

Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media*

RESUMEN: EN ESTE ARTÍCULO PRESENTAMOS RESULTADOS PRELIMINARES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO DENOMINADA "PRESENCIA Y AUSENCIA DE LAS SEXUALIDADES FEMENINAS Y MASCULINAS DE LOS/AS JÓVENES ESTUDIANTES EN LA ESCUELA MEDIA"¹ QUE SE PROPONE RELEVAR LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE POSIBILIDAD PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL CON ENFOQUE DE GÉNERO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y EN ESE NIVEL EDUCATIVO.

NUESTRO ESTUDIO SE FUNDAMENTA EN LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL ACERCA DE QUE EXISTE UN DISCURSO ESCOLAR DE GÉNERO TENDIENTE A CONSOLIDAR LAS SIGNIFICACIONES HEGEMÓNICAS SOBRE LO MASCULINO Y LO FEMENINO Y ANTICIPA COMO HIPÓTESIS QUE EN LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA, SI BIEN REPRESENTAN UN AVANCE EN LA DIRECCIÓN DE DESOCULTAR CUESTIONES SILENCIADAS, LOS CONTENIDOS DEL DISCURSO DE "LA PREVENCIÓN" EN EDUCACIÓN SEXUAL TIENDEN A REITERAR UNA NORMA CORPORAL BIOLÓGICA, SEXISTA Y HETERONORMATIVA, QUE CENSURA SISTEMÁTICAMENTE DESDE LOS/AS ADULTOS/AS, Y TAMBIÉN ENTRE LOS/AS MISMOS/AS JÓVENES, A LA COMPRENSIÓN DE LA SEXUALIDAD COMO ESPACIO DE SUBJETIVACIÓN Y DE PLACER.

• • •

La sexualidad es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad y que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables.

* Una primera versión de este trabajo fue presentado en el XX Congreso de SSRR, con la colaboración de Gabriela Ramos y Cecilia Román, a quienes agradezco sus reflexiones y aportes.

PALABRAS CLAVE: GÉNERO - SEXUALIDAD - ESCUELA MEDIA - EDUCACIÓN SEXUAL - ADOLESCENCIA • **KEY WORDS:** GENDER - SEXUALITY - HIGH SCHOOL - SEXUAL EDUCATION - TEENAGERS

• • •

ABSTRACT: THIS PAPER OUTLINES PRELIMINARY RESULTS OF AN ONGOING RESEARCH PROJECT NAMED "PRESENCE AND ABSENCE OF FEMALE AND MALE SEXUALITIES OF YOUNG STUDENTS IN HIGH SCHOOL" THAT AIMS TO EXPLORE THE INSTITUTIONAL CONDITIONS OF POSSIBILITY TO DEVELOP SEXUAL EDUCATION FROM A GENDER PERSPECTIVE IN HIGH SCHOOLS OF BUENOS AIRES CITY.

THIS STUDY LIES ON NATIONAL AND INTERNATIONAL FINDINGS ON THE GENDERED SCHOOL DISCOURSE, THAT STRESSES HEGEMONIC GENDER MEANINGS ABOUT MALE AND FEMALE BEHAVIOURS AND ANTICIPATES AS ITS HYPOTHESIS THAT IN EVERYDAY LIFE AT SCHOOL, "PREVENTION" DISCOURSE REINFORCES A CULTURAL BODY NORM THAT RESULTS BIOLOGISTIC, SEXIST AND OF A COMPULSORY HETEROSEXUALITY. THIS NORM CENSORS SISTEMATICALLY, FROM ADULTS TO YOUNG PEOPLE BUT ALSO MONG YOUNG PEOPLE TOO, THE UNDERSTANDING OF SEXUALITY AS AN ARENA OF SUBJECTIVITY BUILDING AND PLEASURE.

