

Meninos são melhores em Matemática!? Um olhar sobre as relações de gênero no Ensino Técnico¹

Luan Cisco², Andréia Zanchetti³, Edson Carpes Camargo⁴ - IFRS

Eje: Estudio sobre sexualidades y relaciones de género

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras claves:** *Relações de Gênero. Ensino de Matemática. Ensino Técnico. Grupos de Discussão.*

> **Resumo**

Este estudo visa problematizar o debate sobre as relações de gênero, trazendo elementos que contribuem com o esclarecimento sobre o papel da mulher e do homem na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, visamos identificar quais os discursos de gênero que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem de matemática nas turmas de ensino médio/técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves, tentando desmistificar os conceitos que levaram a sociedade androcêntrica a constituir a ideia de que meninos apreendem a matemática de maneira diferente das meninas. Como processo metodológico, optamos pela realização de grupos de discussão e entrevista narrativa, prática utilizada pela pesquisadora Wivian Weller em seus estudos. Foram realizados grupos de discussão com alun@s e com professor@s de matemática que atuam no Ensino Médio. Os resultados corroboram com a ideia de que meninos e meninas têm as mesmas potencialidades para aprender matemática, desmistificando os debates que separam os gêneros pela sua condição biológica. Diante disso, torna-se possível outro olhar sobre o processo ensino e aprendizagem de matemática e sobre os sujeitos da educação, aprimorando a prática educativa e desmistificando os conceitos pré-estabelecidos.

¹ Este estudo faz parte do Projeto “As relações de gênero e a aprendizagem de Matemática no Ensino Médio/Técnico: uma reflexão sobre as práticas e os discursos” desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Bento Gonçalves financiado pelo CNPQ.

² Acadêmico do curso de Licenciatura em Física do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. Bolsista CNPQ.

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves.

⁴ Pedagogo. Mestre em Educação. Doutorando em Educação. Professor do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves e Coordenador do Projeto “As relações de gênero e a aprendizagem de Matemática no Ensino Médio/Técnico: uma reflexão sobre as práticas e os discursos”.

> **INTRODUÇÃO**

Durante muitos anos, a educação formal era um privilégio masculino e as mulheres estavam voltadas às atividades domésticas e aos cuidados com o lar. A figura feminina ficou por muito tempo à margem da educação sistemática, sendo a mulher considerada, muitas vezes, debilitada para a aprendizagem. Desde pequenas as meninas eram, e ainda são, estimuladas a desenvolver o instinto maternal, o cuidado com os demais e o cuidado com o lar. Os discursos e as mídias que reforçam constantemente a ideia de que a mulher tem que ser frágil, sensível, prestativa e cuidadora.

A sociedade androcêntrica carrega determinados conceitos masculinos que pressupõem que a mulher está diretamente ligada à figura de mãe aplicada e cautelosa, seja do marido, seja de seus filhos. Cuidar de alguém, ou da casa, parece ser prerrogativa natural das mulheres na sociedade patriarcal. Contudo, há de se trazer para o campo do debate, os limites dessa relação entre homens e mulheres, relações de gênero que nos constituem e nos fazem ser/estar masculinos e femininos.

A categoria gênero é utilizada como forma de desmembrar e compreender o sentido das diversas formas de relações humanas e de suas interações dentro de contextos históricos. A partir desta percepção inúmeros discursos que foram propagados e legitimados através da história permeando as diferenças e as exclusões e que contemporaneamente ainda se fazem presentes no âmbito social e principalmente escolar.

Muito se tem discutido no ambiente escolar sobre a pluralidade dos educandos no sentido da etnia e da classe social demonstrando que, apesar de todos os debates sobre o processo multicultural que compõe o currículo escolar, as relações de gênero ainda não adentraram os muros da escola, possibilitando que, em alguns momentos, sejam adotados métodos educativos que ainda se configuram como sexistas.

Diante disso, escolhemos como *lócus* deste estudo, o Câmpus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS), composto atualmente por doze *campi* e que oferece vários cursos, dentre os quais estão cursos de ensino médio/técnico nas modalidades concomitante e integrado. Nesse contexto, esta pesquisa visa identificar quais os discursos de gênero que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem de matemática diante das falas de estudantes e professor@s.

> **MATERIAL E MÉTODOS**

Algumas questões ainda perduram ao se tratar do assunto educação e gênero, como por exemplo, se é concreto o fato de que as mulheres têm dificuldade em ciências exatas porque são mais sensíveis e detalhistas, por isso não conseguem ter uma visão lógica das coisas. Esta discussão é pertinente e talvez possa parecer impossível chegar a um resultado, mesmo assim nossa proposta é problematizar este tema tão atual e importante para a educação.

O estímulo para o surgimento de novas inquietações vem da curiosidade que reside em cada um de nós, é com esta curiosidade de problematizar discussões sobre gênero no IFRS que nos lançamos ao desafio de (des)alinhar discursos histórico-culturais que vem sendo fortalecidos por uma construção de sociedade patriarcal. Tendo isto em vista, escolhemos como o Grupo de Discussão e a Entrevista Narrativa como processo metodológico, utilizados pela pesquisadora Wivian Weller em seus estudos. O pesquisador Friedrich Pollok foi um dos pioneiros a utilizar o grupo de discussão na pesquisa social empírica, especificamente em estudo realizado entre 1950 e 1951. Conforme Weller (2006), foi somente a partir de 1970 que o procedimento de grupo de discussão ficou caracterizado como método, “por ancorar-se no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia” (WELLER, 2006, p. 244).

Os grupos de discussão têm favorecido para a análise de fenômenos característicos da juventude, dentre as tipologias acerca do desenvolvimento, de questões geracionais, do meio social, de formação educacional e aquela que mais nos atrai aqui, as questões de gênero (WELLER, 2006). O Grupo de Discussão foi formado por alun@s dos cursos de ensino médio/técnico do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves e por professor@s de matemática. Foram organizados grupos de alun@s do ensino médio separados por turma, com dez integrantes de cada série, e um grupo com @s professor@s que ministram a disciplina de matemática no ensino médio, não sendo considerada a quantidade de participantes. As discussões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, facilitando a análise do conteúdo.

Como referencial bibliográfico, utilizaremos os conceitos das teorias feministas embasadas nas obras de Scott (1998, 2011), Safiotti (1987, 1995), Perrot (1992, 2005), Luz (2009) e Lagarde y los Rios (2005).

› **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Sabemos que por muito tempo as mulheres foram consideradas excluídas da sociedade e por isso não podiam reivindicar os seus direitos, hoje em dia ainda existem casos de preconceito contra mulheres, porém em menor escala, já que as mulheres conquistaram seus direitos e atualmente estão assumindo a posição de destaque nos mais variados setores da sociedade. Com a abertura do mercado comercial, a globalização, o aumento da produção e as novas estruturas familiares que se constituíram no final do século passado, as mulheres foram impelidas a entrar para o mercado de trabalho, tornando-se mão de obra barata e desvalorizada pelos discursos comerciais do ocidente. Conforme Perrot (2005, p. 288) “as operárias são duplamente negadas: como mulheres, por serem a antítese da feminilidade; como trabalhadoras, pois seu salário, estatutariamente inferior ao do homem, é considerado como um 'complemento' ao orçamento da família”.

Nossa sociedade foi constituída por um conceito patriarcal que afirma e reafirma constantemente que as mulheres não teriam capacidade de realizar atividades até então

direcionadas ao gênero masculino. Com isso, tanto nas instituições de ensino quanto no mercado de trabalho, ainda existem pessoas reproduzindo o discurso de que as mulheres não estão hábeis intelectualmente para executar tarefas para as quais necessitam do raciocínio lógico.

Diante deste debate, o gênero pode ser entendido conforme Carvalho e Tortato (2009), sob a ótica das relações binárias, nas quais os estereótipos de masculino e feminino se sobressaem; como uma variável psicológica, em que os padrões de comportamento se estabelecem; como tradução de sistemas culturais, considerando todas as mulheres iguais e desconsiderando as diferenças de classe, raça e geração; como relacional, considerando o sistema social de relacionamento. A partir destas contribuições, os resultados desta pesquisa serão organizados em três categorias, onde a primeira abordará a relação de gênero como uma concepção natural, na qual homens e mulheres nascem com determinadas características, portanto uma visão binária. Na segunda categoria as relações de gênero serão tratadas tomando por base os sistemas culturais e na terceira categoria o gênero assumirá um viés social, em que homens e mulheres assumem papéis sociais dos quais decorrem as relações de gênero.

› **“EU NASCI ASSIM!” – AS RELAÇÕES BINÁRIAS**

Para entender como funciona a questão do gênero como natural, é necessário voltar alguns anos, onde através de estudos feministas foi possível fazer essa diferenciação. É preciso entender que, aos olhos da época, a mulher servia e era vista apenas como uma mulher delicada, sensível, obediente e amorosa. As características desenvolvidas pela mulher eram desvalorizadas, pois não estavam relacionadas à competitividade e à agressividade, características estas atribuídas ao gênero masculino.

Df⁵ e Bm dizem não gostar da matéria. Bf e Dm afirmam que depende do ponto de vista. A entrevistadora então questiona Af dizendo que é do ponto de vista de Bf. Dm também diz não gostar da matéria. Af então fala que se for analisado o fato de estudar, prestar atenção na aula, afirma ser horrível, dizendo também que quando consegue compreender a matéria, então gosta dela. Am em voz baixa concorda com a opinião de Af. Cf diz que se a pessoa não gostar de algo, ela terá a tendência de odiar essa coisa. Bm relata que as vezes a professora fala que eles devem pegar o fio da meada, então Bm diz que a professora passa pelo fio da meada e o aluno não entende, seguindo com a matéria. Diz ainda que não entendendo o começo, fica perdido e improdutivo. Df interrompe Bm e diz que isto o faz ter que estudar sozinho, estudar o conteúdo e em voz baixa afirma dizendo com certeza. (linhas 69 a 89).

⁵ Neste estudo, optamos por identificar @s participantes por letras maiúsculas, seguidas das letras minúsculas “f” para feminino e “m” para masculino.

No debate do Grupo de Discussão 1, denominado neste estudo de GD1, transparece a caracterização do gênero como uma condição natural de homens e mulheres, em que os estereótipos se sobressaem. É possível notar, então, que esse GD1 problematiza a ideia de que a matemática nada tem a ver com a relação de gênero, desmistificando que os meninos são os mais capacitados para a realização de atividades que envolvem a matemática.

O argumento do grupo, passa pelo fato de que não é a matéria em si, mas o modo como @ professor(a) organiza o conteúdo, passando também pela dedicação d@s própri@s estudantes em relação à matéria.

Ao analisar o GD3, algumas respostas foram conclusivas em relação ao aprendizado da matemática.

Cm coloca que são principalmente três fatores. O primeiro fator é o excesso de matérias, o segundo são @s professor@s, colocando que no caso deles, @s professor@s não possuem muita experiência e o terceiro fator é o d@s própri@s alun@s, pela falta de vontade em se empenhar para estudar. Com uma pausa de dois segundos, termina colocando que falta um pouco deles para tomar mais iniciativa. Df comenta que el@s também não devem culpar @s alun@s, colocando que frequentou o reforço diversas vezes. Coloca também que todos os pais tiveram que falar com a professora 1, pois todos os alunos precisavam. (linhas 837 a 884).

De acordo com @s professor@s que participaram do GD, el@s relataram que na maioria dos casos, são as meninas que tendem a não entender bem os processos algébricos, mas se saem melhor que os meninos na hora de usar variáveis.

Após uma pausa de 6 segundos e cochichos, Apf⁶ coloca se a pesquisadora se refere a conceitos matemáticos, na qual há uma pausa de 2 segundos, Cpf coloca que não tem 100% de certeza, onde as meninas possuem mais facilidade de trabalhar com os números algébricos, mas se perdem na hora de montar a equação e no caso dos meninos ela coloca que eles possuem uma facilidade para interpretar o que se pede, mas não conseguem resolver a questão, sendo seguida por Bpf, não deixando Cpf terminar a frase, dizendo que os meninos tentam fazer direto, sendo precedida por Cpf, ressaltando novamente a questão dos meninos de fazerem direto, colocando também que as meninas conseguem extrair as informações mas têm problemas em começar a resolver, salientado que os meninos possuem dificuldades em resolver as expressões, colocando que são alguns casos, na qual Bpf interrompe a fala de Cpf, colocando que são as dificuldades do aprendizado, sendo seguida da fala de uma professora dizendo que percebeu isto também. (linhas 1176 a 1206).

⁶ Utilizaremos aqui a letra maiúscula para definir a ordem de fala, a letra “p” para identificar que a fala é de um/uma professor/a, seguida das letras “m” ou “f” para identificar o gênero d@ professor/a.

Em pesquisas realizadas por Saffioti (2004) é possível verificar que as relações de gênero podem ser consideradas enquanto papeis dicotomizados, deixando de fora as relações de gênero e poder e não explicando como os papeis são definidos e quem os determina. Se o homem é forte, a mulher é fraca. Se o homem é bruto, a mulher é sensível. Esta condição não define quem explica os papeis sociais desempenhados por homens e mulheres. O que se entende é que o patriarcado tenha influência sobre a definição das relações, uma vez que os homens são sempre os que podem mais. Nesse ínterim não são levadas em consideração as diferenças de classe, etnia e idade. Gênero precisa ser considerado então enquanto pluralidade, ponderando uma série de relações que circundam a questão, abandonando a visão dicotômica da divisão de papeis.

➤ **GÊNERO COMO TRADUÇÃO CULTURAL**

Nesta relação, é necessário entender que desde ao nascer, há uma expectativa criada pelos pais, pelo descobrimento do sexo do bebê, a cor do enxoval e todo o meio social em que ele estará. Isto retrata as formas do que é ser homem ou mulher e conseqüentemente o que será ensinado ao novo ser.

Quando se discute gênero como tradução de sistemas culturais, nota-se que tanto homens como mulheres colocam que o próprio homem é um ser dotado de raciocínio mais lógico e que todos são iguais, numa visão homogênea de ser homem e ser mulher. Contudo, ao ser debatido entre os estudantes do médio/técnico do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, não há uma preocupação tão grande em relação a isto, mas ainda está presente, pois acompanha o discurso que passa de geração em geração, na qual os meninos possuem uma lógica superior das meninas.

Vejamos a seguir algumas das opiniões de alunos e alunas sobre essa percepção de gênero:

A pesquisadora questiona como se estabelecem as relações entre meninos e meninas nas aulas de vocês? Após um breve silêncio, Cf menciona que não sabe, argumentando que a sala é bem dividida e que as meninas são mais inteligentes. Bf argumenta que tanto meninos quanto meninas tem as mesmas capacidades. Af conclui que quando alguém compreende um dos conteúdos estudados, tenta explicar para a toda a turma. Para Af, os meninos sempre são melhores em matemática. Na sala dela tem duas meninas que vão bem em matemática, tem mais, mas que gostam de duas, no que o grupo ri da colocação. Af termina dizendo que quem mais sabe são os meninos.

Fica evidente a tentativa de uma superioridade masculina em detrimento da figura feminina em vários setores da sociedade, mas devemos ser cuidadosos para não naturalizarmos os conceitos que foram e são construídos histórica e socialmente. A divisão sexual do trabalho é uma das formas da divisão social do trabalho. “Trata-se da separação entre atividades desenvolvidas pelas mulheres e atividades desenvolvidas pelos homens. Tal divisão associa numa perspectiva macro, o trabalho

das mulheres à esfera da reprodução [...] e o trabalho dos homens ao âmbito produtivo [...]” (LUZ, 2009, p. 152). Apesar de vivermos em um mundo globalizado, uniformizado, as diferenças de gênero não acabaram, talvez tenham até aumentado pelo fato de não aceitarmos o outro pela sua maneira de pensar e agir.

› **GÊNERO DE UM MODO PLURAL: COMO VIÉS SOCIAL**

Ao analisarmos gênero como um viés social, é preciso entender que isto passa pelas diferenças culturais ensinadas para o menino e a menina. Eles são educados de maneira diferente das meninas, são educados para agir e falar de maneira diferente, direitos e deveres, caracterizando assim, que o gênero se caracteriza por crenças, padrões sociais e diferenciados modos de pensar.

Como já dissemos acima, para @s estudantes do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves tanto os meninos quanto as meninas podem desenvolver habilidades para a Matemática. Contudo, @s professor@s que participaram da pesquisa ressaltaram a diferença entre meninos e meninas e a aprendizagem de Matemática.

A professora Apf questiona a entrevista se ela quer saber dos conteúdos, momento em que a pesquisadora responde que sim. Então Cpf diz não ter 100% de certeza, não observou muito mas lembra que se diz que as meninas têm uma facilidade de trabalhar algebricamente, de montar, mas elas têm dificuldade inicial de interpretar. Enquanto os meninos são mais ágeis, já interpretam, entendem o que é pra fazer, mas na hora de resolver aquela questão algébrica, eles demoram.

Nota-se através desses relatos que o homem nem sempre possui uma lógica para a Matemática e nem a mulher desenvolve o lado mais sentimentalista e detalhista, fazendo com que essas questões se tornem menos desmistificadas no médio/técnico do IFRS.

Analisando os dados da pesquisa qualitativa, pode-se perceber que apesar dos conceitos patriarcais construídos histórica e socialmente de que o cérebro masculino é mais desenvolvido para tarefas de cunho lógico do que o cérebro feminino, esses conceitos vêm se desestruturando à medida que se desconstroem os discursos que afirmam e reafirmam que existem tarefas direcionadas exclusivamente ao masculino e ao feminino.

