



¿Se enseña, se aprende o se construye?

Transmisión y apropiación de pautas culturales en relación a la educación sexual.

Autor:

Bilder, Paula R

Tutor:

Kalinsky, Beatriz

2000

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

Grado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias Antropológicas

TESIS DE LICENCIATURA

Tema: “¿Se enseña, se aprende o se
construye? Transmisión y apropiación de
pautas culturales en relación a la educación
sexual”

Directora: Lic. Beatriz Kalinsky

Alumna: Paula R. Bilder

Correo electrónico: paubilder@hotmail.com

Teléfono: 4982-0799

Julio 2000

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora Beatriz Kalinsky. Seguramente, sin su seguimiento y dedicación esta tesis no sería la misma.

En segundo, agradezco la confianza brindada y la colaboración prestada por los profesores, alumnos, celadores y directivos de la Escuela Media N° 4. Sin duda, ellos hicieron posible esta investigación. Asimismo, agradezco la contribución de los profesionales del Centro de Salud N° 18, de la Psicóloga del grupo de madres adolescentes y de la monja María Clara.

A Hilda Santos y Mabel Grimberg, por su tiempo y el material bibliográfico facilitado.

Quiero agradecer a Valeria Falletti por su colaboración en la asistencia de las entrevistas grupales realizadas con los alumnos. También a Karina Wagner y Carolina Noriega, por las sugerencias brindadas.

A Ernesto Masci, por su ayuda en la desgrabación de las entrevistas y correcciones tipográficas, por acompañarme y apoyarme durante la realización de la investigación.

A mis padres, Roberto y María, que me acompañaron desde lejos y gracias a quienes he podido realizar y concluir esta licenciatura.

Finalmente, agradezco a todas las personas que me escucharon hablar incansablemente sobre la tesis, me aconsejaron y cooperaron en su realización de una u otra manera.

INDICE

CAPITULO 1: PRESENTACION DEL TEMA

1.1 Acerca de cómo nos elegimos mi tema y yo.....	7
1.2 Un breve relato de lo sucedido.....	9
1.3 “Del Campo” y su gente.....	9
1.4 Antecedentes teóricos.....	12

CAPITULO 2: ABORDAJE METODOLOGICO

2.1 Los objetivos	15
2.2 Diseño de investigación. Protagonistas y herramientas del encuentro....	15

CAPITULO 3: TRABAJO DE CAMPO

3.1 Crónicas del acercamiento a “los otros” o reconstrucción del mapa de ruta del antropólogo al Campo.....	22
3.2 Un encuentro prometedor.....	23
3.3 Definición del Campo.....	25

CAPITULO 4: LA EDUCACION SEXUAL EN EL CAMPO ESCOLAR

4.1 Una breve historia de la educación sexual.....	30
4.2 Tratar o no tratar la educación sexual en la escuela.....	32
4.3 Información y formación.....	36
4.4 Temas vistos.....	37
4.5 No sólo los profesores evalúan.....	38
4.6 Incidencias percibidas.....	39

CAPITULO 5: ACERCA DE LOS OTROS

5.1 Los estudiantes como adolescentes.....	42
5.2 Los estudiantes y sus problemas.....	46

5.3 Maternalismo.....	48
5.4 Los estudiantes de otra dimensión.....	49
5.5 Los otros., diferentes.....	51
5.6 El poder también forma parte de la escuela.....	54
5.7 Se dice de los profesores.....	54

CAPITULO 6: CONOCIMIENTOS Y SABERES

6.1 Acerca del conocimiento o información de los alumnos.....	57
6.2 Yo sé, tú sabes, él no.....	58
6.3 Nosotros sabemos.....	60
6.4 Por experiencia.....	61
6.5 A veces no.....	61
6.6 Conocimiento o conocimientos.....	62

CAPITULO 7: ¿SE APRENDE? ¿SE ENSEÑA? ¿SE CONSTRUYE?

7.1 Múltiples contactos.....	64
7.2 Múltiples versiones.....	66

CAPITULO 8: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES DE “LOS OTROS”

8.1 Vergüenza.....	69
8.2 La educación sexual es importante.....	70
8.3 ¿Qué papel juega la escuela?.....	72
8.4 Llenar un vacío.....	74

CAPITULO 9: CONCLUSIONES FINALES DEL INVESTIGADOR

9.1 Estudios de casos.....	75
9.2 Distancias que buscan acortarse.....	76
9.3 Apropiaciones y re-significaciones del espacio escolar.....	78
9.4 Y...¿qué es la educación sexual?.....	79
9.5 Últimas palabras	80

CAPITULO 10: ANEXO

10.1 Guía de entrevista utilizada con los profesores.....	82
10.2 Guía de entrevista utilizada con los profesionales del Centro de Salud N° 18.....	85
10.3 Guía de entrevista utilizada con la monja que dictó talleres de prevención del SIDA en la escuela.....	88
10.4 Guía de entrevista utilizada con la psicóloga que coordina el grupo de madres – adolescentes.....	90
10.5 Plan de Trabajo con los alumnos	92
10.6 Plan de Trabajo General entregado a la directora.....	93
NOTAS.....	100

CAPITULO 11: BIBLIOGRAFIA

11.1 Bibliografía citada.....	102
11.2 Bibliografía consultada.....	107

CAPITULO 1

PRESENTACION DEL TEMA

¿Y qué es la **educación sexual** sino precisamente una actividad de prevención de los riesgos de fracaso y de conflicto mediante la afirmación de que la sexualidad sirve primero y ante todo para comunicar?

J. Donzelot (1997)

Acerca de cómo nos elegimos mi tema y yo

El tema de la presente investigación fue tomando forma al ir acercándome a través del cursado de seminarios y materias optativas como también la asistencia a congresos, a cuestiones relacionadas con la adolescencia, la sexualidad, la salud y la educación. Al recorrer y sumergirme cada vez más en ellos, noté y luego me preocupó lo referido a la desinformación e información errónea que rodea a los adolescentes en relación a su sexualidad; teniendo en cuenta que es en dicha etapa cuando los jóvenes comienzan a iniciarse en su vida sexual activa y a transitar un terreno nuevo y desconocido.

Las personas en el proceso de adquisición de conocimientos relacionados con la educación sexual se nutren y son influenciados desde diversos ámbitos como la familia, los medios de comunicación, los grupos de pares, los sistemas de salud, las iglesias, la escuela, la sociedad y la cultura en general. Dichos conocimientos además de facilitar (o no) información, incluyen los sistemas de valores, pautas, ideologías y modelos sobre el sexo y la sexualidad. Estos no han sido los mismos a lo largo de la historia, como tampoco en el correr de nuestra vida; por el contrario se han producido cambios, al principio innovadores, cambios que están en un continuo proceso de redefinición (Donzelot, 1997; Foucault, 1995).

Las personas viven en forma continua experiencias relacionadas con el sexo y la sexualidad, de manera personal o en relación a terceros: el nacimiento de un hermano, la experimentación de los cambios puberales, el embarazo, los cambios físicos y emocionales en relación con el otro sexo o con el mismo, las primeras relaciones sexuales, etc. Por lo tanto cada sujeto a lo largo de su vida, según su etapa evolutiva y su contexto socio-familiar, escolar y cultural va buscando explicaciones y respuestas ante sus interrogantes y dudas. Construye así un conocimiento acerca de los hechos relativos a su propia sexualidad, a la sexualidad y al sexo en general, útil para la toma de decisiones, la resolución de problemas, las prácticas cotidianas y un sinnúmero de cuestiones ligadas desde diversos nexos al sexo y la sexualidad (Santos, 1999).

Esta construcción está ligada por un lado a experiencias individuales, pero a la vez se realiza sobre la base de una experiencia cultural compartida, por ejemplo el medio escolar.

En nuestro país, la currícula escolar ha incluido muy recientemente la educación sexual como un aspecto de la educación para la salud y como un contenido transversal.¹¹ Sin embargo, las escuelas contribuirían de manera fundamental a la educación sexual de sus alumnos desde múltiples y variadas maneras, tanto en forma explícita o no, no sólo a través de la información y clases que se brindan sobre el tema, sino también a través del sistema de valores, pautas e ideologías que sostienen los profesores, directivos, celadores y el colegio en su conjunto en relación a lo sexual y que son transmitidas a los alumnos (Santos, 1986).

Ya que un buen porcentaje de los adolescentes son sujetos escolarizados, comencé a preguntarme qué les sucedería y pensarían de la educación escolar como así también sus profesores, respecto de estos temas. De esta manera, he privilegiado uno de los ámbitos antes mencionados: la escuela.

Fue así como me propuse encarar un estudio de caso acerca de la educación sexual, en un colegio secundario. La búsqueda estuvo orientada hacia la exploración y comprensión del rol que juega un establecimiento escolar particular para sus actores, en cuanto al tema en cuestión. Las personas: su decir, su hacer, sus intereses, su historia, las percepciones desde adentro, los eventos cotidianos, las relaciones sociales establecidas, las definiciones y conceptos locales conformaron el material a partir del cual y gracias al cual la investigación se fue tejiendo y tomando forma, creando su propio sentido.

Un breve relato de lo sucedido

En la investigación se trabajó en la búsqueda de construcciones, significados e ideas en relación a la educación sexual que fueron manifestados en discursos y prácticas de los sujetos sociales del contexto educativo de una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se accedió al universo de análisis a través de dos puertas, que luego se unieron para otorgarle coherencia a la investigación. Por un lado, se indagaron y analizaron las ideas acerca de la sexualidad desde los sentidos que los alumnos le otorgaron, como así también a las significaciones que brindaron a lo enseñado. Y por el otro, se trabajó con la información brindada por los profesores en las clases y las construcciones e ideas que sostuvieron acerca de sus estudiantes respecto al tema en cuestión.

En esta primera etapa de la investigación a través de la escucha espontánea, la observación de clases, el trabajo con grupos de alumnos y las entrevistas se logró una aproximación a los discursos y reflexiones, ideas y nociones sobre la educación sexual de los actores implicados en la investigación.

En un segundo momento, se comparó y relacionó aquello que los jóvenes dijeron sobre sí mismos y acerca de lo que les enseñan y transmiten con lo enseñado y expresado por docentes sobre sus alumnos; como así también con el marco normativo-ideológico que la institución educativa prescribe sobre lo que debe ser la educación sexual.

Se tuvo en cuenta a tal fin la historia de la institución educativa y el entorno familiar, conjuntamente con aquellos procesos sociales más amplios que pueden influir en los sentidos, valores y creencias otorgados a la educación sexual. La intención ha sido encontrar las relaciones que se dan entre ambas partes en juego - personal del colegio y alumnos -, en relación a la educación sexual en un contexto sociocultural más inclusivo.

“Del Campo” y su gente

“...El referente empírico (...) es aquella localidad particular donde se realiza el trabajo de campo que provee la base documental para la investigación (...) se realiza en el marco de un pequeño mundo, accesible temporal y espacialmente mediante la experiencia directa del investigador...” (Rockwell, 1987:26). Describiré el pequeño mundo en el cual esta investigación se hizo posible. Es importante dejar en claro que tal descripción es realizada desde lo “dicho” por algunos de los actores que forman parte de ese mundo: varios directivos y profesores del colegio, algunos profesionales del Centro de Salud N° 18 de la Villa N° 20, una de las psicólogas del grupo de madres adolescentes que funciona en el colegio y una monja que vive en la Villa N° 20.

La investigación fue realizada en la Escuela Municipal de Enseñanza Media N° 4, situada en la calle Riestra 5030 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Lugano. Es una escuela nocturna, durante el día funciona en el edificio una escuela primaria. Concurren alrededor de 300 alumnos, en primer año hay noventa, treinta por curso y luego funcionan dos cursos por año. La institución posee dos orientaciones, perito mercantil y bachiller con orientación en estadística sanitaria. Los profesores son sesenta.

El colegio fue creado en 1990, según dijo una de las profesoras entrevistadas, con la intención de que concurrieran los jóvenes que viven en la Villa N° 20, que eran rechazados en otras escuelas. Dicha Villa se encuentra frente al mencionado colegio y actualmente alrededor del sesenta y cinco por ciento del alumnado vive allí, también concurren alumnos que viven en el barrio Samoré, que es de monoblocks, y otros en la Villa Sildañes.

La misma docente comentó que muchos de los alumnos fueron marginados o expulsados de otras escuelas por diversas causas: embarazo, problemas de conducta, necesidad de mayor flexibilidad en las faltas por motivos laborales, maternidad, entre otras. La edad de los estudiantes oscila entre los trece y veintidós años. Generalmente cursan en forma discontinua, esto es abandonan y se reincorporan periódicamente debido a diversas razones, las más recurrentes son por trabajo y maternidad. A fin de lograr una mejor comunicación con los alumnos, los primeros preceptores fueron chicos o chicas que vivían en la villa, que ya habían concluido sus estudios secundarios. Actualmente continúa siendo así, y además trabajan egresados de la misma escuela y personas que viven en la villa desempeñando tareas de docencia, como también de celadores y maestranzas.

Desde hace cuatro años funciona en el colegio, fuera del horario escolar, un grupo de reflexión de alumnas-madres coordinado por dos psicólogas. Fue creado por iniciativa

de la directora como efecto de la cantidad de alumnas que se encontraban en dicha situación.

Varios docentes afirmaron que el colegio se caracteriza por una gran predisposición a ayudar, contener y escuchar a los alumnos en cuestiones que van más allá de lo pedagógico. Por ejemplo, en varias ocasiones algún profesor o la directora son los primeros en enterarse del embarazo de una alumna y los encargados de comunicárselo a los padres. También, las alumnas concurren con sus hijos a la escuela y son asistidas por profesores, celadores, directora y compañeros, facilitándoles el poder seguir estudiando.

Algunos profesionales del Centro de Salud, varios profesores y la monja afirmaron que muchos alumnos trabajan. La mayoría en tareas de albañilería, carpintería, zapatería, cadetería o en supermercados; además las mujeres de empleadas domésticas y haciendo trabajos de limpieza. Algunos continúan sus estudios, en general realizando carreras cortas como peluquería, profesorado y maestra jardinera; también algunos jóvenes realizan estudios universitarios. Desde la óptica de los mencionados actores, los estudiantes se encuentran arrinconados en una situación de fragilidad social, debido a que presentan diversos problemas como violencia y maltrato, abuso sexual, desocupación, alcoholismo y consumo de drogas.

La monja describió a la villa 20 como considerablemente grande; dijo que viven bolivianos, chilenos, peruanos, paraguayos, del interior del país y nacidos en la misma villa. Aproximadamente son tres mil seiscientas familias y catorce mil habitantes. La mayoría son bolivianos, representando un 60% del total. La villa posee calles abiertas, electricidad y viviendas de material, entre otras cosas. También hay diversas instituciones: dos iglesias, una del culto católico y otra protestante, el Centro de Salud N° 18 que depende del Hospital Piñero, un Centro Comunitario que pertenece al barrio, diecisiete comedores y varias guarderías que en su mayoría son municipales y una es de los Pentecostales. En una de sus calles y abarcando varias cuadras, se extiende una gran feria de alimentos y productos de almacén. Según la monja, dentro de la villa pareciera haber diferencias sociales ya que existen barrios enrejados y privados, presentando diferentes status.

Las familias son extensas y generalmente todos sus miembros trabajan debido a que viven en una precaria situación económica. Los hombres se desempeñan como albañiles, operarios y obreros y las mujeres trabajan en servicio doméstico, en fábricas y vendiendo comida en la villa. Los hermanos mayores cuidan a los menores. Según la

psicóloga entrevistada, existen familias que tienen una entrada fija y otras se encuentran en una situación de mayor marginalidad.

De este modo, pareciera que los problemas más comunes que se viven en las familias de la villa, son el alcoholismo, la violencia familiar, la desocupación, el hambre, la mala alimentación, la desnutrición, en síntesis, la marginación social y económica.

Antecedentes teóricos

Dentro de la literatura existente relacionada con la educación sexual, la mayoría encara el tema desde una mirada pedagógica, esto es a manera de manual o guía sobre cómo enseñar educación sexual. Por otra parte, son muchos los autores que tratan la temática de la sexualidad, otros que investigan la problemática adolescente como así también los que indagan y analizan la educación (Rockwell, 1991; Batallan 1993; Calvo, 1992; Achilli, 1990, Giroux, 1992; Neufeld, 1988; Bianco, Re y Pagani, 1998; Pantelides y Geldstein, 1998; Mendieta, 1998). Sin embargo, son pocos los que encaran el tema en conjunto, esto es la educación sexual adolescente en el marco educativo.

Los autores que abordan específicamente la educación sexual, lo hacen desde distintas perspectivas y abordajes. En este apartado, se realiza una descripción de estos trabajos con el propósito de tener una idea de lo que ya ha sido trabajado. La selección y utilización de varios de estos autores, por su capacidad explicativa del fenómeno analizado en la presente investigación será plasmada en los capítulos dedicados al análisis.

Una de las obras que trata el tema es de la autoría de Cristina Sánchez e Hilda Santos (1986). Ellas abordan el tema específicamente en relación a la escuela primaria. Realizan un recorrido histórico en relación a la irrupción de la educación sexual como tema pedagógico y los factores y disciplinas que condujeron y aportaron a su aparición. Luego dan cuenta de diversos conceptos ligados a la educación sexual: formación de actitudes hacia lo sexual, los modelos de varón y de mujer y su transformación histórica, la ideología en relación a la educación sexual y por último escriben sobre la educación sexual en la escuela primaria. Afirman que esta, aunque no brinde información sexual, igualmente actúa como agente de educación sexual. La incidencia se ejerce de muchas maneras: tipo de actividades prácticas que se eligen para varones y mujeres, si la escuela es

mixta, las respuestas docentes ante situaciones imprevistas, la exigencia de determinadas pautas de comportamiento diferenciales por sexo. Asimismo, consideran que es importante la cultura según la procedencia del maestro, sus propias actitudes frente a lo sexual, las respuestas ante preguntas de los niños, etc. En una segunda parte de su obra encaran el tema desde un punto de vista didáctico, o sea en relación a las formas en que debe incluirse la educación sexual en la escuela primaria.

Otras autoras, Benitez M. y Bordon A. (1992), presentan una investigación realizada acerca de la educación sexual y su incidencia en el embarazo adolescente. Si bien tratan el tema de la educación sexual, no lo hacen específicamente en el contexto escolar, pero lo incluyen en su análisis. En sus conclusiones afirman que en la educación formal no se tratan temas referidos a la educación sexual, sino que sólo se ha informado sobre las consecuencias de las relaciones sexuales y no acerca de su prevención, como así tampoco sobre las relaciones sexuales, la paternidad responsable y la formación de conciencia sobre la sexualidad. Esto, explican, se ve reflejado en incidentes como el embarazo adolescente.

Alicia Fernández (1992) aborda el tema del rol de la maestra, analizando las dañinas consecuencias que para el trabajo de construcción de la subjetividad de la enseñante y para su posibilidad de enseñar tienen el esconder o desmentir las diferencias de género. La autora trabaja investigando el vínculo enseñante- aprendiz, a partir del estudio de la subjetividad de la maestra y su posicionamiento frente a las diferencias de género.

Asimismo, relaciona el fracaso escolar, fenómeno que se da de manera mayoritaria en varones, con los siguientes supuestos acerca del sistema educativo: sanciona diferencias sexuales, exige a los enseñantes que escondan su sexualidad, coloca el cuerpo sexuado dentro de un delantal, pacta con dos supuestas equivalencias: por un lado, pasividad-dedicación-prolijidad-feminidad; por el otro, actividad-agresividad-rapidez-viveza-desprolijidad-masculinidad.

Kornblit y Mendez Diz (1994) a raíz de la alta tasa de embarazos adolescentes existente y las consecuencias y complicaciones que esto acarrea, se preguntan las causas por las cuales tan alta proporción de adolescentes activos no recurren al uso de métodos anticonceptivos. En tal sentido desarrollan una investigación en la cual indagan las conductas, representaciones y valores sobre la sexualidad y el hecho reproductivo en

jóvenes de sectores medios de la Capital, como también en padres y docentes que se encuentran en contacto con ellos. Distinguiendo las coincidencias y divergencias en relación a los temas mencionados entre ambos grupos generacionales.

Trabajaron en cuatro escuelas secundarias Municipales. Incluyeron estratos medios medios y medios bajos por ser los que se encuentran representados en dichos colegios, procediendo a evaluar las diferencias entre ambos sectores.

Indagaron acerca de las concepciones sobre las relaciones sexuales premaritales, relación entre compromiso afectivo y sexualidad, anticoncepción y aborto, responsabilidad en la pareja respecto a la adopción de métodos anticonceptivos, valoración del embarazo, virginidad, homosexualidad, fidelidad, rol doméstico de la mujer, responsabilidad de cada uno de los padres respecto a los hijos, relación entre jóvenes y adultos, conformidad respecto a la educación sexual recibida, conocimiento acerca de aparatos reproductores, métodos anticonceptivos, E.T.S., etc.

Por último, en dos obras se trabaja el tema de la prevención del SIDA en escuelas secundarias. Por un lado, Ianoxski (1997) analiza el tratamiento de dicha enfermedad en el colegio secundario, investigando el tipo y nivel de información con que cuentan los alumnos de la Capital Federal; y las consecuencias que esto tiene en los comportamientos preventivos de los jóvenes. Afirma que la escuela secundaria aparece, desde los mismos estudiantes, como un lugar privilegiado para la transmisión personalizada de la información respecto de estos temas.

Por otro lado, Mendez Diz y Kornblit (1997), investigaron sobre los conocimientos acerca del contagio del SIDA en estudiantes secundarios. Indagaron acerca de las representaciones acerca del uso del preservativo, las preocupaciones de los jóvenes por el SIDA, las representaciones acerca de la salud y del SIDA y sus implicancias para la prevención. La mitad de los jóvenes indagados manifestó disconformidad con la educación sexual recibida y expresaron la voluntad de recibir información a fin de utilizar correctamente las medidas de prevención.

CAPITULO 2

ABORDAJE METODOLOGICO

Los objetivos

El *objetivo general* de la investigación es indagar la relación entre lo enseñado, informado y transmitido sobre educación sexual en una escuela secundaria y las ideas, construcciones y significaciones que tienen los alumnos en referencia a su sexualidad; y a aquellos temas relacionados específicamente con la educación sexual que les es enseñada y transmitida.

Los *objetivos específicos* se definieron de la siguiente forma:

- Indagar acerca de las ideas de cuerpo, sexualidad, hombre, mujer, relación hombre-mujer, maternidad, paternidad y enfermedades de transmisión sexual que se ponen en juego en los contenidos de las clases relacionadas con la educación sexual; analizando las perspectivas desde las que se abordan dichos temas.
- Describir el significado que otorgan los alumnos a lo que les enseñan, informan y transmiten respecto a la educación sexual.
- Investigar las maneras en que los contenidos sobre educación sexual que la escuela enseña, informa y trasmite repercute e influye en las ideas y prácticas de los alumnos.

Diseño de Investigación

Protagonistas y herramientas del encuentro

La presente investigación, de carácter etnográfico, fue entendida como “... el proceso de documentar lo no documentado. La base de este proceso es el trabajo de campo (...) fuente de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo...” (Rockell, 1987:7).

El trabajo de campo fue realizado en su mayor parte dentro de la institución educativa mencionada. Se mantuvieron encuentros con varios profesores y directivos como así también con algunos alumnos. La observación, participación, las entrevistas y conversaciones, el permanecer por un tiempo prolongado en el lugar que se está estudiando, en tanto permiten dar cuenta de lo inmediato y local, de lo particular y específico de los hechos cotidianos, conforman el principal componente de la investigación. Como explica Geertz, lo que un buen etnógrafo hace es “...estar allí, conocer y entender a los actores, a las gentes y sus vidas...” (Geertz, 1989:11,14). “Estar allí” implica desarrollar una capacidad reflexiva que proporcione al etnógrafo la posibilidad de entender los intereses, acciones, comportamientos y valoraciones de las personas, como así también contextualizar históricamente dichas cuestiones. O sea, poder dar sentido y coherencia a lo que sucede en el campo (Calvo, 1992).

Teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación, fue necesario indagar por un lado a los *profesores* en pos de buscar respuestas al interrogante acerca de qué se enseña, cómo se enseña y desde qué perspectiva se enseña.

En tal sentido, en primer lugar se realizó una selección de aquellos docentes que dictan temáticas que abordan cuestiones relacionadas con la educación sexual. Luego fue necesario contactarlos y presentarles el proyecto a fin de ponerlos al tanto e invitarlos a participar. Así, se fue contactando a los distintos profesores, algunos por teléfono y otros en los pasillos del colegio. Ante cada uno de ellos, se fue realizando la presentación personal y también la del proyecto. Los trabajos emprendidos fueron varios y diversos, estos se conformaron en relación a la especificidad de la materia, como así también debido a las posibilidades y predisposición que aportaron individualmente los docentes.