POR GRACIELA MORGADÉ*



* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Profesora Adjunta Regular de la Cátedra "Investigación y Estadística Educacional II" del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Directora del proyecto "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/as jóvenes estudiantes en la escuela media" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA.

Los estudios de género en la educación se han dedicado a indagar esos límites y mostraron cómo, a través de los sesgos sexistas de los contenidos y prácticas, pero sobre todo omitiendo sistemáticamente el abordaje de temas relativos a la sexualidad, las escuelas abonaron a ciertos sentidos hegemónicos del ser mujer y del ser varón. Desde esta perspectiva, existe consenso en postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe una "Educación Sexual" y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

Pero si bien la sexualidad está presente en el **currículum oculto** de las escuelas medias a partir de las significaciones de género hegemónicas, está ausente como tópico en la mayoría de los programas de estudio. La aproximación explícita a la sexualidad más reconocida en las aulas del secundario ha sido y es el tema de "la reproducción de la vida humana". La reproducción, que se estudia en la materia "Biología", integró durante mucho tiempo la formulación privilegiada como estrategia didáctica para el estudio minucioso del cuerpo humano: la serie de "los aparatos"; los enfoques más modernos, que hablan de la "reproducción de la vida" colocan al "cuerpo humano" en la serie de "los seres vivos" y sus modos de perdurar como especie.

Varias circunstancias tuvieron que combinarse en nuestro país y en América Latina los últimos treinta años para que comenzarán a abrirse en las escuelas de nivel medio espacios dedicados al abordaje explícito de cuestiones relacionadas con la sexualidad. Entre las razones culturales, es posible vincular esta apertura incipiente con el movimiento social de mujeres, la liberalización sexual en general y la expresión juvenil de afectos y deseos en particular: entre otros, la mayor difusión y aceptación social de las relaciones sexuales prematrimoniales y también la expresión más abierta del embarazo fuera o antes del matrimonio.

Por otra parte, también podrían reconocerse motivos netamente educativos, como los intentos de algunas áreas de gobierno o de algunas instituciones frente a los estudios que revelan la escasa significatividad social de la escuela media y la necesidad de "acercarla" a las necesidades de los-as adolescentes a través de contenidos más relevantes para su presente y su futuro.

Sin embargo, las cuestiones sanitarias que irrumpieron en los 80 son las que parecieron como más urgentes y significativas para el sistema educativo y de salud pública: las enfermedades de transmisión sexual y en particular la epidemia del VIH-SIDA que tornan casi inevitable el abordaje escolar de cuestiones relacionadas con la sexualidad. El sentido que ha orientado este modo de incorporación es el de la "prevención".²

En este artículo presentamos resultados preliminares de una investigación en curso denominada "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes en la escuela media"³ que se propone relevar las condiciones institucionales de posibilidad para una educación sexual con enfoque de género en la Ciudad de Buenos Aires en ese nivel educativo.

Existen numerosos antecedentes en la investigación lo-

cal e internacional acerca de la existencia de un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar la femineidad y la masculinidad tradicionales. Nuestro estudio agrega a esa hipótesis que la tematización escolar de temas vinculados con la sexualidad se enmarca en el mismo discurso, censurando sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer y sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados.⁴

DEVENIR UN SUJETO SEXUADO EN UNA ESCUELA EN CRISIS Y ATRAVESADA POR DISCURSOS SEXISTAS

Problematizar el abordaje de las cuestiones relativas a la sexualidad en la escuela secundaria lleva sin duda a tomar un punto de partida que, acaso, también habría que discutir previamente: el sentido de la experiencia escolar de la escuela media en nuestro ámbito local y nuestro tiempo contemporáneo; la escuela media como espacio social donde ocurren aprendizajes significativos, donde los/as jóvenes alumnos/as atraviesan experiencias con sentido. Es decir analizar y someter a la duda la eficacia de la función de enseñar de la escuela secundaria.