Os alunos que participaram do grupo de discussão, narraram experiências que provam que esses conceitos não são unificáveis em um meio, ou seja, mesmo aqueles meninos que cresceram com brincadeiras consideradas masculinas, assim como as meninas que cresceram sendo estimuladas com brincadeiras ditas femininas, não necessariamente desenvolveram ou criaram vínculo com a matemática. Para os alunos do ensino médio/técnico esses conceitos já foram desmistificados, e eles julgam que a sua dificuldade ou facilidade em matemática advém de outros fatores, como a falta de tempo para estudar, a falta de dedicação deles mesmos, e até mesmo a maneira como o professor(a) coloca o conteúdo. Houve relatos de alunos que não entenderam

quando a professora explicou, mas quando um colega, independente de sexo mostrou como se faz, ele ou ela conseguiu entender.

Do mesmo modo o discurso dos professores afirma que o desenvolvimento dos alunos independe do seu gênero mas sim, de seu empenho em compreender o que foi dito e da participação em discussões em sala de aula.

› **CONSIDERAÇÕES**

Enquanto o homem assumiu o espaço público, a mulher calou-se no espaço privado do lar, atendendo à reprodução, negando a sua sexualidade e o prazer, mantendo a sua passividade e tornando-se aquela que cuida – dos irmãos mais novos, quando criança; do marido, quando casa; dos filhos, quando os têm; dos netos, mais tarde; dos seus pais, na senilidade. E mais. Não foi somente ao espaço privado do lar que a mulher foi submetida. Ela foi privada, e em alguns casos ainda é, de participar ativamente nas decisões políticas, é privada de participação na sociedade, é privada de leis, de educação, de respeito.

Desde o momento em que a sociedade concebeu o patriarcado como um regime de “dominação-exploração”, a mulher passou a ser o sexo frágil. Durante muito tempo a educação formal foi privilégio do sexo masculino e as mulheres geralmente estavam diretamente relacionadas com os afazeres domésticos, o cuidado com o lar e com o outro. Com o tempo, o mercado de trabalho passou a oferecer muito mais oportunidades, com isso, as mulheres foram cada vez mais alcançando lugares de destaque. Nesse sentido, pesquisar sobre as relações de gênero e a aprendizagem de matemática é trazer para o campo de debates as práticas educativas e os discursos que nos constituem homens e mulheres.

A partir desta pesquisa é possível observar e concluir como as diferenças de gênero interferem na constituição de uma sociedade, mas também observamos como estas diferenças estão presentes há muitos anos em nosso meio e como elas estão cada vez mais enfraquecidas, pois a mulher está inserida no mercado de trabalho e indiscutivelmente está se tornando igual, se não superior ao homem.

As diferenças de gênero estão presentes há muitos anos, passível de ser dito que desde o início da humanidade, mas podemos perceber que conforme a mente do homem evolui, tudo a sua volta é capaz de evoluir também, e é por isso que a cada dia pode ser percebida a extinção dessas diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. (2009). **Gênero: considerações sobre o conceito**. Curitiba: UTFPR.
- EGGERT, Edla. (jan-jun 2006). Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação I** FaE/UFPeI, Pelotas, p. 223-232.
- LAGARDE, Marcela. (2005). **Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. Ciudad del México: UNAM.
- LUZ, Nanci Stancki da. (2009). Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salet. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR.
- NASCIMENTO, Enilda Rosendo do; OLIVA, Talita Andrade. (set/out 2004). Indicadores de gênero da assistência de enfermagem às mulheres. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, n. 57, p. 565-8.
- PERROT, Michelle. (1992). **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmassnn. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2005). **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. (1987). **O poder do macho**. São Paulo: Moderna.
- _____; ALMEIDA, Suely Souza de. (1995). **Violência de Gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter.
- SCOTT, Joan. (fev. 1998). **A invisibilidade da experiência**. Tradução de Lúcia Haddad. Projeto História, São Paulo, n. 16.
- SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (orgs.) (2004). **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, SME.
- SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. (2010). **Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática**. Belo Horizonte. Editora Autêntica.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.) (2010). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, p. 67-86.

¿Información sexual integral?: los desafíos de educar con perspectiva de género en la cultura digital

González del Cerro Catalina / UBA- CONICET

Eje: Estudio sobre sexualidades y relaciones de género

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras claves:** educación sexual- cultura digital- juventudes- escuela secundaria

> **Resumen**

La escuela secundaria se encuentra frente a importantes transformaciones a partir de procesos culturales que proponen nuevas formas de organizar el conocimiento y modos de subjetivación juvenil mediada por las nuevas tecnologías digitales, así como también del impacto de políticas educativas recientes, como lo son: la ley que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, la Educación sexual Integral, el programa Conectar Igualdad, entre otras.

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso que se pregunta por la construcción social de los cuerpos sexuados de lo/as jóvenes estudiantes a la luz de las transformaciones de la escuela secundaria, y de los consumos culturales juveniles¹. En esta ocasión desarrollaremos algunos interrogantes iniciales sobre la temática a partir de abordaje teórico, analizando planteos de investigaciones previas y abriendo posibles líneas de indagación.

El estudio se centrará en las tensiones en torno a la validación de conocimientos y el acceso a la información en el marco de un proceso de reorganización del “adentro y el afuera” de la escuela en tanto dispositivo con límites demarcados. Las nociones acerca de ser estudiante que aparecen en la cotidianeidad escolar, y en particular en las representaciones de “estudiar sobre sexualidad” son puestas a dialogar con prácticas de socialización que responden a las lógicas del mercado global y a

¹ El proyecto de investigación de doctorado se denomina “Educación sexuada y nuevas tecnologías: acerca de la inclusión de contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado mediante el uso de herramientas digitales en la enseñanza media”, iniciado en el 2013.

las industrias culturales, como lo son el predominio de lo visual, la emotividad, la velocidad, entre otros.

» **Palabras claves:** *educación sexual-cultura digital- escuela secundaria- género-*

» **Introducción**

La etnografía y la historicidad de la práctica escolar permiten cuestionar la existencia de una cultura escolar constante y uniforme. La escuela en tanto institución de la modernidad, siempre se pensó para ser algo que, en definitiva, nunca "termina de ser", si no que por el contrario, resulta un híbrido para resolver ciertas funciones, es el resultado de un proceso de acumulación y sedimentación de la práctica cultural. Es dentro de este marco conceptual que nos proponemos analizar las prácticas y las representaciones que construyen lo/as jóvenes estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza de la sexualidad, en diálogo con los procesos de transformación de los dispositivos pedagógicos atendiendo a: las nuevas formas de reorganizar el conocimiento que habilitó la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras sociedades, los nuevos modos de subjetivación juvenil y gestión de las identidades característicos de la cultura digital, y el impacto de políticas educativas recientes.

En este artículo desarrollaremos algunos interrogantes vinculados a la validación de conocimientos vinculados a una política puntual, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) que esta vigente en nuestro país desde el año 2006 y que significó un quiebre teórico y político en la concepción tradicional -biomédica, preventiva y extracurricular- del abordaje de la sexualidad en las escuelas, proponiendo una mirada integral de las prácticas e identificaciones sexo-genéricas de los sujetos. La investigación más amplia que enmarca esta ponencia opta por un abordaje etnográfico que pretende reconstruir la lógica informal de la vida cotidiana en relación a las estructuras escolares históricamente conformadas, a la vez que aspira a problematizar la propuesta pedagógica de la ESI a partir de lo que sucede en las escuelas secundarias de la ciudad de buenos aires.

» **Principales debates sobre la educación sexual integral**

Los estudios críticos de la educación (Bourdieu 1997, Apple 2002, Gramsci 1974, Althusser 1975 y más) aportan reflexiones esenciales al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural, quebrando la "ilusión igualadora" de la escuela moderna. Si bien no se centraron en el campo de la educación sexual, desplegaron las categorías con las que trabajaron los primeros

estudios de género: la reproducción y la resistencia de las significaciones sociales, la concepción gramsciana de “hegemonía”.

Con los aportes conceptuales de Foucault en su obra clásica “Historia de la sexualidad” (2002), con las diferentes expresiones del feminismo, estudios de masculinidades (Connell 2001), y más recientemente de la teoría queer (Butler 2006) y las denuncias de los movimientos sexo-políticos, damos cuenta de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico sobre las sexualidades y el género. En lo que respecta a la educación, las principales críticas se centran en la reproducción escolar de la subordinación de las mujeres y las formas en que la reiteración de discursos y prácticas sobre el sexo, las sexualidades y los estereotipos de género producen cuerpos e identidades desde la heteronormatividad reproductiva.

Distintas investigaciones (en Brasil, Lopes Louro, 1999; en Canadá, Britzman 1999; en Francia, Bourdieu: 2000; en Inglaterra, Epstein y Johnson: 2000), han retomado estos aportes, demostrando que la escuela deposita expectativas diferenciales en la identidad de género y sexual, incentivando a la vez que conteniendo una “sexualidad normal”. En el ámbito local los principales estudios sobre la inclusión pedagógica de dimensiones que complejizan el objeto “sexualidad” (Morgade y Alonso, 2008; Baez y Díaz Villa 2006, González del Cerro 2010) se centran en la interpretación y comprensión de: los discursos hegemónicos y subordinados acerca de la construcción social de los cuerpos, los saberes académicos constituidos en el “currículo formal”, las expectativas y valoraciones que configuran el “currículum real”, las omisiones y los silencios que conforman el “currículo nulo”. A su vez se deja al descubierto los modos de abordaje hegemónicos sobre la educación sexual, siendo la tradición biomédica la de mayor alcance.

Es sobre este terreno de prácticas instaladas donde tiene lugar la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el 2006 tras un largo debate entre diversos actores de la sociedad civil, entre ellos los movimientos de mujeres y socio-sexuales, así como también la Iglesia Católica. Esta establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral (multidimensional) en los establecimientos educativos del país y de modo transversal en todos los niveles y áreas curriculares, constituyéndose así un punto de inflexión en el proceso político-institucional de articulación de los campos de los derechos humanos, la salud sexual y la política educativa (Di Leo 2009).

Son dos las particularidades de la ley que nos importan retomar aquí: 1) Propone una noción de sexualidad integral, con perspectiva de género y de derechos humanos, es decir, no reduciéndola a la dimensión biológica. 2) Debe darse de modo transversal a los espacios curriculares, es decir, sin reducir su abordaje a un espacio de taller dictado por especialistas externos ni a las asignaturas históricamente asociadas.

La ESI en tanto normativa, pero también en tanto conquista política del movimiento de mujeres y disidencias sexuales, muy influenciados por los estudios de género y sexualidades, promueve un debate profundo que interpela a la escuela misma: Expresa la persistente presencia de discursos androcéntricos y heteronormativos que reinan en las aulas y pasillos, en todos los niveles y en todas las disciplinas. Pero también promueve una reflexión sobre el lugar insoslayable que ocupa la escuela en la construcción de nuevas posibilidades y horizontes en la construcción de

los cuerpos sexuados y sexuales. En ellas se dan procesos de disputa, situaciones de ejercicio de la autonomía, episodios de contacto entre culturas y subjetividades diversas que no se dan en otros ámbitos.

Desde las experiencias en el campo de la educación sexual y en relación a los modos que tienen los/las jóvenes de habitar sus cuerpos sexuados, en consonancia con investigaciones previas, planteamos a continuación una serie de observaciones sobre la implementación de la ESI, que merecen seguir siendo profundizadas y contrastadas empíricamente:

A pesar de los avances en cuanto al alcance y la legitimación de los abordajes propuestos (Kornblit, Mendes Diz y Adaszko, 2007), estudios sobre las condiciones y el estado de su implementación dan cuenta de importantes limitaciones y resistencias. Se advierten un escaso acompañamiento institucional y “falta de herramientas”, tanto en formación de contenidos y estrategias, así como también de obstáculos relacionados a factores culturales y generacionales para el tratamiento de los temas (Di Leo 2009).

En primer lugar, existen tensiones en la escuela que se desprenden de la convivencia de diversas nociones de sexualidad- y por consiguiente de “educación sexual” - que son negociadas en las comunidades educativas y que en muchas ocasiones no se corresponden con los lineamientos y perspectivas que propone la norma. Esta convivencia de enfoques con diferentes niveles de contradicción, no son tanto objeto de conflictos visibles a partir de posiciones ideológicas, como se quiso anticipar en el debate parlamentario previo a la ley, si no que más bien evidencian una confusión sobre su abordaje, la poca voluntad institucional, o directamente el desconocimiento de la norma

Si bien las instituciones suelen reconocer la importancia de trabajar con la ESI, las estrategias concretas para articular las experiencias escolares vinculadas a la sexualidad suelen ser promovidas individualmente, a partir de intereses personales de las/os docentes de las distintas instancias curriculares. También vemos que para la/os docentes que ya venían asumiendo la tarea en sus disciplinas desde antes del 2006, la sanción de la ley permitió una “desclandestinización” (Diaz Villa, 2012) del trabajo pedagógico. Según su mirada, el marco legal amplió sensiblemente las posibilidades de un abordaje crítico de la sexualidad, habilitó su visibilización y principalmente legitimó sus preocupaciones frente a la comunidad escolar.

En segundo lugar, se observa una inesperada influencia de otros debates públicos recientes no vinculados directamente con lo educativo, como fueron la sanción de la ley de matrimonio igualitario y de identidad de género, así como la aún postergada despenalización del aborto (por nombrar las más controversiales). Estos debates que lograron instalarse en los medios y en la opinión pública promovidos por organizaciones feministas, de disidencia sexual y de Derechos Humanos, permearon de modo significativo las instituciones escolares en los últimos años. Siguen habilitando en la vida cotidiana de la propia escuela - posiblemente de forma más disruptiva que la Ley de Educación Sexual Integral- la pregunta por la sexualidad, la identidad, la familia, etc. Incluso muchas veces “obligan” a estudiantes y docentes a tomar posiciones y reflexionar sobre el rol institucional (Baez 2013).

En tercer lugar, notamos que en los procesos educativos se tramitan fuertes continuidades pero también algunas rupturas con el orden establecido (Morgade.2011). La escuela representa también un espacio de fuerte significación afectiva para adolescentes y adultos, y en muchos casos un lugar de contención y de referencia. Los discursos subordinados sobre los cuerpos sexuados, es decir aquellas prácticas e identidades que cuestionan las normas tradicionales de "ser varón y ser mujer", conviven en la cotidianidad escolar con otras miradas muy heterogéneas, contradictorias y fragmentadas que son permanentemente negociadas entre lo/a sujetos.

En cuarto lugar, podemos inferir a partir de entrevistas que tanto jóvenes como adulto/as reconocen y valoran positivamente que en la actualidad, a diferencia de 20 años atrás, en la escuela "ahora es mejor, se puede preguntar libremente, se habla más" de sexualidad (González del Cerro 2014). Qué, quienes, cuando y donde se habla es lo que nos interesa profundizar en esta investigación. Más aún ¿cuál es el lugar de la escuela en esta gran conversación?

A su vez notamos que, por más esfuerzos por parte de formadores y activistas en instalar la noción integral de la sexualidad, persiste en las prácticas y representaciones sobre la educación sexual un enfoque centralmente biomédico. Es decir vinculado a la reproducción, los aparatos genitales y al coito heterosexual. Es así que se la asocia con la responsabilidad de "darles a los chicos la *información* necesaria sobre cómo *cuidarse*" de embarazos o infecciones. ¿Cómo son entonces esos sujetos "sin información" nacidos en la llamada "sociedad de la información"?

Los otros temas que introduce la ESI, como los relativos al sufrimiento y al placer, a las violencias y los afectos, a la diversidad y a la desigualdad social, siguen siendo menos *científicos* desde ese enfoque, y son considerados desde la óptica de los estudiantes y también de adultos, como "opinables". Esta tensión es la que nos gustaría desplegar aquí, en el marco y la complejidad de una cultura digital que esta reconfigurando la jerarquía de saberes escolares y la reorganización social de los criterios de verdad.

› *Cultura escolar digital ¿El conocimiento se enseña, la información se consume?*

La escuela secundaria se encuentra frente a importantes transformaciones a partir de cambios culturales que proponen nuevas formas de organizar el conocimiento y modos de subjetivación juvenil. El uso social de los nuevos medios digitales se caracteriza por un acceso descentralizado, la proliferación y escasa selección, y la jerarquización por el consumo de los usuarios, todo ello planteando una desorganización fuerte de los sistemas escolares de clasificación.

Como describen Armella y Grimberg (2012) en los últimos años crecieron sensiblemente los debates e investigaciones en torno de las TIC's en articulación con la educación, tanto en lo que refiere a los contextos culturales de la producción de subjetividad propios de los estudios de juventud como con respecto de las posibilidades que las tecnologías brindan para el desarrollo y mejora de la educación. Por un lado existen posturas que plantean que los docentes deben

convertirse en mediadores de procesos y prácticas debido a que todo el conocimiento está disponible en la red. Por otro lado, posturas más apocalípticas que encuentran en los medios digitales la causa de la agresividad y falta de interés que parecen presentar las nuevas generaciones en la escuela. Si bien el debate aún está polarizado, una lectura consensuada es que existe un marco de tensión permanente entre los modos de trabajo que propone la escuela como institución moderna y las experiencias de vida cotidiana que registran los jóvenes.

Las investigaciones centradas en los consumos culturales juveniles (Margulis, 1994 y más) piensan “juventud” es una identidad que se construye y actualiza en prácticas que están mediadas por la clase social, el género, la etnia y la generación, entre otros factores. El papel que juegan esto/as jóvenes con respecto al uso de herramientas digitales en la Argentina es por demás significativo, ya que existen investigaciones (Petrich, 2006) que destacan que el promedio de edad de usuarios/as de Internet es de 28 años. Si bien las estadísticas sobre usos digitales debe actualizarse con una frecuencia que refleje la velocidad que los caracteriza, para Piscitelli (2006) estas juventudes estarían emergiendo como una nueva “clase cognitiva”. Esto iría bastante más allá del uso “naturalizado” de las tecnologías digitales de época, sino que estarían generando una brecha cognitiva generacional.

