Integral en distintas provincias, por lo que aún no hay evaluaciones sobre su grado y modo de implementación. Sin embargo, considerando las observaciones de estas y estos adolescentes y las ausencias identificadas, se puede rastrear qué dicen al respecto la ley y sus lineamientos curriculares, aprobados en mayo de 2008 por el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE Nº 45/08).

El Programa contempla la Educación Sexual Integral (ESI) desde el nivel inicial (Ley Nº 26.150, art. 4º), con un abordaje multidimensional garantizado por una perspectiva transversal en este nivel y en el primario -estableciendo contenidos de la ESI a trabajarse en las distintas áreas-, mientras que en el secundario podría encaminarse a espacios curriculares específicos, sin por esto perder el enfoque integral de la sexualidad (Res. CFE Nº 45/08: 4-5).

Considera las necesidades de los diferentes grupos etarios (Ley Nº 26.150, art. 8º) y, específicamente, presenta el tema del embarazo desde el II ciclo de la educación primaria (Res. CFE Nº 45/08: 17) y los métodos anticonceptivos recién en el I ciclo de la secundaria. Si bien el espíritu de estos lineamientos es que las cuestiones de sexualidad se aborden en más ocasiones y áreas curriculares, no hay referencias a una mayor participación de las y los estudiantes en su tratamiento, ni a que puedan elegir temas (sólo hay una inespecífica sugerencia de promover la participación de los alumnos y alumnas en las prácticas áulicas -Res. CFE Nº 45/08: 10). De hecho, resulta interesante que, a pesar de ser muy minuciosos al especificar las temáticas a desarrollar en cada nivel educativo y área, la masturbación está ausente, no se mencionan explícitamente las relaciones sexuales en ninguna parte (sólo se consigna "reproducción humana") y

prácticamente no aluden a la primera relación sexual (la única mención refiere a situaciones de coerción en la “primera vez”, como un contenido de la asignatura Lengua en el II ciclo del nivel secundario - Res. CFE Nº 45/08: 33). ¿Son temas intratables para los y las docentes en el aula o no se consignan en los lineamientos para evitar impugnaciones desde sectores políticos conservadores, presuponiendo que de todos modos emergerán en el diálogo con estudiantes? ¿Cuán integral es una educación sexual que, al menos en términos programáticos, no contempla para la formación docente y las clases a adolescentes dos de las experiencias sexuales más habituales y significativas en dicha etapa de sus vidas?

Con todo, estos lineamientos curriculares consignan algunas cuestiones que no eran tratadas en las escuelas analizadas en Chubut, como el deseo y el placer (Res. CFE Nº 45/08: 16-17) y la afectividad vinculada a las relaciones sexuales (ídem: 16). También plantean el abordaje de la homosexualidad, proponiendo reflexionar, desde el I ciclo de la primaria hasta el II ciclo de la secundaria, sobre la valoración de las personas independientemente de su identidad y orientación sexual (ídem: 12), las ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual (ídem: 22), los derechos de las diversidades sexuales (ídem: 23) y las implicancias de la homofobia (ídem: 29).

Si bien esta ley y sus lineamientos suponen un avance normativo e ideológico significativo para llevar adelante una educación sexual que trascienda la mirada biologicista y heterosexista, próximos estudios deberán indagar en qué medida estas temáticas y enfoques efectivamente son desarrollados en la educación sexual escolar.

Recomendaciones para las políticas públicas en educación sexual

A partir de la información analizada, me atrevo a sugerir algunas recomendaciones para la elaboración y/o el ajuste de políticas públicas en educación sexual:

- a) establecer mecanismos y espacios adecuados para escuchar de boca de las y los adolescentes cuáles son los temas de su interés, y no dejar de abordarlos;
- b) evitar (el monopolio de) las clases meramente expositivas en temas de sexualidad, optando por realizar talleres y emplear metodologías participativas;
- c) capacitar a las y los docentes tanto en contenidos vinculados a la ESI como en aspectos metodológicos y actitudinales que faciliten el diálogo sobre estos temas;
- d) contemplar las fuentes de aprendizaje sexual extraescolar y los contenidos sexuales circulantes, para trabajar críticamente sobre ellos sin subestimar el peso que pueden tener en la socialización de las y los adolescentes (por ejemplo, la pornografía).