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

¿Qué sentido social adquiere la escuela media hoy en medio de la crisis de legitimidad de la autoridad adulta, de la autoridad del saber, de la autoridad de las instituciones estatales que monopolizan el empleo de la coerción o del consenso, de la autoridad de "las autoridades"? Parecería que los antiguos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, los que garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se resquebrajaron, demostrando su ineficacia (Grupo 12, 2001). En este contexto, la categoría "adolescente" que permitió durante décadas a la escuela media interpretar "etapa" que atravesaban los-as estudiantes en transición entre la infancia y la juventud, también resulta estrecha: la adolescencia entendida como la edad de "la rebelión contra el mundo adulto", del "despertar del amor y de la sexualidad", de "la identificación de las primeras vocaciones y/o la preparación para la universidad" (Altable, 2000) o como una etapa evolutiva en la que se debían elaborar los tres duelos "clásicos"... Esa adolescencia es sólo una de las posibilidades para entender a los grupos que hoy están en las escuelas. En la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires de la actualidad, esta caracterización está resultando escasa, ya que sus límites de clase y de época incluyen sólo unas pocas de las experiencias que atraviesan los y las estudiantes que permanecen escolarizados/as. Los/as docentes reconocen que "estos son adolescentes adulterados... hay muchos adolescentes adultos y otros muchos adultos adolescentes..."

son chicos pero tienen el sexo incorporado... esos chicos tienen 15 años pero trabajan y mantienen a sus padres...”, afirma el director de una escuela para marcar esta insuficiencia conceptual que omite también la vida sexual activa de los y las jóvenes.

Sin embargo, la escuela continúa siendo un espacio de referencia para los/as jóvenes. Y, entre otros mensajes y contenidos que transmite, silencio y a la vez es un espacio de “performance” de la sexualidad (Morgade, 2001). A pesar de todas las oscilaciones, contradicciones y fragilidades que marcan esta investidura cultural, la sociedad busca, intencionalmente, a través de múltiples estrategias y tácticas, “fijar” una identidad masculina o femenina “normal” y duradera. Y la educación escolar integra plenamente el dispositivo sexualizador: los códigos sociales formalizados y no formalizados (las leyes, las reglas, las tradiciones, etcétera) en tanto efectos del poder, no solamente reprimen o controlan sino que también, y fundamentalmente, tienen un efecto productivo en la materialidad de la vida social, de modo que la escuela es uno de los elementos centrales en la producción de la condición social de los cuerpos. La dimensión biológica del cuerpo es interpelada y configurada como diferencia sexual en un conjunto de relaciones construidas en un contexto dualizador (dos sexos, dos géneros, dos clases, etc.) de diferencias jerárquicas. La norma corporal exacerba las masculinidades hegemónicas e invisibiliza a las masculinidades subordinadas (Connell, 1995; Mc’n Ghail, 1994).

Una norma corporal que es asumida, apropiada - y no estrictamente “seguida” - por un sujeto, pero un sujeto que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo (Butler, 2001) en la hegemonía del imperativo heterosexual que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras. La escuela pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual (Lopes Louro, 1999). En ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad “normal” y, de otro, simultáneamente, contenerla.

Si agregamos el “borramiento de la diferencia generacional” del que habla Kancyper (2002) más la falta de modelos referenciales para constituirse en sujetos maduros, es posible completar la interpretación de la compleja situación de muchos y muchas estudiantes jóvenes: desajuste entre las subjetividades supuestas y las reales, mensajes y metamensajes contradictorios sobre lo que se espera de ellos y de ellas y lo que realmente se les ofrece, y muchos otros etcéteras.

La evidente “explosión” de la experiencia subjetiva de los/as estudiantes en la escuela secundaria se ha acompañado poco o nada con el tratamiento curricular explícito de cuestiones de interés personal o de los grupos particulares de jóvenes. Los consensos en los diagnósticos no han generado idénticas producciones en términos propositivos y, menos, en programas de acción en curso.