Entre los escritos Latinoamericanos más importantes sobre cultura digital y educación encontramos a Jesús Martín-Barbero. En su investigación sobre usos escolares y no escolares de Internet, encontró que “el lugar donde el uso del computador era más explorador e inventivo eran los cibercafés, y donde más inerte y pasivo [era] ¡en la escuela! (...) [Allí] se les enseña no para jugar y gozar del computador, sino de la manera más reductora y hueca, para hacer tareas prediseñadas, con lo que se castran desde la raíz todas las potencialidades del buscar y el perderse y el descubrir y el interactuar de verdad. Puesto que el juego es para la hora del recreo, la escuela resulta incapaz de entender el antiguo y nuevo sentido que tiene el verbo navegar, que es la vez conducir y explorar, manejar y arriesgar.” (Martín-Barbero, 2006:24-25, citado en Dussel).

En este sentido, podemos pensar que “mientras la escuela ofrece un menú cerrado para cada materia, las personas jóvenes organizan su vida y el acceso a los saberes y conocimientos como si se tratase de un proceso de edición, recortando, pegando, realizando múltiples actividades diferentes entre sí al mismo tiempo y eligiendo qué aspectos les resultan más interesantes” (Nuñez, 2013: 30). Retomando la reflexión sobre el rol docente, parecería entonces que la edad de la/os adulta/os no marca un diferencial con respecto al conocimiento valioso, y la escuela ya no parecería condensa la transmisión de la herencia cultural.

Por otra parte encontramos los escritos de Ines Dussel (2010). La especialista en esta área afirma que en los últimos años se vio un proceso de reorganización del “adentro y el afuera” de la escuela en tanto dispositivo con límites demarcados, dejándose ver tensiones significativas entre el **espacio virtual y el espacio escolar**. Se da así una tensión entre los modos de trabajo que propone la escuela que atienden a lógicas institucionales y locales, y las experiencias de vida cotidiana que registran los jóvenes, mediadas por los nuevos medios digitales y que responden a las lógicas del mercado global y a las industrias culturales.

El formato escolar tradicional en nuestro país se funda en características que se han mantenido estables a lo largo de las décadas, y que toman particular relevancia al momento de analizar su rol social en esta etapa histórica post-moderna. Estas son: la partición del tiempo y del espacio que marcan un afuera y un adentro; la organización de los contenidos (científicos) en asignaturas (escolares); las relaciones de autoridad entre estudiantes, docentes y directivos; la progresión y secuencia de los conocimientos. La escuela es el dispositivo de la educación moderna que ordena palabras, materiales y cuerpos, y está basada, desde una perspectiva foucaultina, en el encierro y la vigilancia necesaria para moldear sujetos disciplinados. Sujetos para la que fue diseñada la escuela que aún conocemos, con límites, paredes, fronteras, roles bien definidos. Sujetos que una vez formados se constituirán en ciudadanos, individuos racionales con derechos y obligaciones enmarcadas en las instituciones que los legitiman (familia, fábrica, barrio).

Por el contrario, la esfera de "lo virtual" responde, cómo dijimos anteriormente, a regímenes de sentido dados por el mercado. Fenómenos particulares del capitalismo post-industrial, como es el alcance global de flujos de bienes y capitales financieros, y la predominancia de las industrias culturales en la formación de identidades, permiten caracterizar este espacio altamente descentralizado: Tiempos y espacios simultáneos y superpuestos; valores dictados por el individualismo y el consumo personalizado en ámbitos privados; la predominancia de lenguajes visuales donde rige la emotividad y la velocidad.

Otros autores, como el argentino Christian Ferrer, señala que Internet no es un invento de última generación que apareció para modificar nuestros modos de vida, si no que es una idea que viene desplegándose lenta pero imperiosamente desde hace siglos, a partir de una inmensa acumulación de transformaciones subjetivas, políticas, económicas y tecnológicas, que permitieron que en los años '90 cualquiera pudiera estar cierto que no hay más 'verdad' en Internet de la que había en la televisión. (Ferrer 2004; 169).

También, la etnografía escolar da cuenta de que la escuela es intrínsecamente asincrónica, aún en etapas previas a la incorporación de las TICs, las cuales vienen a tensionar al máxima la noción de velocidad y simultaneidad. Conviven en las culturas escolares al menos tres temporalidades: la de larga duración, la continuidad relativa, y la co-construcción cotidiana (Rockwell 2000) Es decir: siempre hubo superposición de temporalidades en las escuelas - los tiempos de los planes de estudio, del recreo, del dictado de contenidos, del trabajo en el aula-, que supieron acomodarse en un formato que nunca dejó de ser reinterpretado y apropiado conflictivamente por los sujetos. Los medios digitales, sin embargo, plantean una irrupción significativa en relación a los contenidos, por promover una participación activa, por permitir un simultaneidad de acceso, resignificando los criterios de validez y la posibilidad de superponer no sólo tiempos sino también espacios de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas subjetividades mediáticas que habitan las aulas, adoptan en varias ocasiones el papel de estudiantes- usuarios, que acostumbrados a ser "público" o directamente "consumidores activos" se saben más como sujetos de convencimiento que cómo sujetos de imposición. También se saben cambiantes y a la vez permanentemente incompletos, como una página web. La Internet 2.0 nos enseñó que, si cada uno de nosotros puede producir y publicar para el mundo entero

"cualquier cosa", otros "cualquieras" también, obligando a poner en duda la veracidad de lo que aparece en la pantalla.

Esto reconfiguró los parámetros de legitimidad y autoridad epistémica en la propia ciencia, en los medios informativos, en las creencias populares. Y los docentes también saben que en cualquier momento de una clase, un estudiante puede decir, con su celular en la mano, "profe, acá encontré una definición diferente". Si bien para un educador formado en la racionalidad moderna, esa actitud puede interpretarse cómo una provocación por parte de un alumno, para los adolescentes 2.0 es una lectura más que no plantea grandes contradicciones. El "mapa" de lo real, por más perfecto y extenso que sea, no deja de ser un mapa, entre otros tantos - infinitos y simultáneos- posibles.

Es por esto que hablamos de una cultura digital y no de estrategias direccionadas a incorporar la computadora o celulares al aula: Como docente, por más "tradicional" que sea el modo de enseñar un contenido, se utilice o no los medios digitales, los estudiantes ya están siendo subjetivados en una cultura del comentario, al culto de lo amateur (en donde lo que vale no es la experticia si no lo que se resuelve entre todo/s, como las enciclopedias colaborativas), en una abundancia de recursos y también de lenguajes y formatos. Todo esto recompone los criterios de validación social de ese contenido que otrora supo condensar el enfoque moderno escolar.

A su vez la incorporación bienintencionada de técnicas digitales (como puede ser la realización de un video, la edición de un blog, etc) no garantiza lenguajes necesariamente rigurosos ni una apropiación significativa. En una investigación llevada a cabo por Dussel¹ y su equipo², éstos notan que el uso de los nuevos medios digitales se caracteriza por un acceso descentralizado, la proliferación y escasa selección, y la jerarquización por el consumo de los usuarios. Los usos creativos y desafiantes son minoritarios, y se dan en general, aunque no sólo, en sectores sociales altos y en escuelas con un curriculum rico y riguroso, que enseña a leer y escribir con textos e imágenes de manera compleja. Las nuevas tecnologías abonan el mito de la autodidaxia como modo de aprendizaje de la cultura digital, pero lo que se conoce hasta ahora es que en esas prácticas intervienen de manera determinante los recursos y lenguajes que pueden movilizar, provistos por sus familias, sus escuelas y sus amigos.

Cantidad, velocidad, densidad, emotividad son los ejes del lenguaje publicitario que se cuele cada vez más en las estrategias pedagógicas. Si en los 90 lo que preocupaba era la lógica zapping de lo/as jóvenes, lo que aparece ahora como desafío es el multitasking. Bien saben las marcas que para generar novedad, complicidad y retención, se debe apelar mucho menos a pulir argumentos y mucho más a interpelar afectivamente. ¿Que atrae la atención o el clic de un sujeto

² La investigación "Escuela, jóvenes y saberes: Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios" fue desarrollada en el área Educación de Flacso y en CIDE/Chile, financiada por la Fundación Ford y más tarde por la Universidad Pedagógica en Argentina. Se desarrolló en 34 escuelas secundarias argentinas y chilenas durante 2010 y parte del 2011. El trabajo tomó encuestas a 872 estudiantes y a 178 docentes, y entrevistas en profundidad a 54 estudiantes y 29 profesores. También se incluyó la observación de prácticas de aula y el análisis de producciones audiovisuales de los alumnos, así como una recopilación de los recursos didácticos seleccionados por los profesores

hiperestimulado? Aquí entra la cultura visual como la vedette del multitasking. A diferencia de los textos, la imagen sintetiza en un espacio reducido y un tiempo instantáneo todo un estilo de vida deseable. Esto explica una tendencia en alza de la didáctica, - que no es ajeno a la enseñanza de la sexualidad- en el uso de videos cortos y/o imágenes para disparar un debate. Lo que aparece como valioso es la voz de lo/as presentes, la participación, el intercambio per se ¿Que pasa con el conocimiento? ¿Es cuestión de votar ? Y principalmente, ¿cómo y que se evalúa luego? ¿ con que fin?

Otra preocupación reiterada de lo/as docentes es el copiar-pegar. El problema no sería el mero facilismo (antes se utilizaba otros recursos de dictado) si no que eso releva otra problemática en alza: la falta de preguntas guías que interpelen otro tipo de apropiación. Por otro lado, en un entorno en donde tener seguidores en las redes sociales es síntoma de buen posicionamiento social, lo que prima es un lenguaje de la imagen, sin desarrollar argumentos muy complejos y la gestión de los propios perfiles e identidades.

En el cruce actual de los modos de aprendizaje escolar y los consumos digitales, o mejor dicho, de formas institucionales y de mercado ¿Se promueven operaciones intelectuales más complejas? ¿Estamos educando jóvenes más críticos frente al conocimiento o frente a los “los archivos de la cultura”? En relación al análisis de los nuevos modos de aprendizaje sobre el campo de la educación sexual ¿Qué operaciones afectivas, comunicacionales, cognitivas despliegan lo/as jóvenes estudiantes sobre -y desde- los cuerpos sexuados?

Una hipótesis posibles es que los jóvenes encuentran potencialidades y limitaciones tanto en el espacio escolar como en el virtual para expresarse como cuerpos sexuados. Lejos de una posición estigmatizante de desidia e irresponsabilidad, los jóvenes negocian sentidos y construyen una subjetividad configurada a partir de una mixtura que se produce entre la tecnología, el consumo y la lógica mediática pero que también busca en la escuela un espacio para aprender.

Nos resulta relevante remarcar que la denominación de lo/as jóvenes estudiantes como “nativos digitales” y la sobrevaloración de la posibilidad de ser autodidactas, creativos y autónomos per se, contribuye , por un lado, a desligar a la escuela de su responsabilidad de jerarquizar los saberes y promover una actitud crítica ante ello/as, y por otro, a una forma de “ser joven” que lo/as homogeneiza en términos de clase, genero, etnicidad, orientación sexual, sobrevalorando la diferencia generacional (Dussel 2010)

Como resumen, podemos plantear que las nociones acerca de ser estudiante que aparecen en la vida cotidiana de la escuela y en particular en las representaciones de “persona educada en sexualidad” se intercalan con los modos de ser-jóven en un contexto histórico que es caracterizado - desde los 90 hasta esta parte - con una crisis de la escuela secundaria, y una preocupación por la perdida de sentido pedagógico y social de antes. La definición , la organización y los límites de las instituciones modernas aparecen como desbordadas, mostrando tensiones en torno a: a)el adentro y el afuera del espacio escolar b)la validación de conocimientos y el acceso a la información, c)el vínculo de autoridad y el saber entre lo/as actores escolares, d)los límites de lo público y lo privado

En relación a la ESI, una posible hipótesis a indagar en la investigación es que el corrimiento institucional deja librado no sólo al azar y a voluntarismos, si no también a lo lógica de mercado que rige la cultura digital. Lógica que refuerza los estereotipos androcentricos y heteronormativos,

evidenciando el rol central de la escuela como espacio crítico de los "archivos de la cultura". El principal desafío para la implementación efectiva de la ESI con perspectiva crítica no radica tanto en la persistencia de silencios sistemáticos por parte de los adultos y jóvenes, sino por el contrario, una fuerte superposición, saturación y desorganización de un discurso escolar de género que termina consolidando las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino, a la vez que obstaculizando una apropiación transformativa. Es decir que el problema no es que no se habla de sexualidad, si no ésta aparece tensionada entre la lógica institucional y la de mercado predominante de la cultura digital, planteando una fuerte fragmentación y discontinuidad de sentidos sobre la sexualidad y por ende sobre la educación sexual.

› *Perspectiva de género y de derechos como politización de la sexualidad*

Frente a este escenario surge la necesidad de reflexionar sobre una tensión epistemológica y política que pone en el centro a los cuerpos sexuados. En momentos previos a la sanción de la ley ESI, varios estudios sobre la educación sexual pusieron de relieve la existencia de una distancia entre la transmisión de información (asociada generalmente a métodos de cuidado) y la apropiación transformativa de lo/as jóvenes (la efectiva utilización de los mismos), poniendo finalmente en evidencia la importancia de una abordaje que politice las relaciones sexo-genéricas (que influyen, por ejemplo, en las posibilidades desiguales entre varones y mujeres para la negociar del uso del preservativo). En la actualidad, por más que exista una normativa enmarcada en una perspectiva integral, de género y derechos humanos, el problema que vuelve a obstaculizar una apropiación crítica es la reconfiguración de los criterios de validez sumamente inestables y aplicables a todos los contenidos escolares, pero en particular a la sexualidad y al género.

En este sentido, planteamos aquí que los debates en torno a la legitimidad de la educación sexual pueden traer importantes pistas para reflexionar sobre las tensiones a las que se enfrenta la escuela en general. Frente a las transformaciones en la jerarquía del saber resulta indispensable pensar estrategias pedagógicas desde una perspectiva crítica y situada en la realidad juvenil actual, que incida favorablemente en sus experiencias sociales. Internet, o su regulación descentralizada de la información, puede ser una oportunidad y un riesgo a la vez cuando se trata de contenidos que han permanecido ocultos de la escuela, no sin intenciones de algunos sectores que pugnar por que se mantengan recluido en el ámbito doméstico. La democratización y acceso irrestricto de la información tan festejada de la red debe pensarse al momento de delimitar una política que propone explícitamente cierto enfoque, como es el caso de la sexualidad desde una perspectiva de género y derechos humanos. La mayor predominancia de las lógicas mercantiles también invitan a pensar si no deberíamos, como feministas, preocuparnos no tanto por instituciones con discursos predecibles como es la iglesia católica en su mirada sobre la educación sexualidad, sino centrar

nuestra atención en un enemigo más difícil de responsabilizar, como es el mercado y sus estrategias de venta siempre actualizadas y renovadas.

> *Bibliografía*

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.(2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo.

Armella J. y Grimberg S. (2012) “¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad.

Armella J. y Picotto D. (2013) “De la escuela pública a la escuela de los públicos. Una lectura sobre el Programa Conectar-Igualdad” en *TIC, educación y sociedad Reflexiones y estudios de casos a nivel iberoamericano Volumen 1* . Ed Colombia Digital. Bogotá.

Baez J (2013) "Nuevos escenarios, nuevos puntos de partida: ciudadanía sexual, jóvenes y escuela secundaria." *Revista El monitor*. En prensa

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

Burbules N. y Callister T. (2001) *Educación: Riesgos y Promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires Ediciones Gránica

Butler, Judith (2006) *Deshacer el género*, Buenos Aires, Paidós, 2006

Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: reflections on the Internet, Business, and Society*. University Press, Oxford.

Connell, Robert (2001) “Educando a los muchachos” en *Revista Nómadas*, Univ. Central de Bogotá, No14, Abril.

Diaz Villa G. (2011) “En la escuela no tenemos la confianza”, en: (Morgade comp.) *Toda educación es sexual* . La Crujia, Bs As

Di Leo, P. F. (2009). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* . Tesis Doctoral de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales, no publicada.

Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Dussel, I. (2009). "Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos", Revista Nómadas, No. 30, Abril 2009.
- Dussel, Inés y Quevedo Luis Alberto (2010) "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital" en VI Foro Latinoamericano de Educación. Ed.Santillana. Buenos Aires
- Dussel, Inés, (2012) "Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital, en: Southwell, M. (comp.). Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario, FLACSO/Homo Sapiens.
- Ferrer, Christian (2004) "Medio Mundo. Un identikit", en: Gradin (comp.) Internet, hackers y software libre Carlos Gradín, Buenos Aires, Editora Fantasma.
- Foucault, Michel.(2002). Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber, Tomo I. Buenos Aires. Siglo XXI editores, Argentina
- González del Cerro, C. (2014) "Educación sexuada y cultura digital: acerca de los modos de subjetivación juvenil en la escuela secundaria" . Actas deñ XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario
- Kornblit, A. L., Mendes Diz, A. M. y Adaszko, D. (2007). "Prácticas sexuales de jóvenes escolarizados en la Argentina: relevancia de su conocimiento para la educación sexual". En. E. López y E. A. Pantelides (comp.), Aportes a la investigación social en salud sexual y reproductiva . Buenos Aires: CENEP, CEDES,AEPA, UNFPA.
- Lopes Louro, Guacira (1999), "Pedagogías de la sexualidad" en Guacira Lopes Louro (Comp.) O Corpo educado. -Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Ed. Autentica.
- Maggio M. (2012) Enriquecer la enseñanza; los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad . Buenos Aires Paidos
- Margulis, M. (comp.) (1994). La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Buenos Aires, Biblos.
- Martín-Barbero, Jesús, "La razón técnica desafía a la razón escolar", en Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Bloom, A., La razón técnica desafía a la razón escolar, Buenos Aires, 2006, pp. 11-26.
- Morgade, G (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser Varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades
- Morgade, G (coord.)(2011) Toda educación es sexual. La Crujía Ediciones Buenos

- Morgade, G Y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós
- Núñez, Pedro (2013) *La política en la escuela. La crujía*, Buenos Aires.
- Petrich, M. (2006), "La sociedad de la Información en la Argentina: e-contenidos", en Guillermo Mastrini, G y; -Bernadette Califano, (coord) *Sociedad de la Información en Argentina*, Buenos Aires, Buenos Aires, Fredich Ebert Stiftung.
- Pineau, Pablo (2011) "Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación", en Hillert, Flora el alt. (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Bs, As, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Piscitelli, Alejandro (2006) "Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?" En *Revista mexicana de investigación educativa*, Enero-Marzo Vol. 11, No. 028, 2006, COMIE, Distrito Federal, México.
- Rodríguez, Pablo (2014) *Seminario virtual "Educación y Subjetividades mediáticas"*. FLACSO, Buenos Aires
- Rockwell, E. (2000). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares. El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural*. Rev. *Interacoes* vol V N. 9 San Pablo. Pp. 11.25
- Rockwell, E. (2005). *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 2004-2005, pp. 28-38. Barcelona: Pomares.

Oportunidades, ritos y sufrimientos en un internado de mujeres

Ximena Sepúlveda S. /Universidad de Chile - xsepulve@uahurtado.cl

Eje: Estudio sobre sexualidades y relaciones de género

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: internados escolares, equidad de género.*

> **Resumen**

La tesis **La cultura en un internado de mujeres**, en fase de análisis de datos, tiene como objeto de estudio las experiencias cotidianas de las jóvenes que viven en un internado, mientras cursan la Enseñanza Media en el liceo contiguo, centrado en aquellas que han permanecido mayoritariamente en esta institución durante su proceso escolar. La pregunta de investigación ¿qué rasgos asume la cultura en un internado de mujeres? se contextualiza en la importancia de los internados como instituciones de doble condición, por una parte, de comunidad social y por otra en su calidad de organización formal educativa, que afecta los aprendizajes, la socialización y la formación personal y social de las jóvenes internas.

Las investigaciones de la última década referida a internados en Chile han puesto foco en el uso del tiempo libre, las variables afectivas y la pertinencia cultural de estas instituciones. En la actualidad, resulta relevante considerar que, aun cuando se percibe una disminución en la cantidad de estudiantes internos (as), principalmente en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, la existencia de internados unisexuales municipalizados continúan brindando posibilidades educativas para los y las estudiantes de la región y otras cercanas, en un contexto latinoamericano que pone en cuestión los avances sobre la equidad de género en las reformas educativas de América Latina.

En tanto investigación cualitativa se recuperan en este proyecto una de las tradiciones epistémicas posibles, especialmente aquella emanada de la psicología social y el interaccionismo simbólico, de la fenomenología social, de la sociología comprensiva y de la tradición antropológica. De allí que términos metodológicos se considere que la mirada profunda está puesta en la comprensión de las prácticas sociales, rutinas, los lenguajes y los roles desde la perspectiva de género que se vivencian y transmiten del ser mujer en el internado desde la propia perspectiva de los actoras.

El estudio se constituyó esencialmente por las siguientes técnicas: etnografía y observación participante –en tiempo del internado, días y noches alternadas entre agosto y diciembre -, entrevistas semiestructuradas y revisión documental.

Las potencialidades del estudio se enmarcan en las posibilidades de construir conocimiento en torno a las pautas culturales en este espacio familiar/escolar de un internado de mujeres, así como poner en discusión las oportunidades y los retos de hacer etnografía desde la posición de docente en el sistema escolar.

Para la descripción e interpretación de los datos se emplea el método denominado Análisis Estructural. Preliminarmente, emerge que las estudiantes eligen individual y familiarmente internarse, porque se accede a una educación de calidad en compañía de pares, lo que les aporta independencia y autonomía futura. Sin embargo, dicha elección supone ciertos sufrimientos signados por una rutina de largas horas de estudio y una vida interna que castiga la diversidad.

› ***A modo de introducción: profesora e investigadora en el internado***

La cultura en un internado de mujeres, en fase de análisis de datos, tiene como objeto de estudio las experiencias cotidianas de las jóvenes que viven en un internado, mientras cursan la Enseñanza Media en el liceo contiguo, centrado en aquellas que han permanecido mayoritariamente en esta institución durante su proceso escolar. Este estudio retoma los datos obtenidos en el trabajo de campo iniciado el año 2005 mientras me desempeñaba como profesora de las estudiantes del internado en un curso de preparación para la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje, de allí que las posibilidades de ingreso a la institución en el tiempo del internado me permitieran plantearme ¿qué rasgos asume la cultura en un internado de mujeres? Dicha interrogante se contextualiza en la importancia de los internados como instituciones de doble condición, por una parte, de comunidad social y por otra en su calidad de organización formal educativa, que afecta los aprendizajes, la socialización y la formación personal y social de las jóvenes internas (Williamson, 1994; Glasman, 2012).

En la actualidad, resulta relevante considerar que, aun cuando se percibe una disminución en la cantidad de estudiantes internos (as), principalmente en la Región Metropolitana de Santiago de Chile (La Tercera, 2014), la existencia de internados municipalizados/públicos, por una parte continúan brindando posibilidades educativas para los y las estudiantes de la región y otras cercanas, sobre todo en un contexto de mercantilización y de alta segregación educativa. Por otra parte, la existencia de internados unisexuales supone preguntarse sobre los cambios o continuidades en la socialización de género dentro de estas instituciones, sobre todo en el marco de un contexto latinoamericano que pone en cuestión los avances sobre la equidad de género en las reformas educativas de América Latina (Provoste, 2006).

En tanto investigación cualitativa se recuperan en este proyecto una de las tradiciones epistémicas posibles, especialmente aquella emanada de la psicología social y el interaccionismo simbólico, de la fenomenología social, de la sociología comprensiva y de la tradición antropológica. De allí que términos metodológicos se considere que la mirada profunda, evidenciada en la densidad de las descripciones (Geertz, 1992) cuyo foco es la comprensión de las prácticas sociales, rutinas, los lenguajes y los roles desde la perspectiva de género que se vivencian y transmiten del ser mujer en el internado desde la propia perspectiva de las actoras.

El estudio se constituyó esencialmente por las siguientes técnicas: etnografía, en tanto posibilita documentar lo no escrito (Rockwell, 2009) y observación participante –en tiempo del internado o tiempo fuera de clases, días y noches alternadas entre agosto y diciembre-, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Respecto de la muestra, corresponde a un “muestreo teórico”, según Glaser y Strauss, que permita la selección consciente de casos adicionales para el desarrollo de nuevos análisis o la profundización de los ya adquiridos (Taylor y Bogdan, 1987).

› **Análisis de datos: el texto etnográfico**

En la siguiente narración, se realizará una aproximación al contexto de la vida cotidiana del internado desde una mirada holística. En primer lugar, se referirá de manera general a la historia de la institución, posteriormente el acceso al campo y, finalmente, algunas líneas discursivas recogidas a partir de las entrevistas de las notas de campo.

2.1 Liceos para mujeres: camino a la ciudad

El internado de mujeres tiene sus raíces en el Liceo de Niñas N°3 fundado en 1899, tercer liceo femenino fundado en el país, con una orientación más práctica, que les permitiera a las niñas acceder a la vida laboral. Por primera vez bajo la dirección de la profesora, cuyo nombramiento provocó una gran discusión en torno a los méritos académicos y profesionales de la profesora frente al predominio de la educación germanizada y aristocratizada que se impartía en Chile. En el año 1913, dicha docente organizó la creación de un internado para las alumnas de provincia y del extranjero que deseaban continuar estudios superiores. Según Amanda Labarca, los liceos de niñas existentes a esa fecha en Santiago “cerraban sistemáticamente sus puertas a las jóvenes de la clase media y pobre...” (citada en Salas, 1997: 89)

En el prospecto del Internado de 1933 se señala respecto a su creación “se ha conseguido desarrollar en las educandas delicadeza en los modales, veracidad, espíritu de tolerancia y justicia, lealtad y hábitos de sencillez, orden y laboriosidad”. El internado contaba con servicio médico y enfermería, clínica dental y biblioteca. El régimen interno se organizaba en comisiones de bienestar, brigadas gimnasia y excursiones, fiestas y publicaciones, entre otras.

Los requisitos de admisión para las jóvenes internas se referían a la edad, exámenes médicos, certificados de promoción escolar, aceptación de las resoluciones impartidas por el establecimiento, restricciones para el recibo de correspondencia fuera de la familia y un ajuar (indumentaria). En el prospecto también se establecen los valores de la pensión para internas y medio pupilas, las condiciones de promoción, las medidas disciplinarias, becas y horarios de clases.

Posteriormente, después de algunos decenios y con el apoyo de un grupo de ex-alumnas que efectuó la donación de un terreno en una comuna de clase media, se construyó definitivamente el Internado Femenino. En el año 1963, se entregó a la comunidad, el edificio que actualmente ocupa y en el año 1964 empieza a funcionar como Liceo Humanístico - Científico independiente con carácter de Internado (el estandarte fija como fecha el 22 de mayo

de 1964). Coexiste la denominación de internado, el nombre de la fundadora y la numeración Liceo A-51.

En el año 1982, el colegio es traspasado a la Municipalidad respectiva. El actual proyecto educativo del ahora Liceo establece como misión la de “ “Formar mujeres que logren desenvolverse en la sociedad, con sólidos niveles académicos en base a una formación científico humanista, a través de una pedagogía que favorece la participación, creación e innovación, fundada en la responsabilidad, honestidad, solidaridad, tolerancia y respeto por la vida” (PEI).

Desde el año 2006 a la fecha, la disminución de matrícula se estima en más del 41% para los internados de la región. Si en 2005 en el internado vivían alrededor de 400 estudiantes, hoy escasamente bordean las 100 jóvenes.

Las estudiantes provienen, como dice el reglamento, de localidades distantes de al menos 6 kilómetros. Las jóvenes de secundaria proviene de comunas de la Región Metropolitana y el resto de la V y VI región:

Entonces ¿De qué parte eres tú?: De Popeta, de un sector de Melipilla, un sector rural de Melipilla (baja la voz en su explicación) Yo tengo amigos así ¿oye vai a dar la prueba? No es que no tengo plata. O mi mamá le pregunta a la gente ¿tu hijo va dar la prueba o tu hija? No, es que no hay plata. Yo le digo que no, no es necesario tanto la plata. Yo le digo hay beca, mira yo le dije: mi papá no trabaja bien, igual yo voy a estudiar y voy a dar la prueba, le dije. Y va en uno si quiere salir adelante, le dije. Y todos, sí, sí. Es que allá le gente es como muy cerrada. (Entrevista 5 estudiante de Cuarto año Medio)

Las opiniones que plantean las estudiantes sobre la educación tienen la cualidad de dar cuenta de dos dimensiones centrales para cualquier modelo simbólico. Por un lado, la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y, por otro, la percepción de las relaciones y del entorno social en el cual éste se desenvuelve.

El proyecto de ‘ser alguien’, ya documentado por Sergio Martinic en 1995, se mantiene en tanto es sostenido por el valor que tiene la educación en la vida de las estudiantes. En efecto, para sus familias y para ellas mismas la educación supone la consecución de un estado social radicalmente diferente al de origen. La educación garantiza la posibilidad de "ser alguien en la vida" (+) (Martinic, 1995, pp. 319). No tener educación, en cambio, es ser "(No ser alguien)" (-). Se mantiene entonces la idea del acceso a la educación como parte de un proyecto que solo es posible en la medida que se migra del lugar de origen y se ingresa al internado.

A partir del análisis de los diversos datos recogidos en el campo (notas y documentos oficiales), y manteniendo la expresión verbal de opiniones expresadas por las jóvenes en las entrevistas, se ha construido la siguiente oposición, rescatando algunos de sus calificativos más frecuentes.

(A) Ser alguien (+) (con educación de calidad): término que incluye calificaciones como las siguientes: /yo me quiero ir, yo quiero ser alguien;/ /mis papás buscaban un colegio mejor para mí;/ / es una opción para poder estudiar, es única/, etc.

(B) (No ser alguien) (-) (con educación de menor calidad): término que incluye calificaciones tales como: /ya si te vai a un colegio técnico y sacai tu carrera y na’ más. Ahí queda./; /en Talagante no hay muchos colegios buenos;/ / En cambio allá no, (...) podíamos estar, estuvimos más de seis meses sin profesora de Educación Física/, etc.

La oposición descrita aparece frecuentemente en los discursos de las jóvenes de Octavo a Cuarto Año Medio. Independientemente de la verbalización explícita, ésta realiza un principio

simbólico subyacente: el ser humano construye su identidad positiva en el mundo, no nace con ella y la educación constituye el principal mecanismo para alcanzarla. Sin duda el acceso a la educación, no constituye el quid del asunto, sino el reconocimiento explícito de la segmentación y segregación existente del sistema educativo –municipales, particulares subvencionados, particulares pagados- y la calidad formativa también segmentada, lo que obliga a las estudiantes a migrar de sus comunas de origen e internarse. Como en antaño se originó el internado de mujeres, hoy las jóvenes que llegan acá lo hacen con la convicción transformar sus condiciones de desigualdad económica, cultural y social ‘siendo alguien’, accediendo a la promesa del acceso a la universidad, ya sea a través de una beca por su rendimiento académico o por el esfuerzo de las familias quienes ‘copagan’ alrededor de sesenta mil pesos mensuales.

Vivir dentro del internado

En el contexto histórico y social antes descrito se ubica el internado, espacio de estudio de la presente investigación, del cual voy a dar cuenta a continuación, inicialmente a partir de mi ingreso al campo de investigación.

Geográficamente, el internado se ubica en una comuna asociada a la clase media, pero que en sus cercanías se encuentran un Estadio más una población, reconocida como punto de tráfico y micro-tráfico de drogas. La ubicación incide en la obtención de un beneficio salarial para los y las docentes denominado Desempeño difícil. Se enclava en una superficie de 32.000 metros cuadrados, con jardines interiores bien cuidados y amplios espacios:

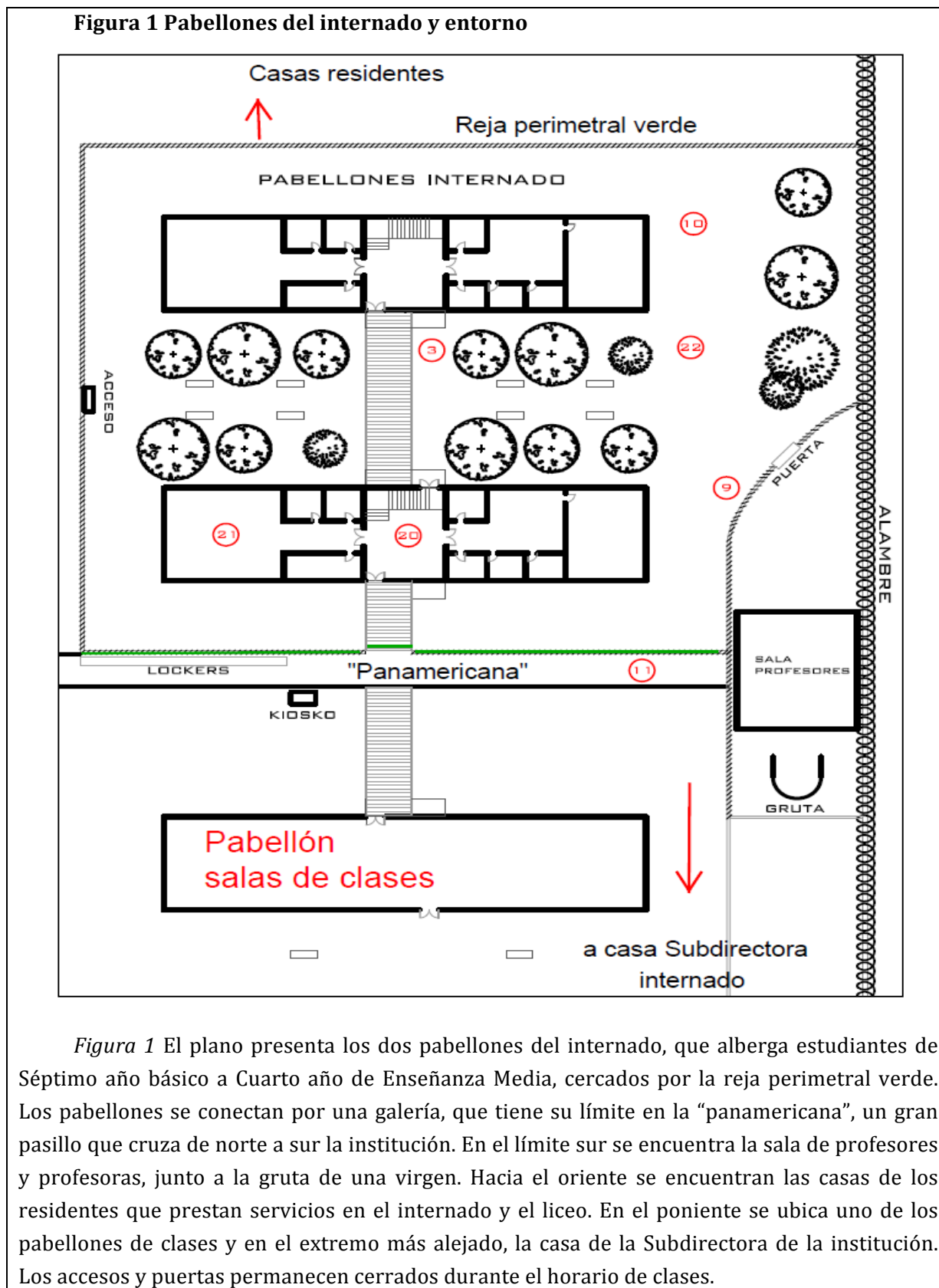


Figura 1 El plano presenta los dos pabellones del internado, que alberga estudiantes de Séptimo año básico a Cuarto año de Enseñanza Media, cercados por la reja perimetral verde. Los pabellones se conectan por una galería, que tiene su límite en la "panamericana", un gran pasillo que cruza de norte a sur la institución. En el límite sur se encuentra la sala de profesores y profesoras, junto a la gruta de una virgen. Hacia el oriente se encuentran las casas de los residentes que prestan servicios en el internado y el liceo. En el poniente se ubica uno de los pabellones de clases y en el extremo más alejado, la casa de la Subdirectora de la institución. Los accesos y puertas permanecen cerrados durante el horario de clases.