Referencias bibliográficas

- Alonso, Graciela; Flores, Valeria; Zurbriggen, Ruth; Rosas, Carina; Domínguez, Mariela (2003). *Cuando ignorar es silenciar: aprendiendo a ser heterosexual*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. Manuscrito no publicado.
- Binstock, Georgina y Pantelides, Edith (2005). La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico sociodemográfico. En Gogna, M. (coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia* (pp. 77-112), ob. cit.
- Butler, Judith (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México DF: Paidós.
- Cáceres, Carlos (2000). *La (Re)configuración del universo sexual: cultura(s) sexual(es) y salud sexual entre los jóvenes de Lima a vuelta del milenio*. Lima: UPCH y REDESS Jóvenes.
- Gagnon, John (2006). *Uma interpretação do desejo*. Río de Janeiro: Garamond.
- Gogna, Mónica (coord.) (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia: estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.
- Guasch, Òscar (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.

Heilborn, María Luiza; Aquino, Estela; Bozon, Michel; Knauth, Daniela (orgs.) (2006). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Río de Janeiro: Garamond.

Heilborn, María Luiza (2006). Experiência da Sexualidade, Reprodução e Trajetórias Biográficas Juvenis. En Heilborn, M. L. et al. (orgs.), *O aprendizado da sexualidade* (pp. 29-59), ob. cit.

Jones, Daniel (2008). *Sexualidad y Adolescentes: prácticas y significados relativos a la sexualidad de adolescentes residentes en Trelew (Chubut)*. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, defendida en septiembre de 2008 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Kornblit, Ana Lía (comp.) (2001). *El sida en la prensa escrita argentina*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Argentina. Documento de Trabajo Nº 25.

Laumann, Edward y Gagnon, John (1995). A Sociological Perspective on Sexual Action. En Parker, Richard y Gagnon, John (eds.), *Conceiving Sexuality: Approaches to Sex Research in a Postmodern World* (pp. 183-213). Nueva York: Routledge.

Lopes Louro, Guacira (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, número 2, volumen 9, (pp. 01-13). Florianópolis.

Margulis, Mario, Urresti, Marcelo y Lewin, Hugo (comps.) (2007). *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires. Investigaciones desde la dimensión cultural*. Buenos Aires: Biblos.

Paiva, Vera (1999). Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. En Barbosa, Regina y Parker, Richard (orgs.), *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder* (pp. 249-269). Río de Janeiro y San Pablo: IMS-UERJ y Editora 34.

Petracci, Mónica y Vacchieri, Ariana (1997). La tematización del sida en la prensa escrita de Buenos Aires: 1991-1993. En Kornblit, Ana Lía (comp.), *Sida y sociedad* (pp. 13-33). Buenos Aires: Espacio.

Petracci, Mónica y Ramos, Silvina (2006) (comps.). *La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia*. Buenos Aires: CEDES.

- Petracci, Mónica y Pecheny, Mario (2007). *Argentina: derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: CEDES.
- Richardson, Diane. (2000). *Rethinking sexuality*. Londres: Sage.
- Scott, Joan [1986] (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México DF: PUEG/UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Sosa, Itzel (2004). *Significados de la salud y la sexualidad en jóvenes: estudio de caso en dos escuelas públicas en Cuernavaca*. Tesis de Maestría en Estudios de Población y Desarrollo Regional. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Stern, Claudio y Medina, Gabriel (1999). Adolescencia y salud en México. En Oliveira, María Coleta (org.), *Cultura, Adolescência, Saúde* (pp. 98-160). Campinas: Consórcio de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade em América latina.
- Villa, Alejandro (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Wainerman, Catalina, Di virgilio, Mercedes y Chami, Natalia (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial-UNFPA.

Fuentes secundarias

- Ley Nacional Nº 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Sancionada el 4 de octubre de 2006.
- Ley Provincial Nº 4.545. *Programa de Salud Sexual y Reproductiva de la Provincia del Chubut*. Sancionada el 23 de noviembre de 1999.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. *Implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnico-profesionales*. 1997.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. *Diseño curricular de la Educación Polimodal*. 2001.
- Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 45/08. *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150*. Aprobada el 29 de mayo de 2008.