Sin embargo, si siguiendo a Margulies (2003), la “juventud” es una “creación” más o menos reciente, y entende-

mos que la escuela contribuye a “crear juventud” como sujeto social, la tarea docente puede adoptar un carácter fundamental como productora de espacios generadores de la subjetividad. “La tarea institucional en nuestras condiciones consiste en la producción situacional de subjetividad, en la creación focal de un espacio habitable...” (Grupo 12, 2001). Esa autoridad situacional, esa creación de “momentos” de encuentro con la propia experiencia y la experiencia humana más global que pueden aportar los-as adultos enseñantes parece ser “la oportunidad” subjetivante que no puede perderse la escuela secundaria.

En síntesis, parecería que así como la escuela media cobra sentido en “situaciones” puntuales, más que como proyecto totalizador, la escuela también puede devenir un espacio donde no sólo se permita el despliegue de la sexualidad sino también su análisis crítico. Dando lugar a la palabra, discutiendo desde los márgenes del “no saber” (Britzman, 1999) hablar de la sexualidad puede transformarse -y veremos que en ocasiones ocurre- en una temática que permita a las escuelas crear, al menos, “momentos” con sentido.

SENTIDOS DOMINANTES EN CUESTIONES DE PREVENCIÓN

Tanto la segregación de género como el ejercicio pleno de la sexualidad genital se encuentran escasamente tratados en las diferentes materias que conforman el currículum escolar. Como veremos, la “voluntad de saber” (Foucault, 1984) se enfrenta con los discursos vigentes en los planes de estudio de algunas materias centrales (biología-salud, historia-formación ética, etcétera) que remiten, básicamente, al modelo médico-biologicista (centrado en la prevención de la enfermedades de transmisión sexual y de embarazo) o bien al modelo moralizante religioso (centrado en la promoción de los valores tradicionales de la castidad). En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo. Y, como sostiene Epstein (2000), “la incapacidad de abrir este debate sirve para (re)producir la ocultación de la sexualidad en el contexto de los centros de enseñanza y, consiguientemente, para aumentar el peligro de una dinámica erótica explotadora por no haber sido capaces de reconocerla...”.

El silencio sistemático deja para adivinar en forma individual o para responder en el mundo privado los interrogantes acerca de cuáles son desde el discurso escolar las prácticas o los efectos efectivamente deseados o deseables en el ejercicio de la sexualidad. Y el mundo privado no cuestionado públicamente en el espacio escolar entre pares es uno de los escenarios privilegiados de la afectividad pero también del uso alienado de los cuerpos y de la opresión de género. Con esto no se inhibe la curiosidad y el interés, sólo se redobla la vigilancia con múltiples técnicas de disciplinamiento y “... las preguntas y las fantasías, las dudas y la experimentación del placer son remitidas a lo secreto y lo privado...” (Lopes Louro, 1999) perdiendo la sexualidad la dimensión política y social que encierra.

Dice el vicedirector de una escuela: “... yo tengo dos materias: Biología y Educación para la Salud. Biología en

los primeros años, Primero, Segundo y Tercero y Educación para la Salud, Cuarto y Quinto". El objetivo central que una y otra vez mencionan las autoridades para este abordaje biológico de la sexualidad es la "prevención". La operación simbólica que encierra la idea de "prevención" implica que el segundo término, aquello que se previene, es negativo, perjudicial o simplemente "no deseado". "Prevenir" es sinónimo de prever, precaver, impedir, evitar. El antónimo es descuidar; sin embargo, "prevenir" no parece significar una forma de "cuidar de" en un sentido subjetivante sino más bien una de las formas del temor o, aún más, del terror frente a los efectos "no" deseados de algunas prácticas.

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

a) Prevención: cuestión del "cuerpo humano". Política de la biologización de la sexualidad.