Dado que ejerzo labores de docencia en el liceo, expliqué a fines de agosto de 2005, a la Directora del establecimiento los objetivos de mi investigación sin darle mayores detalles, consciente de mi 'buena imagen' ante ella y le solicité poder ingresar al internado.

Los pabellones del internado se encuentran resguardados por una reja verde que se mantiene cerrada en el horario de clases, por lo que nunca ingresé a los dos bloques de dos pisos que albergan los dormitorios. Sin duda eran un misterio, pero yo tenía una idea vaga de cómo eran 'las internitas', como ellas mismas se autodenominaban: extrañamente me daba cuenta que ellas eran las que llegaban despeinadas a las clases, no las medio pupilas. También ya había integrado desde mi ingreso esto de que a las profesoras, paradocentes y directivas las llamaran 'mamis' y que los pocos profesores y paradocentes fueran los 'papis'.

Un jueves de septiembre a las 16 horas después de concluir mis clases, me acerqué la Inspectora del Internado para concretar mi ingreso y ella me dijo con una sonrisa cómplice que le contara lo que viera. Sin más me envía con una estudiante, Bárbara de Tercer año medio para que me presente a la paradocente. Al cruzar la reja verde, que rodea los dos pabellones del Internado, dos voces me gritan desde las ventanas del segundo piso (la reja de protección de las ventanas no me deja verlas) *¿Mami, qué hace aquí?* Caminamos por el jardín interior, yo sintiéndome una intrusa y recordando mi paso por un internado a los 8 años.

Ingreso al pabellón que alberga a las estudiantes de un Segundo año medio, Terceros y Cuartos. En el hall se ubican tres sillones y una mesa de centro; en los costados el acceso a dos salas de estudio; un teléfono público y al fondo otra puerta cerrada comunica con el límite de la reja verde. Solo me siento allí y leo tratando de pasar inadvertida.

Dado que la 'portera' (Taylor y Bogdan, 1987) consintió la vaguedad de mis propósitos y mi interés en las 'internitas', también me deslizó el rol de delatarlas, cuestión que me ofendió y que me alertó sobre cuál era mi lugar: profesora/investigadora. *¿Cómo lo haría para conseguir la confianza de las chicas? Claramente alejándome de esa Inspectora.*

2.2.1 Tiempo libre: dificultades de la observación

De allí que el plan general es lograr el *rapport* con las internas, así es que la semana siguiente repetí el recorrido para conocer qué se hace dentro del internado en el tiempo libre. Hoy miércoles disponen de tiempo libre de 15:15 a 16:15 Ingreso al colegio y unas estudiantes de Cuarto año exclaman: *¡Mami!* Al ingresar al internado! Otras me dicen *¿viene de nuevo?*, otra agrega *¿por qué no sube a elegir cama? ¿se quiere internar?* Todavía en el hall, bajan del segundo piso un trío de Tercer año medio vestidas de huasas para la presentación de Fiestas Patrias del viernes, una exclama *¡aquí está la mami!* (...)

Entre que leo y tomo estas notas horario de Terceros y Cuartos (clase de lunes, martes y jueves de 08:00 16:05; miércoles 08 a 15:15; viernes 08 a 11:45. Almuerzo lunes a jueves 13:40 a 14:25. El viernes a las 14 horas salida)

Subo y saludo a las paradocentes y les cuento que no han regresado con mi encendedor (aquí sin duda me protejo *¿y si las pillan fumando? ¿y si queman algo*). Aparece una niña con un videograbador, lo llevan y lo guardan en la bodega. En la sala de estar, de junto a la oficina de las paradocentes, tres estudiantes (algunas traen su delantal del colegio, otras de buzo) ven un programa televisivo sobre rupturas amorosas. Me siento en la sala, se me acercan a conversar, pero mi interés es verlo todo, así es que bajo a recorrer a mirar (de hecho les parecí poco amigable). Esto no ha sido como esperaba (no veo mucho, siempre hay gente; a veces no sé qué pasa ni dónde ir), asumiendo que debo acelerar mi ingreso por completo como interna.

Hasta aquí la institución totalizante no aparece tan claramente para mí, sin embargo, acá se duerma, juega y estudia. Según Goffman (1961) en un internado todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad, la vida diaria de las jóvenes de los dos pabellones y bajo el mando de una paradocente que se ubica en el segundo piso de cada pabellón.

2.2.2 La vida del internado: el ingreso como ‘internita’

Un par de semanas después, ya en octubre cerca de las 22 horas y luego de fiestas Patrias, me interno. Ingreso a la recepción del colegio. Dos estudiantes muestran asombro al verme recoger la mochila que guardaba allí con un saco de dormir y ropa para tres días. Me dirijo a la oficina de la Inspectora del internado para que me presente a las paradocentes de la noche. En el hall, la esperan tres estudiantes: “Está ocupada, la están entrevistando” me advierten. Una alumna le hace una entrevista. Asumo que para una tarea escolar. Sale y me presenta a la paradocente María, que carga unos cuadernos con los nombres de los cursos. Ella me pregunta qué voy a hacer allí, cree que voy a ayudarlas a estudiar, le señalo que es para un trabajo de la Universidad. “Dónde va a dormir” -me dice- ¿En la enfermería del segundo o tercer piso? - Prefiero arriba- le digo. Pienso que sería más fácil el ingreso si en ese piso hay estudiantes que no me conocen. Corresponde al pabellón de los Terceros y Cuartos años medios, más un Segundo año. Ingresamos al pabellón, subimos al segundo piso y espero en la recepción. Las adolescentes circulan en su mayoría con pijamas y zapatillas de levantarse, cruzan de un dormitorio a otro. Otras aún visten el uniforme del liceo: buzo o jumper con un delantal con cuadrillé rojo y azul. Algunas se acercan a preguntarme “Mami, ¿qué hace aquí? Otras, a las que les imparto clases, cuánto me voy a quedar “Varios días” les respondo. Segundos más tarde, una estudiante dice “La mami se va internar”. Aparece otra paradocente, me presento. Ella es la mami Beatriz, le pregunto por los horarios: “18: 30 horas cena, las luces se pagan a las 22: 30 horas. En el tercero hay una salita para las niñas de 4º que estudian hasta más tarde, que van a Preu” (olvido los horarios, no es la primera vez que pregunto).

La vida cotidiana del Internado se establece a partir de una rutina, signada por los horarios de estudio. Rutina que exige desde el inicio un equipo e indumentaria de uso personal.

“Una rutina, digamos si...(...) pero a las 6 de la mañana nos despiertan y es muy raro que una niña se levante a las 6 de la mañana y yo no soy la excepción así que me levanto como 5 pa’ las 7. (...) A esa hora vamos a tomar desayuno, después de hacer todas las cosas... apurada, obviamente, tomamos desayuno, conversamos con las chiquillas un rato ...y...eso...es que no hay tanto tiempo para...para...conversar con las demás personas y aunque haya tiempo tampoco, porque uno ocupa tiempo para estudiar. Entonces, después de eso a las 8 entramos a clase, una rutina normal, de 8 a 4 de la tarde y ahí igual...eh....durante...ese rato igual uno tiene tiempos libres, (...)” (Entrevista joven 1º)

Las actividades escolares se reducen a estudiar dentro de los lugares establecidos para ello, lo que es asumido por la joven como una “costumbre”, que absorbe todo el tiempo disponible. Sólo las conversaciones grupales y las actividades deportivas en el tiempo libre les permiten dedicarse un poco más a ellas mismas, no preocuparse por el rendimiento académico o por los problemas familiares.

En las entrevistas se advierten menciones permanentes a los modos de vivir el tiempo y el espacio dentro del Liceo y del internado. Por un lado, la identidad de 'interna' supone en el presente rutinas y sacrificios que posibilitan un futuro. Por otro, el 'estar afuera' implicaría una imposibilidad de realizar el proyecto existencial de estudiar y mejorar sus condiciones de vida. En el material utilizado hasta ahora, se califica como positivo el "internarse" y, como negativo, el 'quedarse allá'. La dimensión espacial, por lo tanto, parece signada por dos oposiciones:

Dentro del internado (+): término que incluye calificaciones como las siguientes: / Una rutina, digamos si...(…) pero a las 6 de la mañana nos despiertan;/ / Sábanas, frazada, almohada, bueno almohada tuve tres meses después de que llegué;/ / Y al otro día me retó porque bajé con buzo;/ /Se preocupa de sus estudios, felicitaciones porque se adaptó al Internado;/ / es que acá, uno aquí es puro estudio/, etc.

(Fuera del internado) (-): término que incluye calificaciones como las siguientes: / cuando yo todavía no era interna, era todo un pollito, ahora ya no;/ / Igual allá me tenía que levantar temprano pa' alcanzar bus;/ / era como ¡súper floja! pero no hacía nada;/ / yo tenía que hacerle comi'a y yo igual era chica;/ /puro dormir el fin de semana;/ /hay que ver la situación en mi casa...no todo es color de rosa/, etc.

Las distinciones 'dentro' y 'fuera' dan cuenta de los dos planos en los que se desenvuelven las estudiantes. Por una parte, en el 'dentro' se advierte la elección inicial de 'internarse' y vivir las rutinas, las exigencias académicas, la autonomía personal, las normas y el escaso tiempo libre. Por otra, la vida 'fuera' en otro colegio de menor calidad, supone libertades, pero signadas por el desapego académico, el cumplimiento de tareas domésticas y una mayor implicación en los conflictos familiares.

Es posible entonces relacionar el proyecto de ser con alguien con una educación de calidad y encontrar sentidos con las calificaciones espaciales, vinculadas al dentro o fuera del internado. Se realiza así un principio básico de cualquier orden simbólico y que es la homologación, en un sentido mayor, de los sentidos originados en distintos planos o registros de la realidad.

El eje vertical del proyecto de las estudiantes. En el polo positivo se encuentran expresiones tales como 'ser alguien', 'ser profesional' etc. Es decir, las cualidades que se desean en la vida actual para las mujeres y que no reproducen las vidas de sus madres. En el polo contrario, se encuentran las expresiones negativas. Es decir, las identidades que no son deseables para nadie y menos para ellas mismas.

El eje horizontal da cuenta de las expresiones espaciales asociadas al hecho de internarse. En un polo externo, encontramos el valor negativo, es decir, el quedarse en los colegio de origen de mala calidad, reproducir las mismas condiciones de vida y trayectoria de los padres, etc. En el polo positivo, se encuentran las expresiones contrarias. Es decir, el interior puede caracterizarse como el vivir fuera de la comuna de origen, ser distinta, relacionarse con otras estudiantes, conseguir autonomía.

Este 'dentro' supone aprender a vivir una vida 'interna' signada por sacrificios académicos, de suspensión de un presente juvenil en pos de un futuro que otorgue réditos.

Del 'sufrimiento' y las oportunidades de las internas

Es el momento de señalar la importancia que adquieren, en este modelo, otros planos de la realidad, tales como el tiempo y las restricciones o posibilidades de acción que se abren al interior o 'dentro del internado'.

Las actividades escolares se reducen a estudiar dentro de los lugares establecidos para ello, lo que es asumido por la joven como una "costumbre", que absorbe todo el tiempo disponible. Sólo las conversaciones grupales y las actividades deportivas en el tiempo libre les permiten dedicarse un poco más a ellas mismas, no preocuparse por el rendimiento académico o por los problemas familiares.

Las exigencias académicas aparecen asociadas a un estereotipo de buena alumna: "*Se preocupa de sus estudios, felicitaciones porque se adaptó al Internado.*" (Anotación, Libro de asistencia 1º Medio).

Estereotipo que es manejado por las jóvenes en tanto se perciben sensibles frente a esa dimensión única de alumna propiciada por la institución, que no considera los aspectos afectivos y contextuales, vale decir, su condición de 'jóvenes' mujeres que viven internas.

El cumplimiento de los horarios, el manejo del tiempo, de los desplazamientos y la misma distribución por niveles o grupos homogéneos caracteriza el día a día.

"En la puerta del dormitorio están los nombres y apellidos de las niñas que allí duermen. Los dormitorios están frente a frente, desde el medio del pasillo se ven parte de los camarotes y los basureros ordenadamente dispuestos.(...) Diario de campo, noche 1

El desacato, retraso y la alteración de las actividades correspondientes a esa rutina es penalizada a través de anotaciones, reprimendas verbales o la citación del apoderado. Así como el quebrantamiento del reglamento como fumar o vender comestibles dentro de la institución es tan frecuentemente penalizado como su misma ocurrencia.

El manejo de los desplazamientos opera también como coadyudante a favor de las internas porque conocen las rutinas de vigilancia de las paradocentes, lo que posibilita con menores riesgos estos quebrantamientos.

Prohibiciones tácitas como el amadrinamiento, una joven interna mayor actúa como madrina de una recién llegada, se asume como una tradición, por lo tanto, para ellas no se justifica suprimir relaciones que las satisfacen afectivamente, aun más cuando se transforma en una forma de socializar, es lo 'que se debe aprender para vivir en el internado'. También podría ser la 'pantalla' según las autoridades para aprovecharse de las menores (regalos o bien el principio de la seducción d

Los eventos y ritos se perciben como tradiciones que refuerzan la idea de colectivo interno, con una identidad y vínculos distintivos. El lenguaje, los giros lingüísticos aparecen cargados de significados para las internas, muchas veces aparece como un lenguaje cifrado sólo explicable a partir de la vivencia de ser interna.

(...) acá se hace la "bufa" y se supone que la bufa es la burla a las demás poh, ¿cierto? Entrevista joven 3º

"Durante la semana intentó que no se realizara "la noche de los Cuartos", puesto que la actividad genera desorden entre las otras internas (...) Vuelven a corear el grito del Internado, en femenino y masculino, cambian esas últimas palabras y agudizan o agravan la voz. Les sigue el Himno (cantan, diviso a tres que hacen un gesto con la mano referido a que es mentira lo contenido en él), alargan la ch, de chilena. Ríen. (...) Diario de campo, 23 de noviembre

En situaciones colectivas como ésta no se proclama el orgullo institucional, sino que destacan el encierro, el discurso de las profesoras, la comida, las historias y anécdotas como la de K.S. quien protagonizó junto a su pareja una ceremonia matrimonial, con testigos incluidos en las dependencias del internado hace dos años atrás.

> **POR CONCLUIR**

Aun cuando resta por analizar e integrar este último vector de las oportunidades de la vida interna, interesa relevar que las estudiantes eligen individual y familiarmente por un proyecto de vida que se sustenta en el acceso a una educación de calidad en el sistema municipalizado, que les permita el ingreso a la vida universitaria. La opción que hacen de internarse les brinda ese acceso con un costo asociado: la socialización normada con otras mujeres, una cotidianeidad dedicada al estudio con bajas oportunidades de disfrutar el tiempo libre. Sin embargo, queda por complejizar las 'oportunidades y sufrimientos' a la luz de la socialización de género que se reproduce en el internado, así como también visibilizar las distinciones entre la diversidad de proyectos de vida de estas jóvenes mujeres.

> **Referencias**

- Bourdieu, P. (1995). *Por una antropología reflexiva.*, Madrid: Editorial Grijalbo.
- Canales, M. (2013). Análisis sociológico del habla. En M. Canales (coord.), *Escucha de la escucha* (pp. 171-188). Santiago: LOM Ediciones.
- Glasman, D. (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi.* France: Presses Universitaires de Rennes.
- Glasman Dominique, «L'internat dans l'expérience scolaire », *Agora débats/jeunesses* 2/ 2010 (N° 55), p. 109-124 URL: www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-2-page-109.htm. DOI: 10.3917/agora.055.0109 [consulta: 26 de abril de 2014]
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu editores,
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. J. - Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.
- UNICEF, *La voz de los niños, niñas y adolescentes y discriminación*, Noviembre 2011, Chile. URL: www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf [consulta: 26 de abril de 2014]
- Williamson, G. (1994). *Internados rurales: su integración a la labor educativa de la escuela.* Programa MECE / Básica rural, Secretaría Ministerial de Educación, X Región de Los Lagos, Santiago – Puerto Montt.