Se consideró que una de las herramientas metodológicas apropiadas para acceder a las ideas, nociones y significaciones de los profesores, o sea al universo de significado de los actores es la *entrevista semi estructurada*. Esta es entendida como una relación social en la que el entrevistador parte de un plan general o guía sobre el tema que desea encarar

durante la entrevista, pero deja que sea el entrevistado el que, durante la conversación, vaya desarrollando los distintos temas en profundidad (Saltalamacchia, 1997). Se confeccionó a tal efecto un cuestionario-guía de preguntas (anexo10.1), el mismo era al principio muy abarcativo y amplio, ya que se supuso que con el tiempo se iban a ir decantando las cuestiones que no eran importantes y sucedería lo contrario con aquellas trascendentes para la investigación.

La idea que prevaleció fue que el cuestionario sirviese a manera de ayuda memoria, ya que se otorgó cabal importancia al discurrir espontáneo de las entrevistas, intentando que los profesores pudieran expresar libremente todo aquello que desearan respecto al tema en cuestión. Las entrevistas fueron concertadas previamente con los profesores y llevadas a cabo en la sala de profesores o en el hall de entrada de la escuela. La duración de las mismas fue de cuarenta minutos hasta dos horas cada una, durando mayor tiempo las realizadas en primer lugar. Esto sucedió porque con el paso del tiempo se pudo privilegiar aquellas cuestiones de mayor importancia para la investigación.

Ya que “...resulta mejor contar con registros que incluyan una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó...” (Rockwell, 1987:9), todas las entrevistas fueron grabadas, excepto una, que a pedido de la profesora fue registrada por escrito. Desde luego, se tuvo en cuenta que la textualidad no es totalmente posible, ya que en el proceso de escuchar como también al transcribir interpretamos de algún modo lo dicho por nuestro interlocutor (Rockwell, 1987). Se entendió al **registro** no como “...un depósito de información, sino como uno de los miembros del eterno diálogo que el investigador lleva a cabo consigo para conocer a sus informantes, al tiempo que se conoce a sí mismo. Por consiguiente el registro no es una fotocopia de la realidad, sino una buena radiografía del proceso cognitivo. Un buen registro es, a la vez, una ventana hacia afuera y otra hacia adentro...” (Guber, 1991:264).

La entrevista también fue utilizada en los encuentros con aquellas personas que si bien no pertenecían al ámbito de la escuela, fueron entrevistadas en pos de lograr una mayor contextualización y enriquecimiento de lo investigado. Estos entrevistados, al estar relacionados de alguna manera con los jóvenes del colegio, pudieron aportar datos de gran importancia y significación. En este sentido, se trabajó con los *profesionales del Centro de Salud N° 18* (anexo 10.2) y con una *monja* (anexo10.3) que dictó talleres de prevención del SIDA en la escuela y que además vive en la villa.

También se utilizó la técnica en cuestión con una *psicóloga del grupo de madres adolescentes* (anexo 10.4). Este grupo funciona en la escuela desde hace cuatro años, realizando un trabajo de reflexión con las alumnas-madres. La entrevista se realizó en el consultorio de la profesional por motivos de comodidad de la misma.

Todas las entrevistas cumplieron sus objetivos. Los entrevistados se mostraron interesados y bien predispuestos durante su realización. Se tomaron su tiempo para reflexionar y contestar cada una de las preguntas. Asimismo, aportaron ideas y opiniones que no estaban consideradas dentro del interrogatorio. Fue de gran utilidad el uso del cuestionario de preguntas, por supuesto que también surgieron preguntas espontáneas en cada ocasión.

Continuando con los *profesores*, se realizaron también *observaciones participantes de clase*. Este método es el más adecuado para dar cuenta de aquellos procesos de investigación en que tanto la subjetividad del antropólogo como la de los actores, sujetos de las investigaciones, son parte constituyente de la investigación a partir de una constante resignificación y negociación mutua, en tanto la relación social asume el status del método (Guber, 1991).

Las diversas observaciones fueron tomando un cariz diferente en cada ocasión. En una de las observaciones realizadas asumí el papel de escuchar y registrar lo acontecido desde un banco ubicado en el fondo del aula. Mi intervención sólo consistió en la presentación ante los alumnos. En otra de las ocasiones, la materia en cuestión era metodología de la investigación. En ese caso acordamos con la profesora que les comentaría a los alumnos acerca de mi investigación y los distintos pasos, para luego realizar una debate con los jóvenes. En una tercera oportunidad, participé como observadora de unos talleres sobre prevención de SIDA dictados por una monja perteneciente a una ONG. En esta ocasión tomé registro escrito de lo sucedido y además tuve un papel de asistente de la tallerista, en tanto colaboré a su pedido en el colgado de afiches y el reparto de encuestas. En la última de las observaciones participantes, mantuve un papel de observadora en un principio y hacia el final de la clase participé realizando preguntas a los alumnos.

La utilización de esta técnica fue importante ya que me permitió el acceso a algunas aulas, la observación del dictado de clases por parte de varios profesores y del comportamiento de muchos alumnos. Además, posibilitó la interiorización con las

temáticas relacionadas con la sexualidad que son enseñadas, como también con los modos de abordarlas por los distintos docentes.

Por el otro lado, y para luego buscar las relaciones posibles entre profesores y *alumnos*, se mantuvo encuentros con estos últimos. Se utilizó la técnica denominada “*focus group*” (Bender y Ewbank, 1994), en la cual se trabaja a través de la realización de encuentros de seis a doce personas, en donde se conversa y debate sobre diversos temas entre los participantes mediante una coordinación. Se busca generar la interacción entre los participantes, más que entre estos y el coordinador. Este cuenta con un asistente, cuyo papel es tomar notas de lo sucedido y manejar el grabador.

Esta técnica fue elegida por reunir ciertas características. Por un lado, con los alumnos se buscó trabajar en grupo y no de manera individual, ya que se consideró que los jóvenes entre pares se sentirían más cómodos, se atreverían y potenciarían para expresarse más libremente. Por otro lado, se entendió que el debate generado acerca de estos temas sería por demás enriquecedor, tanto para la investigación como para los participantes. Asimismo, la directora entendió a los encuentros como un espacio de reflexión para los estudiantes.

Se realizaron encuentros de grupos de varones, de mujeres y mixtos. Con alumnos de tercer, cuarto y quinto año. La duración de cada uno fue de aproximadamente una hora y media y todos fueron grabados. Los alumnos fueron seleccionados en algunos casos por la directora y en otros lo hicieron por inquietud de un participante que motivó a sus compañeros a intervenir. El trabajo se llevó a cabo en una aula pequeña, que daba al patio y estaba ubicada un poco alejada del resto del colegio. Las sillas las dispuse en forma circular, de manera que los participantes se pudiesen ver y escuchar entre todos de manera constante y cómoda.

Los encuentros comenzaban mediante una presentación de la coordinadora y de la asistente, como también de la investigación. Se les comentaba en qué consistía el trabajo que realizaríamos, y por último se les ratificaba que el encuentro era optativo y que por lo tanto podían decidir retirarse; pero nadie lo hizo. Luego se les fue formulando las distintas preguntas, para esto se confeccionó una guía de las mismas (anexo 10.5). Por supuesto, en el transcurso del debate se fueron generando muchos interrogantes nuevos y espontáneos.

Hacia la finalización de los encuentros, se les proponía a los alumnos la posibilidad de realizar una propuesta al colegio acerca de los temas conversados. Esta modalidad fue algo convenido con la directora y resultó provechoso y productivo, pues en todos los

encuentros los jóvenes decidieron hacerlo. Al finalizar todos los encuentros, se realizó la entrega de las propuestas a la directora del colegio.

En la mayoría de los casos, los jóvenes se mostraron interesados y en varias ocasiones surgieron debates que fueron por demás interesantes. La dinámica del “focus group” fue acertada tanto para el trabajo con los alumnos como para generar la reflexión, el diálogo y discusión entre los mismos.

Otro de los trabajos realizados con los alumnos fue el *seguimiento y colaboración en una investigación* sobre el aborto, elaborada como trabajo práctico para una materia por un grupo de cinco alumnas de cuarto año.

Dicho trabajo surgió a partir de una conversación entre la directora y el profesor de Derecho. Fue así como este docente me propuso acompañar a las alumnas en el proceso de realización de una investigación, sobre el tema del aborto.

El trabajo consistió en varios encuentros con el grupo de alumnas. En uno de ellos las estudiantes discutieron acerca del tema, ofreciendo su opinión personal. Luego realizaron encuestas y trabajaron con material teórico y por último realizaron una conclusión individual. Mi rol consistió en colaborar y aconsejarlas con los pasos de la investigación como también facilitarles material bibliográfico.

La experiencia fue interesante y la relación generada con las alumnas fue buena. Los encuentros se llevaron a cabo en la escuela y en la casa de una de las alumnas. Las dificultades estuvieron focalizadas puntualmente en la falta de organización de las jóvenes para concretar los encuentros. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una de ellas era madre, la otra estaba embarazada y una tercera tuvo que cuidar a su ahijado enfermo en una de las oportunidades. También es importante entender que para ellas era un trabajo práctico más para una materia más; sólo para los fines de la presente investigación dicha experiencia cobró una mayor significación.

Se cuenta además a manera de *datos o informaciones del campo*, con diversos elementos obtenidos por distintas vías.

Uno de ellos, son cinco cassettes donde están grabados programas de radio realizados por alumnas y ex alumnas del colegio que conforman el grupo de madres adolescentes. El programa se denominaba “Juntos es mejor”, emitido durante el año `98, por la F.M. Patricios. La locución estaba a cargo de las jóvenes y en la producción colaboraron las psicólogas a cargo del grupo, una profesora del colegio y una psicóloga del

Centro de Salud N° 18. En cada emisión contaban con invitados especializados. En el programa se tocaban temas como maternidad, paternidad, cuidados anticonceptivos, cuidados de los hijos, etc.

Otro de los elementos, íntimamente relacionados con lo mencionado en el párrafo anterior es una revista sobre el programa de radio. Fue realizada por las mismas personas y publicada mediante un subsidio. Y además, artículos de la revista Luna, Tres Puntos y del diario Clarín también sobre la experiencia del grupo en cuestión.

Por otra parte, también se cuenta con el trabajo de las alumnas que acompañé en la realización de la investigación acerca del aborto. Este fue entregado por las alumnas a manera de colaboración para la investigación y como una forma de agradecimiento por la ayuda prestada.

Asimismo, durante todo el proceso de investigación se mantuvieron *encuentros formales* con la directora, es decir encuentros programados donde se conversó acerca del proyecto y del plan de trabajo. También se fueron dando con el andar por los pasillos de la escuela, infinidad de *conversaciones informales* con algunos directivos, profesores, alumnos y celadores. También se produjo la *observación y escucha espontánea* de todo tipo de situaciones vivenciadas al estar allí, en el campo, ya que “...no es posible sostener el esfuerzo de construcción de registros tiempo completo en el campo. Se alterna con simplemente convivir, estar en un lugar, familiarizarse con la localidad, procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice...” (Rockwell, 1987: 9).

Por último, si bien las técnicas y su implementación en el “campo” son procedimientos de suma importancia, considero necesario no perder de vista que las mismas se desarrollan a partir de la relación social establecida con nuestros interlocutores, con “los otros”. Como explica Willis, “...en el contexto de los métodos cualitativos, es que los datos significativos no se recolectan a través de la pureza o científicismo de su método, sino mediante el status del método como relación social, (...) es precisamente un interés teórico el que induce al investigador a desarrollar ciertas técnicas, (...) a pesar de que de las técnicas son importantes y a pesar de que debemos preocuparnos de su validez, nunca reemplazarán a la conciencia teórica y al interés que surge del reconocimiento del rol que uno tiene en una relación social (...).Sin este despertar teórico las tácticas registrarán acriticamente sólo la cara exterior aparente de una “realidad” externa...” (Willis, 1984:14).

CAPITULO 3

TRABAJO DE CAMPO

Crónicas del acercamiento a “los otros” o reconstrucción del mapa de ruta del antropólogo al campo

La misma desinformación que rodea a la temática en cuestión y que condujo a que la eligiera en pos de buscar un poco de claridad, me atrapó en esos primeros momentos en los cuales una ya dio vueltas y vueltas y decidió qué investigar, pero surge entonces la gran pregunta: ¿y ahora dónde hago el trabajo de campo?. Sostengo que me atrapó la desinformación o ignorancia, porque en ese momento no sabía si las escuelas dictaban temas relacionados con la educación sexual, si era obligatorio su dictado o si bien era un tema que ni se tocaba, si era parte del currículum escolar o si era algo que ni se mencionaba en el mismo, si era una materia o si formaba parte de otras.

Fue así que viví una primera etapa de esclarecimiento de la cuestión. Corría el mes de junio de 1998 cuando emprendí, con páginas de la guía telefónica en mano, un recorrido por un par de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al llegar a las mismas, a la persona que me atendió, la portera o el encargado, traté de explicarle el porque de la grata visita. Por supuesto, no pude ser muy clara con mis preguntas, como tampoco ellos con sus respuestas. Entendí que esa no era la mejor forma de acceder al campo al que tanto ansiaba arribar.

En una segunda instancia decidí apuntar más alto. Me dirigí a la Dirección Nacional de Enseñanza Media, pensando que allí me podrían informar y evacuar todas las dudas respecto de sí se dictaba el tema, en qué escuelas, etc. El edificio al que me enfrenté ese día estaba repleto de oficinas y tuve el placer de pasear por unas cuantas de ellas, hasta que una señora, amablemente, me facilitó el nombre de un empleado. Por lo que pude entender, este señor trabajaba en relación al tema y por lo tanto parecía ser el que por

fin me libraría de la ignorancia. Lo esperé y finalmente lo encontré en un pasillo. Ante mis preguntas, contestó que esa era una cuestión que dependía de cada escuela, que era muy difícil entrar en ellas y que yo debía presentar, si deseaba acceder a un colegio, unos cuantos requerimientos para intentarlo. Pero además, por cuestiones administrativas, debía esperar un tiempo bastante prolongado sólo para saber si luego de dicha presentación, me permitirían traspasar las puertas de un establecimiento escolar. Entendí, nuevamente, que esa no era la mejor forma de acceder al campo que tanto ansiaba, en ese momento con más fervor, arribar. Decidí entonces intentar por otra vía.

Un encuentro prometedor

Hace unos años atrás, cursé una materia en calidad de optativa en la carrera de Ciencias de la Comunicación. La materia en cuestión, Comunicación Comunitaria, constaba de una parte práctica que consistía en la realización de un taller de periodismo en escuelas municipales. De esta forma participé como tallerista de un taller de periodismo gráfico en la E.M.E.M. N° 4. El dictado lo realizamos con una profesora de esa escuela y establecí con la misma y con la directora una buena relación. Ambas, como la escuela en general, se mostraron muy comprometidas con cuestiones que van más allá de la enseñanza formal, cuestiones específicamente relacionadas con problemáticas referentes al contexto socio-económico de los alumnos. Además, se mostraron muy abiertas a recibir propuestas y opiniones de personas ajenas al colegio.

Retomando algunas ideas propuestas por Rockwell (1987), la elección de la localidad donde se realizará el estudio etnográfico merece considerable atención. En primer lugar es importante que el lugar elegido se corresponda a las preguntas y perspectivas de la investigación. También cobran sentido otras variables menos teóricas pero necesarias: la posibilidad de acceso y aceptación en la localidad. Teniendo en cuenta la primer cuestión y debido al contacto que me unía con la mencionada escuela como también por la apertura evidenciada en el contacto anterior, estimé que dicha escuela sería un lugar propicio para la realización de un primer acercamiento, tanto a un colegio secundario como al tema que me motivaba.

En tal sentido, primeramente me comuniqué con la profesora con la cual había realizado el taller. En razón de una conversación telefónica mantenida un tiempo atrás,

ella estaba al tanto de mis inquietudes acerca de la educación sexual. Le comenté acerca del interés que tenía en realizar algunas observaciones y entrevistas en la E.M.E.M. N° 4 y ella amablemente se ofreció a hablar con los directivos. Al poco tiempo tuve noticias, me informó que la directora no tenía inconvenientes.

Cabe aclarar que en ese momento, yo suponía que el establecimiento con el cual estaba comenzando a mantener una relación me iba a facilitar una aproximación al tema que estaba intentando comprender. Sin embargo, fue parte de un proceso posterior que justamente dicho colegio llegase a ser en un futuro (hoy pasado) el elegido para la realización de la investigación.

Tomando en consideración que “...la definición de las situaciones en el campo depende de la capacidad de explicitar ante los habitantes de la localidad quién es uno y qué sentido tiene el trabajo de campo que emprende...” (Rockwell, 1987:11), en el transcurso del mes de agosto del ‘98 mantuve una primera conversación con la directora, ella me recordaba y dijo encantarle la antropología. En los registros es posible ver manifestado “...ese momento anterior al encuentro con “el otro”. Momento donde pensaba y recreaba lo que iba a decir, qué intereses tenía, para qué estaba ahí, qué buscaba, qué quería (...) De tal forma que uno se piensa presentándose, pero presentándose como antropólogo...” (Bilder, 1999:21).

En este sentido, la presentación consistió en comentarle que estaba interesada en ver cómo, de qué modo y en qué materias se enseñaba sobre educación sexual, como así también acerca de la importancia que encontraba en investigar dicha temática. Le expliqué que para tal fin sería de gran utilidad realizar observaciones de clases pertinentes al tema, como así también entrevistas; y que deseaba saber qué posibilidades había de concretar dichas cuestiones en su escuela. La directora contestó que no había inconveniente alguno y comentó acerca de algunos profesores que trataban la temática, pidió unos días para contactarse con los mismos e indagarlos a fin de averiguar si estaban tratando algún tema relacionado con la educación sexual. Volvió a explicitar que el colegio estaba abierto a la realización de las actividades que le había propuesto, que podría observar clases, conversar con los alumnos y con las psicólogas que trabajaban con alumnas madres.

En ese momento fue muy alentador haber hallado un espacio que abriera sus puertas y me permitiera comenzar a plasmar las ideas proyectadas, comprender si la

temática elegida era plausible de ser investigada y en fin, hacer uso de los conocimientos antropológicos. Todas estas cuestiones eran grandes interrogantes que me inquietaban y preocupaban. Afortunadamente, hoy estoy convencida que son parte de todo proceso de investigación.

Luego hablé nuevamente con la directora, esta dijo que sería mejor que fuera directamente a la escuela. También, comentó acerca de una alumna que había dado a luz el día anterior y le preguntaba continuamente a la obstetra qué le estaban haciendo. Respecto de este episodio, la directora dijo que “... *la falta de información es terrible y esas cosas las tendríamos que enseñar en la escuela, porque sino dónde lo van a aprender...*”. Recuerdo que este comentario lo sentí como un guiño de que andaba por el camino correcto.

Definición del campo

Al mes siguiente, ingresé por primera vez a la escuela en calidad de investigadora o estudiante de antropología. Me atendió una preceptora y solicité ver a la directora. Me senté a esperar en un banco que había cerca de la entrada, allí me invadió un estado de nerviosismo y felicidad; por fin estaba comenzando mi trabajo de campo.

En apenas unos pocos minutos de espera comencé a pensar en la presentación del antropólogo ante “los otros”, en los objetivos y si los tenía, en cuál era “realmente” la problemática que estaba comenzando a investigar, si la observación ayudaría a terminar de definirlos o si bien estaba cometiendo un gran error al estar allí con tantos interrogantes. En ese momento, comprendí lo escrito por Rockwell acerca del comienzo del trabajo de campo, “...inicialmente, la actividad en el campo parece tener poco sentido, causa mucha angustia. Hay preocupaciones ya típicas: ¿Y yo qué estoy haciendo aquí? ¿Qué importa este trabajo?...” (1987:11). Fue así que me calmé y recordé que el estar allí, en el “campo”, es una forma de comprender el sentido del proyecto y una vía mediante la cual el proceso de investigación podría ir tomando forma y enriqueciéndose. Era un momento en que las preguntas sobaban (y desbordaban), necesitaba algunas respuestas del campo, de “los otros”.

Transcurridos unos minutos la directora se acercó, nos saludamos y me condujo con la profesora de Biología. En el trayecto dijo que “... *para que veas qué clase de profesora*

es, cuando le conté que eras estudiante de antropología abrió los ojos grandes y dijo que le encantaba...”. Segundo piropo hacia la antropología. Me presentó a la profesora en cuestión y mantuvimos una conversación en la que intenté explicarle los intereses para con ella y la escuela.

La profesora, que se mostró muy interesada, comentó algunas opiniones en relación a sus clases, a sus alumnos y algunas ideas personales respecto a la educación sexual. Afirmó que no tenía ningún inconveniente en que realizara observaciones de sus clases y demostrando una gran predisposición, convinimos que me avisaría cuando dictara el tema elegido. Luego pasé por la dirección y le agradecí a la directora por brindarme el espacio, la misma contestó que yo anteriormente había ido a la escuela, había realizado el taller y la revista y que en ese momento estaba de vuelta allí, *“todo eso es muy valioso”*, concluyó.

Regresando del campo estaba contenta, había sido un agradable y productivo primer acercamiento. Pude vislumbrar que esa escuela era un espacio posible donde llevar a cabo la investigación.

Finalmente, ese mismo mes se realizó la primera observación de clases a la profesora de Biología. Ante los alumnos fui presentada como “la antropóloga” y sin más explicaciones la profesora me invitó a sentarme donde quisiera. Lo hice en la parte posterior del aula y desde allí observé y tomé notas. El tema del día fue la reproducción sexual. Fueron observadas tres clases. Al comienzo de la segunda realicé la presentación ante los alumnos, les expliqué en qué consistía la carrera de antropología, qué se estudiaba en la misma, cuánto duraba y también por qué estaba allí. La profesora les preguntó si alguno le gustaría estudiar antropología, ningún joven respondió nada. En cambio ella sí, dijo que le encantaría. Tercer piropo.

Al finalizar los tres encuentros dijo que esperaba que me haya sido útil. Le contesté que sí y le agradecí.

El trabajo de campo estaba dando sus frutos, se había establecido contacto con una institución escolar, se había obtenido de la directora un permiso amplio y prometedor para realizar algunas visitas y trabajos. También, se había mantenido un encuentro con una profesora que dictaba una temática relacionada a la educación sexual y realizado observaciones en sus clases; además me había presentado ante los alumnos. En

este sentido, "...considero que fue durante la clase siguiente, frente a "los otros", frente a la veintena de alumnos, explicando quién era y para qué estaba allí, cuando por fin cobró existencia "el nosotros". Marcar la ruptura, dar nacimiento al nosotros diferenciado de los otros, posibilita seguramente un mejor encuentro..." (Bilder, 1999:21). El "viaje del antropólogo al campo" había comenzado, se habían puesto en práctica varias herramientas metodológicas y sorteado varios pasos de la investigación.

Durante el último mes del año, se mantuvo un encuentro con la directora en el cual definitivamente acordamos la realización del proyecto de investigación en su escuela, el próximo año.

Nos encontramos y le comenté las ideas, cómo pensaba que se podían llevar a cabo y cuáles eran los propósitos. Estos eran dobles (si así puede denominárselos). Por un lado, deseaba concretar el trabajo de campo en su escuela, trabajo que formaba parte del proyecto de investigación mediante el cual yo alcanzaría mi preciado título de antropóloga. Por el otro, para mí era (y continúa siendo) indispensable que lo investigado pueda tener algún tipo de utilidad para "los otros". Creo que no está de más aclarar que esta es una posición epistemológica, de las tantas posibles, en relación a la construcción del conocimiento antropológico.

La directora estuvo muy interesada en la propuesta, reafirmó que la educación sexual y los temas relacionadas con la temática eran muy necesarios para los jóvenes; y que por lo tanto sería bueno comenzar a trabajar en ello. Acordamos entonces que el siguiente año emprenderíamos la tarea. Por lo tanto, y de modo oficial, había arribado al esperado "campo".

En marzo del '99 retomé el contacto con la directora de la escuela. A partir de allí se fueron sucediendo presentaciones con profesores y alumnos, un trabajo con un grupo de alumnas, participación como observadora de un taller sobre prevención del SIDA dictado por una monja, incontables conversaciones informales con la directora, muchos pequeños momentos de observaciones ocasionales del discurrir cotidiano de los actores por los pasillos del colegio, del movimiento incansable de alumnos, celadores, porteros, profesores, directivos, padres, como también bebés y niños. Y por lo tanto mucho trabajo de registro posterior, fuera del "campo".

También, se sucedieron muchos desencuentros, muchas llamadas por teléfono para acordar citas, muchos “viajes al campo” para volver “del campo” sin más que con la anécdota del cansador viaje.

La primer mitad del año fue algo desordenada y un poco inconsistente en relación al trabajo de campo, además mi punto de contacto había sido hasta ese momento sólo la directora. Debido a los resultados no muy alentadores y el malestar que esto me produjo, decidí darle un cambio de rumbo al barco. A fines de mayo presenté un **plan de trabajo** (anexo 10.6) a la directora, en el cual fueron incluidas las preguntas - objetivos de la investigación y las herramientas metodológicas mediante las que se intentaría buscar las respuestas.

En tal sentido, la directora me facilitó los teléfonos de los profesores, de los profesionales del Centro de Salud y de la psicóloga del grupo de adolescentes, para poder comunicarme directamente con ellos. De ahí en más, los encuentros, entrevistas, observaciones y visitas al “campo”, se fueron sucediendo de manera regular y efectiva. Luego vinieron los encuentros de trabajo con los alumnos.

El plan de trabajo representó el punto de inflexión en el trabajo de campo. Un antes poco claro y con algunas angustias y un después alentador, productivo y más distendido, que continuó hasta fin de año.

Finalmente la pregunta se impone: ¿cómo sabemos cuándo tenemos información suficiente? o sea, ¿cuándo es posible finalizar, no sin cierta melancolía, nuestro trabajo de campo?. Ese momento llega cuando la “...observación y construcción paralelas van adquiriendo coherencia. Empieza a ser posible prever, desde lo construido, lo que se observará. Empieza a darse cierto cierre – no sin muchos huecos, lagunas, pistas no seguidas – en la concepción que orienta el trabajo de campo. Pero este momento no es previsible o normable técnicamente. Depende tanto del avance conceptual del proceso de investigación como del avance empírico...” (Rockwell, 1987:10).

La llegada del fin de año con la finalización del ciclo lectivo, resultó un corte externo a la investigación. Sin embargo, durante el receso escolar sentí haber llegado a ese momento no previsible del que habla Rockwell, y di por concluido mi trabajo de campo. Contando para esa fecha con más de trescientas páginas de registros, entre “focus groups”, entrevistas, observaciones participantes, conversaciones informales, etc.

No está de más aclarar que la confianza recibida desde el principio del arribo al campo, tanto por los profesores con los cuales mantuve encuentros como por la directora y también por los alumnos y celadores, devino en que mi tarea se viese facilitada y algo por lo que estar agradecida y orgullosa.

CAPITULO 4

LA EDUCACION SEXUAL EN EL “CAMPO ESCOLAR”

A partir de ahora, el protagonismo será otorgado a lo dicho y reflexionado por los directivos, profesores, alumnos y demás personas de la escuela y su contexto. Nos introduciremos de lleno en el campo. Se abordarán diversos ejes tanto desde la perspectiva de los docentes y directivos como también desde la de los estudiantes, analizando las relaciones entre ambas perspectivas en juego.

Las citas son utilizadas y consideradas como una forma de dar la palabra a “los otros” y también para posibilitar a los lectores el conocimiento de algunas de las cosas dichas por aquellas personas que hicieron posible la investigación. Por otra parte, también se utiliza material bibliográfico, seleccionado con el fin de analizar e intentar comprender la problemática planteada.

En este capítulo, se analizan las repuestas de los docentes a los siguientes interrogantes que guiaron la investigación: ¿Qué piensan acerca del tratamiento de la educación sexual en la escuela? ¿Por qué dictan educación sexual? ¿Qué temas tratan relacionados con la misma? ¿Qué incidencias perciben respecto de su tratamiento?

En cuanto a los estudiantes, los interrogantes indagados fueron: ¿Qué opinan acerca de la educación sexual recibida? ¿Por qué consideran que debe ser tratada en el colegio? ¿Qué temas relacionados con la educación sexual vieron en la escuela? ¿Qué influencias consideran que tuvo en ellos la educación sexual impartida?

Una breve historia de la educación sexual

En principio, considero relevante describir brevemente el origen y desarrollo de la educación sexual. Siguiendo las ideas de Santos (1986), la educación sexual surgió en la pedagogía de Occidente en el siglo XX debido a varios factores. Por un lado, hasta la

formulación de las teorías de Freud, lo sexual era considerado de forma circunscripta y limitado a lo genital, por lo tanto se presentaba en los sujetos a partir de la pubertad. Los aportes del psicoanálisis condujeron a revertir la consideración de la manifestación de sexualidad en los niños como patológica o inmoral, demostrando la continuidad de la sexualidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida de los individuos.

Por otra parte, las investigaciones acerca de diferentes modos de vida que produjo la antropología dieron cuenta de la influencia de la cultura en el desarrollo del ser humano, como también las variaciones de numerosas pautas consideradas inmutables y universales, planteando críticas a la educación sexual impartida en Occidente. La posibilidad de conocer las pautas que regulan la actividad sexual en otras culturas diferentes a las occidentales permitió comparar y evaluar situaciones y conductas del desarrollo sexual de los individuos. Por ejemplo, una situación analizada por R. Benedict fue la discontinuidad en las normas a lo largo del desarrollo del sujeto en la cultura occidental, por oposición a otras culturas que mantienen una continuidad normativa. De este modo, la antropología al dar cuenta del papel de la cultura en el desarrollo de las personas, en la formación de actitudes y valores y en la presencia o ausencia de tensiones, abrió nuevas problemáticas en el análisis de la pedagogía.

Los aportes del psicoanálisis y la antropología se efectuaron en un contexto sociocultural e histórico signado por la industrialización, las guerras y los procesos de desarrollo-subdesarrollo. Estos acontecimientos introdujeron profundos cambios en el modo de producir y en el estilo de vida, entre otros.

Desde esta postura crítica, abonada por el psicoanálisis y la antropología, se produjeron cuestionamientos hacia dos problemáticas del sistema educativo: la falta de información y la identificación de lo sexual con lo inmoral. Se originó así un movimiento de educación sexual que la identificaba con la información sexual. Se elaboraron materiales de divulgación, publicados en revistas para padres y para la mujer, que explicaban cómo dar información sexual. Junto a los partidarios de brindar educación sexual, también surgieron los que la consideraban negativamente; sus argumentos se basaban por un lado, en la idea de que se les quitaría inocencia a los niños a través de la incursión en temas de adultos; por el otro, sostenían que los adultos no estaban en condiciones de brindar información sexual en tanto no disponían de la misma porque se les había negado y los que sí disponían de buena información, no estaban preparados para transmitirla.

Con el paso del tiempo, se fue acrecentando la conveniencia de brindar educación sexual a través de su difusión en los medios de comunicación y mediante el valor asignado a la prevención primaria. En este sentido, médicos, educadores y psicólogos se esforzaron en difundir las necesidades de los niños en distintas etapas de su desarrollo y las formas de satisfacerlas. La escuela fue propuesta como la encargada de brindar educación sexual porque era una institución experta en la transmisión de conocimientos, y por lo tanto se encontraba en mejores condiciones de hacerlo que la mayoría de los adultos.

Tratar o no tratar la educación sexual en la escuela

Profesores

Respecto de las razones que los docentes fundamentan para el tratamiento de temas relacionados con la educación sexual en sus clases, se desprende de manera general que a pesar de que tales temáticas no forman parte del programa de la materia que dictan, toman una decisión personal, realizando una elección y priorización del tema sobre otros posibles. Algunas de las razones argumentadas son:

- “ *...por las particulares características del ambiente donde se desenvuelven los chicos...*”
- “ *...son temas muy importantes porque hay chicas que quedan embarazadas a los quince años...*”
- “ *...a partir de un problema que surja en la escuela, o algún dato como un embarazo...*”
- “ *...de manera preventiva, tirar algunas ondas, más para estos chicos que se quedan en un concepto precario de lo que puede ser el sexo...*”

Otras razones, señaladas por varios profesores son el surgimiento espontáneo del tema en las clases, también a partir de una clase especial o bien porque los alumnos lo solicitan.

Vemos a través de estas citas que los profesores justifican el tratamiento de la temática en cuestión por diversas razones: falencias o desconocimiento de los alumnos que se manifiesta en sus comportamientos; también en relación a hechos vivenciados por

los estudiantes que están conectados con la temática y además porque los alumnos lo han requerido o por el contexto del cual provienen.

Es posible percibir que para los docentes es un problema el desconocimiento o información errónea que los alumnos poseen acerca de cuestiones y temas relacionados con la sexualidad. Algunos de ellos opinan que lo enseñado no es relacionado ni utilizado en la vida cotidiana por los estudiantes. Varios docentes dijeron al respecto:

- *“...compruebo que no conocen el cuerpo y al no conocerlo no lo respetan, no lo cuidan y no se hacen respetar...”*

- *“...a veces quedan embarazadas y no saben por qué; por eso te digo que lo doy desde el primer año, ellos tienen relaciones sexuales y por ahí no saben que pueden quedar embarazadas en la primera relación (...) es falta de información, mirá que yo les hablo y les digo lo que tienen que hacer...”*

- *“...en este momento estoy obsesionado con el tema del SIDA, porque yo creo que la información que se da no llega a prender en la gente...”*

- *“...en los primeros años hay un desconocimiento muy grande del tema de la sexualidad, de cómo quedar embarazada (...) del cuerpo, si bien en biología ven todo lo que tiene que ver con el aparato reproductor, pero como que no se abrocha lo que se estudia con lo que tiene que ver con lo cotidiano, con el cuerpo...”*

- *“...tienen información errónea, piensan que con el período las chicas no pueden lavarse la cabeza o bañarse...”*

- *“...en relación a cómo cuidarse los alumnos no tenían ni siquiera el conocimiento básico...”*

Es importante tener en cuenta que todos los profesores no opinan o piensan del mismo modo. Se pueden encontrar coincidencias, diferentes matices o bien directamente contraposiciones u opiniones opuestas entre los docentes. Por ejemplo en relación a lo anterior una docente dijo que *“las alumnas no son ignorantes de los cuidados”*.

Algunos profesores dicen buscar intencionalmente que lo tratado pueda ser útil a los jóvenes para enfrentar su vida sexual. Por lo tanto, si bien tienen al dar sus clases fines informativos, hacen mayor hincapié en la prevención y en generar la reflexión. Para estos docentes la finalidad es que los alumnos puedan reflexionar a partir de mostrarles una imagen de vida distinta y diversos modos de pensar. También, que puedan conocer otras versiones más allá de las comúnmente sabidas.

En este sentido parecería que algunos profesores se posicionan como poseedores tanto de un saber como de imágenes e ideas diferentes a las de los alumnos, cuestiones que intentan mostrarles y enseñarles con la convicción de que puede serles beneficioso. De tal forma, intentan imprimir una dirección en los comportamientos e ideas de los jóvenes respecto de su vida sexual a través de lo tratado o enseñado.

Estudiantes

La mayoría de los jóvenes opina que la escuela debe brindar educación sexual. Afirman que ciertas temáticas no son tratadas y consideran importante su dictado:

- *“... el cuidado debido a la cantidad de personas embarazadas y enfermas de SIDA o sífilis...”*
- *“...si quedan embarazadas como llevarlo...”*
- *“...el riesgo de tomar las pastillas...”*
- *“... las consecuencias que tiene tener relaciones sexuales sin preservativo...”*
- *“... empezando por el tema biológico, terminando por el de los sentimientos...”*
- *“... aparte del SIDA hay un montón de enfermedades...”*
- *“... la escuela tendría que dar ciertos valores (en relación a la pregunta si se debería hablar del amor y el placer) porque si uno vive en una mala situación como el chico este que se piensa que son todas putas...”*
- *“... problemas que se puedan tener con la pareja o con nosotros mismos...”*
- *“...a mí no me va a pasar, los cuidados, cómo tener hijos...”*
- *“...todo empieza ahí, todo es en base a lo otro, a enamorarse...”*
- *“...la relación de pareja que sería el principio del sexo...”*

También incluyeron otros temas como la fecundación, aborto y amor.

Se puede percibir que los estudiantes dan cuenta de la necesidad de hablar de temas relacionados con la sexualidad en función a vivencias o hechos que les suceden a ellos, o a sus compañeros de escuela en sus vidas diarias. Por ejemplo, respecto del tema del cuidado, distintas alumnas argumentaron que es de importancia en tanto “...*hay veces que te cuidás y te quedás embarazada igual, está pinchado o si lo pinchó el mismo pibe (...) y la pastilla también si te olvidás...*”. Otra joven dijo que “...*muchos no hablan del riesgo de tomar las pastillas, porque algunas se las tragan todas (...) eso también puede producir una enfermedad...*”. Califican algunas situaciones vistas o escuchadas por ellos acerca de otros compañeros o amigos del siguiente modo: “...*no tienen conciencia, las chicas no saben y por eso tenés que preguntar...*”; “...*hay muchas enfermedades que son peligrosas y no se cuidan...*”.

La manifestada necesidad de los jóvenes acerca de que la escuela ofrezca información sobre ciertos acontecimientos cotidianos que viven ellos personalmente o sus allegados, también es tenida en cuenta por los docentes. Estos eligen determinadas temáticas en función de la experiencia de sus alumnos. De tal forma, existen coincidencias entre los estudiantes y los profesores acerca de una de las razones fundamentadas para impartir algunos temas de educación sexual.

De las citas transcritas se desprende que los jóvenes consideran necesario que la escuela brinde información y explicaciones, como así también valores ante la ausencia, tergiversación o falencia que ellos observan y encuentran presente en ellos, sus compañeros y amigos.

Los alumnos entrevistados de tercer, cuarto y quinto año se encuentran a sí mismos como mejor posicionados que los de primero y segundo respecto de la información que poseen. En este sentido, señalan que se debería brindar educación sexual sobre todo a los estudiantes de los primeros años, ya que consideran que estos poseen un mayor desconocimiento. Un joven expresó que “...*se tendría que dar en primero para que tengan una idea, después profundizar en segundo o tercero, porque no se llega bien a fondo las causas que tienen, cuantas chicas hay que vienen al colegio con bebés, pero capaz que no están informadas...*” y otro agregó “...*pienso que lo tendrían que ver desde sexto grado porque los pibes cuando están ahí no piensan con la cabeza de arriba, piensan*

con la otra, posta un pibe está ahí y si al pibe no le enseñaste nada y tiene trece, catorce años ya está...”.

Información y formación

La educación sexual dentro del sistema pedagógico surgió íntimamente ligada a la información sexual. Actualmente continúa existiendo esta referencia; sin embargo otro de los aspectos relevantes de la educación sexual, señalado por Santos (1999), es la “formación de actitudes hacia lo sexual”.

Dicha formación comprende las múltiples formas en que se ejerce influencia en las actitudes que regulan la sexualidad de los alumnos, aún cuando no se brinde información. Esto incluye, por ejemplo, la respuesta docente ante situaciones imprevistas, la exigencia de determinados comportamientos diferenciales en varones y mujeres, los deportes y actividades que se propongan para cada sexo, las propias actitudes, valores e ideas de los profesores hacia lo sexual. Por lo tanto, la escuela puede plantearse si brindar o no información sexual y de qué modo, pero no puede dejar de impartir educación sexual.

Vemos que, como afirma Santos, la educación sexual continúa ligada a la información sexual. Los docentes buscan enseñar y brindar información, como así también generar la reflexión en sus alumnos. Sin embargo pareciera no haber, por parte de los profesores, percepción del problema de la formación de actitudes, o sea de las implicancias que se generan con cuestiones que van más allá de la información brindada mediante la palabra; ya que, también se transmite a los alumnos a través del lenguaje gestual y las acciones. Por ejemplo, por medio de los contenidos intencionales implícitos en las prácticas docentes y escolares. La formación también subyace en las formas de transmitirla, en los modos de organización de las actividades por parte de los profesores y directivos y en las relaciones que se conforman y dan lugar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considero que si bien estos docentes se han planteado el brindar información acerca de la sexualidad, haciéndolo explícito tanto con los directivos como con los estudiantes y

conmigo, no han tenido en cuenta que la educación sexual se transmite más allá de las clases puntuales que se dicten sobre el tema.

Esto es reconocido por parte de algunas jóvenes cuando se refirieron a las compañeras que son mamás y al grupo de reflexión de alumnas - madres que funciona en el colegio. Una alumna dijo “...*nunca salió el nombre sexología en el colegio, pero hay un grupo que te enseñan como ser mamá, tendría que ser al revés, primero aprender sexología y después, o sea que acá están las cosas al revés, no piensan bien, cómo te van a dar un curso para ser mamá...*” y otra agregó “...*la nota más alta la tiene una embarazada, acá se ponen contentos, vos venís embarazada y los profesores ay que linda...*”.

Sin poner en cuestión el valor de la existencia y funcionamiento del grupo de reflexión, vemos a través de estas citas como las mismas jóvenes se sienten influidas por una actividad realizada dentro del colegio que va más allá de la información y más allá del aula y sus profesores.

Temas vistos

Profesores

Los temas que los profesores abordan son maternidad, embarazo adolescente, fecundación, aborto, uso del preservativo, anticoncepción, SIDA, inicio y teorías de la sexualidad en los niños, pubertad, zonas erógenas, amor y placer, cuerpo, higiene corporal, reproducción sexual, aparato reproductor femenino, parto, cuidados del bebé, relaciones sexuales, valores y criterios éticos en cuanto a la relación hombre-mujer.

Uno de los profesores, por ejemplo, aborda el preservativo como medio anticonceptivo y como preventivo del SIDA. Enfoca la temática desde su prevención como desde la discriminación que la rodea, subrayando el tema de la sexualidad, como la necesaria responsabilidad ante el cuidado de los posibles riesgos, antes que como causa de enfermedad.

Otro de los docentes aborda el tema del cuerpo desde su conocimiento, en tanto afirma que al no conocerlo no lo cuidan ni lo hacen respetar. Hace hincapié también en la higiene, en evitar la promiscuidad y conocer los riesgos posibles, sobre todo en el aparato genital.

Alumnos

Los temas que los alumnos afirman haber visto en las clases pueden ser divididos entre los tratados en otros colegios y la primaria, y aquellos enseñados en esta escuela. Dentro de los primeros fueron nombrados: *“la relación sexual, los órganos masculinos y femeninos, el SIDA, los aparatos reproductores”*. Y en la escuela actual nombraron: *“aborto, SIDA, sífilis, fertilidad, fecundación in vitro, DIU, preservativo, cuerpo humano, aparatos reproductores, pastillas y espiral, enfermedades de transmisión sexual, cuidados”*.

Los estudiantes afirmaron que las materias dentro de las cuales han sido tratados los temas son: Acción y Reflexión, Biología, Educación Cívica, Educación para la Salud y Salud y Comunidad.

Cuando se les preguntó acerca de los temas tratados, a pesar de que en la presentación del “focus group” se les nombraban algunas temáticas, la mayoría de las contestaciones eran generales y además afirmaban haber visto estas cuestiones muy pocas veces o nunca. Sin embargo, en algunas ocasiones al preguntarles tema por tema comenzaban a dar cuenta de haber visto varios de ellos.

No sólo los profesores evalúan

Muchas veces los estudiantes de una misma escuela como también del mismo curso, evalúan de diferente manera lo enseñado, a los profesores y la institución en general. Esto puede deberse a que los alumnos hayan vivido distintas experiencias, a que evalúen desde diversas perspectivas o simplemente porque cada estudiante es una persona singular. Es desde este punto de vista, que se intenta comprender las opiniones e ideas de los jóvenes.

Gran parte de los alumnos entrevistados valoran lo enseñado por parte de los docentes como insuficiente o bien opinan que lisa y llanamente no se ha tratado. Encuentran una carencia importante en la frecuencia o recurrencia con que estos temas se trataron. Consideran que al haberlos visto sólo una o pocas veces, no se puede llegar a comprender su importancia como tampoco a profundizarlos. Esta afirmación está íntimamente relacionada con una idea sostenida por algunos de los estudiantes acerca de determinados compañeros (hablando siempre de los otros), que no prestan atención ni

otorgan importancia a estas clases. Las tomaban, dicho con sus palabras, *“en broma, a la pavana, estaban en la edad de la idiotez y no le daban importancia”*. Opinan que una mayor recurrencia en el tratamiento de estos temas en los distintos años del secundario conduciría a revertir el comportamiento de esos compañeros, tanto por la mayor profundidad con que permitiría abordarlos como por la madurez que los alumnos irían adquiriendo con el paso del tiempo.

Asimismo, afirman que estas temáticas han sido poco profundizadas: *“...en el colegio no te van a contar muchas cosas, te dicen así nomás lo básico...”* y otra alumna agregó *“...claro como con miedo, pero al contrario pienso que en las clases y cursos serviría un montón para todos, se tendría que hablar más...”*; *“...enseñaban cómo se ponía un preservativo, pero eso ya está en la cajita, está bien pero tendría que haber profundizado (...) fue un taller nada más, un taller de un día y hay un montón de cosas que no se le daba importancia, no se llegó a profundizar (...) habría que hablar de las consecuencias que tiene tener relaciones sexuales sin preservativo, lo que son las enfermedades venéreas, llegar más a fondo, porque sino uno dice bueno ya está lo estudié, pero no saben nada...”*. También fueron recurrentes las respuestas que afirmaban haber visto: *“...lo de siempre...”*, como explicitando una repetición monótona. Una de las explicaciones para tal nivel de profundización es la creencia de que los directivos de la escuela tienen otras metas y consideran que su tratamiento está de más porque es un tema entendido.

Por otra parte, surgieron opiniones que estaban relacionadas con estados de ánimo. Algunos alumnos dijeron que les había resultado aburrido y otros por el contrario lo calificaron como divertido. Y por último, varios alumnos afirman que cuando los profesores trataron temas relacionados con la educación sexual, lo hicieron correctamente y que fue interesante. Considero que esto es así, porque la falencia que encuentran los jóvenes está enfocada a la poca profundidad, frecuencia e importancia que los docentes y la escuela han otorgado a estas temáticas, y no justamente al tratamiento que le dieron cuando lo hicieron.

Incidencias percibidas

Profesores

Algunos docentes coinciden en que cuando tratan temas relacionados con la sexualidad, los alumnos se interesan y están más atentos porque es beneficioso y útil para sus vidas. Una profesora dijo “... *les importa más eso que saber cómo asciende la sustancia inorgánica por el vegetal, es algo más interesante y es algo que les sirve a ellos para la vida...*”.

Varios profesores encuentran relevante trabajar con la sexualidad porque permite desligar lo sexual del terreno de lo tabú, otorgándole la misma jerarquía que a otros temas tratados en la escuela. Por lo tanto consideran positivo en sí mismo el hablar del tema, quitándole su connotación transgresora e introduciéndolo en el plano de lo cotidiano. En este sentido hallan importante tratarlos dentro de un marco de no obligatoriedad.

También creen enriquecedor que los alumnos puedan quedarse pensando en las cuestiones tratadas y advertir y percibir nuevas perspectivas. La focalización está en la reflexión, más que en la información, como así también en la generación de espacios donde los jóvenes puedan preguntar y satisfacer sus interrogantes.

Por otro lado, algunos profesores dicen no poder percibir claramente el uso que hacen los alumnos de lo enseñado o transmitido, dudando de la posibilidad de influir concretamente en las prácticas e ideas de los jóvenes. Desconocen los efectos producidos por el tratamiento de estos temas en las clases y si generan o no transformaciones en los estudiantes. Por el contrario, otros docentes sostienen que se producen efectos positivos, como ejemplifica la siguiente cita: “...*pienso que ellos absorben y después decantará algo de todo lo que decimos que debe quedar, yo pienso que sí desde el momento que ellos piden tratar el tema...*”.

Alumnos

Levinas (1998) señala que la educación de un individuo constituye un condicionante fundamental de su forma de pensar y desenvolverse. Asimismo, como afirman los docentes, el objetivo central de la enseñanza es la transmisión de conocimientos. Correspondiendo con esta idea, algunos jóvenes consideran que lo enseñado acerca de la educación sexual les trajo beneficios y les sirvió.

Sin embargo, además de los contenidos transmitidos, son relevantes también las formas de transmisión y recepción de dichos contenidos. Esto es manifestado por los alumnos cuando opinan que lo enseñado no fue de gran utilidad debido al modo en que los temas fueron tratados: *“...porque a nosotros nos dijeron que escribiéramos sobre el aborto, no sabíamos ni qué escribir, el profesor no explicaba nada (...) nos gustaría que explique bien, que se hable más, no que sea simplemente un trabajo, te piden un trabajo práctico y ya está, pero lo que pasa con el trabajo práctico es que los profesores lo agarran, se lo llevan, te lo corrigen y queda ahí, no se debatió... ”*, otro alumno agregó *“...te ponen la nota y nada más...”*.

Caruso y Dussel afirman que *“...el conocer implica no sólo una serie de contenidos sino una relación activa y crítica con los mismos (...).Un aprendizaje significativo / exitoso / comprometido o como se lo califique, es posible si a los sujetos del aprendizaje se les plantea la autonomía cognitiva, si (...)también se le dan márgenes de libertad...”*(1996:57-59). Siguiendo esta idea, pareciera que los alumnos no perciben influencias respecto de lo enseñado por ciertos profesores, justamente cuando son relegados a un rol pasivo o simplemente receptivo. Sin embargo, considero que las ausencias de contenidos que los alumnos obtienen como consecuencia de estar escolarizados también producen influencias o repercuten en las ideas y por lo tanto en las prácticas de los jóvenes.

CAPITULO 5

ACERCA DE LOS OTROS

Los sistemas de clasificación a través de los cuales se construye e interpreta la realidad implican una multiplicidad de usos y significaciones que no son neutros, por lo tanto en muchas oportunidades al clasificar se está a la vez calificando. En este sentido, en el proceso de reflexión y descripción acerca de otras personas se está caracterizando, calificando y construyendo una determinada imagen de las mismas. Al designar y denominar a través de las palabras, se va conformando y constituyendo aquello que se está denominando (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1996). Siguiendo esta idea se consideró relevante abordar las maneras en que los profesores y directivos se refieren a los estudiantes; como también los alumnos respecto a sus docentes.

Los estudiantes como adolescentes

Considerando que parte de las personas que conforman la población de esta investigación se encuentran dentro de la franja etaria de 13 a 20 años y que una de las formas de caracterizar o describir a los alumnos por parte de los docentes es en tanto “adolescentes o jóvenes”, se consideró necesario rastrear y reflexionar acerca de algunos modelos y nociones que desde las ciencias sociales, y particularmente desde la antropología, se plantearon respecto de dicho período denominado “adolescencia”.

La antropología clásica dedicada a explicar y describir cuestiones referentes al comportamiento humano y al orden social, se interesó por los “pueblos primitivos” y sus diferentes modos de vida. De este modo se realizaron estudios acerca de los distintos significados y status que las diferentes culturas otorgan y asocian con las edades y períodos de crecimiento y desarrollo de las personas.

Desde el particularismo histórico, corriente de pensamiento que centró su interés en la cultura y predominó en la antropología norteamericana a principios de siglo, se realizaron diversos aportes a la problemática de la adolescencia. A fines de la década del veinte, la antropóloga Margaret Mead publicó su obra “Adolescencia, sexo y cultura en Samoa”(1993), en la cual investiga la influencia de la cultura en el desarrollo del ser humano y en particular en el de las adolescentes en un pueblo polinesio. El interrogante

que la autora buscaba responder era si “...las perturbaciones que afligen a nuestros adolescentes ¿se deben a la naturaleza de la adolescencia misma o a los efectos de la civilización? Bajo diferentes condiciones, ¿la adolescencia presenta un cuadro distinto?...” (1993:31). De este modo, el interés central que guía la obra es comprender por un lado el modo en que los miembros de una isla del Mar del Sur consideran a la adolescencia y cómo las mismas jóvenes experimentan dicha etapa, comparando las diferencias y similitudes existentes con la sociedad occidental.

Mead, finalmente, encuentra la respuesta buscada: “...La adolescente en Samoa difería de su hermana que no había llegado a la pubertad, en un aspecto esencial: en la muchacha mayor se presentaban ciertos cambios corporales ausentes en la más joven. No había otras diferencias notables que permitieran separar el grupo que pasaba por el período de la adolescencia del que llegaría a ella dos años después o del que la había alcanzado dos años antes...” (1993:186). La autora a través de la comparación de sociedades diferentes, concluye que la adolescencia no es de por sí un período que presente características de tensión y conmoción, como ocurría en la sociedad norteamericana de su época. Las condiciones culturales o ambiente social influyen en la significación y caracterización que se le otorgue a la adolescencia en cada sociedad.

Bourdieu en su obra “La juventud no es más que una palabra” (1990), afirma que las divisiones entre las edades son arbitrarias y construidas históricamente y lo ejemplifica a través de lo postulado por el historiador Georges Duby, “... en la Edad Media los límites de la juventud eran manipulados por los que detentaban el patrimonio, que debían mantener en un estado de juventud, es decir, de irresponsabilidad, a los jóvenes nobles que podían pretender la sucesión...” (1990:163). Referirse a la juventud como una unidad social, como un grupo constituido con intereses comunes y relacionar dichos intereses con una edad definida biológicamente, constituye una manipulación o sea una construcción. Por lo tanto, las relaciones entre la edad biológica y la edad social son complejas, variables, manipulables y construidas (Caruso y Dussel, 1996).

Otro antecedente sobre la concepción de la adolescencia la brinda Everhart (1993). Este autor afirma que dicha concepción fue inventada, de modo que no ha sido siempre igual, y destaca la importancia de entender cómo se ha formado tal fenómeno. “...La noción moderna de adolescencia fue formulada por Rosseau en el Emile, publicado en 1762. Tuvo su origen en la creencia vigente en el siglo XVII de que los niños para crecer,

necesitaban desde el principio protección contra las influencias corruptoras del mundo adulto(...)suponía que el niño acabaría alcanzando un nuevo estado de madurez si podía dejar a un lado las experiencias del pasado y situó el momento de este segundo nacimiento en la pubertad...”(Everhart, 1993:382). Everhart destaca que la pubertad se había visto como algo normal hasta ese momento, a partir del cual se comenzó a verla de forma diferente: como una moratoria en la que el niño debía recibir protección respecto de las responsabilidades y obligaciones de los adultos.

Asimismo, este autor relaciona la emergencia del concepto de adolescencia con el surgimiento del Estado capitalista. En ese momento, la dependencia prolongada de los hijos se tornó más funcional ya que a fines del XIX los nuevos inmigrantes reemplazaron a los jóvenes más eficientemente en el trabajo de las fábricas y minas, generando que estos últimos dejaran de ser necesarios. Los adolescentes, en tanto excedente, fueron convertidos en individuos dependientes y pasivos que para llegar a hacerse adultos debían mantenerse ligados al Estado a través de una mayor escolarización.

Maldonado (2000) realiza un análisis antropológico sobre las relaciones entre los estudiantes secundarios en una escuela pública de nuestro país. Esta autora también considera relevante reflexionar acerca de los orígenes y conformación histórica de las categorías. A tal fin, retoma a Philippe Ariés (1990) para comparar la escuela actual con la medieval, ésta se caracterizaba por una ausencia de gradación de modo que la infancia y la adolescencia no tenía límites claros y tampoco eran etapas con una particularidad existencial. Por lo tanto, antes del siglo XVII no existía la adolescencia como fase diferencial de la adulta.

Si bien la adolescencia es una etapa dinámica en la cual todas las personas manifiestan cambios psico-biológicos, como el aumento del peso y talla, ampliación de las funciones físicas y cognitivas, adquisición de la capacidad reproductiva, entre otros; dichos cambios no son vividos ni percibidos por todos los jóvenes, ni por todas las sociedades y grupos sociales de igual manera. Por el contrario, existe una gran variabilidad en el modo en que la adolescencia se entiende, caracteriza y experimenta.

Trabajar y reflexionar con la adolescencia o juventud nos conduce a enfrentarnos a categorías que son relativas, que no están dadas en sí mismas y que tampoco poseen características que las determinen de manera unívoca. De modo inverso, la conceptualización de la adolescencia posee una estrecha relación con los aspectos

económicos, históricos y sociales del grupo o entorno en el cual cobra sentido dicha concepción. Por lo tanto las formas específicas de comprender, presentar y vivir la adolescencia es un proceso singular que recibe diversos sentidos en tiempos diferentes.

La descripción que los docentes realizan de los alumnos en tanto adolescentes es la siguiente:

- *“...los adolescentes cuando empiezan están con una revolución total de hormonas, esto vinculado con el hecho de que por ahí en la casa viven en una misma pieza, conviven parejas, hijos y demás, es como que por ahí el hambre también tiene que ver con todo esto, dicen que el hambre aumenta la libido y es como ellos dicen fue una calentura del momento...”*

- *“...el hecho de tener relaciones sexuales es como una cosa, por ahí vos me hablabas recién del amor, de la pareja, no veo tanto el tema del amor y de formar pareja y ni siquiera con el novio, es distinto...”*

- *“... es difícil cómo encaran la sexualidad, yo creo que la encaran de la manera más, a ver si cabe el término, primitiva, relación tipo cavernícola, el hombre fuerte, la mujer objeto que se deja ser objeto (...) no es una idea de compartir en el amor o el sexo...”*

- *“...en cuanto a las relaciones de parejas entre ellos, nada especial (...) re-cotidiana, bien adolescente...”*

- *“...tienen algo especial estos adolescentes con la maternidad o paternidad, vos los ves que traen el nene al grupo y todos lo quieren tener (...) lo tratan muy bien, en general todos lo cuidan (...) pero no sé qué entienden por maternidad o paternidad...”*

Los profesores utilizan el concepto caracterizador de “adolescencia” de diversas maneras. Un primer uso está relacionado con la dimensión biológica, referido al despertar sexual de la pubertad. Una segunda utilización está ligada al modo de relacionarse con el otro sexo. Uno de los docentes lo describe como típico de la etapa, en cambio otro considera que dicho relacionamiento es “primitivo” o tipo cavernícola. Un tercer y último uso del término, los caracteriza a través de una práctica que está relacionada generalmente con el rol de adulto, como es la paternidad y maternidad.

Vemos que el alumno-adolescente de esta escuela es caracterizado de diversas formas. Por un lado, compartiendo rasgos que serían comunes a todos los adolescentes como etapa de desarrollo, y por el otro manifestando peculiaridades relacionadas con ciertas prácticas y conductas que los hacen diferentes.

Los estudiantes y sus problemas

Cuando los profesores hablan de los alumnos, casi inmediatamente caracterizan sus problemas:

- *“... el chico está a la deriva, no quieren volver a la casa porque se encuentra a lo mejor que el padrastro les pega y hasta que la madre no llega no van o no los dejan salir, hay chicos que no conocen el centro...”*

- *“... los problemas que pueden tener los chicos de la villa son más o menos los de todos lados con el agravante que muchos tienen que trabajar, los que no trabajan muchas veces se tienen que hacer cargo de sus hermanos más chicos para que los padres vayan a trabajar...”*

- *“...hay mucha desnutrición, chicos con menor talla y peso de la que correspondería por la edad...”*

- *“...decíamos del hambre, el alcoholismo también, hay muchos casos de chicas violadas por los padrastros, yo conozco varios casos (...) charlando con ellos les pregunto: ¿le contaste a tu mamá o a tus hermanos mayores? y me contestan que sí, pero que le dicen que ella es culpable porque los provoca...”*

- *“...los chicos no tienen contención, porque además tienen problemáticas como el alcohol, la droga, entonces depende del día y de cómo están, que se pueda trabajar con ellos o no...”*

- *“...a veces el tema de la educación sexual es difícil de tratar porque nos llegan casos como abusos, violencia, la violación de una chica, o que no se sabe quién es el padre del bebé de una alumna de segundo año...”*

Desde finales de la década del ochenta y principios de los noventa, se produjeron en la Argentina profundos cambios a partir de la crisis del Estado de Bienestar y de ciertas transformaciones económicas a nivel mundial. Como consecuencia "...se ha ido conformado un nuevo modelo social y político, un reordenamiento de la relación Estado-Sociedad Civil y una reestructuración de la relación capital-trabajo..." (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1996:3). Este nuevo modelo es caracterizado por la informalidad laboral, el desempleo, el subdesempleo, la desprotección laboral y aumento de la pobreza.

Szulik y Kuasnosky (1996) relacionan la crisis que atraviesa nuestro país y la influencia que la misma ejerce en los jóvenes. Estos representan un 23,23% de la población y la situación crítica los afecta más profundamente, ya que sus tasas de desempleo son mayores que las del resto debido a una insuficiente calificación, contrataciones en negro, ausencia de programas de capacitación, falta de seguridad social, entre otras cuestiones. Esta circulación por el mundo marginal del trabajo, como también una inserción insuficiente o deficiente en el sistema de educación y el mismo hecho de ser jóvenes asociados al universo de la pobreza, contribuyen a formar una imagen prejuiciosa, en la que se acentúan determinados aspectos negativos como por ejemplo la drogadicción, el alcoholismo y una mayor tendencia a delinquir, entre otros. "...Estos problemas considerados específicamente juveniles son interpretados de manera tal que su vinculación con los problemas sociales resulta demasiado frágil, vacilante y hasta ambigua..." (Szulik y Kuasñosky, 1996:230).

La existencia de la crisis y las problemáticas que ésta acarrea son reales. Esto es argumentado en las descripciones ofrecidas por los docentes al interpretar las causas de determinadas problemáticas en razón de la condición socio-económica de los estudiantes. Sin embargo, pareciera que en varias de las explicaciones vertidas por los profesores no se incorporan los procesos de desigualdad social y la condición de pobres es utilizada acríticamente, de manera explicativa y descriptiva. De modo que, sin negar la presencia de la crisis en ciertos ámbitos de la vida de los jóvenes, encuentro una inclinación por parte de los profesores a enfatizar y generalizar las problemáticas que viven los estudiantes, construyendo una determinada imagen ligada a este contexto socio-económico.

Maternalismo

Por otra parte, docentes y directivos señalan en varias ocasiones haber tratado de colaborar o bien ayudado en ciertos problemas manifestados por sus alumnos:

- *“...el profesor de derecho está acompañando a la madre de una alumna a realizar todos los trámites para que le otorguen una silla de ruedas a la chica...”*

- *“...tenemos un chico que cirujea y lo hace con el padrastro, el otro día nos enteramos y le mandamos una carta(...) se presentó de traje y corbata(...) le pedí que cada vez que le fuera a pegar al chico pensara en su abuelo(...) la intención es que él sepa que nosotros sabemos lo que está haciendo...”*

- *“...el año pasado se encontró que hay mucha desnutrición, chicos con menor talla y peso de la que correspondería por la edad(...) entonces se armó un programita de apoyo escolar y además se les daba una merienda...”*

- *“...son dos profesoras de matemáticas que se hacen mucho cargo de los alumnos y de sus problemas, están siempre muy atentas...”*

- *“...ayer nos enteramos de una noticia terrible, detuvieron a un chico de tercer año porque lo encontraron robando con otro que también fue alumno de la escuela(...) cada vez que pienso que a las dos de la mañana los chicos andan por ahí, me da un miedo terrible...”*

- *“...ayer fui a visitar a una alumna nuestra de quince años que tuvo a su hijita sola(...) yo sabía que la chica estaba solita y quería tanto que la acompañaran...”*

- *“...generalmente la directora y algunos preceptores son los primeros receptores de la noticia de los embarazos...”*

- *“...queremos ver si podemos lograr hacer una biblioteca en la villa(...) queremos que se encargue una de las chicas del grupo de reflexión porque está muy deprimida...”*

- *“...de todas las problemáticas del colegio lo que más le preocupaba eran sus alumnas embarazadas y madres (...) es un espacio donde puedan pensarse en dos posiciones, una como madre y otra como mujer, bueno por ahí lo inmediato es la maternidad (...) acá las ayudan, los preceptores las ayudan, los vas a ver cargando el bebé, el cochecito, la directora que tiene el bebito, que busca la leche...”*

Tanto la directora como varios profesores se ocupan de ciertas problemáticas o cuestiones que superan lo estrictamente formal de la enseñanza. Asimismo, una docente afirmó que esta escuela fue creada con la intención de que concurrieran jóvenes rechazados o expulsados en otros colegios y también aquellos que viven en la villa. La institución se conformó desde sus inicios como un espacio para recibir a estudiantes que no encontraban otro colegio que los admitiera. Debido al modo de comportarse frente a determinados problemas presentados por los estudiantes como también por el origen histórico de la institución, considero que algunas personas de la escuela proceden de forma maternalista o paternalista hacia los alumnos.

En este caso, la asociación casi inmediata de los alumnos con sus problemas conduciría a la búsqueda como a la puesta en práctica de soluciones.

Los estudiantes de otra dimensión

Por último, los docentes caracterizan a los alumnos como diferentes por provenir y formar parte de un contexto particular:

- *“...el embarazo adolescente tiene que ver con varias razones, una es el tema cultural, hay muchas chicas que por ahí son bolivianas o descendientes de bolivianos (...) ser madre implicaba tener un lugar en la familia, si la mujer no era madre no tenía un lugar (...) cultural en tanto es una transmisión, que se espera, me refiero a que el boliviano tiene esta forma de pensar, los bolivianos y los del norte argentino supongo que también, no podría decir que es una constante, pero es algo que se repite bastante y tiene que ver me parece con una cuestión cultural...”*

- “...el embarazo adolescente tiene que ver con la cuestión de la pertenencia, del tener algo propio, por ahí hay muchos chicos que no tienen ninguna cosa, o tienen muy poco y un hijo en definitiva es algo tuyo...”

- “...el punto que creo que puede ser diferente a lo que puede ser una escuela de otro lado, es en lo que hace a la historia. Acá hay muchas madres de chicos que por ahí tienen parejas golpeadoras o borrachas. Vienen de una historia que su papá les pegaba o su mamá, o que su abuela tuvo un hijo a los doce años, su mamá a los catorce y ella lo tiene a los dieciséis y su hermana a los quince y no cambia eso (...) es distinto porque creo que es distinta la realidad social, o sea acá es muy común que vos llames a la mamá de fulanito y venga con un ojo negro, o venga a hablar del problema del hijo y te empiece a contar su mambo, no sé si en otras escuelas pasa (...) yo creo que es una realidad social, socioeconómica muy distinta...”

- “...hay mucho de que ser el hombre es ser macho, los que deciden o los que mandan porque sino te cagan a patadas, y el ser mujer hay mucho de sojuzgarse, no en todos los casos. Pero hay mucho de que el lugar de la mujer es el de cuidar a los chicos, quedarse sin vida propia, que acá a lo que apuntamos es a otra cosa, a recalcar lo contrario...”

- “...son temas que a veces no están dentro del programa y yo los tomo (...) dadas las características particulares del ambiente donde se desenvuelven los chicos...”

- “...es como que está todo medio desorganizada la cosa, o sea la falta de contención de la familia, la falta de información, te hablo de este entorno, la falta de información incluso en la gente grande, por ahí la madre tampoco se enteró nunca porque quedó embarazada...”

- “...yo pienso que hay un substrato que viene del ámbito donde ellos se manejan, o sea todos tenemos una forma de pensamiento que tiene mucho que ver con el lugar donde nosotros estamos ubicados, con tu familia, con la gente con la cual estás, con el ámbito donde te movés (...) yo creo que el contexto social del lugar es condicionante...”

- “...la cultura viene con ellos y si vos ves una reunión de personal acá o los ves actuar, voy a decir una guasada, pero a veces las relaciones parecen hasta cavernícolas, están a

los golpes y para ellos eso es cariño (...) en todo influye su cultura, en las formas que se comportan en la institución, en la forma en que ven a la institución, en las normas diferentes que tiene esta institución a una institución de otro barrio (...) vos trabajás acá de una manera que en otra escuela de otro nivel o de otro lugar no lo harías...”

- *“...yo pensaba si quizás era parte de su cultura la cuestión del incesto y violación no sería para las víctimas tan traumático, pero hablé con alguien especializado y me dijo que no era una pauta cultural...”*

- *“...no lo piensan, ni se les ocurre como una posibilidad para ellos que terminen la secundaria, ni bien ni mal, no está dentro de sus pautas culturales (...) es una cultura diferente a la nuestra, a la mía por lo menos, descendiente de inmigrantes españoles (...) ellos vienen de una cultura donde el diario se junta como papel, para vender, donde no hay costumbre de leer y no hay costumbre de escolarización, para mí es una cultura ágrafa (...) no hay costumbre de prevención, de cuidados del embarazo, está bien que eso no pasa sólo ahí, pasa en muchos lados, pero en otros lugares tienen más costumbre de tomar medidas para evitarlos (...) yo leí que esas son costumbres culturales (...) por eso te digo dos culturas diferentes, porque es otra forma de ver las cosas...”*

- *“...ni yo sé lo que los chicos están viviendo ahí, enfrente (refiriéndose a la villa), para saber tengo que estar ahí...”*

- *“...ahora en nuestras casas se habla más, no es tan tabú, pero acá todavía sí...”*

Los otros..., diferentes

Muchos docentes, pero no todos, en varias partes de sus entrevistas encuentran que las problemáticas, como también la desinformación que presentan los alumnos se debe a “ser diferentes”. Han hablado de otras costumbres, otro entorno, otro ambiente, otra cultura, otra nacionalidad, otra historia, otra realidad social, otro ámbito. Es decir que desde la perspectiva de los profesores, algunos estudiantes son distintos por la situación socioeconómica en la que viven, también por ser inmigrantes o bien por su cultura. Vemos así, que los docentes plantean que los alumnos son diferentes, pero ¿de quiénes?

¿Y por qué esta diferencia los conduce a presentar una gran negación respecto del SIDA, a poseer información errónea, a ser madres o padres muy jóvenes, a no cuidarse en sus primeras relaciones?

Rockwell (1991:1) afirma que "...al intentar comprender algo de los complejos procesos que ocurren a diario en las escuelas, nos enfrentamos inevitablemente a la cultura...". El concepto de cultura ha tomado diferentes sentidos en la historia de las ciencias sociales y ha sido apropiado por las personas. Desde el sentido común es utilizado en los colegios de manera cotidiana en busca de explicaciones como también de forma descriptiva.

Siguiendo a Neufeld (1994), en las escuelas se utiliza cotidianamente el concepto de cultura para referirse a un sector social específico, en este caso los

docentes lo usan para referirse a los alumnos en tanto inmigrantes de países vecinos y/o pobres. Asimismo, a través de las características diferenciales que presentan los estudiantes por pertenecer a dicho sector es posible explicar sus comportamientos, actitudes y conocimientos. Los alumnos heredan un conjunto o bloque de pautas que permanecerá inmutable y por medio de dicha herencia social la cultura se transmite, reproduce y perdura.

El concepto de "cultura" que subyace en las descripciones y explicaciones brindadas por estos docentes (dejando en claro que no se está argumentando que esta concepción sea representativa de todos los profesores de esa escuela como de las escuelas en general) obedece a ciertos supuestos elaborados por la antropología clásica. Se percibe una tendencia homogeneizadora, mediante la cual ciertas características presentadas por algunas personas son extendidas a todas o bien a un grupo más abarcativo. Esto connota una noción invariable de la cultura, cuyas condiciones son la inmutabilidad y predeterminación de ciertas características y comportamientos particulares. (Sinisi, Pallma y Montesinos, 1996).

Para Rockwell (1980) la cultura se puede utilizar para identificar y delimitar a un grupo o unidad social. Esta delimitación es efectuada por algunos docentes refiriéndose a los estudiantes como descendientes de bolivianos, pertenecientes a una cultura ágrafa, viviendo en otro ambiente o entorno y con una historia diferente. Esta concepción de la cultura determina, (no se está negando que condicione) lo particular y constante de ese grupo social, otorgando pautas e ideas similares a todas las personas que conforman dicho

grupo. Esto se percibe, por ejemplo, cuando algunos profesores explican que las alumnas vienen de una historia que se repite sucesivamente en sus casas: su abuela tuvo a su madre a los catorce, su madre la tuvo a ella a los trece y ella a su hijo a los quince. Siguiendo esta idea, la determinación cultural se imprime a los sujetos de forma individual, a través del mecanismo de socialización primaria. Este tiene un gran peso en las personas durante la primera infancia y pareciera ser aprendido de una vez y para siempre. Es en el entorno familiar donde las jóvenes aprehenden y reproducen el ser madres muy jóvenes.

Tomando nuevamente los aportes de Rockwell (1980), considero posible efectuar una ponderación respecto de ciertos usos que estos profesores hacen del concepto de cultura. La identidad expresada por los docentes de “totalidad-cultura”, así como la existencia de una cultura homogénea, no son características que se encuentren en formaciones sociales históricas. La cultura no es determinante ni se explica en sí misma como parecería que consideran los docentes, sino que por el contrario demanda una interpretación histórica, que permita percibir tanto su persistencia como su transformación. Por otra parte, no funciona sólo como integradora de grupos sociales, sino que también debe poder reflejar la contradicción social. (Caruso y Dussel, 1996; Friedman, 1992; Gupta y Ferguson, 1992; Keesing, 1987; Rosaldo, 1989; Swidler, 1986).

Los docentes al caracterizar a la “cultura” como inmutable, predeterminada, reproduciéndose de forma constante y perdurable, estarían negando la posibilidad de cambio y transformación por parte de los estudiantes. Asimismo, dicha caracterización conduce a esencializar ciertas características y problemáticas de los alumnos, inhibiendo y obstaculizando por un lado, la profundización de las interpretaciones brindadas y por otro, la búsqueda o posibilidad de que existan otras posibles. Por el contrario, Rockwell (1991) da cuenta de la necesidad de privilegiar significados construidos, en vez de priorizar aquellos interiorizados en la infancia con carácter permanente. Desde esta línea se apunta a focalizar en las vivencias cotidianas de las personas que integran la escuela, ya que las mismas ponen en juego diferentes recursos construidos con variados elementos culturales. La noción de cultura que se desprende es dinámica y ligada a las contingencias sociales. Como manifiesta Willis “...la visión de lo cultural no se reduce a un conjunto de estructuras internas transferidas (como ocurre en las nociones normales de socialización) ni el resultado pasivo de la acción de una ideología dominante (como en ciertos tipos de marxismos) sino que al menos en parte, es el resultado de la praxis humana colectiva...” (1988:15).

El poder también forma parte de la escuela

Las escuelas no están fuera de las relaciones sociales de poder. La institución escolar está cargada de poder, imposiciones, reglas y resistencias. Ese poder es lo que permite al profesor dictar, evaluar, elegir qué enseñar y es también lo que da lugar a los estudiantes a aprender, resistir, opinar, criticar, gritar o callar. “...La propia relación de conocimiento es una relación de poder. El poder está incorporado en la manera en que la gente se apropia del saber y en cómo lo usa para intervenir en los asuntos sociales, entre ellos el aprendizaje...” (Caruso y Dussel, 1996:58).

Grimberg, destaca que “...debe considerarse un concepto de poder y de relaciones de poder que permita explicar los procesos de producción y reproducción de la desigualdad, los nudos de conflictividad y los modos de dirimir las disputas en el campo, así como las relaciones con la construcción de formas de interpretación, codificación y problematización de la vida social...” (1995:44).

Estas relaciones de poder conducen a que las identidades, significaciones y valoraciones respecto a los sucesos de la vida cotidiana se constituyan o construyan no sólo mediante la fuerza y por fuera de los grupos sociales sino también desde adentro, por medio de procesos que pueden ser conscientes o no. En este sentido, es necesario desnaturalizar las formas de interpretar la “realidad social” que conducen a esencializar o cosificar a la misma (Grimberg, 1995). Esto se evidencia en expresiones de algunos docentes donde manifiestan visiones culturalistas, en las cuales la “comunidad” es vista como algo homogéneo y armónico. Por el contrario, es necesario tener presente que la pluralidad de poderes son un elemento constitutivo de todo grupo social, ya que se caracteriza por la heterogeneidad y el conflicto.

Se dice de los profesores...

Algunos estudiantes afirmaron conversar y preguntar acerca de estos temas en alguna oportunidad con los preceptores y profesores fuera de las clases; en cambio otros aseveraron que no. Respecto a la caracterización de lo enseñado por parte de los docentes,

en cuanto a educación sexual, la mayoría expresa muy sintéticamente que estuvo bien o correcto.

Varios alumnos se refieren hacia determinados docentes describiéndolos como que no generarían un conocimiento significativo para los estudiantes. Respecto a esto dijeron: *“...la profesora que tenemos ahora es como una máquina de escribir, escribe, escribe, y nada más...”*; *“...nos hicieron escribir, no sabíamos ni qué escribir, el profesor no explicaba nada...”*. En consecuencia manifiestan que les gustaría que los docentes expliquen y profundicen los temas tratados, que se converse y debata.

Por otra parte, manifiestan que los directivos, profesores y celadores tratan a varones y mujeres por igual. Inclusive una alumna opina que en la escuela recibe un trato más permisivo que en su casa, con sus palabras explicó: *“...acá somos todos iguales, cuando venís acá te sentís re Jamaica, más liberal, no es como en tu casa que yo prendo un cigarrillo y me dan una cachetada...”*.

Algunas jóvenes opinaron negativamente respecto a la posibilidad que sus profesores actuales tratasen el tema en cuestión, porque ciertos compañeros suyos no les prestarían atención. Esta idea se basa en que *“...es una mala confianza, no es confianza de poder hablar bien, sino que es falta de respeto (...) acá no puede venir nadie porque son todos muy atrevidos, se creen los más pillos...”*. Consideran la presencia de estos alumnos como contraproducente para el dictado de las clases, *“...que se pongan las pilas, si a él no le interesa, bueno salí afuera, si no te interesa no lo escuches, pero no molestes a los demás que quieren escuchar...”*. Esta problemática del mal comportamiento de los compañeros es bastante recurrente dentro de las opiniones de los jóvenes, explican que *“...no le dan importancia, a muchos no les importa, por la edad, lo toman a la pavada...”*.

Sin embargo, algunas estudiantes expresaron que más allá del problema de conducta de estos alumnos en relación a sus docentes, consideran que estos se encuentran capacitados para tratar el tema porque son adultos y por la confianza que existe. Otro expresó que *“...a los profesores no les da vergüenza porque son profesores, yo me acuerdo cuando una vez, la de biología empezó a decir malas palabras, que los varones éramos., se la rompió toda decía (...) ustedes chicos cuando lo hagan por primera vez, ella se desenvolvía así para que lo entiendan de una...”*. Una vez más surgen puntos de vistas opuestos, ya que otros alumnos afirmaron que no imaginan a ciertos docentes dando clases debido a la vergüenza que se les generaría.

Varios alumnos cuando manifiestan las características ideales que debería tener la persona que diera las clases sobre el tema en cuestión, lo hacen tomando como parámetro las que presentan sus profesores: *“que esté más capacitado; que no hable solamente; que charle así como vos; que tenga experiencia en eso; tendrían que ser profesores que se especialicen; tiene que estar acostumbrado; ser más abierto; que no sea una profesora rígida sino una persona simpática que se ponga a la altura de los jóvenes”*.

Se puede vislumbrar a partir de la siguiente cita que algunos alumnos entienden que la enseñanza de la educación sexual es una cuestión que atañe tanto a ellos como a los profesores y directivos, *“...tendría que profundizarse hablando todos juntos, saber si la directora también tiene ganas como nosotros...”*.

Los estudiantes se refieren a los docentes de formas variadas: evaluando lo enseñando por los mismos; como personas con quienes pueden conversar sobre temas de educación sexual; caracterizando el modo de enseñar dichos temas; visualizándolos tanto de forma positiva como negativa respecto a la posibilidad de que dicten educación sexual; tomándolos como parámetros para describir al profesor ideal y por último englobándolos en un nosotros respecto a la posibilidad de profundizar en la enseñanza de temáticas relacionadas con la educación sexual.

CAPITULO 6

CONOCIMIENTOS Y SABERES

“...Más que el baluarte de los conocimientos gastados o de la pura ciencia, la escuela es un lugar donde transitan saberes. Por saberes entendemos los conocimientos científicos pero también todo otro conjunto de cogniciones que no son científicas pero que pueden ser válidas, necesarias y eficaces. Los saberes integran las redes de experiencia de los sujetos y van transformándose por una serie de experiencias nuevas, entre ellas la escolar...” (Carusso y Dussel, 1996:52). En este capítulo, se analizan los diversos conocimientos y saberes existentes en el espacio escolar respecto de la sexualidad y las relaciones que se conforman entre ellos.

Acerca del conocimiento o información de los alumnos

Según Santos (1999), los alumnos al llegar a la escuela secundaria traen consigo un bagaje de experiencias en cuanto a su educación sexual. Han vivido y recorrido un camino alrededor de estos temas que les permitió apropiarse de diversos conocimientos (de manera consciente o no) a partir de los cuales construyeron una síntesis propia y única.

La vida familiar ejerce influencias decisivas en la sexualidad de los individuos a través de las interrelaciones familiares, el aprendizaje del rol sexual según el modelo parental, las actitudes de los padres hacia lo sexual y la información proporcionada. Asimismo todos los alumnos del colegio secundario pasaron por la escuela primaria, institución que ha participado como agente de educación sexual. También han sido influenciados por las informaciones recibidas a través de los grupos de pares y adultos allegados y por otras vías como, por ejemplo los medios de comunicación o grupos religiosos. A su vez los adolescentes han pasado por muchas etapas de la organización psicosocial de su sexualidad y han experimentado por sí mismos muchos aspectos relacionadas con la sexualidad.

Yo sé, tú sabes, él no

Los docentes parecen tener una posición ambivalente respecto al conocimiento que traen sus alumnos. En varias oportunidades al afirmar que estos están desinformados, los posicionan como carentes de información. Carencia que puede ser legítima si se la acota o refiere específicamente a determinadas versiones de un tema. Sin embargo, no se trata de informar a jóvenes desinformados, sino por el contrario, la información brindada por los profesores será comprendida, puesta en cuestión o asimilada a través de lo anteriormente incorporado por los estudiantes como parte de sus conocimientos cotidianos. De todos modos, si bien los profesores por momentos lo niegan, en otros es tenido en cuenta a la hora de enseñar y transmitir. En este sentido, dicen partir de lo que éstos saben, buscando la participación activa de los jóvenes en las clases en relación a sus conocimientos y nociones previas.

Las siguientes citas muestran el modo en que varios docentes consideran el conocimiento que poseen los alumnos acerca de cuestiones relacionadas con la sexualidad y las implicancias que el mismo tiene en sus comportamientos:

- *“...empezamos desde lo básico, que para mí es muy importante, que es el conocimiento del cuerpo y compruebo que no conocen el cuerpo y mucho menos por ahí la parte genital, o sea es que como que al no conocerlo no lo respetan, no lo cuidan como debieran y no se hacen respetar tampoco; (...) tienen informaciones tergiversadas (...) por ahí tienen mala información, están mal informados...”*

- *“...tirar algunas ondas, más para estos chicos que por ahí se quedan en un concepto muy precario de lo que puede ser el sexo; (...) quedó embarazada siendo soltera, que le habían dicho que si tenía relaciones sexuales parada no quedaba embarazada (...) todo ese tipo de mitologías que la escuela o la familia tendrían que cubrir; (...) es difícil como la encaran, tienen ideas bastantes, yo creo que la encaran de la manera más, a ver si cabe el término, primitiva, relación tipo cavernícola, el hombre fuerte, la mujer objeto, no es una idea de compartir; (...) la idea de un noviazgo, la idea del afecto no aparece; (...) tienen algo especial estos adolescentes con la maternidad o la*

paternidad, traen el nene al grupo que sea y todos lo quieren agarrar, tener, lo cuidan, pero no sé qué entienden por maternidad o paternidad; (...) se conversa hasta el punto que ellos te pueden entender, siempre hay un límite en la conversación (...) llega un punto donde vos te das cuenta que hasta ahí te pueden entender y que más allá es por el momento complicado, que lo van poder entender más adelante o nunca; (...) las relaciones parecen hasta cavernícolas, están a los golpes y para ellos eso es cariño...”

- “...con el tema del SIDA hay muchísima negación; (...) en los primeros años hay como un desconocimiento muy grande del tema de la sexualidad, de cómo quedar embarazada, (...) no sabían que no podía ser, o que la primera vez. Hay muchos mitos de la primera vez no te vas a embarazar (...) como un conocimiento bastante, (...) si bien en biología, en todas las materias ven todo lo que tiene que ver con el aparato reproductor, pero como que no se abrocha, lo que tiene que ver con lo que se estudia con lo que tiene que ver con lo cotidiano, (...) hay mucho de esto que ser hombre es ser macho y el ser mujer hay mucho de sojuzgarse (...) de que el lugar de la mujer es el de cuidar los chicos, quedarse sin vida propia (...) los hombres son los machos, los que deciden o los que mandan, porque sino te cagan a patadas...”

Para algunos docentes el conocimiento de los alumnos está impregnado de información tergiversada, desconocimiento, mala información y en consecuencia falta de respeto y cuidado. También, desde el punto de vista de los profesores, los jóvenes sostienen conceptos precarios y mitos acerca del sexo, relaciones hombre-mujer tipo cavernícolas y una negación respecto del embarazo y del SIDA; muestran ideas y comportamientos machistas y una falta de relación entre lo que se enseña y las implicancias que lo enseñado podría tener en su vida cotidiana.

Pareciera que estas caracterizaciones del conocimiento de los estudiantes estarían vertidas desde una concepción de conocimiento “verdadero”, que puede ser científico o no, a partir del cual les es posible comparar y eventualmente descalificar al de los alumnos; inhibiendo, desde mi punto de vista, el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Sin negar la posibilidad de que ciertos conocimientos sean fehacientemente erróneos, considero, como afirman Caruso y Dussel (1996), que el conjunto de cogniciones que expresan y manifiestan los alumnos puede ser válido y eficaz a fin de

generar un aprendizaje significativo que permita a cada persona apropiarse, reproducir o transformar su propio conocimiento.

Nosotros sabemos

Quienes aprenden dentro de las escuelas son individuos que cuentan con un bagaje previo de creencias, valores, significados, manifestaciones y comportamientos adquiridos tanto dentro de la escuela como por fuera. Justamente los alumnos no se consideran a sí mismos como carentes de saber e información acerca de la sexualidad, sino que se asumen como poseedores de un conocimiento que puede ser denominado “cotidiano”. El mismo está ligado a experiencias individuales y es a la vez compartido socialmente por los grupos de inserción de una persona. Se toman para su elaboración datos provenientes del entorno. Este conocimiento orienta las decisiones, la resolución de problemas, las valoraciones, los comportamientos y las significaciones otorgadas a los hechos de la vida diaria. Se construye y transmite de manera dinámica a través de la articulación de creencias, supuestos e ideas (Santos, 1999; Gimeno Sacristán, 1997).

Achilli (1990) también caracteriza al conocimiento cotidiano. Para la autora es “... un saber que en la vida de cada sujeto se va conformando de modo heterogéneo y desde distintas vertientes. Apropiaciones que se van realizando en diferentes momentos y circunstancias. Por lo mismo, en su conjunto, no implica un cuerpo referencial coherente, por expresar, además, distintos intereses y concepciones desde donde se aprehende lo cotidiano...” (Achilli, 1990: 13).

Rockwell, también presenta otro antecedente interesante al respecto. Esta autora lo denomina sentido común y lo define como “...un conjunto múltiple, heterogéneo, que incluye tanto mitos y certezas como conocimientos y concepciones acerca de lo real...” (Rockwell, 1987).

Siguiendo estas ideas y a través de las siguientes citas, podemos ver cómo los estudiantes se reconocen como poseedores de saber o conocimiento: “...*como que cada uno sabe lo que hace...*”; “...*yo sé lo que tengo que hacer y lo que no tengo que hacer...*”; “...*saber, sabemos, sí...*”; “...*una vez yo tuve un problema, no me vino nueve meses y yo no sabía...*”; “...*pero no se quedan embarazadas porque no saben, porque la verdad que se*

sabe como se tienen que cuidar y todo...”; “...yo creo que lo informativo a esta edad ya se sabe todo...”.

Por experiencia

Según Caruso y Dussel (1996), las personas se construyen a través de sus experiencias, entre ellas la escolar. Plantean estos autores, que la experiencia no se adquiere en forma aislada, sino por el contrario los individuos piensan aquello que les sucede desde una red de conceptos y de experiencias previas, que otorgan significado a las nuevas experiencias. Existe una conexión entre el hacer y el pensar, lo que se realiza puede transformar lo que se piensa y viceversa. Como también el aprender nuevos conceptos puede modificar las visiones y lo que se hace a partir de ellas.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren tanto en el campo escolar como en múltiples y diversos ámbitos de la vida cotidiana. El conocimiento se construye por ejemplo, como afirman varios alumnos, sobre la base de la experiencia de acontecimientos vividos por fuera del medio escolar “*...yo pienso que uno que tiene experiencia sabe más...*”; “*...porque acá cada uno lo que sabe es por la experiencia...*”; “*...en la primaria no te enseñan bien, no te dicen como son las cosas realmente, lo que uno sabe es por la experiencia misma, porque te lo cuenta una amiga o porque vos le contás a una amiga, o lo viviste, en el colegio no te van a contar muchas cosas, te dicen lo básico nomás...*”; “*...la verdad que una clase no es como para que aprendan, sabés, pero aprendés cuando realmente lo vivís o te pasan las cosas a vos, no cuando en una clase te dicen las cosas...*”; “*aprendemos sin darnos cuenta, en el grupo de amigas siempre se cuenta algo, o tenés un novio y bueno te toca y vas aprendiendo, por ahí no te gusta, vas aprendiendo con el tiempo...*”. Otros contrariamente, consideran que no existe una relación unívoca entre conocimiento y experiencia, como dijo una estudiante “*...para mí no, porque puede tener experiencia e igual va a tener dudas...*”.

A veces no

Sin embargo, los alumnos explicitan poseer falencias en la información, los datos y la comunicación acerca de la sexualidad, encuentran que su información o conocimiento presenta carencias o alejamiento de determinadas explicaciones e

informaciones que ellos consideran relevantes. Asimismo, encuentran que el entorno escolar podría ser un espacio donde acercarse a tal conocimiento.

Esto es tomado en cuenta por los docentes al haber realizado una elección respecto al tratamiento de temáticas relacionados con la sexualidad, sobre la base de la desinformación que poseen los alumnos.

Los mismos jóvenes manifiestan haber reflexionado e indagado acerca del conocimiento que poseen. Un alumno comentó: *“...hicimos un trabajo que estaba relacionado con esto y se me dio por preguntarle a todas las pibas una por una qué era la menstruación y ninguna sabía lo que era, una me dice es cuando la mujer le avisan que se puede quedar embarazada, otra es cuando la mujer se limpia por dentro, o sea que las de quinto tampoco, vos las traes una por una acá, no saben realmente, dicen que saben...”*. Otra alumna también dijo al respecto *“...a veces ni lo sabés, porque hay muchas chicas calladas, las que no hablan mucho y esas tienen que aguantar hasta que les pase...”*.

Conocimiento o conocimientos

Everhart (1993), escribe acerca de los supuestos básicos y orientaciones que conforman los intereses cognitivos. Afirma el autor, que a partir de un interés cognitivo existen sistemas de conocimiento que establecen los procedimientos por los cuales se llega a conocer. Lo que cuenta como conocimiento afecta al proceso por el que el conocimiento llega a ser conocido y esto a su vez afecta el tipo de actividad comprometida como resultado del conocimiento existente. Hay una diversidad de supuestos básicos u orientaciones que conducen a diferentes sistemas de conocimiento. Por ejemplo, la aceptación apriorística de los hechos utilizada como argumento deductivo forma parte de un paradigma que se apoya en la existencia de un consenso sobre la verdad de esos hechos. Otra forma, es la aceptación de los hechos por su pertenencia a un grupo restringido de individuos, de modo que dichos hechos, no son conocidos empíricamente sino contextualmente (Everhart, 1993).

En las escuelas se encuentran presentes diversos sistemas de conocimiento. Proponer un único tipo como el legítimo o bien pretender que funcione como medida relevante respecto del cual medir o evaluar otros conocimientos conduce a deslegitimar o invalidar a esos otros conocimientos. Respecto de esto, Levinas afirma que *“...la*

enseñanza con frecuencia suele restringir funcionalmente muchas formas alternativas que el individuo trae consigo y que le permitirían conocer de manera activa y alcanzar, dentro de un nivel y con legitimidad, conclusiones válidas, otras verdades o verdades provisorias. Así, se impide que el sujeto actúe como sujeto de conocimiento...” (Levinas, 1998:52).

Los alumnos, como ellos mismos manifiestan, consideran que poseen falencias y desinformación y encuentran que la escuela es un espacio que les ofrece la posibilidad de revertirlas. Sin embargo, no se consideran desinformados como tampoco encuentran que la escuela es el único espacio donde conocen y se informan. Por lo tanto, los jóvenes están afirmando la existencia de esos diversos sistemas de conocimiento, ya que dicen conocer tanto en la escuela como en su experiencia diaria no escolar.

CAPITULO 7

¿SE ENSEÑA , SE APRENDE O SE CONSTRUYE?

“El análisis antropológico y social ha fomentado nuestra toma de conciencia sobre la relatividad y la complejidad de las normas sexuales establecidas. El pensamiento freudiano nos ha permitido derivar en la posibilidad de ahondar en la naturaleza indecisa y siempre provisional del género y de las identidades sexuales. A partir de la nueva historia social, hemos tomado conciencia de las múltiples formas posibles de narrar la vida sexual. Las políticas planteadas por las feministas, las lesbianas y los gays, y el trabajo teórico de Michel Foucault, han favorecido nuestra sensibilidad hacia las formas sutiles con que el poder envuelve el cuerpo, sometiéndonos al sexo y convirtiéndonos simultáneamente en sujetos al sexo y sujetos de sexo. Y hemos reconocido que la ideología opera, precisamente, haciéndonos creer que lo que ha sido creado socialmente, y que por lo tanto está sujeto a cambios, es verdaderamente natural y por lo tanto inmutable” (Weeks, 1995 :204).

Al entender la sexualidad como una “construcción social” sólo se puede intentar comprenderla en un momento histórico específico, a través de los sentidos que las personas le otorgan, en contraposición a una idea homogénea y universal. Justamente en este capítulo se analiza e intenta comprender las reflexiones en torno a la sexualidad y su construcción, por parte de los docentes y alumnos.

Múltiples contactos

Las personas poseen ideas, valores y significaciones relacionadas con la sexualidad que conducen a un conjunto de creencias y de normas reguladoras de sus conductas. El proceso de aprendizaje, apropiación y producción de tales cuestiones, que guían las prácticas de los individuos, se realiza a partir de múltiples contactos: padres, familia, amigos, parejas, medios de comunicación, vecinos, barrio, profesores y escuelas. De este modo, dicho proceso está mediatizado por la historia personal de cada individuo, como por formas comunes o sociales dadas por la pertenencia a un contexto sociocultural, económico e histórico. Por lo tanto, las personas que pertenecen a un mismo grupo social

se ven influenciadas por modos e ideas comunes a todos. A su vez cada persona vivencia situaciones particulares y únicas que la hacen diferente, dando lugar a una pluralidad de formas de percibir, valorar y actuar en cuanto a la sexualidad (Santos, 1999).

Al interrogar a los jóvenes sobre su aprendizaje acerca de la sexualidad, hemos visto que los alumnos consideran a la escuela como un espacio donde han aprendido o bien se han acercado a informaciones variadas sobre la cuestión.

Por otro lado, varios estudiantes manifestaron que encontraban diferencias entre lo enseñado en el colegio y lo aprendido por su cuenta, considerando más valiosa a esta última forma. Respecto a esto un alumno expresó que *“...en la calle es donde se aprende más, cuando estás con los amigos, con una chica, así jodiendo te vas enterando...porque en el colegio te explican todo con nombre diferente y te embolás y te olvidás, en la calle te dicen directamente...”*. Otros alumnos afirman lo contrario y en respuesta a la opinión anterior un estudiante expresó *“...yo acá, en la escuela nomás, porque no salgo a la calle...”*.

Asimismo manifiestan conocer e informarse a partir de otros contactos:

- *“... a mí por suerte mi mamá me explicó todo...”*
- *“...lo vimos por nuestra cuenta, con un amigo o amiga...”*
- *“...yo por lo menos tengo la posibilidad de hablar con mi hermana...”*
- *“...hablar se habla, al menos yo hablo con mi pareja (...) llega el momento que tu novio te plantea...”*
- *“...en la tele dicen que uses preservativo...”*
- *“...en las películas pasan escenas de sexo...”*
- *“...no solamente en las películas, tenés las series adolescentes, todo el tiempo pasan que está bien hacerlo, con quien se te canta y porque sí, te cuides o no te cuides, ahí te inculcan que hacerlo está bien y nada más...”*
- *“...tampoco porque en una novela esta se acostó con el vecino, el hermano, con el tío, yo también lo tengo que hacer, me parece que depende de la personalidad de una, de la claridad de cada uno, no porque lo veo en la tele yo también lo tengo que hacer...”*
- *“...en la calle, en la televisión, en la radio, que sé yo, en las revistas...”*
- *“...ir al el ginecólogo no tiene porque dar vergüenza, si es normal, al contrario si es para vos, para asegurarte que estés bien...”*

- *“...los canales de cable hablan del tema de la salud, de las enfermedades que tiene uno...”*

Por lo tanto, la sexualidad se enseña, se aprende y se construye en un mismo proceso. Los alumnos explicitan haber hablado o recibido explicaciones e información desde distintas fuentes: la madre, el padre, hermanos, familia, la calle, amigos, tíos, patrona, ginecólogo, profesores, televisión, radio, revistas, pareja, escuela primaria y colegio secundario. A partir de la reproducción, apropiación, resignificación o resistencia de lo producido en esos múltiples contactos los jóvenes transforman y conforman sus propios conocimientos.

Múltiples versiones

Retomando algunas líneas del pensamiento de Weeks (1993) y Vance (1989) se considera que la base del sexo es una “construcción social”, además de ser un hecho natural. Aunque la sexualidad se base en el cuerpo y su funcionamiento, este no determina su significado o configuración, es necesario comprenderla en el contexto histórico y cultural en el cual cobra sentido dicha práctica. Para su comprensión es necesario tener en cuenta y otorgar valor a las historias locales, prescindiendo de ideas universales y esencialistas ² que apuntan a la búsqueda de una “única -posible- verdad”. Ya que la “única -posible- verdad” es la existencia de verdades parciales, particulares y contingentes; así como también posicionamientos subjetivos que son definidos en un proceso continuado y dinámico, en el cual se van conformando y reconformando las categorías, identidades, ideas, conceptualizaciones y valores, en base a experiencias de la vida personal y social. (Munck, 1992; Gupta y Ferguson, 1992; Blackwell, 1991; Bateson y Bateson, 1989; Clifford, 1988; Swidler, 1986)

La “construcción social” de la sexualidad es compleja y va cambiando a lo largo de la historia, como también difiere en las distintas sociedades, culturas, comunidades, grupos e individuos. La sexualidad comprende tanto las prácticas como las maneras de significar, valorar, nombrar, definir y describirla. Además estas cuestiones no son privadas sino que se crean por intersección de fuerzas políticas, económicas y sociales. Asimismo,

puede ser experimentada, valorada y pensada dependiendo de la edad, origen y situación económica, capacidades físicas, preferencia sexual, religión, región y país de residencia, etc.

El embarazo adolescente es permanentemente asociado por parte de los profesores con la educación sexual. El mismo presenta ciertas particularidades en esta escuela: las alumnas embarazadas y madres son ampliamente aceptadas a diferencia de otros establecimientos escolares donde son rechazadas; también reciben una especial contención por su estado y existe un grupo de reflexión para alumnas-madres coordinado por psicólogas.³

Justamente respecto al embarazo, un hecho biológico y “natural” tanto como social, varios docentes construyen versiones o explicaciones diversas:

- *“...pueden entrar un montón de factores, la chica que no está conforme en su casa y queda embarazada para eso; (...) es un escape, es escapar de situaciones, o sea que no es planificado (...) fue una falta de información total o inconscientemente buscan salir de una situación creyendo que de esta manera van a salir y encuentran a lo mejor algo peor, o no (...); las adolescentes que yo conozco que han quedado, una hija muy sojuzgada por la madre y quiere casarse y se casa, para mí hay algo patente que es: escape de casa de esta manera...”*.

- *“...es la falta de información y charlando esto con ellos mismos, mirá que les hablé y les digo lo que tienen que hacer y ellos me dicen pero profe lo que pasa es que se quiere ir de la casa porque ya no aguantó más estar en la casa con el padre, quiere irse con el novio, entonces quedan embarazadas para librarse, eso es tema de ellos, que ellos me cuentan a mí, que para mí es nuevo (...) hay de todo un poco, en este caso no es falta de información, o sea es como que buscó quedar embarazada para poder liberarse de la familia; (...) en una época una prueba de amor era tener relaciones sexuales antes del casamiento, hoy la prueba de amor es tener relaciones sin preservativo, o sea que tengan la plena confianza en el otro, jugar con el otro; (...) el adolescente cuando empieza está con una revolución total de hormonas, esto vinculado con el hecho de que por ahí en la casa viven en una misma pieza, conviven parejas, hijos y demás, es como que por ahí el*

hambre también tiene que ver con todo esto, dicen que el hambre aumenta la libido, que por ahí se relaciona y es como que ellos dicen fue una calentura del momento; (...) te hablo de este entorno, la falta de información, incluso la gente grande, por ahí la madre tampoco se enteró nunca por qué quedó embarazada y tiene que ver todo, un desequilibrio...”.

- “...tiene que ver con varias razones, una es el tema cultural, hay muchas chicas que por ahí son bolivianas o descendientes de bolivianos y ser madre implicaba tener un lugar en la familia, si la mujer no era madre no tenía un lugar, me acuerdo de una chica de 18 años que tenía un nene y se preocupaba porque no tenía el segundo (...) lo que se esperaba es que seas madre. Entonces a partir de los quince, dieciséis empezás a tener. Hay muchos que es por descuido, por esta cosa de la omnipotencia y de la primera vez no me va a pasar y me pasa. Y por otro lado una hipótesis muy mía es que tiene que ver con la cuestión de la pertenencia, del tener algo propio, por ahí hay muchos chicos acá que no tienen ninguna cosa o tienen muy poco y un hijo en definitiva es algo tuyo; (...) muchas chicas vienen de una historia (...) que su abuela tuvo un hijo a los doce años, su mamá lo tuvo a los catorce y ella lo tiene a los dieciséis y su hermana a los quince y no cambia eso...”.

Los docentes realizan una construcción social de distintas explicaciones sobre un mismo acontecimiento. Aunque el embarazo sea un acontecimiento universal en tanto hecho biológico, su significado cobra diversos sentidos en diferentes contextos. Los docentes toman determinadas variables en sus explicaciones: falta de información, situación económica, costumbres en razón de la nacionalidad o cultura, entre otras. Las versiones, aunque diferentes entre sí, son construidas en función de ciertas características comunes atribuidas a las estudiantes: la edad, el origen y situación económica, una determinada cultura, su nacionalidad y también el lugar donde viven.

La construcción social acerca del sentido del embarazo de las alumnas, toma (en este caso) una determinada y particular significación en función de la persona que está construyendo dicho sentido y de las variables que toma en cuenta para tal construcción.

CAPITULO 8

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES DE “LOS OTROS”

Vergüenza

Varios estudiantes definieron complejo hablar sobre temas relacionados con la sexualidad. Consideran que en general a todas las personas les cuesta dialogar y preguntar sobre los mismos. Algunos jóvenes afirman que debido a la vergüenza que les genera conversar sobre estos temas, agravada por la presencia de sus compañeros, en muchas oportunidades no interrogan a los docentes, no pudiendo satisfacer dudas y curiosidades *“...hay temas que son tan vergonzosos, ponele preguntar la forma de usar el preservativo, preguntar todo cómo le pasa al hombre...”; “...da vergüenza, cuesta hablar de algunas cosas, de la sexualidad cuesta, de prevenirse y del SIDA no cuesta tanto...”*.

La vergüenza como inhibidora de una comunicación fluida surge recurrentemente en el discurso de los estudiantes: por parte de los profesores al tratar el tema, vergüenza por parte de los padres al intentar explicarles, vergüenza por parte de ellos a preguntar en la escuela, en sus casas y también al ginecólogo. Sin embargo, algunos estudiantes creen que es necesario revertir esta situación: *“...yo pienso que es la responsabilidad de cada uno y si una persona se quiere a sí misma no tiene porque tener vergüenza si es algo normal, no está cometiendo ningún pecado, el primer paso que yo veo es empezar a quererte a vos misma, si vos te querés a vos misma no tenés porque ir y tener vergüenza...”*.

También, algunos alumnos manifestaron que tanto en la escuela como en la sociedad se habla muy poco de las temáticas en cuestión, y creen que debería hacerse con más frecuencia, *“...de que se habla, se habla, pero no así a lo público, se habla pero no con mucha gente. En el colegio se hablan una o dos cositas y nada más...”; “...se habla, pero no se profundiza...”; “... en realidad ahora no sé porque tiene que ser un tema tan que no se hable porque es tan común, está en la tele, pero yo pienso que los grandes son los que tienen que salir primero...”; “... el preservativo tendría que ser algo de*

consumo diario, porque alguien quiere ir a comprar al quiosco y hay una señora y no se va a animar (...) tendría que ser más difundido, por ejemplo por la calle, porque se tiene vergüenza, prejuicios...”.

La educación sexual es importante...

Los profesores

La totalidad de los profesores entrevistados como así también los directivos de la escuela encuentran de cabal importancia brindar educación sexual. Sin embargo, difieren en el modo en que se debería tratar el tema.

Una docente señaló que todos los profesores están de acuerdo en la necesidad de dar clases especiales sobre sexualidad, y opinó *“...que poner una materia como educación sexual es darle un lugar, es como tomarlo como algo que no es natural, como separarlo...”*. De tal modo, estima relevante entender a la sexualidad como algo cotidiano, que nos toca a todos y desde este punto de partida trabajar en las clases temas relacionados desde un marco de no obligatoriedad. Además, manifiesta que se deberían contemplar más temas de los que actualmente son considerados dentro de cada materia.

La misma docente se pregunta ¿qué es dar educación sexual? ¿es que los alumnos sepan cómo cuidarse o bien conseguir que se cuiden? Por otra parte también sostiene que el tratamiento de estas temáticas es complejo como sugiere la siguiente cita: *“...me parece que se corren grandes riesgos porque, suponete si vos vas a tratar un tema como aborto, o como procreación responsable, le toca algún docente muy cerrado o demasiado abierto o lo que fuere, se pueden llegar a armar cosas bastante grosas, se puede llegar a transmitir algo muy..., son temas complicados...”*. Asevera que, por este motivo, debe haber un consenso y una profunda reflexión de todo el cuerpo docente acerca de la enseñanza de la educación sexual.

Otra expresó que en la escuela la educación sexual no es abordada ni programada de manera correcta, como tampoco enseñada por personal especializado. Por el contrario, opinó que la temática sólo se trata en distintas materias porque surge de manera espontánea. De todos modos, considera que el colegio es un buen ámbito para su enseñanza.

Respecto de la educación sexual y su tratamiento en la escuela, otro profesor mencionó que *“...se piensa siempre que la escuela tendría que ser un lugar donde los chicos deberían aprender cuestiones relacionadas con la educación sexual, pero de ahí a que se cumpla, no hay ninguna escuela que evidentemente pueda dar más de lo que la familia da (...) la escuela tendría que ser un sustituto de la familia o el apoyo a la familia, pero en los resultados que vos ves diariamente esto no se da, porque vos encontrás veinte mil adolescentes que están embarazadas.., cuentos de chicas (...) que le habían dicho que si tenía relaciones sexuales parada no quedaba embarazada, entonces todo ese tipo de mitologías que la escuela o la familia tendrían que cubrir, evidentemente no lo está cubriendo (...) hay algo que está fallando...”*, y otra agregó *“...cuando al año siguiente de terminar primer año, me viene una alumna con la panza, yo creo que mi primer deber es enseñar algo de educación sexual. Hablar, que en algún lugar puedan preguntar, que sientan la confianza necesaria para poder decir algo, temores, dudas, es difícil pero es necesario y no te digo que me salga bien...”*.

Resumiendo, los docentes y directivos caracterizan la temática en cuestión como importante en varios sentidos: por un lado respecto a la necesidad de brindar información acerca de determinados temas desconocidos o bien conocidos erróneamente, que son importantes para la vida sexual y cotidiana de los alumnos. También, porque a través de su tratamiento en las clases, pueden tomar conocimiento sobre situaciones que están viviendo los estudiantes, como por ejemplo el embarazo de una joven. Además porque la escuela estaría cubriendo un déficit de contención e información, ya que muchos no satisfacen dichas necesidades en sus casas. Y por último, es relevante en tanto se ofrece un espacio donde poder satisfacer dudas e interrogantes o simplemente hablar sobre el tema.

Estudiantes

Como ya vimos, la mayoría de los alumnos consideran fundamental a la educación sexual. Las razones explicitadas fueron muchas y variadas: lo hallan de gran utilidad para su vida sexual y cotidiana *“...pienso que tendría que ser como una clase obligatoria, para que todos tengan que estar sí o sí en el tema, porque sirve mucho eso, tanto para varones como para mujeres...”*; porque manifiestan preocupación al respecto; porque consideran que poseen información errónea o bien porque en algunos casos están directamente

desinformados y porque no encuentran otros espacios o personas con quienes tratar el tema.

¿Qué papel juega la escuela?

Profesores

Varios profesores describen como particular a la escuela en cuestión, ya que consideran que abarca funciones en todo lo que hace a la vida de sus alumnos, cumpliendo un papel de contención y un lugar de referencia. Todos coinciden en visualizar al colegio como un ámbito propicio para el tratamiento de la educación sexual.

Algunos docentes consideran que en las familias u hogares de los estudiantes no se tratan estos temas. En este sentido la escuela estaría supliendo dicho déficit, ya que se entiende a la misma como un espacio donde pueden despejar dudas e informarse.

Por otra parte, los docentes y directivos afirman que la escuela debe enseñar temas relacionados con la educación sexual en relación a determinados acontecimientos que vivencian los jóvenes con desconocimiento como así también falta de contención. Por ejemplo, en relación a una estudiante de quince años que dio a luz a su hijo sin compañía alguna y evidenció desconocer totalmente el tema a través de las preguntas realizadas a la obstetra durante el parto, un directivo manifestó gran preocupación y afirmó que estas cuestiones deben ser enseñadas en el colegio. Asimismo, el taller de alumnas madres nació debido a la cantidad de jóvenes que se encontraban en dicha situación y la preocupación que esto acarreo a directivos y profesores.

Debido a la recurrencia de episodios como los descriptos los docentes y directivos encuentran necesario que el colegio pueda representar un espacio donde los jóvenes satisfagan determinadas necesidades: información, conocimiento, contención y apoyo.

Estudiantes

Los alumnos, por variadas razones, consideran que la escuela es un espacio plausible para tratar la educación sexual. Por un lado, algunos manifiestan dificultades en el tratamiento de estos temas por parte de sus familias, *“...después del colegio los padres son pocos los que te enseñan sobre educación sexual, algunos son re antiguos, no te van a*

decir, te dicen querida hasta el casamiento virgen y tenés 20 años...”. La mayoría afirma que en la casa, estas temáticas por lo general no se hablan o bien que no les enseñan y explican prácticamente nada. Manifiestan que las causas de esta dificultad son la pervivencia de antiguas tradiciones; la falta de competencia sobre el tema; también porque es incómodo para ellos y para los padres y por ausencia de los padres o de alguno de ellos. De tal forma, si bien algunos jóvenes consideran a su familia como un lugar propicio para hablar acerca de esto, la mayoría no y por lo tanto todos afirmaron que el colegio debería suplir dicha falencia.

Otro motivo argumentado es la falta de comunicación, “... *eso es lo que falta, porque viste cuando tenés problemas así, vos te lo guardás, porque yo hablo con todas ellas, pero capaz que alguna no se anima a contarle cosas a otra, porque guardar es malo, te hace mal, no sé a mí no me gusta, me gusta charlar y que me digan eso está mal o yo sé lo que está mal y lo que está bien, pero que de vez en cuando alguien te rete...*”. Algunos alumnos comentan que aquellas cuestiones relacionadas con la sexualidad, no las conversan con nadie o lo hacen sólo con los amigos. Si bien para muchos jóvenes las amistades presentan tanto una fuente de conocimiento como también personas con quienes dialogar acerca del tema, algunos de ellos reconocen que también convendría hacerlo con personas capacitadas específicamente “...*sería lindo que una persona especifique más este tema y diga algunos conceptos...*”; “...*a mí me gustaría con una persona que esté ya capacitada para eso, que sepa, nunca tuve oportunidad...*”; “...*hablamos entre nosotras y yo tal vez no le pueda decir qué pasa y si ella no lo vivió tampoco le voy a preguntar, ella no va a saber contestar, o quizás yo tengo la duda y ella también tiene alguna duda y no me va a poder sacar la duda que yo tengo o te contestan así nomás, con alguien especializado es otra cosa...*”. La escuela es entendida también como lugar posible donde podrían revertir la carencia en cuanto a la comunicación.

Además, varios estudiantes consideran que en la escuela se deberían tratar temas sobre el sexo y la sexualidad ya que es un espacio donde permanecen mucho tiempo. Opinan que en tanto el colegio está para educar se tendrían que tocar diversos temas, entre los cuales debería abarcar las temáticas en cuestión; otorgándoles la misma jerarquía que a otras. Inclusive en algunos casos las consideran de mayor importancia respecto de otros temas, e incluso materias a las cuales no le encuentran sentido, “...*la escuela está para eso, para educar, tienen que hablar temas en general, no solamente matemáticas...*”.

Ven a la institución escolar como un lugar posible para despejar dudas que no serían respondidas correctamente por los amigos y padres, en tanto que sí por alguien especializado o capacitado como un profesor u otra persona del entorno escolar. Opinaron que las clases relacionadas con estos temas serían útiles para su futuro, ya que al tener más información, conocimientos y poder evacuar interrogantes podrían actuar con mayor responsabilidad.

Llenar un vacío

Los alumnos requieren claramente que la escuela asuma un lugar o rol que ellos encuentran “vacío”. Un vacío que para los jóvenes está dando cuenta por un lado, de falta de comunicación acerca de temas relacionados con la sexualidad, dificultades en el tratamiento o explicaciones brindadas por sus padres o en sus casas e inconvenientes en el acercamiento al sistema médico-sanitario. Por otro lado, ese vacío se manifiesta concretamente en dudas, fallas en la información, ausencia de personas capacitadas o idóneas con quienes conversar o consultar. Y por último, el vacío tiene consecuencias directas en los comportamientos respecto de su vida sexual.

Los estudiantes manifiestan una necesidad no resuelta desde ningún ámbito cercano a ellos y consideran que la escuela es un espacio donde podría comenzarse a llenar ese vacío.

CAPITULO 9

CONCLUSIONES DEL INVESTIGADOR

Haber arribado al último capítulo no implica haber concluido, ya que supongo difícil o más bien imposible que una investigación pueda en sí misma agotar una temática. Sin embargo implica reconocer que los objetivos han sido alcanzados y que es necesario cerrar y reflexionar sobre lo andado, para volver a abrir y andar nuevamente habiendo capitalizado el camino recorrido.

Estudios en casos

En este trabajo se ha planteado lo que sucede respecto de la enseñanza y transmisión de la educación sexual por parte de los docentes y la escuela en general en relación a la apropiación que los alumnos realizan de dicha transmisión. Por lo tanto, se analizó un tema específico: la educación sexual, en una determinada escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se trata de un estudio de caso, siendo pertinente en tanto proceso de investigación, debido al modo en que ha sido conceptualizado. Se partió de entender al estudio de caso “...como el análisis y comprensión particular de una situación concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma. Pero, también supone traducir esos conceptos locales a conceptos más generales y de articular dichas prácticas con otros procesos más amplios...” (Calvo, 1992:13).

Siguiendo a Rockwell (1987) es necesario distinguir la generalización de la representatividad de las características presentadas por la localidad investigada. Los fenómenos se manifiestan en una gama infinita de posibilidades; lo que sucede en una escuela no pasa necesariamente en otra y lo que sucede en un aula tampoco se repite en la de al lado. Por lo tanto, retomando a Geertz, no se trata de estudios de casos, sino que se plantean como estudios en casos. El cuerpo conceptual y las relaciones construidas, es lo que permite la generalización de este tipo de investigaciones, ya que contienen a la vez al objeto de estudio en su particularidad y su trascendencia. De esta manera, la trama

conceptual construida brinda la posibilidad de ser utilizada en el análisis de otros casos como también contribuir a la comprensión de procesos sociales más amplios.

En este caso, el estudio de una determinada escuela en relación a la educación sexual, nos permite (aunque sea mínimamente y a modo de primera aproximación) conocer el funcionamiento del aparato educativo en relación al tratamiento o ausencia de la educación sexual, a través del análisis del funcionamiento cotidiano de prácticas locales y de la forma en que las mismas se relacionan y articulan con procesos relativos al sistema educativo en general y no mediante la vía de la generalización (Calvo, 1992).

Distancias que buscan acortarse

“...Un gran problema en la educación es la falta de congruencia entre política educativa nacional, contenido de planes y programas de estudio por una parte, y necesidades y demandas surgidas de la realidad que cotidianamente viven comunidades y escuelas, por otra. Esta incongruencia se deriva principalmente de la existencia de un profundo distanciamiento entre las instancias ubicadas en los niveles más altos del sistema educativo nacional, donde se decide y dirige la política educativa oficial (...) y los espacios e instituciones concretas -escuelas- donde se instrumenta cotidianamente y , por tanto, se hace realidad, dicha política...” (Calvo, 1992:21).

Esto se percibe claramente a través del análisis de “lo dicho” por los actores de la escuela. Por un lado, los docentes que dictan temas relacionados con la educación sexual lo hacen por decisión personal, ya que tales contenidos no forman parte del programa de la materia que dictan. Asimismo, es posible observar que las razones que los profesores argumentan para tratar las temáticas en cuestión, están ligadas a necesidades de los alumnos. Todos los profesores entrevistados y los directivos del colegio consideran a la educación sexual de suma importancia, y concuerdan en que debería ser tratada con mayor profundidad y asiduidad.

Por otro lado, los alumnos también coinciden en esta necesidad al criticar la baja frecuencia y poca profundización en el tratamiento de temas relacionados con la educación sexual. Además, debido al déficit o ausencia que hallan en otros ámbitos, valoran a la escuela como un espacio posible para informarse, despejar interrogantes y dudas acerca de la sexualidad.

De este modo, pareciera que se produce un abismo entre el nivel donde se encuentran las personas que conforman la comunidad escolar: autoridades, docentes, alumnos, preceptores y padres de los estudiantes y el nivel más amplio de la política escolar, de los programas y planes educativos. Un abismo entre contenidos académicos y las necesidades e intereses de la comunidad. Esto es resultado, según Calvo, del desconocimiento por parte de los diseñadores de planes y programas de estudio de las condiciones y necesidades de la comunidad escolar a la que se dirige la educación, impidiendo así una mejor adecuación educativa a los requerimientos sociales.

Como expliqué al comienzo, uno de los propósitos de esta investigación es que el análisis y sus resultados puedan representar un material útil para “los otros”, o sea para los docentes, alumnos y directivos que formaron parte del proceso de investigación. Los resultados y conclusiones, al dar cuenta de una necesidad de los alumnos no satisfecha completamente por la escuela, como tampoco por el sistema educativo, podrían representar una base “...para la toma de decisiones que permitan vincular la educación con la vida y con la práctica (...) ofrece aportes para todos los grupos de la comunidad escolar, ya que en sus manos está la adopción, y por tanto, la adaptación de prácticas educativas específicas surgidas de las diversas condiciones de sus contextos inmediatos...” (Calvo, 1992:22).

Además, encuentro relevante destacar que ambas perspectivas, por un lado los docentes al dictar el tema en base a necesidades percibidas en el alumnado, y por el otro “el reclamo” de los estudiantes por una mayor presencia de dichas temáticas en las clases, están dando cuenta de la necesidad de ligar y relacionar la educación con las vivencias y prácticas cotidianas de los alumnos. Entel y Bravslasky (1987), en su obra “Cartas al Presidente”, publican cartas escritas por estudiantes acerca la escuela, los profesores, la enseñanza, las preocupaciones acerca de la educación, entre otras cuestiones. Las autoras afirman que “..casi todas las cartas sugieren con una palabra, una crítica, cierta expectativa: que las horas pasadas en la escuela tengan algo que ver con lo que van a hacer después (...) quieren comprobar si lo que saben les servirá para trabajar. O si les ayudará a entender cuestiones sociales o políticas. O simplemente reconocen que hay una distancia grande entre la escuela y la vida...” (Entel y Braslavsky, 1987:77).

Apropiaciones y re-significaciones del espacio escolar

La concepción de persona, individuo o sujeto desde la cual se trabajó en la investigación, entiende al mismo “...en un sentido distinto al sujeto biológico y psicológico, que tiende a reconstruirse por abstracción de estructuras o funciones compartidas por el género humano. Considerando fundamentalmente al sujeto social, intentamos, por otra parte, no sustituirlo por variables de ubicación social o por mecanismos de socialización y de interpelación ideológica que lo determinen. Entre estos dos puntos, y pensando sólo en la escala cotidiana, parece posible definir a un sujeto conocible a través del conjunto de relaciones sociales que conforman su mundo particular. Este se concibe como un sujeto concreto, no por tratarse de un individuo, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones...” (Rockwell y Ezpeleta, 1986:21).

Desde esta conceptualización, es posible reflexionar acerca de la capacidad que tienen las personas para crear, recrear, transgredir y escapar de mecanismos coercitivos e imaginarios cristalizados. Es decir, poder pensar en la autonomía que posee todo individuo. Desde este planteo se intenta trascender las perspectivas dualistas, que definen al individuo como resultado del medio o bien definen al marco social como pura construcción del sujeto (Achilli, 1990).

La apropiación, a diferencia de la socialización que supone una acción homogeneizante por parte de la sociedad sobre las personas, centra su atención en la interrelación entre los individuos y los diversos ámbitos o grupos sociales (Rockwell y Ezpeleta, 1986). De este modo, los alumnos, profesores y directivos se apropian diferencialmente del espacio de la escuela y de los saberes que transitan. Los actores del colegio adoptan, resignifican y transforman los elementos educativos de la educación oficial, y a partir de estos producen sus propias prácticas específicas y singulares.

Los docentes están lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal, ya que los mismos ponen en juego, en sus clases, saberes y concepciones adquiridas en trayectorias propias y diversas (Rockwell, 1991). Esto, por ejemplo, sucede cuando los profesores dictan temas de educación sexual, sin estar incluidos en los programas de las materias correspondientes.

Achilli (1990) destaca que en el pensamiento y acción cotidianos, generalmente, se produce una indiferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma, entre lo que se sabe de la práctica y la práctica en sí. Esto dificulta la posibilidad de objetivar y problematizar ese saber cotidiano. En los encuentros con los estudiantes, los alumnos a través de reflexionar sobre la educación sexual que les fue transmitida, como también sobre aquello que nadie les ha enseñado, han podido descotidianizar su realidad y apropiarse del espacio de la escuela para construir (aunque más no sea por un pequeño momento) una relación novedosa con lo enseñado y aprendido, con su conocimiento y la posibilidad de trascenderlo. En otras palabras, han logrado problematizar su “realidad”, criticando y valorando a la misma, como así también deseando transformarla.

Esto se percibe en las propuestas voluntarias que los estudiantes elaboraron en los encuentros y luego por mi intermedio entregaron al colegio. En las mismas, manifestaron variadas alternativas acerca de: temas relacionados con la educación sexual que se deberían dictar; materias en las cuales se deberían tratar; formas y frecuencia en que podría ser trabajada la temática y personas que podrían encargarse del dictado.

Y...¿qué es la educación sexual?

A manera de conclusión, considero interesante expresar una aproximación a una posible definición de educación sexual. Teniendo en cuenta, desde ya, que las definiciones nunca son definitivas ni estables.

Draper en un estudio sobre género en una escuela de Inglaterra, afirma que los alumnos recibían educación sexual por medio “...del departamento de desarrollo personal, que se encargaba de la enseñanza de la educación sexual bajo el título genérico de Relaciones Afectivas (...) Aunque todo el alumnado recibía una detallada instrucción sobre el embarazo, el nacimiento, los anticonceptivos, las enfermedades venéreas y el sida, no se tocaba para nada la sexualidad personal de los alumnos y alumnas o las experiencias sexuales...” (Draper,1995:78). Para la autora, este hecho, da cuenta de “...la enorme laguna existente entre las clases de educación sexual y el mundo sexual del adolescente...” (Draper, 1995:78).

Siguiendo estas ideas y tomando en cuenta lo dicho por los alumnos y profesores acerca del rol que debería cumplir la educación sexual, cuando la formación se limita a la descripción de las enfermedades de transmisión sexual, la menstruación, los órganos

reproductores, los métodos anticonceptivos, se está dejando por fuera temas importantes. También es necesario y relevante poder hablar sobre los deseos, los miedos, la pasión, el placer, la pareja y el amor. Groisman, considera que “...una buena formación en sexualidad ayuda a generar sentimientos de cuidado y responsabilidad sexual hacia sí mismo y los demás; alivia angustias y temores sobre cambios corporales y emocionales; contribuye a reflexionar sobre los beneficios de un placer sexual responsablemente elegido; ayuda a respetar actitudes y creencias diferentes a las propias; a compartir vivencias personales con otros...” (Diario Clarín, abril de 2000).

Ultimas palabras

Finalizar esta tesis ha implicado necesariamente dejar fuera del análisis y por lo tanto fuera de esta presentación, varias cuestiones que fueron surgiendo en el proceso de investigación. En tanto todo proceso de investigación implica realizar ciertos recortes de la “realidad estudiada”, también el proceso de escritura implica determinados recortes de lo acontecido en el “campo”. Nombrar algunas de las cuestiones no desarrolladas, por un lado obligará a comprometerme con su pendiente análisis y por el otro, al menos, permite hacerlas presentes.

Las diversas líneas que surgieron y no fueron trabajadas son:

- Diferencias encontradas entre el pasado y la actualidad en diversos ejes relacionados con la sexualidad y su enseñanza.
- Distinciones manifestadas por los profesores en los comportamientos y conocimientos de los alumnos según las edades de los mismos.
- Valoración del tratamiento de ciertas temáticas ligadas a la sexualidad en la televisión y su posible influencia.
- Sugerencias de los estudiantes en cuanto adónde y cómo debería tratarse la educación sexual.
- Creencias de los jóvenes acerca de lo que sus padres piensan sobre el tratamiento de la sexualidad en la escuela.
- Relaciones de género y modos de conceptualizar al otro sexo por parte de los alumnos.
- Las relaciones sociales de poder constitutivas de la construcción de conocimiento en la interacción entre profesores y alumnos (dominación y resistencia).

Considero pertinente, antes de finalizar, dar cuenta de una dificultad experimentada como investigadora que estuvo dada por la escasa literatura e investigación realizada, desde la antropología como también desde otras ciencias sociales, específicamente sobre la temática central de esta investigación. La mayoría de las obras escritas (no todas) sobre educación sexual están elaboradas en forma de “manuales” donde se aconseja cómo dar clases sobre la cuestión. De este modo, autores del campo de la educación, la salud, la sexualidad y la adolescencia han conformado el invaluable aporte teórico desde el cual se construyó la presente tesis.

Finalmente, ¿qué nos queda de este proceso investigativo? Muchas preguntas y varias dudas, pero también algunas respuestas. Rockwell afirma que “...se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más densa, que la descripción inicial...” (Rockwell, 1987:19). Esto, afortunadamente, considero que fue logrado. Sin duda, el camino recorrido ha sido largo y complejo entre aquel momento en que la desinformación sobre la educación sexual invadía completamente mis pensamientos y el presente. Ya que fue posible la construcción de conocimiento a partir de otorgar significado concreto, derivado de un contexto histórico determinado (la escuela y las relaciones sociales de sus actores), a conceptos elaborados teóricamente.

Asimismo, nos queda el grato recuerdo de aquellas personas con las que interactuamos y produjimos el material con el que fue posible esta investigación; algunas personas pertenecientes al “campo” y otras que no. Personas con las cuales se ha recorrido el camino de esta investigación, que por el momento, ha llegado a su fin.

CAPITULO 10

ANEXOS

Guía de Entrevista utilizada con los Profesores

Presentación del profesor: nombre, materia que dicta, cursos en los que dicta cada materia, desde cuándo trabaja en la escuela.

1 - ¿Enseña **temas** relacionados con la educación sexual? ¿cuáles?

2 - Estos temas que usted dicta, ¿están dentro del programa?

3 - ¿Me explicaría cómo los trata y cómo son las clases?

4 - Estos temas ¿desde dónde los trata? ¿desde la prevención, la salud o la enfermedad?

5 - ¿Alguna vez trató temas relacionados con **enfermedades de transmisión sexual**? ¿por qué y cómo?

6 - ¿Cómo es la **respuesta** de los alumnos en cuanto al tratamiento de estos temas?

7 - ¿Cómo piensa que los alumnos de esta escuela **encaran su sexualidad**? ¿encuentra diferencias con otras escuelas donde da clases?

8 - ¿Cómo es para usted la percepción de los alumnos de su **cuerpo**?

- ¿de su **salud**?

- ¿de las **enfermedades**?

9 - En sus cursos, ¿hay **alumnas madres**? ¿de qué edad son? ¿hay muchas en el colegio? ¿a usted cómo le parece que las alumnas-madres viven la maternidad dentro el colegio y

fuera del mismo? Y respecto a los alumnos varones, ¿cómo cree que viven la paternidad? ¿usted considera que existe el mismo compromiso de ambos padres? ¿usted cómo ve la relación hombre-mujer?¿cómo lo viven los demás compañeros? ¿cómo encara el colegio este tema? ¿cómo lo encara usted concretamente con sus alumnos?

10 - ¿Cómo cree que es la **relación hombre-mujer** entre los alumnos (a nivel pareja y a nivel compañerismo)? ¿cómo cree que es vivido el ser hombre y el ser mujer por los alumnos y las alumnas?

11 - ¿Cree que las ideas, valores y actitudes particulares de los alumnos respecto de su sexualidad están **relacionadas con el contexto** en donde viven?

12 - ¿Encuentra usted **formas comunes** de entender y vivir la sexualidad en estos jóvenes o considera que cada uno vive su sexualidad de manera singular y particular? ¿o ambas cosas?

13 - ¿Cree que su trabajo y el de los demás profesores tiene alguna **incidencia** en las actitudes, valores e ideas de los jóvenes respecto de estos temas? ¿de qué manera incide ? ¿le parece positivo o negativo?

14 - ¿Recuerda alguna ocasión en que sus propias ideas hayan chocado con las de los jóvenes? ¿qué hace en estos casos?

15 - ¿Cómo le parece que la “cultura local” de los alumnos respecto de estos temas, entra a la escuela?

16 - ¿Qué rol cumple para usted esta escuela en cuanto a la educación sexual?

17 - ¿Qué otros grupos, personas, o instituciones cercanas a los alumnos le parece que dan dirección o inciden en las ideas de los alumnos respecto de estos temas?

- ¿Juega algún papel la televisión? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel el medio familiar? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel la iglesia y la religión? ¿cuál?

- ¿Juegan algún papel las amistades? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel la salita y los profesionales de la misma? ¿cuál?

18 - ¿Cree que la **educación sexual** debería ser parte del currículum? (Si contesta que ya es parte: ¿qué piensa del mismo? Si no: ¿cómo debería tratarse y por qué?)

19 - ¿Qué grado de libertad existe en esta escuela para tratar estos temas?

20 - ¿Nota **diferencias** de parte de los celadores u otros profesores respecto al tratamiento otorgado a los varones y a las mujeres?

21 - ¿Qué uso cree que los alumnos hacen de lo aprendido respecto a estos temas?
¿cree que se lo **apropian**, o sea resignifican y reelaboran lo aprendido respecto de este tema, o bien les es indiferente y no lo toman en cuenta?

22 - ¿Tiene conocimiento acerca de la existencia de casos de **SIDA** en la escuela?
¿se dan muchos casos? ¿por qué le parece que sucede? ¿le parece que en esta escuela se dan más casos que en otros lugares?

23 - ¿Cómo trata o habla acerca de la **homosexualidad**? ¿cómo le parece que la misma es percibida en este contexto?

24 - ¿Las **familias de los jóvenes** participan en la escuela? ¿se interesan por la educación de sus hijos?

25 - ¿Cree que la situación socioeconómica de los jóvenes y sus familias influye en la forma de percibir y de vivir el ser hombre/ ser mujer? y ¿en las relaciones sexuales y el cuidado? ¿en el embarazo adolescente? ¿en la maternidad y la paternidad? ¿en la relación hombre – mujer?

26 - ¿Trabaja temas relacionados con la temática en conjunto con otros profesores?
¿cómo?

27 - Siendo la escuela una **institución oficial**, ¿cómo se relaciona dicha oficialidad con la realidad escolar de la E.M.E.M. 4? (¿es una relación de resistencia, de aceptación o de resignificación?)

Guía de Entrevista utilizada con los profesionales del Centro de Salud N° 18

Presentación de los profesionales: nombre, cargo, desde cuándo trabaja en la salita, cómo llegó al cargo, tareas y programas que desempeña.

1 - ¿Tratan algún **tema** relacionados con la educación sexual en el Centro de Salud?

2 - En particular, ¿qué temas trata cada profesional?

3 - ¿Cómo los tratan? ¿por qué los tratan? ¿es una iniciativa de ustedes o una demanda de la población? ¿desde dónde los tratan? ¿desde la prevención, desde la salud o bien lo hacen de manera particular desde los distintos casos que atienden?

4 - ¿Atienden solos o trabajan en equipo con profesionales de la misma disciplina o distinta?

5 - ¿Se brinda **educación sexual** desde la salita? ¿de qué manera? ¿cree que está bien encarado el tema o que debería hacerse de otra manera?

6 - ¿Qué rol cumple la salita en cuanto la educación sexual de los jóvenes de la villa? ¿tienen libertad para tratar estos temas?

7 - Respecto a los temas relacionados con la educación sexual ¿de quién surge la iniciativa para su tratamiento? ¿por qué? ¿son de **interés y preocupación de los jóvenes**? ¿quiénes acuden más por estos temas? ¿varones o mujeres?

8 - ¿Desde la **escuela** les derivan alumnos para que los atiendan? ¿por qué motivos? ¿trabajan en conjunto con la escuela? ¿qué relación tienen con la escuela?

9 - ¿Cómo piensa que los alumnos de la E. M. M. E. N° 4 encaran su sexualidad?

10 - Por el contacto que tienen con los jóvenes, ¿piensa que ellos se han **apropiado** de lo que les enseñan en la escuela acerca de estos temas? ¿creen que lo toman en cuenta y lo reelaboran con sus propias ideas o bien que lo ignoran y rechazan?

11 - ¿Cree que su trabajo y el de otros profesionales en cuanto a estos temas, tiene alguna **incidencia** en las actitudes, valores e ideas de los jóvenes?

12 - ¿Recuerda alguna ocasión en que sus propias ideas hayan chocado con las de los jóvenes que atiende? ¿qué hace en estos casos?

13 - En las ideas y valores de los jóvenes acerca de estos temas, ¿cree que incide alguna institución o medio?

- ¿Juega algún papel la televisión? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel el medio familiar? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel iglesia y la religión? ¿cuál?

- ¿Juegan algún papel las amistades? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel la escuela? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel la salita y los profesionales de la misma? ¿cuál?

14 -¿Encuentra usted **formas comunes** de entender y vivir la sexualidad en estos jóvenes o considera que cada uno vive su sexualidad de manera particular y singular? ¿o ambas cosas?

15 - ¿Cómo cree que es la relación hombre-mujer entre los jóvenes? ¿y entre los padres de los jóvenes? ¿cómo es vivido el ser hombre y el ser mujer?

16 - En cuanto al **cuerpo** en relación con la sexualidad, ¿los jóvenes acuden al servicio a preguntar y a informarse? ¿lo hacen sólo frente a casos puntuales? ¿acuden sólo para informarse? ¿acuden para informarse acerca de métodos anticonceptivos?

17 - ¿Tiene idea a qué edad los jóvenes comienzan a tener **relaciones sexuales**? ¿tiene idea si existe o no en los jóvenes la idea de cuidarse? ¿dónde cree que los jóvenes ponen el acento en cuanto al cuidado: en cuidarse del SIDA o del embarazo? ¿tiene idea con qué se cuidan?

18 - ¿En general a qué edad comienzan a tener **hijos**? ¿hay madres solteras?

19 - ¿Existen muchos casos de **madres adolescentes**? ¿le parece que acá se dan más casos que en otros lugares? ¿cómo cree usted que encara el tema del embarazo la madre joven? ¿usted piensa existe el mismo compromiso por parte de ambos padres o por el contrario hay más compromiso de uno sólo? ¿cómo ve la relación hombre- mujer? ¿en general dónde vive la pareja?

20 - ¿En general qué piensan los jóvenes del **aborto**? ¿tiene idea si es una práctica común? ¿tiene idea cómo lo practican? ¿a que métodos tienen acceso? ¿tiene idea si es una decisión que la toma en general la mujer, el hombre o ambos? ¿la familia influye? ¿cómo cree que es percibido socialmente el aborto en este contexto?

21 - ¿Existen casos de **SIDA** entre los jóvenes de la villa? ¿por qué le parece que sucede? ¿le parece que acá se dan más casos? ¿existen otras enfermedades de transmisión sexual entre los jóvenes?

22 - En cuanto a la **homosexualidad**, ¿cómo cree que la viven los jóvenes, hablan de esos temas? ¿cómo cree que es percibida socialmente en este contexto?

23 - ¿Las **familias de los jóvenes** participan ? O sea, ¿concurren a la salita, se preocupan, vienen con los jóvenes, concurren a preguntar sobre estos temas?

24 - ¿Cree que la situación socioeconómica de los jóvenes y sus familias influye en la forma de percibir y de vivir el ser hombre/ ser mujer? y ¿en las relaciones sexuales y el cuidado? ¿en el embarazo adolescente? ¿en la maternidad y la paternidad? ¿en la relación hombre – mujer?

Guía de Entrevista utilizada con la monja que realizó talleres de prevención del SIDA en la escuela

- 1 - Presentación: nombre, desde cuándo vive en la villa, dónde vive, cómo llego allí.
- 2 - ¿Cuál es su trabajo en la villa?
- 3 - ¿Tiene relación con los jóvenes de la villa? ¿cómo se relaciona con ellos? ¿desde algún programa o proyecto? ¿desde la iglesia? ¿desde lo cotidiano?
- 4 - ¿Cómo es su relación con la **escuela**? ¿de dónde conoce a Norma?
- 5 - ¿Los jóvenes, en general, concurren a la escuela? (Si contesta que no: ¿por qué motivos?)
- 6 - En cuanto a las **familias** de los jóvenes, en general ¿los padres en qué trabajan? ¿y las madres? ¿los jóvenes trabajan? ¿en qué?
- 7 - ¿Son familias numerosas? ¿en general están ambos padres? ¿cómo son las viviendas en donde viven? ¿tienen privacidad los padres?
- 8 - ¿Cómo es la **situación económica** de las familias de la villa?
- 9 - ¿Reciben algún apoyo los jóvenes de sus padres (en cuanto a poder estudiar, a tener hijos)?
- 10 - ¿Cuáles son para usted los **mayores problemas** de los jóvenes de la villa?
- 11 - ¿Qué hacen los jóvenes en su **tiempo libre**?

13 - En cuanto a la **religión**, ¿las familias son religiosas? ¿de qué religión? ¿los jóvenes son religiosos, se acercan a la iglesia? ¿qué tipo de trabajos realizan desde la iglesia o desde su congregación, con los jóvenes?

Respecto del tema de investigación:

14 - ¿Hay muchos casos de **SIDA** entre los jóvenes de la villa? ¿por qué le parece que sucede? ¿le parece que acá sucede más? ¿tiene idea si existen otras enfermedades de transmisión sexual entre los jóvenes?

15 - Usted dio talleres de prevención del SIDA en la escuela, ¿por qué los dio? ¿a que apuntó?

16 - ¿Existe entre los jóvenes la idea **del cuidado** del embarazo y de las ETS? ¿tiene idea cómo se cuidan?

17 - ¿Cómo piensa que los jóvenes de la villa **encaran su sexualidad**? ¿las relaciones de pareja? ¿el cuidado de su cuerpo? ¿el cuidado ante las enfermedades? ¿las relaciones hombre-mujer?

18 - ¿Qué **ideas cree que tienen los jóvenes** acerca de:

- La maternidad
- La paternidad
- La conformación de una familia
- El ser hombre/ ser mujer
- Las relaciones sexuales

19 - ¿Cómo le parece que es la **relación hombre / mujer** entre los jóvenes? ¿y entre los padres de los jóvenes?

20 - ¿Existen muchos casos de **madres adolescentes**? ¿de qué edad son? ¿por qué le parece que sucede? ¿le parece que acá sucede más que en otros lugares? ¿existe el mismo compromiso por parte de ambos padres ante el hijo? ¿en general las parejas se juntan, viven con las familias de alguno de los dos o cómo hacen?

21 - ¿Existen casos de **aborto**? ¿tiene idea si se practica mucho? ¿sabe cómo lo practican? ¿a qué métodos tienen acceso? ¿es una decisión de la mujer o de ambos? ¿la familia influye? ¿cómo es percibido socialmente el aborto?

22 - ¿Tiene su trabajo alguna **incidencia** en la manera en que los jóvenes entienden y valoran estos temas? ¿recuerda alguna ocasión en que sus propias ideas chocan con las de los jóvenes? ¿qué hace en estos casos?

23 - ¿Cree que la escuela tiene alguna incidencia? ¿qué rol juega para usted la escuela en cuanto a la educación sexual? Por su contacto con los jóvenes, ¿cree que estos se apropian de lo aprendido o bien lo ignoran? ¿cree usted que la educación sexual debe ser parte de los programas de enseñanza?

24 - ¿Cree usted que existen otras instituciones y medios que tienen incidencia?

- ¿Juega algún papel la televisión? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel el medio familiar? ¿cuál?

- ¿Juegan algún papel las amistades? ¿cuál?

- ¿Juega algún papel la salita y los profesionales de la misma? ¿cuál?

25 - ¿Cómo trata el tema de la **homosexualidad**? ¿cómo cree que es percibida socialmente en la villa?

Guía de Entrevista utilizada con psicóloga que coordina el grupo de madres- adolescentes

Presentación de la entrevistada

1 - ¿Desde cuándo trabaja en los talleres de la EMEM 4? ¿cómo surgieron los **talleres**? ¿por iniciativa de quién? ¿con qué fin o propósito fueron creados los talleres? ¿cómo se conectó usted con la escuela, o sea cómo llegó a coordinarlos?

2 - ¿Me podría contar resumidamente la **historia de los talleres** desde que se iniciaron?

3 - ¿Cuándo y dónde se reúnen? ¿las alumnas son convocadas o concurren espontáneamente? ¿cuántas chicas concurren y cuándo dejan de ir? ¿son todas alumnas de la escuela? ¿de qué **edad** son las chicas que concurren? ¿a qué edad fueron madres? ¿son chicas que viven en la villa?

4 - ¿Se genera desde las chicas un compromiso para con el espacio? ¿cómo es en general la respuesta de las chicas?

5 - ¿Cómo trabajan en los talleres? ¿existen casos que exigen trabajar de manera individual? ¿cuáles? ¿cómo es trabajar con adolescentes?

6 - ¿Qué **temas** tratan? ¿quién elige los temas que conversan?

7 - ¿Cómo surgió el **programa de radio**? ¿cómo se organizaron para llevarlo a cabo? ¿qué representó para las chicas el programa?

8 - ¿Cuáles son para las chicas las **inquietudes más comunes** o las mayores **preocupaciones**? ¿cuáles son para usted las mayores dificultades o problemas con que se enfrentan las jóvenes?

9 - ¿Hay muchas **adolescentes madres** en la escuela? ¿en general de qué edad son? ¿continúan estudiando cuando se embarazan? ¿cree que se da más en este contexto? ¿cómo le parece que viven la maternidad las alumnas dentro del colegio? ¿cómo lo viven los demás compañeros? ¿cómo encara el colegio este tema? ¿cómo es el tema de la paternidad? ¿en general son también adolescentes? ¿existe el mismo compromiso de ambos padres ante el hijo? ¿tienen proyectos de seguir estudiando o capacitándose luego de ser madres? ¿planifican su vida sexual luego del primer hijo?

¿pueden acceder a los métodos anticonceptivos? ¿cómo reacciona la familia y los amigos?
¿ las adolescentes madres se sienten solas o acompañadas?

10 - ¿En qué situación económica se encuentran las adolescentes y sus parejas? ¿trabajan las adolescentes madres ? ¿y los padres?

11 - ¿Cómo piensa que las chicas o los alumnos de la escuela **encaran su sexualidad**?
¿encuentra diferencias o similitudes con otras escuelas o adolescentes con los cuales haya trabajado?

12 - ¿Cómo es para usted la percepción de estas chicas de su **cuerpo**? ¿cómo cree que es la **relación hombre-mujer**? ¿cómo cree que es vivido el **ser hombre**? ¿y el **ser mujer**?
¿existe la idea de **cuidarse**?

14 - Si bien no hay duda de que cada joven es particular y singular, ¿usted cree que puede haber entre estas chicas **formas comunes** de vivir la sexualidad?

15 - ¿Cómo le parece que entra la “cultura local” respecto de estos temas a la escuela?

16 - ¿Qué **rol** cumple para usted esta **escuela** en cuanto a la educación sexual ? ¿usted cree que la educación sexual debería ser parte de la currículum? ¿de qué manera? ¿cree que en esta escuela, tanto usted como los profesores, tienen libertad para tratar estos temas? ¿usted nota diferencias por parte de los celadores, profesores, o alguien de la escuela respecto al tratamiento hacia los varones y hacia las mujeres?

17 - ¿Cree que su trabajo **incide** en las ideas y actitudes de las alumnas respecto de estos temas? ¿de qué manera, cómo es el impacto? ¿y el trabajo de los profesores piensa que incide?

18 - ¿Qué **uso** cree que los alumnos hacen **de lo aprendido** respecto de este tema? ¿cree que se lo apropian, que les es indiferente o que lo rechazan?

19 - ¿Qué otros grupos, medios, o instituciones cree que tienen **incidencia** en los alumnos respecto de estos temas:

- ¿Juega algún papel la televisión? ¿cuál?
- ¿Juega algún papel la iglesia y la religión? ¿cuál?
- ¿Juegan algún papel las amistades? ¿cuál?
- ¿Juega algún papel la salita y los profesionales de la misma? ¿cuál?
- ¿Juega algún papel el medio familiar? ¿cuál?

20 - ¿Las **familias de los jóvenes** participan en la escuela? ¿cree que los alumnos se sienten apoyados por sus familias? ¿qué rol cumple la familia respecto de estos temas?

21 - ¿Usted tiene conocimiento acerca de la existencia de casos de **SIDA** en la escuela? ¿se dan muchos? ¿por qué le parece que se dan? ¿le parece que acá se dan más casos que en otros lugares?

22 - ¿Tiene idea como se trata o habla de la **homosexualidad**?

23 - ¿Tiene idea si se dan muchos casos abortos? ¿de qué manera? ¿de quién es la decisión de practicarlo? ¿cómo es percibido socialmente el aborto dentro de la escuela?

24 - ¿Cómo es la situación económica de los jóvenes y de sus familias? ¿Cree que la situación socioeconómica de los jóvenes y sus familias influye en la forma de percibir y de vivir el ser hombre/ ser mujer? y ¿en las relaciones sexuales y el cuidado? ¿en el embarazo adolescente? ¿en la maternidad y la paternidad? ¿en la relación hombre – mujer?

25 - Siendo la escuela una institución oficial del estado, ¿cómo cree que se relaciona con la realidad escolar concretamente (relación de reproducción/ resistencia)?

26 - ¿Cree que la sexualidad es un tema tabú?

Plan de Trabajo con los Alumnos

Técnica: la propuesta es trabajar con grupos de alumnos a través de la técnica denominada grupos focales. En estos, se desarrollarán charlas tipo debate acerca de los temas

concernientes a la investigación. La duración recomendable de cada encuentro es de una hora y media.

Objetivos: a través del discurso de cada uno de los participantes como así también del intercambio de ideas y debate entre los mismos, se indagará e intentará comprender las ideas y valoraciones que tienen respecto a diversos temas.

Cantidad de participantes: se trabajará con grupos de alumnos de mujeres y de varones por separado, como así también con grupos mixtos. En cada encuentro participarán de 8 a 12 personas.

Coordinación: las charlas estarán guiadas y conducidas por Paula Bilder. Se guiará el proceso mediante la formulación de preguntas referidas al tema en cuestión e intervenciones que ayuden a aclarar y focalizar las cuestiones tratadas. El rol del coordinador, dentro de los grupos, es buscar la mayor interacción posible entre los participantes.

Asistente: se trabajará con un asistente encargado de grabar las charlas y tomar notas de lo acontecido durante el desarrollo del encuentro.

Preguntas focos: buscando respuestas sobre las siguientes preguntas se focalizarán los temas, la charla y las discusiones del encuentro:

- ¿La enseñanza impartida en las clases repercute o tiene alguna forma de impacto en los alumnos? ¿Qué significaciones o representaciones tienen los alumnos acerca de la información recibida?

- ¿Cómo y por qué los alumnos reproducen y avalan o impugnan o ignoran la información que les enseñan en relación a la sexualidad?

Guía de preguntas

Eje: Temas vistos, formas del tratamiento de los temas, comportamiento del profesor al tratarlos

- ¿Qué temas relacionados con la educación sexual han visto, charlado o trabajado en las clases?
- ¿En qué materias los han visto?
- ¿En general desde dónde fueron tratados los temas (desde lo preventivo o sea los cuidados, de lo informativo, desde la salud, o desde qué otro lugar)?
- ¿Cómo han sido tratado los temas?
- ¿Cómo les parece que se comportan los profesores cuando se tratan estos tipos de temas? ¿les gusta a los profesores hablar de estos temas?

Eje: acerca de los alumnos cuando se tratan estos temas

- ¿Qué les pasa a ustedes cuándo se tratan estos temas? ¿les gusta o no les gusta? ¿les parece interesante o no? ¿les parece importante o no? ¿los incomoda o les resulta natural?
- ¿En qué casos y por qué les resultó mejor como se habían tratados estos temas? ¿en qué materias, con qué profesores, cómo habían tratado el tema en ese caso, qué temas eran?

Eje: la sexualidad como tema dentro del colegio

- ¿Les parece qué es un tema que se debe tratar, charlar, trabajar en el colegio? ¿por qué? ¿en qué materias debería ser tratado? ¿cómo debería ser tratado? ¿quiénes deberían ser los encargados de enseñarlos?

Eje: Incidencia o impugnación

- ¿Qué temas o cuestiones no vistas a ustedes les parece que deberían ser tratadas y por qué?

- ¿Por qué creen que algunos temas no se tratan?
- ¿Les pasa a veces que ustedes no coinciden con lo que dice el profesor respecto de estos temas? ¿qué hacen en estos casos?
- ¿Ustedes creen que les sirve lo que han trabajado en la escuela respecto de estos temas? ¿por qué? ¿en qué les sirvió? ¿qué tipo de dudas o inquietudes pudieron resolver?
- ¿En general consultan cuando tienen dudas o quieren saber algo relacionado con este tema? ¿a quién?

Eje: por fuera de la escuela

- ¿Con qué otras personas no pertenecientes a la escuela charlan sobre estos temas?
- ¿Qué creen que opinan sus padres acerca de que les den educación sexual en la escuela?

Plan de Trabajo General entregado a la directora

Tema: Educación Sexual, Proyecto del Trabajo de Campo de la Tesis de Licenciatura en Antropología.

Presento a continuación el proyecto de plan de trabajo de investigación. De tal manera, transcribiré las preguntas que se intentarán responder y junto a ellas la metodología de trabajo que hallo pertinente para indagar cada una.

Una primera serie de preguntas serían factibles de ser investigadas en la escuela:

1- ¿Qué ideas de cuerpo, sexualidad, hombre, mujer, relación hombre-mujer, maternidad y paternidad se ponen en juego en las clases que pueden estar relacionadas con la educación sexual ?

2- ¿Desde qué perspectivas se abordan estos temas, desde la salud, desde la enfermedad, o bien desde lo preventivo?

3- ¿De qué manera se aborda el tratamiento de ciertas enfermedades de transmisión sexual?

A fin de investigar esta serie de preguntas propongo los siguientes recursos metodológicos:

- *Observación de clases.* Estas podrían ser de educación física, educación cívica, biología, derecho, psicología, y otras que resulten apropiadas. A tal efecto debería tomar contacto con los profesores de dichas materias para presentarme, y ver si es posible realizar las observaciones.
- *Entrevistas con profesores.* Con aquellos profesores de las materias en que se hayan realizado observaciones, sería enriquecedor realizar entrevistas a los mismos.
- *Programas y material didáctico.* Encuentro valioso tomar contacto con los materiales bibliográficos utilizados para el dictado de las clases relacionadas con el tema.
- *Talleres de prevención o charlas que se dicten.* Sería interesante poder participar de los encuentros o talleres que se dicten para los alumnos, por profesionales no pertenecientes a la escuela.

4- ¿Cómo y por qué los alumnos reproducen y avalan o resignifican e impugnan o ignoran la información que se les brinda en relación a la sexualidad?

5- ¿La enseñanza impartida en las clases, repercute o tiene alguna forma de impacto en los alumnos? ¿Qué significaciones y valoraciones tienen los alumnos acerca de la información recibida?

Para buscar respuestas a estas preguntas, la propuesta es la siguiente:

- *Grupos focales.* Se trabajará a través de la formación grupos de discusión conformados por alumnos. En estos, los estudiantes debatirán, conversarán y discutirán acerca de ciertos temas, mediante una coordinación grupal.

Por otra parte, (en relación a la pregunta número 5) y en pos de ampliar la investigación con otros tipos de aportes y asimismo lograr una mayor contextualización se proponen las siguientes instancias:

- *Entrevistas y participación en actividades comunitarias.* Hallo por demás enriquecedor tomar contacto y realizar entrevistas a los profesionales de la salita médica y aquellas personas que estén de algún modo relacionadas con los estudiantes o el colegio, pero no pertenezcan al mismo.

Por último encuentro oportuno, a fin de complementar y enriquecer las preguntas antes esbozadas, conectarme e interiorizarme con el trabajo que realiza el grupo de madres adolescentes de la escuela.

Notas

1- A fin de interiorizarse con los programas curriculares oficiales, se analizaron los Planes y Programas de Estudio de Primer a Quinto Año publicados en 1986 por la Editorial Goudelias. Estos programas fueron realizados a partir de Resoluciones, Disposiciones y Circulares debidamente actualizadas, que modifican el Plan de Estudios de 1956. Estos planes aún continúan vigentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En primer lugar, los programas de materias en los cuales aparecen temas relacionados con la educación sexual son: Ciencias Biológicas, Educación para la Salud, Educación Cívica y Actividades Prácticas. Los temas delineados en cada una de estas materias que están o bien que pueden llegar a estar relacionados con la educación sexual son: en **Ciencias Biológicas** para primer año y dentro de la unidad Individuo y población, la temática: **Población humana. Estructura: raza, sexo y edad**; para tercer año, dentro de la unidad Continuidad genética de la vida, las temáticas: **reproducción humana, crecimiento y desarrollo del ser humano, etapas de la fecundación, gestación y parto**; para cuarto año dentro de la unidad Reproducción y Desarrollo, las temáticas: **reproducción asexual y sexual; higiene sexual** y en quinto año, la totalidad de la materia está dedicada a Higiene y Primeros Auxilios, las temáticas delineadas son enfermedades sociales: **sífilis y venéreas**, su frecuencia, dispensarios y establecimientos destinados al diagnóstico; cuando se trata de Mujeres: **medicina preventiva del recién nacido**, datos antropométricos, limpieza, vestimenta, lactancia. En **Educación para la Salud** para quinto año, dentro de la unidad La Salud del Hombre: **higiene personal**. En **Educación Cívica**, en primer año dentro de la unidad Los Grupos Primarios, la temática: La familia, integrantes, deberes, **el papel de la mujer**; para tercer año: **defensa y preservación de la salud**. Y por último, en **Actividades Prácticas** en primer y segundo año, Trabajos en madera para varones y labores femeninas para mujeres: costura, reacondicionamiento y readaptación de prendas, accesorios del vestido.

2- Las teorías esencialistas postulan que la sexualidad es un fenómeno puramente natural. Asumen que, en mayor o en menor medida, el conjunto de comportamientos sociosexuales están biológicamente determinados, o sea que los impulsos humanos son actos establecidos e inherentes.

3- Respecto al tema del embarazo adolescente, la directora de un colegio religioso afirmó aceptar, contener y acompañar a las alumnas embarazadas de su escuela. Ya que, dijo, que si tenía que echar a las que se embarazan, también debería rechazar a las demás estudiantes por cuidarse preventivamente de no quedar embarazadas. Por el contrario, el colegio católico Santa Isabel de la ciudad de Formosa, el pasado mes de marzo no aceptó la inscripción a quinto año a una alumna por estar embarazada. Diversos actores formaron parte de la disputa, por un lado las monjas que dirigen el colegio fueron quienes negaron a la joven la posibilidad de estudiar en el mencionado establecimiento, como también desacataron al Superior Tribunal de Justicia de la Provincia que ordenó la reincorporación de la alumna. Ante tal desobediencia, intervino también el Ministerio de Educación y el obispo de Formosa, quienes respectivamente ordenaron y aconsejaron al colegio que reincorporaran a la estudiante. Por otra parte, el hecho fue denunciado en el Instituto Nacional contra la Discriminación y asimismo alcanzó repercusión mediante una declaración de la Cámara de Diputados de la Nación en rechazo a la postura de los directivos del colegio. El incidente también fue repudiado por la Asociación de Mujeres Jueces de la Argentina quienes en un comunicado aseguraron que el comportamiento del colegio violó los pactos internacionales que forman parte de la Constitución. Y por último, varios padres de otras alumnas del colegio concretaron presentaciones judiciales con el fin de que sus hijas no tengan que ir a clases junto a una chica embarazada; plantearon que la joven al mantener relaciones prematrimoniales cometió un pecado para la religión católica, afectando las buenas costumbres y el ideario de la escuela. (Diario Clarín, 19 de abril de 2000).

CAPITULO 11

BIBLIOGRAFIA CITADA

Ariès, P. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España, Taurus, 1990.

Achilli, E. “Antropología e investigación educacional. Aproximaciones a un enfoque constructivista incidiario”. Rosario, Mimeo. 3º Congreso de Antropología Social, 1990.

Batallán, G. “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”. Mimeo, 1993.

Bateson, G y Bateson, M. C. *El temor de los ángeles. Una epistemología de lo sagrado*. Barcelona, Gedisa, Colección el Mamífero Parlante, 1989.

Bender, E y Ewbank, D. “The focus group as tool for health reserch: Issues in design and analysis”. En: *Health Transition Review*, vol. 4, nº1, 1994.

Benitez de Riveras, M. y Bordón de Flores, A. *La educación sexual y su incidencia en el embarazo precoz*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud, Efacim, 1992.

Bianco, M.; Re, M. y Pagani L. “Género y sexualidad adolescente: problemas frente a la reproducción y a la prevención del VIH/SIDA”. En: *Avances en la Investigación Social en Salud Reproductiva y Sexualidad*. Buenos Aires, AEPA- CEDES- CENEP, 1998.

Bilder, P. “El campo prometido. Reflexiones acerca del trabajo de campo”. En: *Temas y procesos de investigación en antropología*. Cuadernos de Epistemología de las Ciencias Sociales Nº 5. UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 1999.

Blackwell, J. “The walk to Emmaus: Culture, Feeling and Emotion”. *Ethos*. 19 (4), 1991.

Bourdieu, P. “La juventud no es más que una palabra”. En: *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, 1990.

Calvo, B. “Etnografía de la Educación”. En: *Nueva Antropología*, N° 42. México, 1992.

Caruso, M. y Dussel, L. *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

Clifford, J. “Identity en Mashpee”. *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge, Harvard University Press, 1988.

Diario Clarín, “Por fin pudo regresar a clases la estudiante embarazada”. Información General, Buenos Aires, 19 de abril de 2000.

Donzelot, J. *La policía de las familias*. España, Pre-Textos, 1979.

Draper, J. “ Volviendo a ser Gobbo. El restablecimiento de las relaciones de género después de una fusión de escuelas” En: *Género, cultura y etnia en la escuela*. España, Paidós, 1995.

Entel, A. y Braslavsky. *Cartas al Presidente (al Ministro de Educación, al país)*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1987.

Everhart, R. “Leer, escribir y resistir”. En: *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid, Ed. Trotta, 1993.

Fernández, A. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1992.

Friedman, J. “Myth, History, an Political Identity”. En: *Cultural Anthropology*, 1992.

Foucault, M. *Historia de la sexualidad*. Madrid, Siglo veintiuno editores, 1995.

García Castaño, J y Pulido Moyano, R. *Antropología de la Educación*. Madrid, Eudema, 1994.

Geertz, C. *El antropólogo como autor*. España, Paidós Studio, 1989.

Gimeno Sacristán, J. “Currículum y Diversidad Cultural”. En: *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Editorial Ideas, 1997.

Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, 1992.

Grimberg, M. “Sexualidad y construcción social del Sida. Las representaciones médicas”. En: *Cuadernos Médicos Sociales*. Núm. 68. Rosario, 1995.

Groisman, C. “Mitos y Verdades de la Educación Sexual”. Diario Clarín, Suplemento Educación, Buenos Aires, del 16 de abril de 2000.

Guber, R. *El Salvaje Metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna*. Buenos Aires, Legasa, 1991.

Gupta, A. y Ferguson J. “Beyond Culture: Space, Identity and the Politics of Difference”. En: *Cultural Anthropology*. 7 (1), 1992.

Ianowski, M. “La escuela secundaria como espacio privilegiado en la articulación de campañas preventivas”. En: *SIDA y Sociedad*. Espacio Editorial. Buenos Aires, 1997.

Kessing R. “Creating de the Past: Custom and Identity in the Contemporary Pacific”. En: *Contemporary Pacific*. 1 (1-2), 1989.

Levinas, M. *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Buenos Aires, Aique, 1998.

Maldonado, M. *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.

Mead, M. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires, Editorial Planeta Agostini, 1993.

Mendez Diz, A. y Kornblit, A. “Actitudes hacia el SIDA en estudiantes secundarios”. En: *SIDA y Sociedad*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.

Mendez Diz, A y Kornblit, A. *Modelos sexuales en jóvenes y adultos*. Buenos Aires Centro Editor de América Latina, 1994.

Mendieta, N. “Anticoncepción, sexualidad y vida. La historia convertida en cuerpos adolescentes”. En: *Avances en Investigación en Salud Reproductiva y Sexualidad*. Buenos Aires, AEPA- CEDS-CENEP, 1998.

Montesinos, M., Pallma S. y Sinisi L “Ilegales..., explotadores..., invasores...,sumisos. ¿Los otros quiénes son?”. Artículo presentado en las “Jornadas de la Cuenca del Plata. II Jornadas de Etnolingüística ”. Rosario, 1996.

Munk, V. “The fallacy of the misplaced Self: Gender relations and the construction of multiple selves among Sri Lankan Muslims”. *Ethos*. 20 (2), 1992.

Neufeld, M. *Estrategias familiares y escuela*. Cuadernos de Antropología Social, vol. 1, N° 2, Facultad de Filosofía y Letras, 1988.

Neufeld, M. “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología”. Buenos Aires, Eudeba, 1994.

Pantelides, A y Geldstien R. “Encantadas, convencidas o forzadas: iniciación sexual en adolescentes de bajos recursos”. En: *Avances en la Investigación Social en Salud Reproductiva y Sexualidad*. Buenos Aires, AEPA-CEDES-CENEP, 1998.

“Planes y Programas de Estudio del primer, segundo, tercero, cuarto y quinto año Básico”. Ediciones Goudelias, 1986.

Rockwell, E. “La dinámica cultural en la escuela”. En: *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. En prensa. México, 1991.

Rockwell, E. *Antropología y Educación: Problemas del concepto de cultura*. Mimeo. México, 1980.

Rockwell, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1987.

Rockwell, E. y Ezpeleta. “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”. En: *Pesquisa Participante*. Cortes Editora-Editores Asociados. Brasil, 1986.

Rosaldo, R. *Culture and Truth. The remaking of social analysis*. Boston, Beacon Press, 1989.

Saltalamacchia, H. *El proyecto de investigación: su estructura y redacción*. Puerto Rico, Kryteria, 1997.

Santos, H. *Conocimiento científico y cotidiano en las prácticas pedagógicas. Alcances y límites de la información sexual*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 1999.

Sánchez, C. y Santos, H. *La Educación Sexual en la Escuela*. Buenos Aires, Gel, 1986.

Swidler, A. Culture in action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*. Vol. 51. 1986.

Szulik, D. y Kuañosky, S. “Jóvenes en la mira”. En: *La juventud no es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Ediciones Biblos. Bs. As, 1996.

Vance, C. “El placer y el peligro: hacia una política de la sexualidad”. En: *Placer y Peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Ed. El cielo por asalto. Buenos Aires, 1989.

Weeks, J. *El malestar en la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid, Talasa Ediciones, 1993.

Weeks, J. “Valores en una era de incertidumbre”. En: *Construyendo Sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1995.

Willis, P. *Aprendiendo a trabajar o cómo “los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”*. Madrid, Akal, 1988.

Willis, P. “Notas sobre el método.” En: *Cuadernos de formación para investigadores*. N° 2, Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la realidad escolar, Chile, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aller Atucha, L. *Pedagogía de la Sexualidad Humana*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1991.

Barley, N. *El antropólogo inocente*. Barcelona, Anagrama, 1989.

Batallán, G. y Neufeld, M.R. “Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. En: *Cuadernos de Antropología Social*. Vol.1, N° 2. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 1988.

Batallán, G. “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile.” Mimeo. 1993.

Bermúdez, J. “El embarazo entró al colegio”. *Revista Tres Puntos*, Año 2, Nro. 98, Buenos Aires, 20 de mayo de 1999.

Braslavsky, C. y Filmus, D. *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro, 1994.

Butler, J. “Las inversiones sexuales” . En: *Construyendo Sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1995.

Casimir, J. “Cultura oprimida y creación intelectual.” En: *Cultura y creación intelectual en América Latina*. México, Siglo XXI, 1984.

Climent, G. y Arias, D. “Hijos no deseados, hijos no deseables.” En: *Cuadernos Médicos Sociales*. N° 63. Centro de Estudios Sanitarios y Sociales. Asociación Médica de Rosario. Rosario, 1993.

Diario Clarín, “Una escuela ayuda a las mamás adolescentes”. Suplemento Educación, Buenos Aires, del 26 de julio de 1998.

Diario Clarín, “Charla sobre salud reproductiva en una escuela. Un ginecólogo contestó las preguntas de chicos y chicas.” Información General, Buenos Aires, 29 de junio de 1998.

García Castaño J. y Pulido Moyano, R. *Antropología de la Educación*. Madrid, Eudema, 1994.

Geertz, C. *Usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós, 1996.

Geertz, C. *El Antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós, 1989.

Grimberg, M.; Margulies, S. y Wallace, S. “Construcción social y Hegemonía. Representaciones médicas sobre Sida. Un abordaje antropológico. En: *SIDA y Sociedad*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.

Grimberg, M. “Teorías, propuestas y prácticas sociales. Problemas teóricos metodológicos en Antropología y Salud.” En: *Cultura, salud y enfermedad*. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Buenos Aires, 1995.

Hammersley, M. y Atkinson, P. *Etnografía*. Barcelona, Paidós, 1994.

Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Ed. Península, 1976.

Henry, J. *La cultura contra el hombre*. México, Siglo veintiuno editores, 1967.

Juliano, D. Universal / Particular. Un falso dilema. Ponencia presentada al IV Congreso de Antropología Social, Panel “Estudio de la Cultura y las Identidades”. Olavarría, 1994

Montesinos, P.; Pallma, S. y Sinisi, L. “Notas sobre la diversidad cultural. Aproximaciones críticas acerca de la construcción de la diferencia en la nueva propuesta curricular y en la vida cotidiana escolar.” Mimeo. Buenos Aires, 1996.

Montesinos, P.; Pallma, S. y Sinisi, L. “¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los “unos y los otros” (Y de nosotros también).” Ponencia presentada a la 5ta. Reuniao do (Merco) Sul. Tramandaí, R.G. Brasil, 1995.

Moore, H. *Antropología y feminismo*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1996.

Pauluzzi, L. *¿Qué preguntan los chicos sobre el sexo? Educación sexual para padres y docentes*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1993.

Revista de los trabajadores de la educación. “La educación en nuestras manos”. Año 7 – N° 53.

Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE/ Cinestav /IPN.1983.

Santos, H.; Tropp, A.; Trumper, E. y Sánchez, C. “¿Qué saben las adolescentes sobre menstruación?”. En: *Revista de la Sociedad Argentina de Ginecología Infanto Juvenil*. Vol. 5, N° 1, Buenos Aires, 1998.

Splinder, G. “La transmisión de la cultura”. En: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, 1993.

Standing, H. “SIDA: problemas conceptuales y metodológicos en la investigación del comportamiento sexual en África al sur del Sahara”. En: *Soc. Sci. Med.* Vol. 34, N° 5, Gran Bretaña, 1992.

Watney, S. “El Espectáculo del SIDA”. En: *Construyendo Sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia.* Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1995.

Weller, S. y Orellana, L. “Representaciones de los jóvenes en torno a la salud. Un estudio exploratorio de perfiles.” En: *Cuadernos Médicos Sociales.* Vol. N° 70. Centro de Estudios Sanitarios y Sociales. Asociación Médica de Rosario. Rosario, 1995.