Una directora enumera las cuestiones que la escuela encara en su abordaje de la sexualidad: "Que los alumnos conozcan las características de cada enfermedad de transmisión sexual, ETS, sus formas de contagio y las formas de prevención. Que los alumnos comprendan la importancia de la prevención en enfermedades graves y muy difundidas, como es el SIDA" (profesora).

En la escuela media la serie simbólica de las prácticas a prevenir está integrada por "el alcoholismo", "la drogadicción", "los embarazos", "el suicidio"... Dentro de esta serie están integradas las cuestiones relativas a la sexualidad.

"Hicimos 3 jornadas, sobre drogas y sexualidad. Sobre drogas trabajamos todo el tema del dentista, los cuidados; sobre sexualidad, trabajamos estadísticas... en general yo planifico el primer trimestre sexualidad, el segundo drogas y el tercero SIDA. Son temas que me piden mucho en educación para la salud... También hablo de violación..." (profesor.)

"... Educación para la Salud en Cuarto año. En cuarto año y en las Biologías también, yo les he pedido a las profesoras que lo amplíen a otros ámbitos, no solamente lo sexual, sino el tabaquismo, el alcoholismo, las adicciones y todo lo demás...", comenta la rectora entrevistada.

La escuela entonces, en su versión más propositiva y desde su perspectiva más complaciente intenta prevenir a los y las jóvenes de las enfermedades. Y los embarazos como enfermedad, como castigo o como reparación de necesidades insatisfechas son el objeto privilegiado de la prevención.⁵ Extremadamente cerca en el plano simbólico

las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a "contener".

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

Ahora bien, retomando la crítica que numerosas autoras y autores han desplegado a la biologización como recurso de las sociedades de control, podríamos interpretar también que la biologización escolar de la sexualidad integra el dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos. Disciplinamiento que tuvo, como exponentes extremos, al nazismo y al racismo y que devino también la fuente de legitimidad del sexismo.

Dice Pierre Bourdieu: "Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los "géneros" en cuanto que hábitos sexuados) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone a veces a la propia investigación".

La inversión entre causas y efectos, es decir, la negación de que en toda forma de clasificación de "lo natural" están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva a clasificar como "anormales" a todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los "intersexos", en que se combinan lo masculino con lo femenino) o "abyectas" (Butler, 2001) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (los "glttb" o sea gays, lesbianas, transexuales, travestis y bisexuales). Lo natural vuelve una y otra vez a transformarse en social: "enfermedades de transmisión sexual" son construidas como "enfermedades de transgresión moral".

La biologización, como una de las formas básicas del control moral, también abona y es reforzada por la "medicalización", es decir el control médico y de los laboratorios sobre los cuerpos. En su libro *Némesis Médica, la expropiación de la salud*, aparecido en 1974 y un clásico en estos temas, Iván Illich denunció los componentes centrales de las relaciones de dominación que Foucault (2000) denominó "biopoder": la enajenación de la capacidad de autodeterminar la propia vida en cuestiones tan significativas como el dolor, el nacimiento, la enfermedad, y la muerte.

El "biopoder" originado en la revolución capitalista que se gestó en Europa durante los siglos XVII y XVIII, culminó con la formación de la famosa "policía médica", especie de contingente de fiscales que estaban capacitados para vigilar la intimidad de las personas, siempre que así lo requiriera el "bien común". El "biopoder", también llamada "biopolítica" por el mismo Foucault, produce lo que Illich

denomina "iatrogénesis social": una "salud" que enferma, aumentando las tensiones, multiplicando la dependencia inhabilitante, generando nuevas y dolorosas necesidades, disminuyendo los niveles de tolerancia al malestar y al dolor, reduciendo el trato que la gente acostumbra conceder al que sufre y aboliendo el derecho al cuidado de sí mismo.