El campo de estudio sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil en Argentina: revisiones y notas para un estado del arte

Zemaitis Santiago / UNLP-FAHCE- zemaitis_s@hotmail.com

Eje: Estudio sobre sexualidades y relaciones de género

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras claves:** *educación sexual- sexualidad juvenil- investigación nacional- estado del arte*

» **Resumen**

El presente trabajo se propone presentar un estado del arte sobre la temática de la educación sexual en la Argentina desde diferentes áreas disciplinares que han abordado aspectos sobre la educación de la sexualidad y sobre la sexualidad juvenil como problema de investigación. Esta sistematización resulta de las indagaciones iniciales de mi proyecto doctoral referido a la exploración histórica del tratamiento de la educación sexual en el nivel secundario dentro del territorio de la provincia de Buenos Aires. La ponencia presenta aportes realizados desde diferentes campos disciplinares tales como la investigación pedagógica, la historiografía educativa, la historia social y cultural de las mujeres y la sociología y antropología de la juventud. Si bien la producción sobre cuestiones de educación sexual y sobre aspectos relacionados a las sexualidades juveniles ha crecido notoriamente en los últimos años, se sostendrá que se observa un área de vacancia en lo que respecta a su exploración histórica. En un primer apartado a modo de contextualización, se expondrá el tema, su justificación y los objetivos de la investigación en curso que enmarca este trabajo. En segundo lugar se describirá el lugar que ha ocupado la investigación desde las ciencias sociales sobre la sexualidad a partir de los años 70 para luego avanzar en un tercer apartado que recorrerá estudios, trabajos e investigaciones nacionales que han abordado aspectos específicos sobre las relaciones entre educación, sexualidad y juventud. Por último, se hará un balance sobre el estado de la cuestión de dichos temas para pensar líneas de investigación futuras.

> **Presentación**

Esta ponencia se inscribe en las indagaciones iniciales de mi tema de investigación doctoral referido al estudio histórico del tratamiento de la educación sexual en el nivel secundario, en el periodo que va desde las reformas educativas en 1993 hasta la sanción de la ley de educación sexual (26150) en el territorio de la provincia de Buenos Aires¹. Se trata de un estudio exploratorio que se interesa por la indagación de los discursos y posicionamiento sobre la sexualidad juvenil se han ido configurando en el discurso de la educación sexual. En cuanto a la justificación de la periodización del estudio, se ha decidido dicho recorte teniendo en cuenta que varios autores (Wainerman, C., Di Virgilio, M., Chami, N., 2008; Suárez, T., 2007; Martín, Madrid, E., 2009) referencian que la educación sexual comienza a ser tratada como un asunto de Estado en los años 80. Década que ha sido presentada comúnmente como un tiempo perdido, cuando en verdad en el marco de la reconstrucción del orden democrático, en el campo educativo resultó ser un periodo de balances, diagnósticos y de implementación de políticas que buscaban la reconfiguración de la educación en el país (Wanschelbaum, 2014).

Esos años presentaron un escenario propicio y con ciertas particularidades de diferentes hitos que se sucedieron sobre la necesidad y la preocupación política de incluir contenidos sobre educación sexual destinada al público estudiantil joven del nivel secundario en varios países de la región. Es también el tiempo de la preocupación mundial por la propagación del HIV-Sida a nivel mundial, y en donde emerge un renovado interés de los gobiernos por la implementación de políticas públicas destinadas a la salud sexual y reproductiva. Así, este periodo favoreció prácticas políticas saludables relacionadas con la sexualidad (Suárez, Op. Cit.) a través de la intervención estatal y por medio de las modalidades de lo informativo y desde la mirada médico-sanitaria (pero no pedagógica) respecto del tema. La escuela y sus actores quedaron por fuera de la participación de dichas estrategias pero fueron destinatarios de la acción estatal de tipo preventiva. Se fue conformando un enfoque de y desde el “riesgo” que centró su atención en información referida a datos anatómicos y fisiológicos de los órganos sexuales, identificando a la sexualidad- y en especial de la sexualidad juvenil- con un conjunto de problemas a prevenir, tales como el riesgo de embarazo precoz, enfermedades de transmisión sexual (ETS), y aspectos referidos a la higiene sexual (Chaer, 2011: 1).

¹ *En el marco del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). Título provisorio del proyecto: Educación, sexualidad y juventud. Historia reciente de los discursos y dispositivos de la educación sexual en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires (1993-2006), bajo de la dirección del Dr. Adrián Melo y la co-dirección del Dr. Pablo Scharadrotsky.*

Se pueden mencionar algunos avances legales importantes que se sucedieron por estos años como la revocación de medidas que limitaban el control de la natalidad en el año 1986, la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas en 1984 (Wainerman, C., Di Virgilio, M., Chami, N., Op. cit.) pero no hubo para las escuelas avances significativos en cuanto a marcos legales y normativas ya que los gobiernos destinaron la preocupación de la sexualidad al campo de la salud sexual y reproductiva. En el marco de las reformas educativas llevadas a cabo en los primeros años de la década del 1990, Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) señalan que hacia el año 1994 -impulsada por la alarma de la propagación del HIV-Sida- la “sexualidad” fue incluida en los contenidos curriculares definidos por esta Reforma Educativa a través de disciplinas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades, Formación Ética y Ciudadanía, la enseñanza de las funciones reproductivas y las etapas del desarrollo sexual, los medios de planificación de la reproducción, de prevención de enfermedades de transmisión sexual y la discriminación sexual y de género (*Ibidem.*).

Si bien el criterio del recorte histórico seleccionado (1993-2006) es a partir del plano curricular, interesa en la investigación explorar a partir de diferentes fuentes históricas los distintos discursos, dispositivos y estrategias que se han propuesto para el tratamiento de la educación de la sexualidad y sobre su incidencia en la configuración de las identidades sexuales de los jóvenes. A partir de ello el estudio se propone como objetivos: explorar los modos didáctico-pedagógicos sobre los cuales se sostuvieron distintas propuestas para el tratamiento de la educación sexual en el nivel secundario; indagar sobre los discursos y posiciones en el nivel secundario en torno al tratamiento curricular e institucional de la sexualidad por parte de diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias, actores de la política educativa); analizar las formas de nombrar y significar los distintos roles de género y los atributos de las identidades juveniles, y por último, periodizar distintas etapas sobre la incorporación de temas de sexualidad en el *curriculum* del nivel secundario a partir de las reformas curriculares en los inicios de los años 90.

Se parte de tres supuestos iniciales. En primer lugar, que los discursos de la educación sexual para los jóvenes, se fue modelando con el interés de intervenir sobre los considerados “problemas” de la sexualidad juvenil. Luego, que las diferentes formas del discurso de la educación sexual (contenidos, lineamientos curriculares, proyectos institucionales, artículos educativos sobre la temática, etc.) han devenido en una *pedagogía de la sexualidad juvenil*, como un elemento más dentro del dispositivo de sexualidad (Foucault, 2008) más amplio. Y por último, que los saberes, estrategias y discursos sobre la educación sexual y de la sexualidad juvenil, se traman en este dispositivo, no como aparato represor de conductas sino en su sentido *positivo*, como trama densa de productividad de los cuerpos y las subjetividades. De esto se desprende que el discurso y los dispositivos que implican a la educación sexual pueden resultar un modo de comprender, un *mirador*, un observatorio o un punto de vista desde el cual explorar los posicionamientos sobre la juventud y específicamente sobre la sexualidad juvenil en una época determinada.

En esta ponencia se propone la reconstrucción de una primera revisión bibliográfica para la construcción del estado de la cuestión que surge del cruce entre “educación sexual” y “sexualidad

juvenil” en la perspectiva histórica. A partir de los objetivos e intereses mencionados, estudiar el discurso de la educación sexual conlleva en esta investigación a la pregunta por el modo en que dicho discurso nombró a la sexualidad juvenil como *problema*. Esto abre la complejidad para el armado del estado de la cuestión ya que se trata de aspectos conceptuales que pertenecen y fluyen en más de un campo disciplinar. Por ello se ha indagado en campos como la investigación pedagógica, la historia social y cultural (en especial la línea propuesta por los estudios de género y la historia social de las mujeres), la historia de la educación, y la antropología y sociología de la juventud.

› **1. Sexualidad y sexualidad juvenil en las ciencias sociales**

Aproximadamente desde mediados del siglo XIX, el “discurso científico” había considerado a la sexualidad como una fuerza natural muy poderosa, que inscrita en sus instintos, existe en oposición a la civilización, a la cultura o a la sociedad (Szasz, s/f) y por tanto no podía quedar librada a las pasiones de cada sujeto, en tanto “impulso básico” requeriría de controles sociales, para su autocontrol. Esta visión científica, no sólo sesgó la sexualidad y la redujo a sus bases biológicas y como causante de los grandes males del tejido social, sino que al mismo tiempo se la concibió como una realidad *invariable, a histórica presocial* y de naturaleza *universal*. Los estudios sociales -y especialmente los enfoques críticos- le imprimieron el carácter de construcción social e histórica vinculándola con los discursos, prácticas y significados sociales que le otorgan sentido de significación y que son *variables* de una época a otra como de un punto geográfico a otro. En síntesis “la sexualidad” fue significada por el discurso de las ciencias sociales como “un conjunto de relaciones que son específicas histórica y culturalmente (...) Lo que es sexual en una cultura o en un momento histórico no lo es en otros” (*Ibidem.*, 5). Por otro lado, un paso fundamental para la investigación social fue haber desanudando “sexo” con “reproducción humana” posibilitando la apertura conceptual y empírica sobre el estudio dimensiones históricamente denigradas como del placer y el goce sexual, las prácticas sexuales no-hegemónicas, el erotismo, el plano de lo afectivo, es decir, un campo de experiencia históricamente denigrado como lugar legítimo de saber.

Para poder establecer la revisión bibliográfica y el rastreo por las investigaciones en torno a la educación sexual como ámbito de indagación empírica y reflexión teórica, se debe antes situar la emergencia en un contexto más amplio de la investigación social sobre la *sexualidad* y sobre la *sexualidad juvenil o adolescente*, que si bien son dos áreas que ha crecido considerablemente en los últimos tiempos, son áreas en formación.

Las ciencias sociales argentinas comenzaron a estudiar la cuestión de la *sexualidad* hacia los años 70 (Gogna, 2005). No es casual que haya sucedido por esta fecha que investigadores de diversas disciplinas como la historia, sociología, antropología, psicología se hayan interesado en la reflexión sistemática sobre el fenómeno y sus bases sociales y culturales. El telón de fondo resultó ser un escenario de mutaciones culturales y sociales que comenzaron a delinearse ya desde la década del 50. De allí en adelante se fueron sucediendo varios hechos en el plano social y cultural

con respecto a la vinculación entre sexualidad y sociedad como el relajamiento y una modificación “discreta” (Cosse, 2009) en las reglas de comportamiento sexual que normaba la vida íntima y pública de las relaciones de noviazgo y como también de los acuerdos matrimoniales -a partir de las categorías de la doble moral sexual tradicional-, a partir de ello, la emergencia de nuevas dinámicas en la organización familiar, la ampliación de la comercialización de la píldora anticonceptiva, los inicios de la politización e incursión de los movimientos de diversidad sexual, del feminismo y de los Estudios de Género en el campo académico, la preocupación pública sobre el comportamiento sexual de los jóvenes, el surgimiento de la epidemia del HIV-Sida, son a gran escala algunos de los acontecimientos que contextualizaron y dieron fuerza al interés de la ciencia social por el estudio de la sexualidad como fenómeno complejo de naturaleza social, cultural y política.

Desde la sociología, por su parte, Mónica Gogna (2005) ha realizado un detallado estado del arte que recorre desde el año 1990 hasta el 2002 rastreando las principales investigaciones nacionales realizadas sobre las nociones de sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos. Se destaca este antecedente ya que aporta a la revisión bibliográfica desde diversos campos disciplinarios como la sexología, la investigación psicológica y psicoanalítica y el campo de las ciencias sociales (sociología y antropología especialmente). Interesa a los fines de esta investigación retomar las referencias de investigación propuestas por la autora dentro del campo de las ciencias sociales y con especial énfasis en el tópico “sexualidad y adolescencia” en clave de las problemáticas de los derechos sexuales y reproductivos. Esta revisión se hace pertinente para nuestro interés ya que retoma la preocupación de varios investigadores por la cuestión de la sexualidad en la población joven asistente a la escuela secundaria. Pantelides (1995) señala que el interés por la sexualidad de los adolescentes, dentro de las investigaciones de las ciencias sociales comenzó a partir del tema de la fecundidad y luego se fue incrementando con la epidemia del Sida en los 80. La sexualidad adolescente es “un interés “secundario” o “instrumental”, surgido por inquietudes relativas no a la sexualidad en sí misma, sino a sus consecuencias” (*Ibidem*, 1995). Estas exploraciones se centraron en el estudio de jóvenes escolarizados de ambos sexos o usuarios del sistema de salud y focalizando la mirada en: la edad y motivación en la iniciación de las relaciones sexuales, tipos de parejas, utilización de métodos anticonceptivos y/o de prevención de las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y el HIV-Sida y los conocimientos de su propio cuerpo. Se sintetiza que “En general, los autores realizan comparaciones entre conocimientos y actitudes según variables tales como sexo, subgrupo de edad, sector social y/o tipo de escuela en el caso de la población escolarizada” (Gogna, 2005, 34). Un patrón que surge de varias indagaciones sobre estos tópicos, está referido a la influencia de los mandatos culturales y de la doble moral sexual en el comportamiento diferenciado según género en la experiencia de la “iniciación sexual” y en la elección del tipo de pareja: “mayoritariamente las mujeres reportan iniciarse con sus “novios” mientras que los varones refieren a una mayor diversidad de parejas sexuales” (*Ibidem*, 37). Otra preocupación en los estudios sobre la sexualidad adolescente estuvo relacionada con el (des)conocimiento, las actitudes y las prácticas sobre la sexualidad y la reproducción. Weller sostiene que el “silencio social” sobre la cuestión de la sexualidad se expresa en el desconocimiento sobre el propio cuerpo y el del otro sexo que tiene gran parte de los adolescentes (*Ibidem*, 2000).

Así como los conocimientos sobre fisiología y sobre el ciclo menstrual son relativamente escasos en ambos sexos, los cruces entre variables estadísticas permitieron observar que el mayor alcance de conocimiento se produce al iniciar la actividad sexual (Knorblit y Mandes Diz, 1994), es decir “el tener relaciones sexuales lleva a que [los jóvenes] se interesen por tener mayor información” (Gogna, 2005, 37). Este estado del arte propuesto por la autora, permite descubrir que la dimensión del placer y del erotismo se encuentran en gran medida ausentes entre las investigaciones; como así también se hace necesario profundizar el diálogo entre adultos y jóvenes para visualizar los facilitadores y los obstáculos en la comunicación intergeneracional sobre aspectos de la sexualidad, así mismo la exploración de los obstáculos institucionales escolares para la implementación de la educación sexual y la evaluación de las modalidades a través de las cuales se imparte educación sexual (*Ibidem.*).

Alejandro Villa (2007) retomando lo planteado por Stern y Medina (2000), encuentra tres vertientes teóricas que han abordado las vinculaciones entre “adolescencia” y “sexualidad”. Estas son: el “paradigma positivista”, el “enfoque de riesgo” y las perspectivas “socioconstructivista”. La primera refiere a los estudios que definen a la sexualidad adolescente como un dato universal y como un grupo homogéneo. Indagan en los aspectos biológicos y psicológicos de la sexualidad y se detienen en la consecuencia de los mismos (Villa, 2007) y además, este enfoque asocia de manera unívoca sexualidad a reproducción. Se trata de estudios de corte cuantitativo desde la epidemiología y los estudios clínicos. Aunque más contemporánea, la perspectiva del “riesgo”, también pone el acento en las dimensiones psicológica o biológicas, y asocia sexualidad adolescente al embarazo y a las enfermedades de transmisión sexual, destacando las consecuencias, de este modo: “se acentúan las características modernas de índole negativa que se le atribuyen (...) falta de experiencia de la persona, la incapacidad para prever las consecuencias de los comportamientos y potencial destructividad” (*Ibidem.*, 40). En esta perspectiva teórica se encuentran estudios provenientes de la epidemiología, la psicología social y la sociodemografía². Ambos enfoques resultaron insuficientes y reduccionistas a la hora de explicar la complejidad y las dimensiones sociales e históricas que se abre en la relación entre sexualidad y juventud. Y es por ello que los nuevos estudios socioconstructivistas, que tuvieron su desarrollo durante la década del 90, como hemos citado algunos trabajos anteriormente, consideran central por un lado los valores y discursos que hacen referencia a la sexualidad joven, y por otro lado, lo que las personas internalizan con ellos (*Ibidem.*) Las investigaciones de este corte teórico dan visibilidad a nuevas variables que antes no fueron consideradas, para dar cuenta sobre los modos en que se configuran las experiencias de la sexualidad juvenil, enfatizando las relaciones entre los géneros, la construcción subjetiva identitaria, las identidades colectivas, los vínculos con la clase social, la raza, la etnia, la religión, etc. Otra novedad en este último enfoque es que incluye a los derechos sexuales

² Para una revisión crítica de la noción de sexualidad de este enfoque véase: Villa, A. (*Ibidem.*) y Stern y Medina (Óp. Cit.)

y reproductivos como derechos humanos básicos en el marco de una perspectiva de la ciudadanía y que tienen su emergencia durante la década de los 80. Los marcos teóricos se arman en torno al interaccionismo social, la antropología y los estudios de género y este enfoque es el resultado de la actividad interdisciplinaria y los cruces entre sociología, antropología, psicología, psicoanálisis e historia.