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

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

"La medicalización de la sexualidad, por el contrario, reduciéndola a números de contactos y a riesgos de embarazos y de transmisión de enfermedades, la descontextualiza de la historia, de la cultura, del complejo deseo-placer y, lo que es peor, la descontextualiza de ese "abrazo amoroso" que invocaba Reich" (Maglio, 1997).⁶

Y sigue: "Por otra parte, si nos atenemos a la realidad científica, la verdadera vía de transmisión son los "contactos genitales no protegidos adecuadamente" y no "la sexualidad". Invocar a ésta como transmisión es tan descabellado como llamar a las enfermedades por vía aérea, "enfermedades transmitidas por la palabra". Por todo ello, propongo cambiar el nombre de las ETS por "enfermedades de transmisión genital", porque la sexualidad solamente transmite placer, solamente transmite amor." (Maglio, idem)

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

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

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

El recurso a la expertez como signo académico de legiti-

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

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

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

Además, es casi impensable en la vida escolar tomar la propia experiencia como fuente de conocimiento así como es muy difícil también reconocer que no "se sabe" algo.

"Cuando aparece una cuestión la Dirección siempre ha tenido una política que es escuchar y si la docente, porque hay docentes que no pueden, ellas mismas a veces dicen

'mirá, no se lo puedo explicar', otras que las explican perfectamente y pueden evacuar la duda de quien pregunta. y si no que se remita a la Asesora Pedagógica o a la Dirección o a la Vicedirección y después nosotros vemos cómo esto se soluciona...'", dice una directora.

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

Sin embargo, es posible leer de otra manera la cuestión del saber y de la ignorancia. Lopes Louro (2004), que retoma los interrogantes de la teoría queer respecto del tema, propone pensar a la ignorancia no como "falta de conocimiento" sino como un residuo del conocimiento, como un efecto del hecho mismo de conocer. La obturación del intercambio contenido entre pares y docentes que podría suscitarse a partir de la propia experiencia vital hace que se pierdan oportunidades para los "acontecimientos" de construcción de otro lugar para los/as estudiantes en la escuela: de la reiteradamente denunciada "abulia" o "desinterés por todo" de los/as jóvenes al "tienen inquietudes" es evidente que la profesora entrevistada se encontró subjetividades bien diferentes a la imagen de los-as jóvenes que parece hegemónica. Y que el mismo conocimiento que propuso abordar en la escuela ya contenía sus propias ignorancias: esta evitación (desde "no saber" y "no poder") adquiere un sentido doble, reforzando el "no saber" de los-as jóvenes.

c) **Prevención:** cuestión de mujeres y de heterosexuales.

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

M. Fine (1999) en Canadá identifica diferentes discursos acerca de la sexualidad femenina que coexisten en la escuela: a) la sexualidad como violencia: que supone que existe una relación causal entre el silencio oficial sobre sexualidad y una disminución de la actividad sexual; b) la sexualidad como victimización: que busca infundir en las jóvenes la confianza para "defenderse" de predadores varones (o más recientemente, de otras mujeres); c) la sexualidad como moralidad individual: que plantea la educación sexual desde el lenguaje del autocontrol y desde una escala de valores usualmente tradicionales.

"Prevención de HIV, prevención de embarazo, cuidado del cuerpo, visita de las chicas al ginecólogo, cuándo se

tiene que hacer", agrega C. y continúa, "... una cuestión que a veces aparece en las jóvenes, en las chicas adolescentes, es ningún tipo de asistencia médica inclusive cuando ya empiezan a tener relaciones sexuales. Esto resulta un poco tabú todavía en nuestras alumnas, el ir al ginecólogo, plantear la problemática que tienen, que están teniendo relaciones con el chico que salen, en fin, todo esto a veces cuesta mucho que ellas puedan expresarse con toda esta cuestión. Entonces a veces chicas a lo mejor de 16, 17 años que no han tenido ninguna visita todavía al ginecólogo...". El embarazo como cuestión de mujeres porque van a tener que "cargar con" el niño o niña, la visita al médico/a ginecólogo/a, los peligros de la violación o el abuso, y otras temáticas afines igualmente impactantes desde el punto de vista emocional emergen en esa "charla" de especialistas un contexto en el cual los sentimientos tienen escasísimo lugar en otras materias o espacios institucionales. La escuela aspira en ese momento a que "puedan expresarse", y constata, como profecía autocumplida, que entre las chicas existen los mismos "tabúes" que contribuye a generar.