› **2. Sexualidad, educación sexual y juventudes: campos de estudio en la investigación nacional**

Aportes desde la investigación pedagógica

Germán Torres (2010) señala que en distintos trabajos y exploraciones especializadas sobre la temática, la “sexualización de los espacios educativos” resulta ser el denominador común en los distintos países. A partir de las políticas y prescripciones curriculares como en la experiencia cotidiana de los distintos actores en las significaciones sobre la sexualidad y el género hay una incitación a “hablar *de* y *a* la sexualidad”. Frente a la creencia extendida que afirma que la escuela ha enseñado poco o nada sobre la sexualidad y que esta cuestión estuvo ausente desde el curriculum hasta las prácticas institucionales (rituales, discursos, modos implícitos) y lejos de considerarla como un tema proscripto, el avance de la investigación educativa ha echado luz a mostrar los distintos mecanismos, estrategias, poderes y discursos que dan significado a las sexualidades y a las identidades de género, reforzando estereotipos históricos sobre los modos de ser mujer y los modos de ser varón y sobre los modos de experimentar y saber sobre la sexualidad. En la investigación educativa internacional de finales de los años 60 y comienzos de los 70 comenzó a indagar dentro de la llamada “caja negra”, diferentes formas de disciplinamiento y normalización en la vida escolar colocando al género como blanco y objeto de poder³, es decir una “sexualización normalizante” (Torres, 2011). Los estudios sobre el *curriculum*, iniciados en la década del 60 resultaron ser una dimensión fértil para un análisis más complejo de aspectos y discursos sobre la producción del género y de la sexualidad en la vida escolar (por ejemplo en el análisis de los estereotipos de género en las dimensiones del “curriculum formal”, el curriculum “oculto” y el “omitido”) abonando que la escuela no solo contribuía a la reproducción de la desigualdad de clase

³ Ya se ha señalado (Morgade y Alonso, 2008; Villa, 2009) el interés por ejemplo de la sociología de la educación fue por aquella época, la de develar los mecanismos de la reproducción de las desigualdad social términos de “clase” (Morgade y Alonso, 2008). Son conocidos los trabajos del enfoque crítico de la sociología de la educación como los trabajos de Bourdieu y Passeron (1981), Baudelot y Establet (1990) o los trabajos de Bowles y Gintis (1983) desde EE.UU con la “teoría de la correspondencia” entre el mundo escolar y el mundo del trabajo. Todas estas investigaciones acentuaron a la escuela como un espacio social, reproductor de las desigualdades y diferencias en términos de clase. Pero resulto que no eran las únicas desigualdades existentes en el mundo escolar.

sino también a las desigualdades entre mujeres y varones, como ha aportado la tradición del Feminismo de la segunda ola (Morgade y Alonso, 2008; Morgade 2009). También, la emergencia del un nuevo movimiento político y académico, la teoría *queer*⁴, aportó elementos relevantes para pensar la construcción social de los cuerpos generizados y con ello, la construcción escolar de la “diferencia sexual” poniendo en cuestión el binarismo entre cuerpo-femenino y cuerpo-masculino como entidades esenciales (Morgade, 2009; Torres, *Op. Cit.*, Morgade y Alonso, 2008; Lopes Louro, 1999; Britzman, 2002; Pechín, 2013). En los años de la década de los 90 comenzaron a desarrollarse los *Men’s Studies* (estudios sobre masculinidad). Allí, las investigaciones sobre la cotidianidad de la escuela, al menos en la bibliografía anglosajona, comenzaron a impregnarse el interés por el estudio de las formas de fabricación, también a través del curriculum y de las expresiones en él sobre la masculinidad. Un exponente de estos estudios es Robert W. Connel. En diferentes lugares (1989, 1996, 2000) ha investigado la cuestión del género y la construcción de la masculinidad en instituciones educativas, sosteniendo que: *Las escuelas desempeñan un papel activo en la formación de masculinidades(...)*Prácticas masculinizantes se concentran en ciertos sitios: divisiones curriculares, sistemas de disciplina y deportivas” (Connel, 1998, 51). Graciela Morgade considera fundamental los aportes de los sectores de la sociedad civil y también círculos académicos que han conformado el campo de estudio por los “Estudios de Género” para iluminar las relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres como así también en relación a todas las posibles identidades genérico-sexuales, allí en diferentes países hay temas ya clásicos como “la escolarización de las mujeres adultas, los mensajes acerca de lo femenino y lo masculino en el currículo y los libros de texto las expectativas de rendimiento y de comportamiento hacia chicas y chicos, los usos del cuerpo en la educación física escolar, las disciplinas expresivas y el patio de juegos en el recreo, la interacción entre pares y el uso de la palabra, etc.”(Morgade, 2009: 32). Un mundo de aristas se despliega para el estudio de los modos en que la escuela, mediante varias vías de entrada, produce, genera, nombra y constituye unos discursos, unas imágenes y unas prácticas institucionales (e institucionalizadas) sobre el cuerpo, la subjetividad, la sexualidad y el género. Las asignaturas curriculares, los espacios físico, la distribución de varones y mujeres, los modos de nombrar y utilizar determinadas palabras, etc. Consolidan dimensiones fértiles para leer la problemática referida a la sexualidad. Así, una tradición de investigaciones han dado cuenta de los diversos modos en que la escuela funciona como reforzador de diferencias y desigualdades en relación a los roles y atributos asignados a los varones y a las mujeres, como así también a todos aquellos/as mujeres y varones que no portaban con los ideales de género o de orientación sexual.

Estudios nacionales desde la investigación educativa dieron cuenta sobre el carácter normalizador sobre el género y sobre las identidades infantiles y juveniles. Por su parte, desde la historia de la educación física se destacan los trabajos de Pablo Scharadrodsky (2008, 2006) quien

⁴ “El foco de la crítica identitaria *queer* está puesto en la desestabilización de la noción misma de identidad, entendida como una pretendida propiedad esencial, estable y homogénea, tanto de los individuos como de los colectivos sociales” (Torres, *Op. Cit.*, 3)

ha estudiado sobre cómo esta disciplina escolar, que fue parte de la currículum nacional desde la fundación del sistema educativo, promovía prácticas corporales (ejercicios físicos) que colaboraban en la construcción de las femineidades y las masculinidades, es decir con los procesos de generización (*Ibidem.*, 2006). Este análisis histórico-social pasa revista por diferentes prácticas corporales tales como “gimnasia metodizada, danzas folklóricas y deportes. Estas y otras prácticas corporales contribuyeron muy fuertemente en el armado de ciertas masculinidades –y femineidades– excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad y la femineidad” (*Ibidem.*, 85). En esta línea, también puede ubicarse el trabajo reciente de Juan Pechín (2013) que trata al sistema sexo-género como “dispositivo pedagógico” donde “radica en la sistematicidad con que lo masculino y lo femenino conjugan toda configuración de lo humano distribuyendo rasgos, prácticas y modos de lo varón y lo mujer (...) (*Ibidem.*, 48) y en donde desde el siglo XIX uno de los terrores fue el despertar sexual de los adolescentes, y de allí la necesidad científica de la fijación de la noción de “adolescencia con despertar sexual, la sexualidad despertada y las acechantes enfermedades” (*Ibidem.*). La escolaridad ha producido históricamente ritualizaciones específicas entre homosociabilidad y heterosexualidad que regulan la diferencia sexual y actualmente, dejando atrás el miedo a la masturbación hoy la preocupación por la sexualidad juvenil pasa por la no conformidad del género en adolescentes, “los ademanes de los niños, sus actitudes y comportamiento social pasan a ser mayores fuentes de ansiedad” (Llamas y Vedarte, 1999 en Pechín, *Óp. Cit.*).

También desde el campo de estudio de la historia de la educación, Adriana Puiggrós (1990) en el clásico *Sujetos, disciplina y currículum*, referencia aspectos sobre preocupación médica y pedagógica en relación a la sexualidad en la escuela en el marco de la fundación del sistema educativo nacional. La autora sostiene que el discurso de la medicina positivista de la época penetra en la liturgia escolar a través de dos vías: una referida a la instauración del Cuerpo Médico Escolar como un organismo diferenciado dentro del organigrama del sistema educativo pero que penetraba en el mismo cuando “determinaba contenidos escolares, incluía abundante información, libros de texto, revistas pedagógicas y era el administrador del tiempo y del espacio de los alumnos” (Puiggrós, 1990, 119). La otra vía de entrada del discurso médico a la institución escolar es la de “la trama curricular y del lenguaje escolar” (*Ídem.*). Dentro de los temas y preocupaciones más recurrentes del discurso médico, la sexualidad se encontraba en el mismo nivel que el alcoholismo, la higiene escolar, las enfermedades mentales y el hábito de fumar; todo ello bajo la función de la “prevención” que muchas veces se confundían los aspectos sanitarios con los comportamientos éticos y morales (Puiggrós, 1990). La sexualidad como problema escolar, se sostiene bajo dos pilares fundamentales de la época como la higiene y la prevención de enfermedades.

Otro grupo de trabajos pedagógicos se interesan por conocer el tratamiento curricular e institucional de la enseñanza de la educación sexual. Se destacan en estos estudios las voces de directivos y docentes, la producción de proyectos institucionales referidos a la educación sexual, las visiones de los estudiantes, entre otros. Aquí nos referiremos a aquellas investigaciones nacionales que han estudiado estas cuestiones dentro del nivel secundario.

Un ejemplo de investigaciones (previas a la sanción de la ley 26.150) es la investigación realizada por Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami, publicada como *La escuela y la educación sexual* (2008), que desde una metodología cualitativa con el fin de estudiar las diversas experiencias y propuestas educativas espontáneas (por iniciativa propia) sobre educación sexual, indagaron en proyectos y propuestas de veinticuatro escuelas del país⁵. Según lo relevado⁶, las propuestas de educación sexual estudiadas son llevadas a cabo tanto por agentes internos a la institución (docentes y miembros de los Equipos de Orientación Escolar) como por agentes externos a la misma. En ambos casos, la formación disciplinar de los mismos versa sobre áreas como Biología, Ciencias Naturales, Psicología, Psicopedagogía, Trabajo social y Medicina, al respecto las autoras señalan que “el predominio de docentes y/o profesionales de las ciencias naturales y biológicas refleja las relaciones que la sociedad establece entre la necesidad de educación sexual y los problemas medico-sanitarios vinculados a la sexualidad adolescente (anticoncepción, maternidad y paternidad adolescentes, aborto inducido, VIH-Sida, etc.)”⁷ (*Ibidem.*, 43). En la mitad de las escuelas estudiadas, la edad de los estudiantes que participan de dichas experiencias va de los 12 a los 13 años y en las restantes de 15 años en adelante, esto no es un dato menor ya que muchas escuelas de la investigación adelantaron el inicio de la educación sexual de sus estudiantes debido a las modificaciones en los patrones de conducta en la actualidad, es decir el inicio de la vida sexual activa estaría comenzando más temprano, una iniciación mas prematura que en el pasado. Las autoras señalan que “en su mayoría [los programas educativos de educación sexual] se organizan en relación con el cuidado de la salud sexual y reproductiva antes que con el derecho a la sexualidad de los y las adolescentes. Así como ocurre en la opinión pública, son las consecuencias de su ejercicio antes que el mismo ejercicio de la sexualidad lo que preocupa a directivos, a profesores y a los ejecutantes de las experiencias escolares”. (*Ibidem.*, 44). Por último cabe señalar las cuatro perspectivas programáticas que a modo de tipologías, las autoras sistematizan las

⁵ La muestra estuvo constituida tanto por escuelas de gestión estatal como privadas. Fueron estudiadas nueve escuelas de la provincia de Buenos Aires, cinco de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cinco en Rosario y cinco en la provincia de Mendoza. A través de entrevistas semiestructuradas a directivos, referentes (docentes, tutores) y ejecutores de las experiencias las autoras indagaron sobre: el origen y motivos de los proyectos de educación sexual, su inclusión en el Proyecto Educativo Institucional y en el curriculum, el lugar de los miembros de la comunidad educativa, alumnos destinatarios (edad y sexo), y especialmente sobre las perspectivas de dichos proyectos es decir sus orientaciones conceptuales e ideológicas, las estrategias de enseñanza utilizadas, es decir los enfoques, las técnicas y los recursos utilizados.

⁷ Al respecto, las autoras destacan que cuando los ejecutantes de las propuestas son docentes de la institución es más probable que se lleve a cabo transversalmente en un clima institucional sensible; mientras que cuando las propuestas son implementadas por personal contratado externo, se vuelve menos probable que la educación sexual esté integrada a la cultura institucional.

distintas propuestas estudiadas⁸. Una *educación sexual (confesional)* donde la finalidad de la sexualidad es la reproducción -centralidad de la genitalidad (promoviendo la abstinencia sexual hasta el inicio de la vida sexual activa consagrada en el matrimonio, modelo moralizante que rechaza la homosexualidad, el placer y el deseo como también el uso de anticonceptivos); una *educación (científica)* para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”, fundada en un modelo biomédico orientado centralmente a la prevención de embarazos no deseados y de las enfermedades de transmisión sexual; una *educación para el ejercicio de la sexualidad responsable*, que propone generar una actitud de responsabilidad en ambos miembros de la pareja, centrando su atención en los aspectos comunicacionales, relacionales y afectivos de la sexualidad y ésta como aspecto constitutivo de las personas (no la reduce a lo genital) y que toma en cuenta las dimensiones psicológicas, sociales y culturales e incluye la diversidad de identidades sexuales; y por último, una *educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad*, que defiende a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho; se postula el ejercicio de la sexualidad de manera plena no restringiéndola a la procreación, considerando las dimensiones del placer, el goce, el deseo y otras formas de identidad sexual -mas allá de la *heterosexualidad*-; por otro lado “dentro de un marco ético que privilegia el derecho a decidir responsablemente sobre la propia vida sexual, a partir de contar con información amplia y veraz sobre los métodos anticonceptivos disponibles para varones y mujeres” (*Ibídem*).

Actualmente se encuentran una serie de trabajos provenientes de la práctica, la reflexión y la investigación pedagógica que avanzan sobre la comprensión de la temática de la educación sexual en el nivel secundario. La sanción de la ley de Educación Sexual Integral en el año 2006 ha impulsado la indagación empírica, sobre todo a través de entrevistas, grupos focales y análisis de proyectos sobre los modos en que las instituciones educativas del nivel secundario se están apropiando de contenidos novedosos relacionados a la educación sexual. De forma general se puede decir que este grupo de investigaciones se interesan por conocer la posición docente y el trabajo institucional y curricular ante la obligatoriedad de la ES, como así también las visiones y prácticas de los jóvenes sobre cuestiones de sexualidad, la afectividad, el amor y las relaciones entre los géneros. En este agrupamiento se pueden ubicar las indagaciones realizadas por Graciela Morgade. Desde *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón* (editado por primera vez en el año 2001, reeditado y revisado luego en el año 2012) hasta *Toda educación es sexual* (2011), la autora recorren varios de estos aspectos. Este último trabajo, resultado de una producción colectiva de varias investigadoras, recorre con entrevistas las voces de directivos y docentes sobre los modos en que las escuelas secundarias están abordando la educación sexual obligatoria, como así también, indagan la vida afectiva y amorosa de los estudiantes secundarios, en tanto “sujetos sexuados”. Hacia el final del libro sostiene que toda educación es sexual ya que “en todos los procesos

⁸ A partir de los siguientes criterios: a) fundamentos de la educación sexual b) a concepción sobre la sexualidad y c) los contenidos desarrollados.

educativos se transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género” (Morgade, *et. al.* 2011, 187), y esto conlleva a pensar a los sujetos de educación como “sujetos sexuados” “en su dimensión deseante, pensante y actuante” (*Ibidem.*).

Por su parte, Germán Torres (2008) se ha dedicado al análisis a la Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires, sancionada en el año 2006. Sustentado desde los aportes teóricos de Foucault (nociones de *biopoder*, discurso, verdad, poder) el análisis revela la presencia del discurso médico y de un discurso moralizante-proveniente del catolicismo- en la prescripción de identidades y cuerpos ideales, es decir sanos, normales y heterosexuales) llevando a la exclusión de los identidades sexuales no heteronormativas. Por último, señalamos los trabajo de Facundo Boccardi (2008, 2009) quien intenta pensar los aportes teóricos y conceptuales de los movimientos feministas y los estudios de género para historizar la sexualidad y dar visibilidad a las distintas prácticas regulativas de construcción de identidades que ella opera, y emprendiendo políticas sexuales tendientes a transformar dichas prácticas (*Ibidem*, 2009).

Aportes desde la historia social y cultural

La historia social de las mujeres aporta varios elementos para pensar la cuestión de la educación sexual en la perspectiva histórica que interesa a este estudio preliminar. Parte de las referencias encontradas sobre la “educación sexual”, remiten directamente a la historia social y cultural de las mujeres y desde la perspectiva de género. Dora Barrancos (2004) ha realizado una exhaustiva revisión sobre la producción historiográfica nacional en materia de condición femenina y los estudios de género en los últimos años. Al igual de lo ocurrido en las ciencias sociales, en este campo es hacia la década de 1970 que comienzan los primeros estudios históricos sobre las mujeres y las principales dimensiones para su análisis fueron la salud y el higienismo, la política, la familia, la educación y el trabajo (Barrancos, 2005).

Desde la historia social y cultural de las mujeres también se encuentran aportes para la problematización de la cuestión de la educación sexual. En su investigación sobre el movimiento feminista en los países de Argentina, Chile y Uruguay en los inicios del siglo XX, Asunción Lavrin (2012) ha mostrado la preocupación por la educación sexual como uno de los temas más destacados en debates, congresos y opiniones públicas de mujeres de distintos sectores como las socialistas, anarquistas y feministas. Sobre la crítica a la doble moral sexual, la preocupación por el cuidado de los niños y la falta de higiene en la crianza la educación sexual resultaba un reclamo constante entre estos grupos. Se destacan personalidades de la época como Elvira Rawson de Dellapiane, Paulina Luisi, Alicia Moreau y Raquel Camaña médicas y educadoras que han aportado e insistido en la necesidad de una educación sexual destinada no solo al cuidado de la mujeres y sus hijos sino también en pos de la igualdad de las relaciones entre hombres y mujeres, es decir a una sola moral. Varios autores (Carli, 2011; Southwell, 2011; Puiggrós, 1990; Lavrin, 2004; Nari, 2004) han señalado por ejemplo los aportes fundamentales de figuras como Raquel Camaña quien ha sido una defensora de la obligatoriedad de la educación sexual en todas las escuelas públicas del país. Su propuesta curricular era la inclusión de la educación sexual a través de materias como biología y

ética. Sostenía que “la educación sexual era poesía en acción y que resolvía problemas sociales como el alcoholismo, la prostitución, la delincuencia y la mortalidad infantil, además de promover una religión social nueva cuyo ideal supremo sería el perfeccionamiento de la humanidad mediante la creación de vidas nuevas más sanas” (Lavrin, 2012, 178). Ya para la década de 1930 la educación sexual era apoyada y promovida en las propuestas de higienistas, eugenistas y feministas aunque no gozaba de la aceptación para los menores (Lavrin, 2012).

También desde los estudios de la historia social y cultural y a partir del análisis de las industrias culturales se han hecho aportes significativos sobre la cuestión de la sexualidad adolescente en vinculación con las mutaciones culturales de mediados del siglo XX. Se destacan trabajos como los de Karina Felitti, Isabella Cosse, Valeria Manzano, entre otras. Isabella Cosse (2011) señala que ya desde los años 50 comenzaron a resignificarse los comportamientos y las conductas entre las generaciones más jóvenes al abrirse dinámicas de sociabilidad que marcan entre otras cosas, una distancia en la vigilancia de la propia familia producida en parte por el proceso de masificación de la escuela secundaria. El incremento de las prácticas de ocio y de consumo cultural colocaron a las generaciones más jóvenes como los principales consumidores culturales y con ello un proceso de “juvenilización de la cultura de masas” (Manzano, 2008). Los jóvenes que formaban parte de la “nueva ola”, estos jóvenes modernos de clase media, pudieron entrar en los circuitos del consumo y del intercambio social también generaron preocupación y sospecha: con el advenimiento de esta cultura de masas no faltaron ni miedos ni temores sobre las nuevas conductas y los nuevos comportamientos de las generaciones más jóvenes, el pánico moral radicaba en el desorden de la sociedad y el miedo por la pérdida de las tradiciones nacionales. Por ejemplo el “rock”, como marca distintiva de esta época “inicialmente provocó preocupaciones sobre los peligros de una sexualidad juvenil abierta y de las posibles actitudes desafiantes que generaría en los y las jóvenes” (Manzano, 2010: 26). No es casual que sea en estos años de modernización cultural, de nuevas formas de relación vincular y de nuevos comportamientos y prácticas sociales más allá de la voluntad familiar, que comienza el debate público por la sexualidad juvenil (Cosse, Manzano y Felitti, 2010). La relación entre jóvenes y moral sexual en los años 60, proceso de alejamiento de las expectativas familiares tradicionales, anunciaron la reivindicación de la libertad y de la autonomía juvenil, y con ello cierta crítica al modelo tradicional *adulto*.

Por su parte, en esta misma línea, Karina Felitti (2012) ha indagado sobre cuestiones de sexualidad y política en la década del 60 en torno a las condiciones históricas sobre la llegada de la píldora anticonceptiva a la Argentina. En dicho estudio, la autora destaca que a partir de la Segunda Guerra Mundial comenzó un suscitado interés por parte de los países centrales y los organismos internacionales por políticas y estrategias de “planificación familiar” como regulación de la natalidad debido al aumento de las tasas de nacimiento en los países del Tercer Mundo, como también el problema del aborto. En ese marco, en Argentina la educación sexual se ligaba a las políticas de planificación familiar-destinada especialmente al público femenino-, pero como destaca Felitti, la educación sexual que ya era tema de agenda y se plasmó en varias experiencias en Europa y en los Estados Unidos, durante estos años “el Estado mostró una conducta ambivalente y, si bien patrocinó algunos programas piloto, no originó una política de largo plazo” (Felitti, 2012, 124). Así

las experiencias de educación sexual quedarían en manos de agencias privadas de financiamiento e implementación como también en asociaciones y personas comprometidas con estos temas, sobre todo de profesionales de la medicina y la psicología (Felitti, 2012). Un ejemplo de ello fue la creación en 1966 de la Asociación Argentina de Protección Familiar donde entre otras acciones capacitaba a profesionales de la salud y a docentes bajo la dirección de personalidades fundamentales en la historia de la educación sexual argentina como Jorge Pailles, Luis María Aller Atucha y Luis Parrilla. Entre otras acciones, esta entidad había producido varios materiales y recursos educativos audiovisuales, de folletería y divulgación destinados a niños, jóvenes y a las familias. En otro lugar (Felitti, 2009) la autora ha profundizado sobre los modos en que se pensó a los jóvenes y sobre el diseño de estrategias para formarlos en temas referidos a la educación sexual durante la década de 1960. La autora destaca la producción de las industrias culturales para estos temas, haciendo referencia a revistas tales como *Nuestros hijos*, *Claudia*, *Para Ti*, y en publicaciones como *Escuela para padres* (1961), *Adolescencia y educación sexual* (1969), *Sexología de la Familia* (1961). Muestra también que el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires en 1966 había ofrecido capacitaciones a padres y educadores, a través de *Guías para padres*, lo cual suponía colocar la responsabilidad de la educación sexual en las familias (Felitti, 2012). La autora concluye que en el marco de la revolución sexual de los años 60, década marcada también por el autoritarismo, se puso el acento en el control de la juventud la cual se la identificó con el peligro de degradación de la moral sexual tradicional, las propuestas iniciadas sobre la educación sexual quedaron a cargo de iniciativas privadas o personales las cuales suplantaron la ausencia de programas oficiales y dejaron huellas en la formación de los jóvenes y los adultos (Felitti, 2009).

Otro trabajo desde la órbita de la historia social de las mujeres es el destacado libro de Marcela Nari (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires (1890-1920)*. Si bien la autora no ha estudiado específicamente la cuestión de la educación sexual, si ha realizado varias referencias sobre los modos políticos de construcción de la idea de mujer-madre a través de programas y propuestas educativas oficiales. Este estudio muestra que las propuestas de enseñanza de la Puericultura, como la de las Tareas Domésticas como asignaturas curriculares, formaron parte de las propuestas de educación sexual de las niñas, futuras madres: “la educación sexual” de las niñas y los jóvenes quedaba confundida con una suerte de “maternología”, la sexualidad con la reproducción” (Nari, 201, 2004). La educación sexual tenía así una matriz generizada, propuestas distintas para varones y mujeres: “Si la educación sexual femenina se confundía con la maternidad y excluía toda vivencia de sexualidad, la masculina se vinculaba a la prevención y profilaxis de enfermedades venéreas y omitía toda referencia al amor, el cuidado y la crianza de los niños, a la paternidad que no fuera estrictamente biológica” (Nari, 148, 2004). Por otro lado, la enseñanza de la sexualidad estaba atravesada por tabúes tales como la creencia de la época en pensar que enseñar sobre la sexualidad pervertiría a los jóvenes, de allí la utilización de eufemismos para nombrar por ejemplos los órganos genitales a través de metáforas de la zoología y la botánica.

Aportes desde la sociología y antropología de la juventud

Otros campos de conocimiento también nos aportan elementos para el estado del arte de este proyecto. Desde áreas como la sociología y antropología de la juventud, Mariana Chávez identifica discursos que pueden asociarse al problema público de la sexualidad juvenil y todo lo que ella connota. Por ejemplo, el *discurso de la patología social* que asocia a los jóvenes con el “pedazo” de la sociedad que esa enfermo o bien con mayores posibilidades de enfermarse o desviarse (Chávez, 2011). Aquí el significante “juventud” y, a partir del discurso médico y el biológico, quedaría asociado a problemas de raigambre social tales como el alcoholismo, el sida, el tabaquismo, embarazo adolescente, entre otros. Otros discursos, que encuentra la autora se vinculan con el *pánico moral*. Los jóvenes son pensados como “desviados” o “peligrosos” cuando en las sociedades a partir de una inquietud pública y a través de campañas morales los configura como “enemigos internos” para la moral y el orden social (Chávez, 2006). Se puede ejemplificar esto último por ejemplo con la propagación del HIV-Sida en los años 80 o el “problema social” del embarazo adolescente, también por la misma época. Es en estos escenarios de fuertes cambios políticos, culturales y sociales que emerge históricamente una figura que atenta contra la moral tradicional de una Nación, en este caso y como ya habría sucedido en otros momentos históricos, la población joven representaría las angustias y los temores sociales asociados al “desenfreno”, al bajo nivel de autocontrol sobre sus pasiones e instintos sexuales y por ende por ser los peligros que asechan a la sociedad toda (siendo la sexualidad la dimensión a prevenir a causa de las enfermedades venéreas, por ejemplo). Es por ello que parte de la mirada social de la juventud esté teñida por ciertas visiones que hacen de este grupo una población de *riesgo*, de *peligro* o como responsables del *pánico sexual* en suscitados momentos históricos (Elizalde, 2005). Otros aportes desde la antropología de la juventud los hace, Silvia Elizalde y ayudan a comprender las ideologías prácticas normalizadoras en dinámicas institucionales en relación con la diversidad sexual juvenil. Viejo problema para médicos, familias, psiquiatras y pedagogos, la cuestión del inicio de la actividad sexual y los “casos” donde cada vez más “precozmente” definen sus identidades de género la población juvenil. Cuando más baja es la edad de la expresión de la sexualidad y de la muestra de la identidad de género, mayor preocupación e intervención institucional se genera. Elizalde sostiene que para muchas instituciones de socialización juvenil, asumirse abiertamente como gay, lesbiana o trans implica “activar estrategias de intervención orientadas a “revertir”, “recuperar” o “enmendar” estas diferencias, como si se tratara de identidades “provisorias”, “desviadas”, “corregibles” (...). En efecto, estas operaciones de lectura sobre el sujeto joven que actúa por fuera de un marco de prácticas “deseables” definido previamente, parten de situar a la juventud como objeto de pedagogía y, por ende, de control” (Elizalde, 2006). El comportamiento sexual juvenil, la identidad de género, la identidad sexual, la orientación sexual pueden presentarse como alarma o como “casos” donde se concibe a la diferencia como algo a ser pensable institucionalmente y que muchas veces se hace desde el punto de vista de un discurso “políticamente correcto” sobre el tema y al mismo tiempo, interviniendo de forma directa sobre la subjetividad de estos jóvenes “distintos”.

Si bien no se abordan cuestiones ligadas a la educación sexual en la escuela secundaria, ni a los discursos sobre la sexualidad juvenil, no se puede dejar de mencionar en este apartado los trabajos sociológicos que han realizado el esfuerzo de explorar y conocer las prácticas, los sentidos y significados contemporáneos que la sexualidad, los afectos y los condicionamientos socioculturales que tienen para los jóvenes en sus experiencias vitales. Un trabajo pionero en indagar la dimensión cultural de la sexualidad, el amor y la afectividad de los jóvenes en la Argentina de fines de siglo XX que es el trabajo de Mario Margulis y otros (2011) *Juventud, cultura y sexualidad*. Se trata de un estudio profundo que barre varios tópicos tales como: los mandatos culturales y sus transformaciones actuales sobre la sexualidad, el amor, los modelos de matrimonio, los modelos de noviazgos, la cuestión de la masculinidad, las minorías sexuales, las prácticas anticonceptivas, el embarazo y la maternidad adolescente. Estas y otras dimensiones fueron analizadas en metodologías cuantitativas y cualitativas a jóvenes de sectores medios y populares del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. Otra investigación con el mismo interés en estudiar las prácticas sexuales de los jóvenes y las dinámicas socioculturales que las atraviesan es el trabajo de Daniel Jones (2010), *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. La investigación se sitúa en la ciudad de Trelew y a través de entrevistas a jóvenes de ambos sexos de escuelas secundarias públicas busca conocer prácticas como la masturbación, la pornografía, las relaciones sexuales, el contacto físico como el beso o la caricia y sus significados a partir de los vínculos socio-afectivos que las enmarcan, como así también los diálogos y los silencios con los pares y los padres, los chismes que circulan y las agresiones que suscitan (*Ibidem.*). El autor reconoce una jerarquización de las prácticas sexuales mencionadas y concluye, entre otros aspectos, que las preocupaciones tanto de los varones como de mujeres estudiadas sobre el embarazo y las infecciones de transmisión sexual se condicen con los consejos de sus padres y las temáticas que se centra la educación sexual escolar (Jones, *Ibidem.*; Jones, 2009).

› **Bibliografía**

- BARRANCOS, D. (2004) Historia, Historiografía y Género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. Volumen IX, La Aljaba.
- BOCCARDI, F. (2008) "Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina", en Revista: Perspectivas de la Comunicación, Vol. 1, n°2, Chile.
- BOCCARDI, F. (2009) "Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación"
- BRITZMAN, D. (2002) "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Rafael Mérida Jiménez (ed.), Sexualidades transgresoras, Icaria, Barcelona.
- CARLI, S. (2012) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CHAER, S. (2011) "Historia de la educación sexual". En línea, disponible en:

Córdoba. (Sin más referencias).

COSSE, I. (2010) Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta, Siglo XXI, Buenos Aires.

COSSE, I.; FELITTI, K.; MANZANO, V. (2010) Los ´60 de otra manera. Vida cotidiana, género y

DI LEO, P. (2009) “Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud”, en Revista Argumentos, nº 11, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

ELIZALDE, S (2005) *La otra mitad. Retóricas de la “peligrosidad” juvenil. Un análisis desde el género*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Inédita.

ELIZALDE, S. (2006) “Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud”. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/viewArticle/1475>.

FELITTI, K. (2012) *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*, Edhasa, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2008) Historia de la sexualidad. La voluntad del saber, Siglo XXI, Buenos Aires.

GOGNA, M. (2005) Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina (1990-2002), SEDES, 1era. Edición, Buenos Aires.

<http://www.artemisanoticias.com.ar/site/notas.asp?id=17&idnota=7693>

JONES, D. (2009) “¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad?: educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina”. En Revista Argumentos, nº 11, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

JONES, D. (2010) Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea, CICCUS-CLACSO, Buenos Aires.

KORNBLIT, A. L. y MENDES DIZ, A. M. (1996) “Información y conducta sexuales en jóvenes argentinos”, en Findling, L. y Mandes Diz, A. M. (comps.) La salud en debate: una mirada desde las ciencias sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA), Buenos Aires.

LAVRIN A. (2005) Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940, DIBAM, Santiago de Chile.

LOURO, G. L., (1999) “Pedagogías da sexualidade”, en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Autêntica, Belo Horizonte.

MARGULIS, M. (2011) Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires, Biblos, Buenos Aires.

MARTÍN, O. R., MADRID, E. M. (2009) Didáctica de la educación sexual. Un enfoque de la sexualidad y el amor, (1º Edición, 3ra edición), Editorial Sb, Buenos Aires.

MORGADE, G. (2009) “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”, en Villa, A. Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricas-culturales en educación, Novedades Educativas, Buenos Aires.

MORGADES, G.; ALONSO, G. (2008) “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”, en Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.), Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia, Paidós, Buenos Aires.

- NARI, M. (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires (1890-1920), Biblos, Buenos Aires.
- Pantelides, E., (1995) La maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina, UNICEF, Argentina.
- PECHI, J. (2013) “De la indicación de “perversiones” por parte de la(s) norma(s) a la “perversión” política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?”, en Revista LES Vol. 5, n° 1.
- PUIGGROS, A. (1990) Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916), Galerna, Buenos Aires.
- SCHARAGRODSKY, P. (2006) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En Baquero, Diker y Frigerio (2006) *Las Formas de lo Escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- SCHARAGRODSKY, P. (2008) (Comp.) Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica. Prometeo, Buenos Aires.**
- SOUTHWELL, M. (2011) “Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas”, en: Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación, Cuadernos de trabajo 2, año 1, Ediciones UNIPE, La Plata.
- STERN, C. y MEDINA, G. (2000) “Adolescencia y Salud en México”, en Oliveira (org.) Cultura, Adolescencia, Saúde, Consorcio Latinoamericano de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade. CEDES/COLMES/NEPO-UNICAMP), Campinas.
- STERN, C. y MEDINA, G., (2000) “Adolescencia y salud en México”, Oliveira, Maria Coleta.
- SUAREZ, T. (2007) Sexualidad y Educación. Un proyecto a construir, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.
- SZASZ, I.(s/f) “El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades”, disponible en: <http://www.ciudadaniasexual.org/publicaciones/1.pdf>
- TORRES, G. (2009) “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual”, Revista ICONOS, n° 35 Pág. 31 a 42, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Ecuador.
- TORRES, G. (2010) “Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación sexual Integral”. Pág.105-118, en Revista Archivos de Ciencias de la Educación Año 4, n° 4, 4ta época, Año 2010, La Plata.
- VILLA, A. (2007) Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- WAINERMAN, C.; Di VIRGILIO, M.; CHAMI, N. (2008) La escuela y la educación sexual, Manantial, UNFPA, Buenos Aires.
- WANSCHELBAUM, C. (2014) “La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989)”. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXV, N° 48, mayo de 2014, (75 - 112).
- WELLER, S. (2000) “Salud reproductiva de los/as adolescentes. Argentina, 1990- 1998”, en: Oliveira, M: C. (org.) Cultura, adolescência, saúde: Argentina, Brasil, México, Consórcio de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade na América Latina (CEDES/ COLMEX/NEPO-UNICAMP), Campinas.