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

Existen numerosos antecedentes en la investigación desde la perspectiva de género enriquecida por los estudios de gays y lesbianas y más recientemente la teoría queer acerca de la heteronormatividad obligatoria en la educación sexual escolar. Alonso et alii (2005) a partir de su investigación sobre talleres de educación sexual en la Provincia de Neuquén afirman: "El límite que encontramos en muchos de los discursos acerca de la educación sexual (y de la sexualidad) que circulan en nuestro medio (y que van licuando su potencial contingente) está puesto en el obstáculo para pensar a la *heterosexualidad* como una institución política, a la *heteronormatividad* como "la obsesión por normalizar la sexualidad a través de discursos que posicionan (lo extraño) como desviado" (Warner Michel en Britzman, 1995:7) y a la *homosexualidad* como un escape del deseo a esa norma, a ese orden hegemónicamente instituido (y no como una anomalía, patología o perversión)".

El discurso de la prevención se ubica en esta misma dirección: no solamente "no se habla" de la homosexualidad sino que al dirigirse fundamentalmente a las chicas en su condición de "futuras madres", de potencialmente abusadas o de maltratadas, habla de una sola manera de construir la orientación de la sexualidad, de un solo modo de relación humana, el "normal", que, aún con sus disfuncionalidades, es el único "pensable" en la escuela.

PARA SINTETIZAR

La Educación Sexual tiende a reproducir unos conocimientos que explican la sexualidad humana de una deter-

minada manera en cada contexto social e histórico. Desde las visiones adultas, en la Ciudad de Buenos Aires existiría consenso acerca de la necesidad de encarar la temática de la sexualidad por parte de la escuela, pero fundamentalmente en su versión medico-biologista (con énfasis en la prevención). “Cuando se da célula, sistema reproductor femenino y masculino... ahí se agrega método de barrera, mecánicos, físicos químicos, el uso del preservativo, prevención de ETS, anticonceptivos...”, comenta T.; sin embargo, el profesorado no se sentiría en condiciones de capacitación para encarar ese abordaje que, a la vez, por el carácter “disciplinar” del plan de estudios de la escuela media, vería dificultado un tratamiento multidisciplinario.

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

Sobre todo, el significado más extendido de la prevención, que implica una ajenidad absoluta de la experiencia profesional y personal docente: “... lo que pasa es que cuando yo empecé con las tutorías, con la hora de tutoría frente al curso, como que empezamos a tratar un poquito más estos temas, porque desde lo que era el programa de cada año, viste, un poco pero no tanto. Conductas sexuales, a relaciones con sus parejas, viste, cosas que por ahí te buscan para consultarte y uno tampoco tiene por qué estar metiéndose en esas cosas... pero tampoco podés vos dejar una chica, por ejemplo, acá tenemos muchas chicas golpeadas, enfermas realmente, que no recurren a una atención”.

Michelle Fine (1999) afirma que el discurso del deseo que apunta a examinar la propia experiencia en sus dimensiones positivas y negativas y a construir el conocimiento que permitirá experimentar la vida sexual como una fuente de felicidad permanece silenciado en la mayoría de los establecimientos. Así, los modos de presencia y de ausencia de la sexualidad en la escuela media parecen alimentar una versión empobrecida y estereotipada de la experiencia sexual humana, presentada “desde afuera” de la experiencia juvenil y docente. Lejos de pensar que la escuela es la única oportunidad de circulación de saberes entre los-as jóvenes, es evidente también que su enorme potencial en la conformación de una ciudadanía sexual rica y justa todavía tiene un largo camino por delante. ➔

NOTAS

¹ UBACyT005, dirigido por la autora. Participan en el equipo las Lics. Carolina Entin, M. Beatriz Greco, Gabriela Ramos, Cecilia Román, Rosana Ruiz, Gladys Skoumal y Susana Zattara.

² Aunque no son objeto de análisis en el presente trabajo también es importante reconocer que de manera aislada también existen diferentes acciones que apuntan a proponer otra forma de tratamiento de las

sexualidades juveniles. Estas iniciativas suelen ser dispersas o individuales, generalmente a cargo de docentes motivados-as y con formación específica o en relación con organizaciones no gubernamentales que trabajan con la temática.

³ UBACyT005, dirigido por la autora. Participan en el equipo las Lics. Carolina Entin, M. Beatriz Greco, Gabriela Ramos, Cecilia Román, Rosana Ruiz, Gladys Skoumal y Susana Zattara.

⁴ La investigación tiene un componente cualitativo trabajado mediante entrevistas en profundidad a equipos directivos de las escuelas, corpus de la presente comunicación y un componente cuantitativo dirigido a establecer un “mapa curricular” de los contenidos, enfoques y responsables del tratamiento de temas de sexualidad en la escuela media.

⁵ La educación sexual sería un punto máximo de lo que el filósofo Roberto Espósito (2005) entiende como deseo de “inmunidad”, el intento de autoconservación que domina a la sociedad moderna. La simultánea protección y negación de la vida, al igual que el uso de la violencia para defenderse de la violencia son formas constitutivas de la modernidad política. La cuestión “biomédica” en sexualidad parece el argumento perfecto para la “defensa” frente a la amenaza. *Communitas e immunitas*, derivan de *munus*, que en latín significa don, oficio, obligación. Espósito sostiene que mientras la *communitas* se relaciona con el *munus* en sentido afirmativo, la *immunitas*, negativamente. Por ello, si los miembros de la comunidad están caracterizados por esta obligación del don, la inmunidad implica la exención de tal condición. Es inmune aquel que está dispensado de las obligaciones y de los peligros que, en cambio, conciernen a todos los otros. La misma concepción moderna, en fin, puede ser entendida como el conjunto de los relatos que tratan de traducir esta exigencia individual de protección de la vida: lo que cuenta es impedir, prevenir y combatir la difusión del contagio real y simbólico, por cualquier medio y donde sea.

⁶ Maglio, Francisco. “Medicina, sexo y poder”. Conferencia dictada en el III Congreso Argentino de Sida, Mar del Plata, Noviembre de 1997.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, G. et alii 2005. “Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo” (mimeo). Ponencia presentada en el Coloquio Interdisciplinario Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, agosto de 2005.
- Altable, C. (2000) *Educación sentimental y erótica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Britzman, D. (1999). “Curiosidade, sexualidade e currículo”. En: *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*, editado por Lopes Louro, Guacira. Belo Horizonte: Auténtica.
- Butler, J. (2001). *Cuerpos que importan*. Madrid: Paidós.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley. University of California Press.
- Epstein, D. and Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Espósito, R. Entrevista en *Revista Ñ*. 12-03-2005.
- Fine, M. (1999). “Sexualidad, educación y mujeres adolescentes”. En: *Géneros prófugos. Feminismo y educación* editado por Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. México. PUEG - Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- , (2000). *Los anormales*. México. FCE.
- Grupo Doce 2001. *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires. Gráfica México.
- Kancyper, L. (2002). *El complejo fraterno*. Buenos Aires: Lumen.
- Lopes Louro Guacira (organiz, 1999). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Mac An Ghail, M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham. Open University Press.
- Margulis, M. y otros (2003). *Juventud, Cultura y Sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Morgade, G. (2001). “¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad”. En: *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 7, N°38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL.