

Argumentos, No 11  
Estudios sobre sexualidades y salud reproductiva

2010

Gino Germani

ISSN 1666-8979

Tabla de contenidos  
Editorial PDF

Conversaciones

Política, epistemología y ética en la investigación social: reflexiones a partir de los estudios sobre sexualidades PDF

Silvia Chejter, Ana Lia Kornblit, Carlos Figari, Jane Bennett, Omar Acha, Mario Pecheny

Dossier

Panorama de derechos sexuales y reproductivos, Argentina 2009 PDF  
Mónica Petracci, Mario Pecheny

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

Daniel Jones

Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud PDF

Pablo Francisco Di Leo

La maternidad tomada. Ginecólogos, obstetras y mujeres en interacción. Discursos y prácticas en la clase media PDF

Patricia Schwarz

In Memoriam

Pedro Krotzsch - In Memoriam PDF  
Instituto de Investigaciones Gino Germani

En su primer editorial, *Argumentos. Revista electrónica de crítica social*, nos planteaba con claridad su meta estructurante: "hacer públicas las opiniones y controversias académicas producidas en nuestro Instituto, ámbito concebido como una verdadera comunidad interpretativa". Hoy en su edición número 11, con un nuevo Comité Editorial, reafirmamos ese compromiso, generando y promoviendo el debate y la construcción colectiva en el campo académico.

El número que hoy presentamos está dedicado a una temática ausente en las ediciones precedentes: los estudios sobre sexualidades y salud reproductiva.

Como es habitual en nuestra Revista el núcleo de la misma está configurado a partir de una Conversación en la cual los *argumentos* se cruzan en un diálogo provocativamente sugerente. En la mesa redonda "Política, epistemología y ética en la investigación social: reflexiones a partir de los estudios sobre sexualidades" Silvia Chejter, Omar Acha, Carlos Figari, Ana Lía Kornblit, Jane Bennett y Mario Pecheny ponen en discusión interrogantes éticos y epistémicos que trascienden el campo de los estudios sobre las sexualidades: ¿Cómo se construye el conocimiento considerando la propia biografía? ¿Cómo se conjuga la objetividad con el compromiso que los investigadores tienen hacia los sujetos investigados? ¿Cómo se trabajan las implicaciones éticas que plantean ciertos temas de investigación?

Asimismo en el dossier *Salud Sexual y Reproductiva* se presenta un conjunto de artículos resultados de la importante producción investigativa sobre el tema en nuestro Instituto. A partir de diferentes enfoques se abordan temas como "derechos sexuales y reproductivos", "educación sexual" y "discursos y prácticas sobre la maternidad".

Por otra parte, a partir de este número *Argumentos* profundiza un proceso de cambio orientado a aumentar su difusión y accesibilidad. En esta dirección presentamos un nuevo formato de diseño que esperamos que facilite su lectura. Conservando el espíritu dialógico y actual que constituye el sello distintivo de *Argumentos* desde su primer número, estamos avanzando en el cumplimiento de requisitos editoriales internacionales, para su indización e integración a redes de revistas académicas de Latinoamérica y del mundo

Al mismo tiempo, procuramos integrar cada vez más a toda nuestra comunidad en la elaboración de la Revista. Queremos hacer público en este número un especial agradecimiento al Área de Salud y Población del Instituto, y en particular al Grupo de Estudios sobre Sexualidades, cuyos miembros colaboraron activamente con su realización.

Finalmente, compartimos con todos nuestro sentido recordatorio a Pedro Krotsch, fundador de *Argumentos*. En *In memoriam* el lector encontrará una reseña de su destacada trayectoria. Prolongar aquello que Pedro soñó, convertir cada vez más a nuestra Revista en la voz del Instituto, en un insumo para todos aquellos interesados en la coyuntura nacional, en una herramienta para el intercambio entre investigadores y académicos del país y del mundo, es nuestro desafío y nuestra modesta manera de rendirle homenaje.

## **"Política, epistemología y ética en la investigación social: reflexiones a partir de los estudios sobre sexualidades"**

**Conversación entre Silvia Chejter, Ana Lía Kornblit, Carlos Figari, Jane Bennett y Omar Acha<sup>1</sup>.**

**Coordinador: Dr. Mario Pecheny.**

**11 de septiembre de 2009**

**Silvia Chejter**, socióloga. Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Autora de entre otros libros: *La voz tutelada. Violación y voyerismo* (Nordan, Uruguay, 1990); *La niñez prostituida* (UNICEF, Buenos Aires, 2000); *Feminismos latinoamericanos: tensiones, cambios y rupturas* (AC SUR, Barcelona, 2007). Editora de la publicación anual (1993-2003) *Travesías. Temas del debate feminista contemporáneo y de varias compilaciones*, entre otras, *El sexo natural del Estado* (Nordan, Uruguay, 1990); y de artículos en *Signs* (USA), *Recherches Féministes* (Canadá), *Das Argument* (Alemania) entre otras publicaciones académicas.

**Omar Acha** nació en La Matanza, en 1971. Es docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e investigador de carrera del Conicet. Integra los colectivos editores de las revistas *Nuevo Topo*, *Amartillazos* y *Herramienta*. Próximamente aparecerá el primer volumen de su *Historia crítica de la historiografía argentina*.

**Carlos Figari**, Doctor en Sociología (IUPERJ/Brasil). Investigador CONICET/UNCa. Investigador Visitante del Grupo de Estudios en Sexualidades, IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

**Ana Lía Kornblit**, Médica y Dra. en Antropología. Investigadora principal del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, del cual ha sido directora. Fue profesora titular de la asignatura Psicología Social en la carrera de Sociología de la UBA. Actualmente es co-coordinadora del Área de Salud y Población del Instituto Germani. Sus publicaciones más recientes comprenden textos acerca de metodología de la investigación social, juventudes y sexualidades.

**Jane Bennett**. Dra. en Lingüística (Columbia/EEUU). Directora del Instituto Africano de Género y Profesora de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica)

**Mario Pecheny**, Doctor en Ciencia Política, Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales e investigador del CONICET.

---

1 Omar Acha no pudo estar presente en la mesa de debate, y envió su participación previamente por escrito.

**Pecheny:** Bienvenidos a este espacio de debate y muchas gracias por participar de este encuentro de *Argumentos*, revista institucional del Instituto Gino Germani. Hoy los hemos convocado a partir de la propuesta de discusión sobre los ejes que les adelantáramos:

- ¿Cuál es la relación entre la experiencia biográfica de la/el investigador/a y la producción académica? El quid de la investigación nativa.
- ¿Hay una investigación militante? Objetividad y compromiso.
- Siempre que hablamos de otros, ¿hablamos por otros? ¿Cuál es la relación entre quien investiga y las/los sujetos investigadas/os?
- ¿Cómo se construye autoridad epistémica? ¿Qué es conocer otro/a sujeto/a? ¿Cómo juegan en este sentido las condiciones de producción del campo académico?
- Dimensiones sexuadas de la investigación implicaciones emocionales/eróticas ¿una cuestión ética?

**Chejter:** El tema alrededor del cual nos convocaron es **Política, epistemología y ética en la investigación social: reflexiones a partir de los estudios sobre sexualidades**. Para empezar tengo que decir que no soy investigadora en el campo de las *sexualidades*. Mis temas de los últimos años han sido la violencia sexual, y más específicamente las violaciones y la prostitución, con un enfoque feminista que articula investigación e intervención, con una preocupación (por citar una de las tantas) sobre la escritura, (cómo escribir, para quien, los circuitos de distribución).

Acepté muy complacida la invitación a este espacio, aunque, cuando me di cuenta que sólo tenía unos poquitos días, confieso que me asusté. Los temas son complejos y si bien tengo opiniones o posiciones tomadas, no siempre totalmente pensadas o elaboradas para ser escritas.

Vayan estas primeras líneas a modo de disculpa por este texto fragmentado, no siempre coherente y tal vez ni siquiera pertinente, aunque sí inspirado en otros textos, de mi gran maestra Françoise Collin, o de mi otro gran maestro, René Lourau, por la manera en que

entrelazaron la teoría, la investigación, la escritura y sus vidas personales y otros, que me resultan muy inspiradores como Soshana Felman o Nestor Perlongher, sólo por evocar algunos nombres significativos para mí.

Espero que estos apuntes, preguntas, evocaciones, les permita pensar, y les aliente a recordar y relatar cómo ustedes responden a los desafíos de la investigación.

He tenido en cuenta, al formular las preguntas, que estas reflexiones serán publicadas y que nuestro público son actuales o potenciales investigadoras/es y en este sentido dar cuenta de la "cocina de la investigación" creo que puede resultar inspirador, didáctico, interesante.

Hay una primer observación que quiero hacer con relación al título de esta convocatoria y a su relación con los ejes temáticos de la convocatoria a artículos para la revista.

El tema de la revista es "Salud sexual y reproductiva" y los ejes propuestos en la convocatoria a los artículos de la revista son los siguientes: *aspectos demográficos vinculados con la salud sexual y reproductiva; derechos sexuales; estrategias preventivas de patologías vinculadas a la sexualidad y a la reproducción; el discurso médico en salud sexual y reproductiva; educación sexual y promoción de la salud; capacitación de recursos humanos en salud sexual y reproductiva.* Mientras que el tema de esta convocatoria es política, epistemología y ética de la investigación social: reflexiones a partir de estudios sobre sexualidades. Y los temas orientativos son, entre otros *"experiencia biográfica y producción académica; investigación académica y militante; dimensión sexuada de la investigación, implicaciones eróticas y emocionales, etc.*

Entonces quería invitarlos a reflexionar sobre ¿Cuáles son las relaciones entre ambos planteos? ¿Si planteamos cuestiones de salud sexual y reproductiva es la manera de plantearnos la sexualidad o las sexualidades?. ¿Si hablar de patología, discurso médico, salud y salud sexual y reproductiva o aspectos demográficos (5 de los ejes) les **dice algo?** Más allá de que el comité editorial podría explicar esta elección, dado el marco de esta convocatoria me gustaría entonces invitarlos a

pensar como ven ustedes la relación entre los ejes de la convocatoria de la revista y los ejes que la coordinación definió para estas conversaciones.

Una segunda pregunta es ¿Cómo construimos nuestro 'objeto' de investigación? En este nuestro mundo, donde las imágenes son tan importantes, recuerdo una frase de Susan Sontag que dice "*Fotografiar es encuadrar y encuadrar es excluir*". ¿Qué dejamos dentro y que queda afuera de nuestras definiciones? A veces pienso en la etapa de construcción del corpus, y me pregunto cuánto se parece a la tarea del fotógrafo: iluminamos algunos aspectos, oscurecemos otros, como en la fotografía se manipula con el *photoshop*.

Y sobre este tema también quiero traer la siguiente frase: "La diferencia sexual conduce por un lado a el deseo y por el otro a la violencia" dice Shoshana Felman, en un libro que se llama *¿Qué quiere una mujer? Lecturas y diferencia sexual*". Esto me lleva a preguntarme casi maliciosamente cómo es posible hacer estudios sobre reproducción y sexualidad sino se incluye la violencia y alguna teoría de la subjetividad.

Respecto del primer punto planteado en los ejes, ¿Cuál es la relación entre la experiencia biográfica de la /el investigador/a y la producción académica? El quid de la investigación nativa. Esta pregunta me llevó a pensar en la elección de nuestro campo de trabajo, de los temas, de las preguntas que formulamos, y por supuesto todo lo que sigue (nuestras teorías, métodos, etc.). Y por supuesto me llevó a pensar en mi propia experiencia.

Volviendo al tema, sería muy ilustrativo conocer distintas modalidades de la relación entre lo biográfico y la investigación. ¿Pero qué es lo biográfico? Así como el feminismo no es una excrescencia natural de ser mujer, lo biográfico está muy mediado por cómo pensamos y cómo nos pensamos. Nuevamente traigo una cita de Shoshana Felman:

Convertir en personal no garantiza que la historia que narramos sea completamente nuestra o sea narrada con nuestra propia voz (...) **poniendo en juego la literatura, la teoría y la autobiografía** juntos a través del acto de leer y al leer en los textos a la vez nuestra diferencia sexual y nuestra autobiografía como pérdida (o ausencia)".

Invitaría a quienes de ustedes quieran compartir lo que piensan, lo que han elaborado o puedan elaborar sobre este tema

Para bajar a debates más didácticos, preguntas orientadoras podrían ser:

- cómo, a partir de qué hecho o circunstancia personal eligió su campo de investigación
- de qué modo el contexto político influyó en esa decisión
- de que modo sus lecturas, la "teoría" u otras lecturas marcaron su trayectoria de investigación
- si tuviera que elegir hoy su campo de trabajo, ¿haría la misma elección?
- qué reflexiones puede hacer hoy con relación a esa "elección".

Las siguientes afirmaciones son para que ustedes las confirmen o las desmientan. En muchos estudios:

- hay una tendencia a sanitizar la sexualidad (también a regularla, a controlarla, etc.) pero hablar de salud sexual invita a pensar un tema mucho más amplio, de una manera más reduccionista
- hay una tendencia a unir sexualidad y reproducción y esto generalmente va en detrimento de un concepto de sexualidad mas socio político (a veces leyendo algunas investigaciones me parece que todo la crítica feminista de los 70, todo el esfuerzo de separar la reproducción de la sexualidad, se va por la borda)
- no está claro de qué se habla cuando se habla de sexualidad ni siquiera está claro de qué se habla cuando se habla de salud sexual
- está ausente la dimensión económica
- está ausente la dimensión del placer

En relación con el punto **Reproducción, sexualidad y economía**, me gustaría invitarlos a pensar en la dimensión económica de la problemática. No conozco muchos estudios al respecto. Y a modo de disparadores transcribo fragmentos Estos dos fragmentos de Linda Gordon extraídos de su artículo "La lucha por la libertad reproductiva", (un texto de 1977, cuando el feminismo dialogaba /peleaba con el marxismo) que pueden resultar sugestivos para pensar la relación entre capitalismo y patriarcado y para llevar la reflexión a la mercantilización de

las tecnologías, de las personas, de la vida misma. El concepto de libertad reproductiva ha sido desplazado en los últimos años por el de derechos reproductivos. Sería interesante reflexionar sobre los modos de nombrar.

Lo que sigue son citas extraídas del texto de Linda Gordon.

“ El control de la natalidad es hoy una mercancía y como sucede con toda las mercancías en la sociedad capitalista avanzada, se nos ofrece de manera tal que no podemos siempre distinguir entre nuestra necesidad personal del producto y las necesidades definidas de antemano para nosotros por la política social” (Gordon, L. p.136)

“Aislar las luchas por la ‘liberación sexual’ aunque sea comprensible a la larga termina por debilitar estas mismas luchas: no sólo se detiene el desarrollo de la comprensión de todas las influencias sociales y económicas sobre la sexualidad sino que fracasa al tratar de cuestionar las fuerzas que corrompen el potencial sexual humano: la explotación de clases y la supremacía masculina” (Gordon, L., p.145)

Me voy a referir ahora al segundo y tercer punto de los ejes que prepararon los coordinadores:

¿Hay una investigación militante? Objetividad y compromiso.

Siempre que hablamos de otros, ¿hablamos por otros? ¿Cuál es la relación entre quien investiga y las/los sujetos investigadas/os?

Esto es lo que me dispararon esas preguntas:

### **La mejor manera de estudiar el callejeo es callejeando**

El libro de Nestor Perlongher “La prostitución masculina”, del cual tomé algunos fragmentos, invita a reflexionar sobre varios de los temas que se han planteado en la guía: la relación entre quien investiga y las personas sujetas/os de la investigación; las implicancias emocionales y eróticas; las marcas que la experiencia imprime a resultados, etc. . La investigación de Néstor Perlongher da cuenta de un estilo, de una respuesta posible a estas preguntas. Claro que no la única y que Perlongher sintetiza así: “la mejor manera de estudiar el callejeo es callejeando” (Pag 19). Lo cito:

“Para establecer los contactos (itinerantes), solía ser tomado, -aún sin proponérmelo- como un cliente ocasional. (...) Para establecer esos

contactos, fue preciso respetar los 'rituales de interacción' propios del medio. Es decir, aún reconociendo a algún muchacho como miché, **no era técnicamente recomendable** abordarlo sin la ceremonia de miradas, gestos y desplazamientos que precede ritualmente los enlaces entre desconocidos en los circuitos del ligue homosexual"

Perlongher cita a Monique Augras:

"La codificación de las relaciones interpersonales en términos de circulación de dinero, o sea, a sustitución de las interacciones afectivas y emocionales por un sistema abstracto de compraventa, constituye precisamente una de las características de nuestra sociedad", (...) (la prostitución viril) "permite vislumbrar cierto estado singular de entrelazamiento donde códigos sociales y sensaciones corporales se agencian, barrocas transducciones que el capital lubrica. En su singularidad este negocio manifiesta **una modalidad de funcionamiento del deseo en el campo social, pasible de extenderse a otros territorios y articulaciones**, si, como quieren Deleuze y Guattari, 'existe el deseo, lo social y nada más". (pag 134). Finalmente Perlongher habla de los resultados: "Que un estudio sobre lo real lleve en su construcción las huellas de ese mismo real, debería provocar, quizás, antes **alivio** que vergüenza". Esto está en la Pag. 21 del libro.

Ahora quisiera referirme a la pregunta sobre investigación académica e investigación militante en el campo de las sexualidades. Objetividad y compromiso

Esta pregunta me lleva a plantear que las lógicas de la institución académica son tan férreas como las lógicas de la militancia. ¿Es posible navegar entre las dos aguas? ¿Quién puede dar cuenta de esta dialéctica?

No veo diferencia en cuanto a dichas lógicas y a la posición que tomemos frente a la investigación, en sexualidades o en cualquier otro tema. Lo que importa es si tomamos la dimensión política y ética que todos los temas conllevan. ¿Podemos escapar a la implicación? ¿Cómo funciona la censura? ¿La autocensura?

Cito a René Lourau: Sobre las implicaciones: (Las citas son de su libro El diario de investigación)

La relación con el informe final, transmisible y/o publicable, derecho de entrada a la ciudadela científica, es de tal modo interiorizada en sus normas institucionales que llega hasta determinar retroactivamente los procedimientos de investigación y de recolección de datos. No es suficiente decir "no veo sino lo que quiero ver". Hay que agregar: "No veo sino lo que quiero escribir". (implicaciones secundarias)

La relación con el informe de la investigación y la relación con el paradigma de la misma constituyen implicaciones secundarias, al no ser susceptibles de análisis para el investigador (individual o colectivo) en el momento mismo en que éste produce un acto de investigación. Las implicaciones primarias comprenden: a) la relación con el objeto de estudio; b) la relación con la institución y, primeramente, con la institución de investigación; c) la relación con el patrocinio y con el mandato social.

En su relación con la institución –de investigación, universitaria, patrocinadora, editorial- los escritos en ciencias sociales se construyen un estatuto, rechazando en la medida de lo posible las implicaciones más íntimas. (Lourau, R., p 15)

El punto sobre las "Dimensiones sexuadas de la investigación y sus implicaciones emocionales/eróticas ¿una cuestión ética? me lleva a preguntarme si realmente tenemos un lenguaje común o una misma definición del concepto de "dimensión sexuada". Dimensión sexuada puede remitir a la marca del cuerpo sexuado en el texto. Dimensión sexuada puede remitir a la política sexual, al poder sexual; puede remitir a conceptos definidos o enmarcados en una determinada teoría.

Los fragmentos y preguntas que siguen pretenden dar pautas para una discusión en torno a este punto:

- Sería interesante que cada comentarista describa qué entiende "dimensión sexuada de la investigación" y como ha jugado en sus investigaciones.

- Juntar la dimensión sexuada con las implicaciones eróticas y emocionales no me parece lo más adecuado. En cierto sentido, me sorprende lo de implicaciones eróticas. Investigar sobre sexualidades está mediado por nuestros conceptos, por nuestras herramientas, nuestra metodología, nuestras técnicas. Es cierto que investigar es o puede ser

una práctica voyerista, pero de ahí a erotizarse con la investigación, hay una distancia.

- Sí, lo emocional. Que puede estar presente de varios modos. Desde la emoción más cruda y directa que provoca observar o documentar el dolor ajeno, hasta sentimientos, como por ejemplo la impotencia frente a ciertas problemáticas, que pueden convertirse en obstáculos serios a la investigación.

- Con relación a la emoción lo que me interesa preguntar es **qué hacer** con la emoción? Por ejemplo cuando queremos llorar, cuando sentimos impotencia, cuando queremos ayudar. ¿Cómo manejamos nuestras incomodidades? ¿Qué hacer cuando está en juego situaciones que de **no actuar** nos colocan en situaciones de complicidad frente a un abuso?

- ¿Cómo manejamos el poder en la relación investigador/a - investigadas/os? Me refiero a la que la situación de investigación es una relación estructuralmente jerárquica. Y esto va más allá de nuestra propia actitud personal. Sería interesante compartir experiencias en este campo.

La siguiente es una cita de Françoise Collin, (de su libro *Le différend des sexes*)

Fueran cuales fueran las posiciones adoptadas relativas a la realidad de uno y otro sexo, lo que es abandonado en esas tres corrientes, - feminismo universalista, feminismo de la diferencia y teoría queer- es la idea según la cual los sexos se ordenan según lo más y lo menos, lo superior y lo inferior. Que sean similares o constitutivamente diferentes, o aún que sean porosos, no pueden servir de fundamento a un orden desigual, la cuestión será la de saber cómo, a partir del orden desigual secular y existente todavía, poder superarlo.

La tarea es vasta en efecto. Y las medidas políticas adoptadas son a menudo ambiguas y discutibles ya que no necesariamente se controlan los efectos. La elucidación teórica deja sin definir la tarea ética y política: "¿Qué hacer?" no deriva automáticamente de una filosofía. (...) Más allá del trabajo de transformación de los derechos, más allá de las modificaciones que son objetivables, bajo ellas y de manera subterránea, **los desafíos existenciales, por no decir deseantes, subsisten.** No se

actúa sobre el deseo o sobre la elaboración simbólica por decreto. (Collin, F, p. 58)

La tercera pregunta que se formuló fue la siguiente: Siempre que hablamos de otros, ¿hablamos por otros? ¿Cuál es la relación entre quien investiga y las/los sujetas/os investigadas/os?

Esta pregunta me lleva a pensar en nuestros **dispositivos de investigación**, si el punto de partida fue una demanda, o no, en los códigos, en los efectos de nuestra intervención, en la restitución del producto de investigación, en los conflictos y desencuentros que se pueden producir en distintas etapas de la investigación, en la manera en que escribimos y para quien, etc.

Sólo para invitar a la reflexión voy a tomar un solo momento: el de la restitución, que está presente desde el principio: cuando planteamos a las personas que contactamos para una investigación, para qué la hacemos y qué vamos a hacer con los resultados.

Personalmente he tenido distintas situaciones problemáticas en esta etapa de la investigación. En un caso, el grupo que fue "objeto de la investigación, no autorizó la publicación del texto, a pesar de los acuerdos establecidos, de que se les iba a entregar el informe para que lo revisaran, de hecho así sucedió y hubo desacuerdo en el propio grupo acerca de hacer públicas o no ciertas situaciones). Esto generó también debates en el equipo de investigación, que compartí con investigadoras formadas y que no querían acatar la decisión del grupo de no publicar. Dado que la responsabilidad final era mía, decidí que era mejor no publicar). En otro fui yo misma quien decidí no hacer público un informe, sin que nadie interfiriera.

Propongo intercambiar sobre este punto a partir de experiencias concretas que hayan tenido en el **momento de la restitución**. (Recordar a Lourau: "No veo sino lo que quiero escribir")

¿Cuáles han sido en su propia historia profesional las formas concretas en que han restituido el conocimiento logrado a través de una investigación? ¿Cuáles han sido los problemas concretos, éticos, políticos u de otro tipo que enfrentaron frente a la restitución y el uso del producto de la investigación?

¿O prefieren dar cuenta de alguna otra etapa del proceso de investigación?

Esta es la bibliografía que cité:

Collin, Françoise, (1999) *Le différend des sexes*, Editions Pleins Feux, Paris, Francia. Felman, Shoshana, (1993) *What does a woman want?*, The Johns Hopkins University Press, USA.

Lourau René, (1989) *El diario de investigación*, Editorial Universidad de Guadalajara, México.

Perlongher, Nestor, (1993), *La prostitución masculina*, Ediciones de la Urraca, Buenos Aires, Argentina.

Sontag Susan, (2006) *Sobre la fotografía*, Alfaguara, Buenos Aires, Argentina.

**Acha:** Quiero abordar la problemática propuesta en la discusión a partir de una elaboración de la cuestión de la objetividad, la perspectiva y la apelación a la experiencia. Me parece que esta última noción es la clave para refigurar un debate que no logra su filo político-intelectual sino hasta que interviene en la discusión epistemológica. Entonces, este texto consta de dos partes: la primera expone sucintamente la discusión de Donna Haraway sobre el objetivismo y la apuesta feminista de una perspectiva cognitiva y políticamente dialéctica; la segunda, a propósito de un conocido escrito de Joan W. Scott, intenta mostrar el lugar de la experiencia en la problematicidad del conocimiento estratégicamente comprometido. Finalmente se proponen algunas conclusiones sobre la ética del saber en el campo específico de los estudios críticos sobre la sexualidad en el mundo contemporáneo. Como mis lecturas están fuertemente ligadas al campo historiográfico, se verá que en varios momentos de mi argumentación se utilizan textos pensados para un examen crítico de la historia; con todo, ensayaré una prolongación para una tematización más amplia en el territorio "confuso" de las ciencias sociales y humanas.

No estoy seguro de haber logrado amenguar la aridez usual de la entrada epistemológica elegida; si así fuera estaría aún preso de la evasión emocional que pretendo discutir y que incita a una versación postfreudiana en estos debates. Mi primera inquietud consistió en abordar las interrogaciones propuestas por el GES para nuestra conversación, pero pronto percibí que para tomar tal o cual posición, mi ubicación era llamativamente arbitraria, pues esta residía en un concepto no examinado

de "experiencia". Es difícil pensar que la mirada propia pueda ser interesante para otras miradas. Las reacciones o estrategias ante la vacilación del reconocimiento, es decir, la duda sobre la validez de la propia palabra no puede ser resuelta con invocaciones a la experiencia inmediata (tales como: "yo milité durante x tiempo en esta causa", "yo puse el cuerpo", etc.). Entonces me pareció más útil analizar, incluso en el breve espacio disponible, las circunstancias conceptuales que habilitan las respuestas a las aludidas interrogaciones.

En un bien conocido artículo de 1995, Donna Haraway ha planteado una crítica del objetivismo científicista. Su argumentación constituirá nuestro punto de partida. Haraway examina la convicción instituida sobre la exterioridad entre el objeto de conocimiento y el "sujeto" que conoce como precondition de la verdad de un saber. Lo interesante de su propuesta es que no abandona el valor de una serie de conceptos como científicidad y objetividad. En su proyección feminista del tema, Haraway reconoce su parcialidad, desde la cual, antes que apelar a una *epojé* respecto de las deudas con nuestro ser-ahí, afirma que sólo mediante el carácter situado de una mirada es posible acceder a la objetividad. Una cierta objetividad, de esa manera, se distingue del objetivismo positivista. El primer punto de su argumentación consiste, pues, en el rechazo de toda forma de objetivismo, pues este no puede tener sino una base "monoteísta"; es el punto de vista del ojo de dios, según la expresión de Hilary Putnam. En efecto, el objetivismo descorporiza el sujeto (o emplea una diferenciación entre cuerpo y pensamiento), del mismo modo que niega otras inscripciones, tales como las raciales o sexuales. Al encuadrar esa carencia de mirada, el objetivismo predica la definición de una mirada que no es una *mirada*. Y los científicos y las científicas que realizarían esa actividad objetiva de la ciencia objetiva, serían algo así como cristales que traducirían al lenguaje riguroso de la científicidad los caracteres de la realidad. Se trata, en principio, de la predicación de dos naturalezas. Una naturalidad de la ciencia, y una naturalidad del objeto. El objeto es objetualizado como una exterioridad sobre la que se aplican los procedimientos adecuados para su conocimiento. Y las subjetividades que conocen no tienen ya historia, han perdido su lenguaje y su ideología.

Quiero detenerme en la propuesta de Haraway sobre la *parcialidad*, sobre la *mirada*, sobre el *cuerpo*.

La corporización es, entonces, más que una base firme para la toma de partido en las ciencias, un problema a investigar. Haraway apuesta a sostener "la naturaleza encarnada de la vista para proclamar que el sistema sensorial ha sido utilizado para significar un salto fuera del cuerpo marcado hacia una mirada conquistadora desde ninguna parte" (Haraway, 1995: 323-324). En la cualidad del cuerpo, una metáfora que une lo común dado por la biología, la comunidad otorgada por la experiencia de género limitada por la formación social existente, la red de los discursos en el juego ideológico de la dominación y la explotación, la construcción de la multiplicidad de las sexualidades, etc., reside la posibilidad de la perspectiva de la mirada, y la promesa de intervenir en la discusión científica con el fin de acceder (construyéndolo) a un saber objetivo. No habría, sin embargo que subestimar la complejidad de la corporización, ni la complejidad e historicidad del cuerpo.

En primera instancia, Haraway parte de esta convicción: una investigación feminista postulando el "punto de vista de las mujeres", en tanto dominadas, puede ser el adecuado para el ejercicio de la crítica y de la ciencia. Por ejemplo, reclamando la visibilización de las agencias negadas por los relatos tradicionales de la historia, o en los análisis corrientes de la sociología.

Se trataría, pues, de una mirada *desde abajo* que legitimaría la labor científica y garantizaría el conocimiento como verdad. Sin embargo, se pregunta: ¿qué es tener un punto de vista? No es la identificación con un grupo o clase social, pues toda clase o grupo es deconstruible, se escapa de las manos, es un prisma que emite infinidad de mensajes, muchos de los cuales podrían aspirar al rango de mensaje principal, y también lo atraviesan antagonismos. ¿Desde que parámetro evaluar la identificación y tornarla objeto de debate y producción? ¿No supone acaso un nuevo camino para implantar la soberanía de la o del científico sobre subjetividades que nadie sabe si aceptarían ser representados/as metodológica y epistemológicamente por otras subjetividades que aseguran poseer *su* punto de vista? Si es fácil entender qué supone para objetivistas hablar de objetividades, decirse objetivos/as para los saberes

situados implica siempre alguna *mediación*, que es sinónimo de "posicionamiento crítico". Parece plausible, pues, que una toma de partido con un horizonte (llámese emancipatorio, por caso) en epistemología exija el autocuestionamiento de las subjetividades que conocen científicamente. Antes que la complacencia consigo misma, la toma de partido está habilitada por una negatividad, por una interrogación.

Lo interesante y desafiante del enfoque de Haraway consiste en que no desemboca en el relativismo. Creo que no es esa declaración donde reside su interés, sino en las razones que brinda. En rigor, la elección y debate entre el objetivismo, el relativismo, la objetividad y la científicidad, no es producto de un conjunto de *deducciones*, sino la derivación de una elección que posee densidad teórica solamente a través de las razones que se presentan para tal decisión. Naturalmente, aquí debemos debatir el sujeto de estos conceptos, que siguen ligados críticamente a las promesas de la Ilustración.

El posicionamiento crítico no ofrece garantías, no digamos ya de un conocimiento científico objetivo a la vez que inscripto en un contexto político, sino de la legitimidad de una perspectiva vinculada a una cierta subjetividad. En realidad, el problema aquí es bien distinto de una epistemología liberal, como la de Popper, en la que se reconoce el carácter situado y provisional de todo conocimiento falsable. Como es sabido, Popper prefiere la metáfora del reflector que ilumina los datos observables, que ante la desmentida de una serie de "hechos" (o aspectos de una serie de hechos), debe ser reemplazado por otras conjeturas, a su vez, también sometidas a refutaciones. El caso es que en el conocimiento social e histórico, Popper tiende a afirmar la variación de las posiciones interpretativas, y no, como en las "ciencias generalizantes o teóricas", de las teorías. En otras palabras, en el saber de lo históricamente humano, utiliza la multiplicidad de puntos de vista individuales. De allí que su elusión del dogmatismo descansa en la demanda de autonomía y crítica individuales. La adopción de una perspectiva ligada a un sujeto colectivo-singular, como el factible desde el feminismo, sería entonces incomunicable con el falsacionismo. Es en este punto donde el enfoque de Haraway va más lejos, al asumir la dificultad, y la posibilidad, de un punto de vista irreductible a las perspectivas individuales. En términos filosófico-

políticos, se trata de una discusión epistemológica post-liberal, pero que no se agota en la identificación de un sujeto destinado a develar la verdad al universalizar su perspectiva (como sucede con el proletariado lukácsiano).

Más allá del objetivismo, siempre según Haraway, no está el relativismo, pues éste pretende no estar existencialmente anclado en ningún sitio, al tiempo que pretende estar en todas partes (Haraway, 1993: 329). En cambio, el situarse excede la reducción identitaria, metafísicamente presencial, de una subjetividad que podríamos llamar "el punto de vista de la mujer". Pero si se pluraliza el sujeto en "mujeres", no sólo se plantea necesariamente la multiplicación de los "puntos de vista", sino que también se activan otros criterios de identificación. La diferencia étnica, por ejemplo, complejiza el sujeto colectivo nombrado como "las mujeres".

Si Haraway ataca con vigor la ilusión de una identificación inmediata con las perspectivas de las/os dominadas/os, con la visión desde abajo, no es porque la crea imposible, sino porque desea prevenir que la corporización, que la adopción del punto de vista, sea una construcción imaginaria, es decir, estabilizada y autocentrada. Pues sabe que es posible posicionarse con la condición de no permanecer idéntica a sí misma. En toda identificación con un grupo o una clase social opera una cierta violencia que se atenúa significativamente al someterla a crítica. La sospecha epistemológica no se basa tanto en la revisión de los conceptos empleados en el conocer, sino mejor en el alerta constante contra la unidad y estabilidad que la identificación entabla en el encuentro con la objetividad y la verdad. Para Haraway, la mejor práctica para evitar la peligrosa osificación de la corporización consiste en sostener el dinamismo del punto de vista que distancie la posibilidad de un esencialismo: "El firme compromiso hacia posicionamientos móviles y de las desvinculaciones apasionadas depende de la imposibilidad de la política inocente de la 'identidad' y de las epistemologías como estrategias que buscan ver desde los puntos de vistas de los subyugados para poder ver bien".

Es una renuncia activa respecto a la esencialización respecto a la subjetividad (política) con la cual uno/a se identifica críticamente y que,

necesariamente, debita un peaje. Porque no es difícil concluir que esa pérdida del punto fijo para mover el mundo que es la "identificación" implica el abandono definitivo de toda pretensión de objetividad y, por ende, de crítica racional y cooperativa, ciertamente, atravesada por divergencias interpretativas y políticas.

¿Cómo la relación entre consistencia (por el compromiso político con el saber situado) e inconsistencia (por el permanente abandono de todo pacto eterno con una subjetividad) con la objetividad logra afianzar la propuesta de Haraway? Como señalamos, al elaborar las condiciones de posibilidad de una "objetividad feminista", renuncia a una universalidad no mediada. La inestabilidad del posicionamiento obliga a volatilizar el contenido de un discurso de saber haciéndolo pasible de una refutación permanente, aunque su novedad consiste en que excede el basamento individual para introducirse en una problemática identificación crítica con las mujeres. Al plantearlo de esa manera coincide con otras autoras sobre asumir el carácter situado del conocimiento no implica sólo un ejercicio de "sociología del saber", sino, según Harding, un insumo decisivo para la objetividad.

La objetividad metafísica, desencarnada, es puesta en suspenso. Pero: ¿por qué no adscribir a la perspectiva "pragmatista" que rechaza como sin sentido la búsqueda de la objetividad así como de cualquier correspondencia entre palabras (o frases) y "hechos"? Para Richard Rorty la pretensión de objetividad es el intento de hallar un sentido a la existencia que esté más allá de la posible en la comunidad a la que se pertenece. La convergencia de la "verdad como correspondencia" implica además una valoración positiva de la ciencia como el acercamiento a una realidad crecientemente mejor conocida. De ese modo, indica Rorty críticamente, la historia de la "humanidad" es la historia del develamiento del mundo. Si existe una realidad "objetiva" y nos acercamos a ella, la sociología o la historiografía son el camino del progreso, de la evolución de la ignorancia hacia la verdad. No habría otra modalidad valedera de vida sino la que realmente nos ha precedido. Y esa convicción oculta en el realismo es la que muestra su carácter etnocéntrico. Rorty, por el contrario, aboga por reconocer y resituar nuestro sesgo etnocéntrico, para conversar en la solidaridad de nuestra comunidad los valores que nos

guían. La verdad no es otra cosa que aquello que por ella entendemos. No en virtud de la cercanía con la realidad objetiva, sino porque existen, provisionalmente, argumentos más convincentes que otros al respecto. No necesitamos, pues, una teoría de la verdad, la objetividad. La epistemología sería superada y anulada en beneficio de una conversación sobre nuestras creencias.

La deriva pragmatista es bien distinta del enfoque discutido por Haraway. El fundamento de esa diferencia es sobre todo ético-político. El pragmatismo supone la disponibilidad de la fuerza para defender un punto de vista, que sólo es matizado por una conversación intercultural. Su autodestrucción como punto de vista es imposible, y así revela una solidaridad profunda con su situación. El pragmatismo, en suma, supone un lugar de dominio y podría fundamentarse en Nietzsche.

Las condiciones de la objetividad y la crítica feministas de Haraway suponen, en cambio, la recuperación de las subjetividades subalternas: "Los conocimientos situados requieren que el objeto de conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento 'objetivo'". El "objeto", entonces, tendría que ser considerado en realidad como un sujeto, y debería entablar una relación de conocimiento en una vena interpretativa, "conversando" con éste, sin someterlo a la habitual violencia del método. En la reflexión epistemológica dominante, los esquemas empleados son los pensados en proposición del tipo "s conoce que p", punto en el que se inicia la discusión. Tal planteo de la cuestión deja entre paréntesis el problema de la subjetividad que conoce. La búsqueda de claridad y distinción conceptuales remite a las temáticas de la referencia, de la convergencia entre el "contenido" del saber con pretensión de verdad ("que p"), de si es preferible entenderla como "aseveración justificada" o como "correspondencia". Ciertamente, también existe en la tradición de la filosofía analítica una atención a los "esquemas conceptuales" que imposibilitan confiar en un acceso inmaculado a la "realidad". Sin embargo, no es estudiada la tematización de las diferencias y, particularmente, las relaciones de poder (y consiguientemente de género) que intervienen en la conformación de esos "esquemas".

La conceptualización del "objeto" es también reductiva en la epistemología ortodoxa. En las formulaciones semánticas de la verdad, los ejemplos de "p" son tomados de la relación con objetos inanimados. Ello no sólo indica cuánto de la cosmovisión fiscalista está presente en esa epistemología, sino también que no se concibe una interacción con un objeto de conocimiento inerme ante quienes conocen (o en todo caso los/as "afecta", incide en sus "percepciones"). La crítica feminista sugiere que debe abandonarse este planteo, pues él remite necesariamente a cierta "percepción adecuada" de un objeto exterior. El modelo alternativo más pertinente sería el del conocimiento de otras personas.

Situar el proceso de conocimiento en las condiciones de la interacción humana cambia profundamente la pregunta sobre el conocimiento. Inicia la indagación suponiendo la incomprensión, la dominación, la diferencia, el poder, el consenso, etc. Pero quizás sea más decisivo en la pregunta por la objetividad el reconocer aquí cuánto de perspectiva está implícito en la interacción con el "objeto".

A esta altura, la pregunta es ¿por qué sostener todavía el concepto de objetividad cuando éste ha perdido toda necesidad, y toda función cognoscitiva? Un saber objetivo y científico no objetivista es situado y por ende puede comprometerse, y Haraway mantiene su compromiso militante con el feminismo. Una pluralidad de objetividades posibilita no considerar a los otros saberes no feministas (o feministas disidentes) como falsedades necesarias, sino discutir con ellos sin apelar a la mera diferencia de poderes. Considerar al "objeto" como una figura dinámica, evita reedificar al científico o a la científica como subjetividades soberanas, y mucho más cuando se estudia a personas. Y es un respeto de la alteridad que se presenta como ética y políticamente necesario.

Si la objetividad puede predicarse cuando un saber no debe su legitimidad al poder de quienes la sostienen sino a las condiciones en que se realiza, todavía queda por dilucidar si una apuesta epistemológico-política por la objetividad es rigurosa. Creo que la propuesta de Haraway exige una elaboración ulterior por cuanto su postura la objetividad reside en el interior de la construcción situada y no en el proceso de constitución del conocimiento. Cuando Haraway habla de que es posible construir proyectos fieles a una "objetividad feminista" o de que el problema de la

ciencia para el feminismo es la "objetividad como racionalidad ubicada", coloca el peso de la objetividad en el reconocimiento de la *parcialidad*, y yo diría que ese reconocimiento (de importancia vital) es una condición necesaria para la objetividad, pero en modo alguno es suficiente.

La parcialidad de toda perspectiva establece las condiciones para que, sabida la imposibilidad de una imparcialidad absoluta, los saberes elaborados entren en un terreno de disputa interpretativa, y que en ese proceso se cuestionen tanto esos saberes como las condiciones reales de su producción. Pero la parcialidad jamás será objetiva ni necesita serlo para sostener la posibilidad de la objetividad científica. Se trata de lo contrario, pues si la imparcialidad fuera posible, la objetividad sería innecesaria. En síntesis, en el ámbito de las subjetividades que producen conocimiento crítico, la discusión de la objetividad y del objetivismo exige considerar como cuestión nodal las condiciones reales (institucionales, individuales, ideológicas) de la producción del saber, donde el carácter *situado* del conocimiento constituya un aspecto, decisivo, pero no excluyente. Es decir, necesitamos articular el debate epistemológico con un examen de nuestras prácticas. Y entre esas prácticas se despliega la cuestión, a la que pronto aludiremos, de la genealogía crítica de las "prácticas discursivas".

Ahora bien, entonces aparece un nuevo problema, aludido en la noción de cuerpo y corporización. Para pensar la situación de un conocimiento es necesario suponer que existe una experiencia de tal situación. Cuerpo y experiencia despiertan una fenomenología íntimamente ligada. Puesto que el cuerpo no es una simple actualización mental de los procesos fisiológicos (deudora de una improbable dicotomía entre *res extensa* y *res cogitans*), situación corporal se comprende mejor como situación subjetiva. Por esta se entiende a la experiencia como fundamento de un saber. De allí se derivan las afirmaciones de privilegios o minusvalías en materia cognitiva. Por ejemplo, se puede sostener que sólo los gays pueden estudiar la sociabilidad gay porque sin la experiencia gay se carece de los saberes indispensables para entenderla. O también, que sólo la *distancia* con la vivencia gay autoriza la perspectiva necesaria para evadir la apología de una de las posibles sociabilidades gay. Esta ejemplificación puede ser trasladada sin problemas a todas las

subjetividades oprimidas o subalternizadas. El privilegio y la minusvalía epistemológicos, siempre que se sostienen en la experiencia, apelan a noción que merece ser revisada.

Es lo que propone hacer Joan Scott en "La evidencia de la experiencia", de 1991. Su texto está pensado en debate sustantivo con la historiografía fundacionalista, que en su parecer descansa en la noción de una experiencia como *primus movens* de la producción de conocimiento. No obstante, la discusión puede ser trasladada a un examen de la relación entre experiencia y autoridad interpretativa en el conocimiento social.

Al citar un pasaje del libro autobiográfico de Samuel Delany, *The Motion of Light in Water*, Scott indica la elusión de la dimensión escrituraria de su "recuerdo" de los cuerpos masculinos apretujados en un baño público, visión que habría permitido a Delany la percepción de la potencia del erotismo y su deseo homosexual. La percepción visual, opone Scott, es una construcción que pretende la transparencia de la mirada. Para abreviar, indico que entonces moviliza una aproximación reconstructiva de inspiración derrideana. Mas inmediatamente adopta un análisis inspirado en Foucault, según el cuál el problema esencial de referir a una experiencia prediscursiva y presubjetiva, consiste en que deja indiscutidos los dispositivos de constitución de la experiencia en tanto que tal.

Se ha dicho, con razón, que en Foucault la dimensión estructuralista, reiteradamente negada por él, persiste incluso en sus estudios más atentos a los deslizamientos y filtraciones de las múltiples mallas del poder. En su uso de Foucault, Scott procede a historizar a la experiencia como presunto fundamento de las identidades. No hay algo así como una pulsión primera que es sometida a una represión. El deseo mismo es un producto, del que no es posible hallar un "hacedor". Otra vez, a la Nietzsche (a esta altura de la discusión creo que hay en este autor un desafío que debería ser retomado con extensión), no hay una voluntad unitaria, verdadera, original, detrás de las máscaras que somos. Por lo tanto, es inviable sostener la autonomía y autenticidad de una experiencia, pues esta debe ser explicada. Sólo así se develan los mecanismos políticos que constituyen a los sujetos como sujetos-de-la-experiencia. ¿Se anula así aquello que Haraway había establecido como

una exigencia del conocimiento situado, es decir, la agencia de los sujetos subalternizados? Scott sostiene que no: *"Experience is, in this approach, not the origin of our explanation, but that which we want to explain. This kind of approach does not undercut politics by denying the existence of subjects; it instead interrogates the processes of their creation and, in so doing, refigures history and the role of the historian and opens new ways for thinking about change"*.

La consecuencia podría ser una perspectiva, digamos "butleriana", de reinscripciones performativas, accesibles a una dinámica postfundacionalista. De esta manera, la experiencia y el punto de vista, son también "casos". No pueden ser puntos de partida que se introducen en el mercado de las argumentaciones, sea en el plano individual o el colectivo. Sin el empleo de justificaciones esenciales o experiencialmente contingentes, el desafío consiste en cómo situar la posibilidad de un conocimiento crítico, es decir, políticamente articulado, que tolere un espacio para la alteridad.

Haraway había intentado fundamentar una perspectiva abierta a la interrogación de la propia experiencia cognoscitiva al calor de la diferencia con las agencias concretas, irreductibles a las categorías investigativas. Desde una teorización postestructuralista es sencillo observar en su planteo la ausencia de una tematización de las condiciones discursivas de su enunciación (esto es, se puede indicar que la noción de "mirada" o "cuerpo" en absoluto son evidentes). No obstante, es posible traducir su planteo a un esquema de análisis de las condiciones histórico-políticas de posibilidad de la "evidencia" utilizada como de las circunstancias de la interpretación. En cambio, la posición foucaultiana de Scott tiende a disolver la alteridad en una genealogía crítica. Esto le ha sido reprochado desde algunas esquinas del pensamiento feminista. También se ha señalado que su deconstrucción del fundacionalismo de la experiencia no provee un concepto de reemplazo para sostener un enfoque que no sea sencillamente textualista o presentista. Y aunque Scott haya comenzado una indagación para construir una noción diferente de la experiencia, es improbable que tal noción asegure una crítica de la política del saber, pues este se define en el campo estratégico, antagonístico, de la interpretación.

En este sentido me parece que una conclusión convincente puede transitar en la vacilante polaridad entre la adopción del punto de vista y la crítica de la ideología. Ambos temas no son fácilmente conectables, pues la noción de ideología suele ser incomunicable con la relatividad del punto de vista (descarto la utilidad del relativismo raigal). Respecto de la primera parte de esta tímida conclusión, la implicación subjetiva se inscribe en pleno derecho teórico en las matrices epistémicas en competencia. Las decisiones eróticas, políticas, amicales, militantes, dejan de ser interferencias para anudarse como insumos críticos, al mismo tiempo que, por la instancia crítica, son ellas mismas examinadas como construcciones siempre cuestionables. Pienso que así es factible evitar algunos dilemas, o problemas, de la construcción de colectividades de saber y, sobre todo, de hacer, de praxis, siempre hostigadas por dificultades subjetivas, osificaciones teóricas, pretensiones individuales, exclusividades epistemológicas. Como anticipé, un debate bien radical que aún debemos darnos es qué hacer con la herencia de la Ilustración.

**Kornblit:** Voy a elegir sólo algunas de las reflexiones que hizo Silvia para comentar, porque son muchas. En especial quería referirme a las preguntas “¿Cuál es la relación entre la experiencia biográfica del investigador, y la producción académica? ¿Qué es lo biográfico?” Creo que por supuesto no hay biografía sin un relato sobre esa biografía. El relato construye la misma biografía, y esta narrativa es construida interpersonalmente, a partir, justamente, de la interacción social. Los aspectos más personales de las biografías se entretajan con lo que se ha dado en llamar las biografías intelectuales. Es importante destacar lo que ha sido incorporado en el período de formación, a través de la relación con los docentes y con las lecturas y la bibliografía. Estos dos aspectos biográficos influyen en la selección de los temas de investigación, además de la influencia de las instituciones, porque las biografías transcurren en contextos institucionales. Los temas de investigación elegidos dependen en buena medida de la habilitación que les deparen instituciones en las que se realiza la investigación; las instituciones tienen tiempos muchos más lentos que los tiempos individuales y hay que considerar la capacidad de autonomía y de innovación de los sujetos. Los integrantes del Grupo

de Estudios sobre Sexualidades realizan hoy trabajos de investigación que hubieran sido impensables en la Universidad hace diez años. Recuerdo que hace diez años el primer seminario que yo di en el Instituto, sobre estudios sobre homosexualidad, concitó un gran interés de parte de los alumnos, aunque la mayor parte de estos alumnos eran gays y lesbianas. El tema como línea de investigación era reconocido a partir de intereses más personales que lo que ocurre en este momento, pero la institución accedió más tardíamente a legitimarlo. Y una prueba también de esto es la formación de este joven grupo de estudio sobre sexualidades, que tuvo que sortear bastantes presiones para poder empezar a funcionar en el Instituto.

En relación a la sexualidad como objeto de investigación, es importante tener en cuenta que si bien se pueden entender los estudios sociales como elección vocacional, siempre están presentes en ella aspectos personales que tienen que ver con el pensamiento crítico en relación con lo estatuido. Estos aspectos están fuertemente presentes en los temas de la sexualidad y además, me atrevería a decir, que requieren de una dosis importante de esta curiosidad epistémica y de tolerancia frente a las diferencias. En cuanto a la cuestión de la articulación de la producción académica con la experiencia biográfica del investigador, creo que la propia formulación contiene en sí misma una postura que se aleja de la sociología más clásica, que sugiere que el actor social, en este caso el investigador social, está supeditado a las grandes estructuras sociales. Las posturas actuales, por el contrario, contienen implícitamente, la idea de una cierta autonomía de la subjetividad, por encima de las estructuras sociales. En esta perspectiva es de utilidad mencionar el concepto de experiencia social de François Dubet, que se refiere a los modos de regulación cotidiana de los actores en relación con sus prácticas, que combinan varias lógicas de acción. Según Dubet la experiencia social implica necesariamente la capacidad crítica de los actores sobre sí mismos y sobre los otros. Y la noción de experiencia connota también una manera de ser que está invadida por un estado emocional, directamente relacionado con la subjetividad, que posibilita la incorporación del mundo por medio de emociones y sensaciones. El análisis de la experiencia social requiere para Dubet la realización de tres operaciones intelectuales

esenciales. La primera es la descripción de las lógicas de la acción presentes en cada experiencia concreta a partir de cómo se ha dado la interiorización de lo social, denominado la lógica de la integración. La segunda operación consiste en describir cuáles son los conjuntos de recursos movilizados en situaciones sociales particulares, lógica estratégica. La tercera operación es comprender cuáles son las lógicas del sistema social, a partir del modo como los actores las sintetizan tanto en el plano individual como en el colectivo, lo que él denomina lógica de la subjetivación. La experiencia social sería la combinación de estas tres lógicas y esta combinación atraviesa a todos los actores sociales, tanto a los investigadores sociales como a los sujetos con los que éstos trabajan. En este sentido no tendría mucho sentido plantearse que es indispensable la perentoriedad de experiencias afines entre ambos actores para que pueda darse la investigación social, porque los tres tipos de lógica están siempre presentes para unos y otros, y su reconstrucción va a depender de la construcción crítica que ambos lleven a cabo sobre sus vidas, a través de la interacción. Retomando una frase de Scott citada por Omar, la experiencia debería ser, así, no el origen de la explicación, sino lo que queremos explicar. En consecuencia coincido con Omar cuando afirma que el objeto debería considerarse en realidad como un sujeto, y se debería entablar una relación de conocimiento en una actitud interpretativa, conversando con éste. Y en esta conversación están implícitas las diferencias en la experiencia de investigador e investigado. Sería una simplificación pensar que la identidad común en cuanto a sexualidades no hegemónicas avanza en la posibilidad de la comprensión, porque ¿quién puede afirmar que no existen otras diferencias que pueden ser tanto o más significativas que la identidad sexual? Por otra parte está la categoría de experiencia y la de expectativa, desarrollada como categoría actual del conocimiento por el historiador Reinhart Koselleck. A propósito de la historiografía. Koselleck reconoce espacios de experiencia y de horizontes de expectativa. El rol de estas categorías consiste en establecer las condiciones de las historias posibles, de manera que su generalidad –porque Koselleck sostiene que no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren-, esta generalidad, abona la postura de la

no necesidad de privilegiar como garantía del conocimiento, identidades sexuales compartidas.

Retomando otro de los puntos, referido a la investigación militante, creo que habría que definir lo que entendemos por investigación militante. En un sentido, como señaló Silvia, toda investigación implica compromiso. La investigación militante, en el sentido en que está formulada para el debate, conlleva una adhesión a un grupo de pertenencia de fuertes connotaciones identitarias que orientan la investigación hacia determinados aspectos vinculados con este grupo de pertenencia. No constituye un salto cualitativo en cuanto a las lealtades que todo investigador pone en juego en el proceso de investigar, sino una intensificación de la adhesión a los carriles por los que se hará su investigación. La pregunta es si esto no estrecha el campo de lo investigable y obtura otras miradas posibles. Como ha dicho Omar, creo que el respeto de la alteridad se presenta como ética y políticamente necesario, pero la alteridad no implica sólo al otro estudiado, también es necesario reconocer que toda construcción de conocimiento se enmarca en relaciones de fuerza y comporta una cierta violencia simbólico metodológica; esto es una realidad de la que es imposible escapar totalmente si se desea participar del campo científico. Sin caer en el dogmatismo metodológico ni en el eclecticismo radical, creo que es posible tener presente el carácter histórico, y por ende político, de las condiciones de producción del conocimiento, reconociendo la coexistencia de diversas propuestas teórico epistemológicas y la posibilidad de cambio en las relaciones de fuerza e ideologías dominantes en el campo académico.

La pregunta sobre las dimensiones sexuadas de la investigación y las implicaciones emocionales y lo erótico en la investigación no me hace tanto ruido como a Silvia. Creo que las dimensiones sexuadas de la investigación están comprendidas en el carácter situado del conocimiento que, como dice Omar, no implica sólo un ejercicio de sociología del conocimiento, sino que es un insumo decisivo para la objetividad y forma parte de las condiciones de producción del conocimiento. Coincido con su cita de Dominique LaCapra, para quien la elección del tema de investigación conjuga una dinámica transferencial en sentido freudiano.

Según esta sugerencia, el objetivismo, dice Omar, olvida la dimensión emocional y erótica que también en el amplio sentido freudiano mediatiza las definiciones profesionales. Precisamente, si planteamos la actividad científica en términos del deseo asociado con el placer, la curiosidad epistémica se expande, permitiendo no aferrarse cerradamente a un objeto determinado, lo que estaría vinculado en términos de Lacan al goce, sino posibilitando al sujeto ejercer su libertad. Lo interesante es la posibilidad de tomar como dato estas sensaciones y analizarlas. En términos de Omar, la experiencia, desde el punto de vista encarnado, son los casos. Y la dimensión ética tiene que ver con el tener en cuenta la dimensión de poder que instaura la relación asimétrica entre el entrevistador y el entrevistado, en el juego de atracciones o rechazos que pueda darse. Bueno, estos son algunos de los comentarios que me sugerían las dos presentaciones que tuvimos.

**Figari:** Quisiera volver a algunas cuestiones que han sido muy bien planteadas por Omar Acha, quien expuso, a mi juicio, una de las posiciones epistémicas feministas más lúcidas, la perspectiva crítica de Donna Haraway sobre el conocimiento situado.

Haraway, consecuente con su planteo, está hablando como mujer, en y desde su cuerpo. Desde allí encara su discusión con un tipo de objetividad, la de "Ellos", el punto de vista masculinista. El conocimiento objetivo que ellos postulan es un conocimiento desencarnado, no tiene cuerpo, no tiene tiempo, no tiene espacio. Y las mujeres, dice ella, somos las que tenemos cuerpo, las marcadas, las que construimos desde una posición no objetiva e interesada: "se nos prohíbe no tener un cuerpo o poseer un punto de vista o un prejuicio en cualquier discusión". El conocimiento objetivo masculino coloca a lo femenino en el lugar de la apreciación subjetiva. "Nosotras" no podemos conocer objetivamente porque tenemos cuerpo, entonces sólo podemos conocer desde nuestra sesgada y parcial subjetividad. Claro que aquí Haraway si bien está hablando del cuerpo femenino se refiere, también, a cualquier otro cuerpo que huya de la posición objetivista. Así, podemos hablar desde otro cuerpo subalterno y también desde cualquier otro cuerpo que tome una posición situada, en un sentido analógico y superador, esto es, que no

niegue su posición para afirmar algo sobre el mundo. De otra forma se corre el riesgo de que si necesariamente no estuviésemos en una situación o punto de opresión, tampoco podríamos establecernos en una posición situada.

Creo, así, que la posición crítica que se toma frente al conocimiento es lo más importante de resaltar en primera instancia. Quiero entonces comenzar con un ejemplo concreto sobre lo que implica la postura objetiva del conocimiento o, como bien señaló Analía Kornblit: por qué exponer el cuerpo molesta tanto.

Para ello voy a leer un e-mail de uno de los panelistas invitados a este evento, que aparentemente tuvo un lapsus y lo envió por error, suponemos. Allí, aparte de decirnos muy amablemente que no podría concurrir porque tenía otras obligaciones, reproducía otro mensaje en que comentaba a otra persona:

*"Vos que supiste estar con esta gente del género y del puticismo académico, podés explicarme que pretenden estos chabones? me preguntan por la sexualidad o por mi sexualidad? Las preguntas que me mandan me suenan a inquisición macartista... además, a quien le importa mi sexualidad para ver como investigo? No estarán volviéndose locos con tanta persecución? Aclárame algo vos que estudiaste a los cuiers.*

*Besos desde la frontera (no será malinterpretado?)*

*Eu (o minino da fronteira)"*

Según esta interpretación, por un lado, los que formamos parte del "puticismo académico" y trabajamos y formulamos preguntas desde esta perspectiva estamos excluidos de la lógica del conocimiento objetivo y nuestras preguntas epistemológicas y de método sólo pueden ser leídas como "macartismo". Por otro lado, a los que "técnicamente" somos "puticismo académico" nos endilga un cuerpo que, a través de la metáfora médica de la locura – vía exceso persecutorio - nos inhabilita para un saber racional y no interesado. Porque obviamente, el objetivismo académico es masculino, racional, y consecuentemente racista, leasé sino la sugerente metonimia: "Eu o minino da fronteira"

Y acá comienza mi argumentación partiendo de la pregunta: ¿Cómo funciona el objetivismo y qué es un posicionamiento situado?

En primer término cabe consignar que **la relación sujeto-objeto es una falacia**. Como investigadores críticos no podemos situarnos en un no lugar, en un no cuerpo, debemos superar la oposición sujeto-objeto en el conocimiento. Resituarse esta cuestión implica entender que **la relación objetiva es siempre objeto-objeto** (o en términos lacanianos: Objeto-objeto). Cabe aquí explicar que devenimos objeto por dos vías. La primera, cuando negamos nuestra subjetividad para, desencarnándonos, asumir la posición objetiva. La segunda, cuando olvidamos que el sujeto que conoce fue "siempre ya conocido". Creemos ser autores, incluso del conocimiento cuando somos sujetos del discurso en el cual y desde el cual hablamos y conocemos.

Entonces, este sujeto pretendidamente objetivo, devenido en objeto volitivamente, construye su objeto como un saber comunicable. Es decir, desde lo objetivo solo puedo aprender al otro como un elemento representativo; lo convierto en un código para poder comunicarlo. Así, en nombre de la objetividad me fuerza a acoplarlo en el lenguaje (saber comunicable).

Resumiendo, ¿qué buscamos cuando estamos trabajando con aquello que construimos como objeto? Encajar nuestra construcción en alguna representación, parcial o completamente comunicable.

Esto nos conduce a un segundo problema, que fue planteado también como eje de esta mesa, el de dar voz a otros. En verdad, creo, no damos voz a nadie. Esto es otro juego semántico (y profundamente ideológico).

Siguiendo nuestro razonamiento, en este caso el dar voz, una voz "comunicable, termina forzándome y forzando al otro/a a que se represente. Estas, como bien señaló Acha, son aquel tipo de epistemologías que buscan ver desde los puntos de vistas de los subyugados para poder "ver bien".

¿Y qué es ver bien? Silvia Chejter nos habló sobre la metáfora de la foto, esa figura de Susan Sontag que supone que fotografiar es encuadrar y encuadrar es excluir. Esto funciona así porque como investigador determino cuáles van a ser esos matices, dónde voy a colocar la lente y quién va a ver y qué va a ver, inclusive el propio ser investigado/a.

Y es a partir de aquí se puede esbozar el nudo de mi argumentación: **la relación situada es siempre cuerpo-cuerpo**. Deja de funcionar entonces la falacia sujeto-objeto y la regulación objetiva objeto-objeto.

Desde la posición situada como una posición crítica, la relación de investigación siempre va a ser cuerpo a cuerpo y, vuelvo a repetir, no importando qué cuerpo. ¿Qué quiero decir con que no importa el cuerpo? Que esto es un lugar no una esencia, es el "carácter situado de una mirada".

Retomando a Haraway, esta intenta recuperar un saber objetivo y científico claro que no objetivista. Plantea una excelente crítica tanto al relativismo como al puro perspectivismo, situando su objetividad en el reconocimiento del punto de partida del propio conocer y de sus limitaciones y carácter contingente. Esta, sobre todo, auto-explicitación política del sujeto cognoscente supone una "reflexividad fuerte" en términos de Hardig, por la cual no hay una desvinculación aséptica sino una asunción responsable del acto de conocer. De tal manera si el conocimiento es situado puede por ende comprometerse,

Ahora bien, como recuerda Omar Acha, según Haraway: ""Los conocimientos situados requieren que el objeto de conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento 'objetivo'". El "objeto", entonces, tendría que ser considerado en realidad como un sujeto, y debería entablar una relación de conocimiento en una vena interpretativa, "conversando" con éste, sin someterlo a la habitual violencia del método.

En este punto considero que Haraway entra en un terreno pantanoso, porque coloca la agencia del sujeto como garantía de objetivismo situado. Es decir, considerar que dos agencias que dialogan construyen conocimiento. Personalmente me alinee con Butler, que desconfía abiertamente de las posibilidades dialógicas ya que supondría una igualdad de posiciones de sujeto: "mientras un hablante puede afirmar que se está sosteniendo una conversación, otro puede asegurar que no es así". No creo en condiciones de habla ideales ya que siempre estamos mediados por algún tipo de jerarquía, sea o no en posición de

investigador. Por este motivo, cualquier base dialógica no me parece un punto de partida. Omar Acha trae a colación la posición foucaultiana de Joan Scott como crítica a tal agencialidad. Pero considero que Scott lo soluciona de la peor manera, porque constituye una negación estructuralista de la experiencia. No sólo la agencia, sino incluso la experiencia, es un vínculo que para Scott ya está sometido de alguna manera a esquemas de representación, o sea, "no hay pulsión sometida a represión, el deseo es el único producto y no hay voluntad detrás de las máscaras". Dos salidas son posibles aquí. Una como experiencia que debe ser explicada, el planteo de Scott, con lo cual de cierta manera esta se ve obligada a reinstalar la agencia reflexiva en términos cognitivos y otra, como el posfundacionalismo butleriano, que sitúa la experiencia en el campo de la performance como reinscripción dramática.

Lo que me parece es que, en este caso, hay que hacer jugar el potencial mucho más fuerte de otra noción de experiencia que instala lo prediscursivo solamente como un momento vivencial de regreso al imaginario. En este sentido rescato una noción de experiencia leída desde Julia Kristeva, en la que debería hablarse de una relación sujeto-sujeto, donde ambos compartimos, donde ambos gozamos, donde ambos tenemos un espacio que nos puede sacar momentáneamente de esa relación que está necesariamente representada o vinculada con el lenguaje. Creo que el conocimiento situado es el que sale del lenguaje y se sitúa en una experiencia con el investigador y con el investigado también. En una línea erótica, sobre todo vinculada a la afectividad, y, en una línea estética, como experiencia que es también creativa. Una idea similar plantea Evelyn Fox Keller cuando habla de "objetividad dinámica" entendida como una búsqueda de conocimiento a partir de la experiencia subjetiva. Aquí la diferencia entre una y otra subjetividad es vista como un potencial para establecer una indistinción entre el yo y el otro, sobre todo de parte del sujeto investigador, que debe situarse en una posición amorosa. Habilitar una percepción amorosamente centrada en los otros (una percepción "alocéntrica, según Fox Keller, citando a Schachtel).

¿Cómo me sitúo con el otro? Hay que hacer una analogía en algún punto con la posición del analista en el psicoanálisis. Existe una distancia, pero también hay amor transferencial. Me convierto en una persona a la

que se le están confiando experiencias que provocan muchas sensaciones y emociones. Es imposible no involucrarse, porque el otro me está demandando contención, escucha, compartir algo. El investigador así contiene pero contempla sin juzgar y si no juzga no impone. Es un momento de "regreso", un fuera de si en términos de la afectividad, de vivir esa emocionalidad, contemplar y no juzgar, involucrarse con el otro, sí.

Hay otra cuestión que mencionó también Silvia ¿Cómo comunicamos la experiencia entre dos cuerpos? Porque no se trata sólo de que el investigador se queda contemplativo ante el otro, sino qué produce después como conocimiento, que va a tener que ser reinscripto, nos guste o no. en ese conocimiento mediado por las categorías de poder, es decir, sujeto al orden del lenguaje. Es necesario reintroducir esa experiencia semiótica. En términos de Kristeva este proceso supone una lógica de revuelta, negatividad y finalmente de transposición al orden tético (simbólico).

En este sentido, ¿qué voy a hacer yo con ese producto? Aquí llega el momento de tomar una fotografía y encuadrar, es un momento de distancia. No hay forma de escapar a "la foto", pero si hicimos el paso situado y experiencial con el otro, seguro la foto aquí es *poiesis*, y esto se llama arte y esto es política. Los cuerpos situados solo producimos conocimiento político.

Por eso, más que preguntarme si hay que hacer investigación militante plantearía que, desde esta perspectiva, para eso producimos saber, para hacer política. Porque este tipo de producción de saberes reconfigura el sistema simbólico (al salir de la objetividad y al salir de la representación) y por ende el sistema ideológico/significante de una sociedad.

Finalmente, ¿qué reconstruyo de esa experiencia para insertarla en lo simbólico? Rescato la mención de Silvia a la negociación con el otro: ¿quiero o no que esto sea dicho o considerado? Esto es una cuestión ética vital de primer orden.

La otra cuestión a considerar es ¿cuáles serían las formas con las que deberíamos reinscribir? Se podría pensar cómo incluir cierta estilística literaria y otras expresiones estético-expresivas en la exposición de estas

experiencias, ya que, muchas veces, no son encasillables en los sistemas representativos vigentes. Intentar otras formas expresivas de transposición convierte el conocimiento así producido en saberes creativos y políticos.

**Pecheny:** Les propongo continuar con nuestra reflexión sobre nuestra práctica como investigadores e investigadoras, refiriéndome también a lo que dijo Silvia, pensando en nuestros lectores, en la comunidad de lectores del Instituto Gino Germani y de los investigadores que no trabajan sobre sexualidad, pero muchas de estas reflexiones son relevantes para sus propias prácticas, que quizás de tan naturalizadas no se hacen ni siquiera las preguntas. Retomo entonces el punto inicialmente planteado por Silvia. La noción de que no se puede pensar lo sexual sin pensar al mismo tiempo violencia y subjetividad en tanto historia, narrativa, experiencia o subjetividad en el sentido amplio. Pensar en la acción social, y en la interrelación con la violencia y con la subjetividad. Es un salto lógico, pero cualquier estudio social sobre otro sujeto, sobre prácticas, no tiene una dimensión de violencia o subjetividad, que está más oculta o excluida que en el caso de la sexualidad, donde reaparece. Y en este sentido, la segunda pregunta se refiere al vínculo de la investigación con la sexualidad, el vínculo emocional y erotizado de la sexualidad, ¿qué pasa si uno está trabajando con violadores o con proxenetas, cómo es ese vínculo afectivo transferencial, cuando no estamos acompañando dolor, o bronca o esperanzas, sino otras cosas?

**Bennett:** Estas preguntas son extremadamente complicadas y merecen una inmensa cantidad de atención, supongo que los pequeños comentarios que voy a hacer no van a hacer justicia a las complejidades de las cuestiones que ya fueron planteadas. Cuando venía hasta el Instituto Gino Germani, pensaba sobre las cuestiones que se van a plantear acá en la mesa de debate, sobre las relaciones entre los investigadores, las identidades de los investigadores, la sexualidad. En este sentido me intriga por qué se plantean estas preguntas aquí y ahora en el Instituto Gino Germani. Me interesan las preguntas, pero nadie mencionó hasta ahora por qué debatir estas cuestiones aquí en este

Instituto, pero quizás alguien me lo va a contar en otro espacio. Voy a decir simplemente tres cosas, que vienen desde mi lugar, del lugar en Cape Town University. Trabajo en África, continente en el cual la producción de conocimientos creativos, indígenas y productivos están siempre bajo ataque, no sólo del de gobiernos corruptos, estructuras colapsadas en la universidad, y el impacto abrumador del norte. Sino del hecho que la teoría africana es todavía un oxímoron. Nadie cree que un africano o africana pueda ser filósofo, un teórico, un economista, un teólogo, quizás sí un músico, son buenos para hacer entretenimiento. Este contexto primario en el que vivo constituye un problema epistemológico desde hace siglos. Mi trabajo político, filosófico y espiritual constituye una afrenta para este conjunto de discursos sobre los significados de África. Yo soy blanca. Mis ancestros son blancos. La autobiografía reside en el corazón, en mis convicciones. La antropología, la administración y las teorías del conocimiento coloniales han destruido las posibilidades de conocimiento de un modo que sólo puedo describir como obsceno, o incluso destructivo para África. Tenemos el derecho de costumbres, las medicinas tradicionales por un lado, y las medicinas occidentales por otro. Existe una producción de algo que se puede llamar literatura oral, y por otro lado, la literatura denominada real. Ésta no es, además, latinoamericana, aunque debería ser.

Personalmente estoy posicionada como investigadora, como activista, como docente, en un momento particular histórico. Mi pregunta sobre biografía e investigación es sobre todo sobre estrategia. En qué puntos mi subjetividad, mi identidad se despliegan en los modos más progresistas y más transformadores. Y las respuestas cambian. Este momento de participar en una conversación en un espacio como este es un lujo, es un momento de privilegio, como si estuviera por encima de la política del momento presente. Necesitamos darnos ese lujo. Es precioso, trabajamos para eso. Por el modo de comprometerme, la forma en que me concibo a mí misma y en relación a la creación de conocimientos, la forma en que me concibo como persona y el modo de comprometerme con la creación de conocimientos es un modo de lectura política orientado a desestabilizar siglos de epistemologías de desincorporación, y desincorporar el racismo, el sexismo, en la relación con las construcciones

de clase. Yo soy lesbiana, tengo cincuenta años, este es un hecho bien conocido. Trabajo intensamente con colegas de Uganda y vivo en Sudáfrica, Zimbabwe, Kenia, Malawi, Lesoto, países en los cuales la homofobia es un ámbito de terror legal, político, cultural. Investigo sobre cuestiones de acoso sexual en la universidad. Todas las personas con quienes trabajo saben que tengo una pareja que es una mujer, nunca hablamos sobre eso, nunca voy a soñar con llevar a mi pareja mujer, incluso si estoy en Ciudad del Cabo, ¿por qué, porque me avergüenza? No, ella es muy hermosa, tengo este privilegio. Pero si ellos mencionan que están trabajando con esta lesbiana blanca, en Sudáfrica, se termina la investigación. Es su propia credibilidad la que está en juego. Hemos conversado en esta mesa sobre el punto de vista de los investigadores e investigadoras, pero es una realidad seminal que desde los investigados, nuestra biografía está omnipresente. La forma de encarar y comprometernos con la biografía, no solamente desde el punto de vista de nuestras propias teorías, sino desde las miradas y las expectativas y de los contextos políticos en los cuales nosotros nos apoyamos para pensar los diferentes sentidos de experiencia, más allá de los pequeños mundos intelectuales que estamos tratando de transformar.

Una cuestión final: me alegra compartir este espacio con personas de diferentes edades. En los cursos iniciales a los alumnos de grado se les enseña una serie de principios elementales. Para el momento que están en un postgrado, todos esos principios ya desaparecieron. Pienso algo similar de estas preguntas. Cuando enseñé a los alumnos del grado sobre la importancia de la presencia del yo, del sí mismo, de uno en el compromiso con la investigación, para ellos es radical, en presente. Estamos situados, entonces es el momento de invitarlos a traerse a sí mismos, las experiencias y problemas que realmente le interesan porque me importa el hecho que provienen de una tradición de positivismo, donde no está ni siquiera permitido que digan "yo". Entonces les tengo que enseñar sobre la idea del yo, quién soy yo. Cuando los alumnos llegan al postgrado entraron en la carrera de la producción de conocimiento, mi objetivo y mi necesidad es que sobrevivan. Vienen detrás mío, me siguen, los necesito, no deseo que se ubiquen en espacios tan peligrosos porque son muy jóvenes. Porque si no van a ser radicales,

y los modos en que los expuse son muy sofisticados. Les enseñó cómo actuar una relación con el positivismo, funcionalismo, marxismo, feminismo, les enseñó a bailar, a usar múltiples estrategias, cómo manejar sus cuerpos y sus emociones y dolores. Tienen que aprender a interactuar con los profesores, y a saber esconderse por un tiempo de un modo no destructivo, donde lo privado sea el espacio más político. Es un espacio en el cual ellos han creado con reflexividad. Cuando se llega a los cincuenta años tratamos de combinar ambos espacios, de reconocer cuando somos excesivos y a veces demasiado silenciosos. Lo fundamental es establecer un vínculo, un tercer espacio, una relación transferencial, construyendo la intersubjetividad que describe Levinas. Por eso, y con esto termino, por eso, estoy contenta de no tener veinte años.

**Pecheny:** El objetivo ahora sería relanzar este vínculo entre conocimiento, sexualidad y violencia. Lo que planteó Silvia al principio acerca de esta inescapabilidad de la cuestión de la violencia y la subjetividad cuando se investiga sexualidad.

**Bennett:** La relación entre la creación de conocimientos que toma las sexualidades seriamente, implica, para mí, tomar en serio la violencia. No se trata simplemente de una cuestión de reconocer al cuerpo, con todo lo que esto significa, es una cuestión de lenguaje, en su más complicada expresión. Existen espacios en los cuales no se puede hablar de experiencia. Durante el proceso de una investigación las relaciones que se establecen conllevan desafíos respecto, no sólo a la ética, sino a la vida propiamente dicha. Los desafíos consisten en el manejo de las emociones, y de la traición de uno como investigador de representar el dolor, el placer, la intensa combinación de ambos, confusión, espacios más allá del lenguaje, dentro del lenguaje, eso es una traición. Judith Butler afirma que el hecho de nominar es un acto de violencia, y en ningún momento es más verdadero que cuando uno trata de relacionar sexualidad, violencia y creación de conocimiento. Hay violencias de las cuales uno es responsable, en última instancia, nos lleva a la cuestión de las estrategias. Qué tipo de traiciones pueden ser justificadas en nombre de lo progresivo, más allá de lo que pueda querer decir progresivo, en

términos de agenda de justicia social. Porque uno tiene que ser capaz de dar cuenta de lo que encuentra. En última instancia no es solamente con las personas con las que uno trabajó, sino con uno mismo, por haber nombrado algo de lo que en realidad tiene que ser nombrado y tiene que ser posible de ser expresado con palabras.

**Figari:** Violencia ineludible.

**Kornblit:** Existe una violencia ineludible, aunque hay ciertos límites. Mencionaste situaciones que despiertan todo tipo de emociones durante el proceso de investigar violadores, proxenetas, podríamos añadir torturadores. Se puede establecer un límite como en psicoterapia y asumir, como casi todos los psicólogos o psicoanalistas, la postura de que existen ciertos casos, ciertas personas a las que casi todos los terapeutas generalmente se niegan a tratar, esto sería lo no nombrable, porque hay cierto límite que no se puede pasar cuando hablamos de esta posibilidad de poner en palabras la violencia, que siempre existe. Personalmente creo que es cierto que en toda relación de investigación donde uno invade la vida de los otros, hay cierta dosis de violencia ejercida, pero me da la impresión de que esto es una cuestión de límites. O sea que hay ciertos límites que uno puede asumir hasta cierto punto. En definitiva, que hay ciertas situaciones que no son investigables desde nosotros.

**Chejter:** Se me dispararon varias líneas de ideas. Jane, señalaste la cuestión de expresarse en primera persona. Creo que a esto hay que situarlo históricamente en el contexto de la politización de los temas y situaciones invisibilizadas, como el lesbianismo. Escribir en primera persona es una forma o estrategia de escritura. Está claro que siempre estamos, pero podemos usar estrategias de escritura diferentes y hasta opuestas. Lo voy a ejemplificar con el libro "Lugar común. La prostitución", (en prensa en Eudeba). El libro está organizado en dos partes: la primera es la transcripción literal de fragmentos de entrevistas a varones adultos, (un total de 115 entrevistas). El texto no incluye prácticamente ninguna interpretación o lectura de las entrevistas, que consideré serían redundantes. Y recurrí a citas literarias, filosóficas,

estadísticas económicas, etc. para generar en el lector un hilo de lectura. Y esta fue una manera de desdibujarme de borrarirme, de jugar a no decir, ya que "decir", interpretar era reiterar lugares comunes.

**Figari:** Yo diría que lo mejor que nos puede pasar es que no nos entiendan, porque es justamente la inteligibilidad el principio de dominación. Creo que nunca nos van a entender, a menos que permanezcamos cómodos en las categorías binarias y afirmemos uno de los pares, supongo que en nuestro caso el subordinado. Es una posibilidad, por cierto, y puede mejorar sustantivamente posiciones desventajosas, pero no creo que sea una solución. Con respecto al cuerpo y la investigación, no puedo desglosarme de mi cuerpo cuando investigo y, menos aún cuando escribo.

**Chejter:** La cuestión no es sólo provocar nomás, sino provocar qué.

**Figari:** La performatividad es exactamente eso y tiene relación con el desglose del cuerpo ¿Cómo actúa la travesti? En realidad lo que hace es repetir algo femenino, pero no es una mujer, es algo diferente. Provoca entonces, al mostrar que hay otro femenino posible, pero provoca más aún porque con ello evidencia que no hay femenino original y otros derivados, sino que todos son derivados de un original que no existe.

Reflexionando, además, sobre el tema del "yo" al cuál te referías, uso el yo en primera persona cuando escribo, porque no me puedo situar en una posición fuera de mí mismo, porque soy yo el que está armando ese concierto. Para los que realizamos tareas de investigación, sobre sexualidad o cualquier otra cuestión, no importa lo que haga, mi cuerpo, mi sexo están ahí presentes, todo el tiempo, Voy a dar un ejemplo. Cuando trabajo no puedo obviar y tengo que explicitar mi corporalidad, que tengo pene, que soy un varón, que soy blanco. Porque a la hora de realizar una investigación, por ejemplo como me tocó, con el tema de lesbianas, con algunas tuve grandes problemas porque tengo pene. No importa si soy o no heterosexual, mi condición de varón sesgó absolutamente el campo sobre la base de la desconfianza y no pude realizar el trabajo de campo. Pero comprendo también que tienen todo el

derecho a tener desconfianza. No puedo suponer que existe discriminación por parte de ellas porque históricamente han estado en una posición vulnerable en relación a algo que yo represento, aún cuando no lo quisiera hacer o me colocase desde otra posición de sujeto. Hay situaciones en que los investigadores debemos reflexionar y comprender la posición del otro y tomar una decisión sobre realizar un trabajo o no, porque el investigador está poniendo el cuerpo, y si ese cuerpo le molesta al otro habría que retirarse.

Una experiencia similar tuve por mi condición de blanco. Viví y trabajé muchos años en Brasil, en un programa para negros en el que era el único blanco. Creo que por varias razones, que sería largo de explicar, desplegué allí un vínculo emocional para que no me vieran como "blanco". En una conferencia de un profesor negro - de los pocos profesores negros que hay en Brasil- dijo, y con anuencia del auditorio, "uno tiene que tener en cuenta que hay algunos blancos buenos". Me sentí vulnerable, implicado a la vez que redimido en el "algunos buenos", pero también comprendí que fue una expresión de su experiencia de opresión. Lo que quiero significar con esto es que estoy poniendo el cuerpo todo el tiempo en esas relaciones. No puedo obviarlo a la hora de conectarme con el otro en cualquier vínculo e instancia de una investigación.

**Kornblit:** Me llamó la atención lo que dijiste en cuanto a que "me tocó" investigar a lesbianas. Me parece que no es una cuestión de azar, es que también ahí habría que ver esta disposición tuya, esta voluntad de acercarte a las lesbianas como objeto de investigación.

**Figari:** Me tocó sí, el tema me eligió ¿Sabés por qué? Porque hay un aspecto transferencial en la elección del tema de investigación ¿Qué es aquello que nos lleva a investigar? Es muy complejo analizar las razones, primero que nos llevan a investigar, después por qué investigamos concretamente esto o aquello. Simplemente creo que no podemos dar cuenta cabalmente de ello. Claro que también pueden darse razones estratégicas de esas elecciones. Pero la mayoría de esas "razones" provienen, del mundo del inconsciente, transferencialmente insisto,

porque son esos los temas que nos erotizan existencialmente y buscamos habitar ese lugar.

**Chejter:** Creo que tal vez haya alguna diferencia de enfoque entre nosotros. Existen razones racionales para la elección de temas de investigación que constituyen elecciones personales. Nos acercamos a determinados aspectos como para profundizar una investigación. A pesar de todos los aspectos que hemos mencionado relacionados con la posición situada de un investigador y, de todas maneras, la racionalidad y las posiciones teórico –ideológicas son fundamentales. Estas decisiones, creo, tienen que ver con las historias biográficas, es en este punto justamente, donde se entrelazan los aspectos de las biografías personales e intelectuales de los investigadores.

**Pecheny:** les agradezco a todos su participación en la mesa de debate.

## Panorama de derechos sexuales y reproductivos, Argentina 2009

Mónica Petracci\*

Mario Pecheny\*\*

**Resumen.** Este artículo presenta un panorama de los derechos sexuales y reproductivos –sexualidad y reproducción, aborto, y orientación sexual e identidad de género– en la Argentina. Se describe la legislación y se concluye con una reflexión sobre deudas pendientes.

**Palabras clave:** derechos sexuales, derechos reproductivos, género.

**Keywords:** sexual rights, reproductive rights, gender.

En este artículo corto se delinea un panorama de los derechos sexuales y reproductivos a partir de la legislación sobre dos temas –sexualidad y reproducción; y orientación sexual e identidad de género–, y se concluye con una reflexión sobre las principales deudas pendientes. La versión completa de este panorama, con la evolución de la legislación hasta 2006, fue publicada (Petracci y Pecheny 2006, 2007); aquí se actualizan a 2008. Las técnicas de relevamiento empleadas fueron: 1. Búsqueda de leyes y

---

\* **Mónica Petracci:** Socióloga, Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Titular del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) e investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales - UBA). Profesora de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA). Fue Profesora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Buenos Aires); Secretaria Académica de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA) y consultora en Comunicación Social del Programa LUSIDA. Entre otros publicó *Feliz Posteridad. Cuatro estudios de opinión pública sobre el SIDA* de Ediciones Letrabuena; *Salud, derechos y opinión pública* de Editorial Norma y numerosos artículos incluidos en compilaciones y revistas especializadas argentinas y extranjeras.

\*\* **Mario Pecheny:** Doctor en Ciencia Política por la Universidad de París III. Investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires); Investigador visitante del CEDES, Investigador Categoría II (Ministerio de Educación); Investigador Adjunto del CONICET; Profesor Titular de Ciencia Política, CBC, UBA; Profesor Adjunto de Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales, FCS, UBA. Investiga y ha publicado libros y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre cuestiones de salud, sexualidad y derechos humanos.

programas nacionales y provinciales, proyectos de ley, resoluciones y directivas ministeriales; 2. Búsqueda y actualización de fallos judiciales, litigios y casos; 3. Búsqueda de encuestas de opinión pública y artículos periodísticos para dar cuenta del escenario social; 4. Entrevistas a informantes clave.

En la noción de derechos sexuales y reproductivos confluyen procesos sociopolíticos y normativos. El desarrollo y diversificación del feminismo, los movimientos de mujeres y de lesbianas, gays y trans se encuentran entre los primeros. El marco de los derechos humanos y, especialmente, los resultados de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo 1994) y la IV Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing 1995), configuran los procesos normativos. Otros hechos, como los debates y políticas sobre crecimiento poblacional, prevención del VIH y las consecuencias generadas por la pandemia, entrecruzan ambos procesos. Los derechos sexuales y reproductivos y su reivindicación ponen en cuestión los límites instituidos entre lo privado y lo público, lo natural y lo social, lo oficial y lo oficioso. En ese proceso, se politizan relaciones sociales: relaciones consideradas privadas son reveladas como atravesadas por una dimensión política (por subordinaciones, dominación e incluso violencia), relaciones percibidas como naturales se reconocen como construidas social e históricamente.

En Argentina no existe una consagración normativa del derecho al ejercicio de la sexualidad, pero hay normas y políticas que delinear los contextos simbólicos y materiales en que se desarrollan las prácticas e identidades sexuales y de género. Una forma de acercamiento al tema es la descripción del sistema político-legal a los efectos de observar allí algunas de las condiciones para el ejercicio, diferencial, de esos derechos.

### *Anticoncepción*

Informar sobre métodos anticonceptivos y garantizar el acceso a los servicios públicos de salud a mujeres y varones de todas las edades, en especial adolescentes; incluir educación sexual en la escolaridad primaria

y secundaria, así como difundir ambos temas a través de campañas gubernamentales en los medios masivos, son clave para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. En la legislación vigente convergen las características de nuestro ordenamiento jurídico y político; el trabajo de los movimientos sociales, como el de mujeres, y las organizaciones de la sociedad civil, para lograr la sanción e implementación de las leyes; las discusiones académicas sobre salud y derechos, y sexualidad y reproducción y, finalmente, la tensión entre los sectores que apoyan la autodeterminación sexual y reproductiva y los más conservadores, que no desisten de sus intentos de impedirla o limitarla.

La ley nacional 25673 de Salud Sexual y Procreación Responsable se aprobó luego de casi veinte años desde el retorno a la democracia. El debate en la materia se había iniciado con la media sanción en la Cámara de Diputados en 1995, continuó en ocasión de la pérdida de estado parlamentario en 1997 y la nueva media sanción de Diputados en 2001 y, finalmente, siguió con motivo de la aprobación definitiva por el Senado en octubre de 2002. Mediante la ley se creó el Programa nacional, cuyas metas fueron las siguientes: 1. Implementar Programas de Salud Sexual y Procreación Responsable en todas las jurisdicciones provinciales del país para el 2005; 2. Lograr que todas las jurisdicciones provinciales implementen un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación; 3. Lograr que a los tres años de implementado el Programa provincial haya incorporado al menos el 50% de los efectores de la provincia; 4. Lograr que al menos el 80% de los efectores de cada Programa provincial cuente con disponibilidad regular de insumos para el 2005; 5. Lograr que todas las jurisdicciones provinciales con Programa realicen actividades de información para el 2005; 6. Asegurar que todos los Programas provinciales incluyan actividades de consejería para el año 2005; 7. Reducir en al menos un 15% para el 2005 la tasa de mortalidad materna en todas las jurisdicciones; 8. Reducir en al menos un 20% el número de hospitalizaciones por aborto a cinco años de iniciado el Programa provincial con respecto a los valores de 2000/1; 9. Disminuir la tasa de fecundidad adolescente en el menos el 10% en cinco años de implementado el Programa provincial; 10. Asegurar que todas las mujeres

bajo Programa realicen una prueba de Papanicolau en los últimos tres años. En 2005 se emitió una campaña pública para comunicar a la población sobre el Programa nacional y sus alcances.

Antes de la sanción de la ley nacional en 2002, se habían sancionado leyes en catorce provincias: La Pampa en 1991; Córdoba en 1996, ley que fue vetada parcialmente por el Poder Ejecutivo provincial con el argumento de que se trataba de una deficiente técnica legislativa, después se la derogó y una nueva ley fue sancionada en 2003; Mendoza en 1996; Corrientes en 1996, ley muy restringida en sus objetivos y acciones, ampliada en 2004 a través de una ley que incorporó el suministro de anticoncepción; Chaco en 1996, ley vetada por el Poder Ejecutivo provincial y finalmente, con modificaciones, convertida en ley en ese año; Río Negro en 1996, sustituida en 2000 por la ley 3450; Neuquén en 1997; Jujuy en 1999; Chubut en 1999; Ciudad de Buenos Aires en 2000; La Rioja en 2000, ley que tuvo veto parcial del Poder Ejecutivo y finalmente se derogó en 2003; Tierra del Fuego en 2000; Santa Fe en 2001; San Luis en 2002. Después de 2002 se aprobaron leyes en cinco provincias: Buenos Aires en 2003; Entre Ríos en 2003; Santa Cruz en 2003; Salta en 2004 y Santiago del Estero en 2005.

El impulso mayor para la sanción de leyes provinciales provino de la Reforma constitucional de 1994. Excepto la ley de La Pampa, todas las leyes provinciales son posteriores a esa fecha. También la ley 25673 de 2002 propició la sanción de leyes provinciales, especialmente a través del artículo 13 que invita a adherir a sus disposiciones a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Hasta 2006 adhirieron las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Rioja, Santiago del Estero, Corrientes y Santa Cruz. Si bien disponen de decretos u otro tipo de disposiciones, o bien de programas con una implementación exitosa, carecen de legislación específica San Juan, Catamarca, Tucumán, Formosa y Misiones.

Respecto del contenido de las leyes, Schuster y García Jurado (2005) señalan "dos constantes" que para las autoras pueden ser negativas para

proteger los derechos sexuales y reproductivos. "Uno, la preocupación excesiva por el derecho de los médicos de no prescribir métodos anticonceptivos en contra de sus creencias, que respondería más a conformar al sistema médico que a dar respuesta a las necesidades de la población. Otro, la inquietud constante por respetar el derecho de los padres de brindar la educación que consideran adecuada para sus hijos, de manera independiente de la intervención del Estado [...]". Otro aspecto que también se menciona es la "[...] invisibilización del lugar de los varones en materia de salud sexual y reproductiva lo que tiene como contrapartida la responsabilización excluyente de las mujeres".

Uno de los problemas aquí no es la ausencia de leyes de salud sexual y reproductiva sino la ausencia o debilidad de las políticas públicas, ya sea por la falta de voluntad política, la permanencia de conflictos que estaban presentes en la redacción de las leyes, y la brecha –por cuestiones presupuestarias, burocráticas o propias de la dinámica jurídica, como los vetos totales o parciales, las modificaciones de artículos, entre otros aspectos– que se produce entre la formulación y la implementación de una política.

Luego de resistencias dentro de la clase política y los sectores conservadores ligados a la Iglesia católica, el 15 de noviembre de 2006, mediante la ley 26171, la Argentina ratifica el Protocolo Facultativo de la CEDAW. El entonces presidente Kirchner firmó el decreto correspondiente en marzo de 2007. En la Reforma Constitucional de 1994 la CEDAW recibió rango constitucional, pero el Protocolo Facultativo fue adoptado por la Asamblea General de la ONU más tarde, en 1999. Según Villaverde (2007),

Si bien la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer [...] ha sido considerada una verdadera Carta Magna de los derechos de las mujeres, cuya conculcación compromete la responsabilidad internacional de los Estados Parte, también se ha observado que se trataría de un conjunto de derechos a los que se los podría calificar de "devaluados", debido a la falta de previsión

de mecanismos de quejas individuales para denunciar su violación local y exigir su reparación ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (denominado el CEDAW), que es el órgano previsto por la Convención para monitorear su implementación.

De ahí la significación de la aprobación del Protocolo y de la ratificación argentina de dicho instrumento para la efectiva vigencia de los derechos de las mujeres, pues en dicho instrumento se hallan previstos los mecanismos que revierten la debilidad de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (la CEDAW): En él se instaura la posibilidad para las mujeres víctimas de violaciones de los derechos humanos reconocidos en la Convención, de plantear denuncias ante los órganos de protección internacional de derechos humanos frente a situaciones de discriminación que no puedan resolverse localmente, siempre que se hayan agotado previamente los recursos judiciales nacionales. El Protocolo prevé también la posibilidad de investigar violaciones graves o sistemáticas en Estados Parte que hayan aceptado esta competencia.

[...] Los tratados de derechos humanos suelen seguirse de "Protocolos Facultativos" que establecen procedimientos en relación con el tratado, o bien desarrollan determinados contenidos de éste. Se ha afirmado que los Protocolos Facultativos de los tratados de derechos humanos son "tratados por derecho propio" abiertos a la firma, adhesión o ratificación de aquellos países que son parte del tratado principal.

[...]Teniendo en cuenta que la CEDAW es uno de los instrumentos internacionales sobre derechos humanos que goza de jerarquía constitucional en la Argentina, por habilitación del art.75 inc.22 de la Constitución Nacional que en 1994 consagró una clara apertura del sistema de fuentes del orden jurídico argentino hacia el derecho internacional de los derechos humanos, y considerando que el Estado argentino queda convertido en un Estado Parte una vez concluido el proceso de ratificación del Protocolo, existe la obligación de la puesta en práctica del Protocolo a nivel nacional.

En consecuencia, se le reconoce al Comité (e/ CEDAW) la competencia para recibir y examinar las comunicaciones de particulares (art.2 del Protocolo) que invoquen ser víctimas de discriminación, y para llevar a cabo investigaciones sobre violaciones locales graves o sistemáticas (art.8 del Protocolo) de derechos enunciados en la Convención. Por ello, podría afirmarse que la ratificación del Protocolo Facultativo constituye una contribución a la eficacia del sistema de protección y promoción de derechos humanos.

Otros avances en equidad de género fueron los siguientes. En febrero de 2006 se reforma la Constitución de la Provincia de Neuquén. La nueva constitución incluye un artículo que garantiza la igualdad entre varones y mujeres; otro que garantiza el ejercicio de los derechos reproductivos y sexuales; y un artículo reconoce a los pueblos indígenas neuquinos y les garantiza la propiedad comunitaria de las tierras que ocupan.

También se firma, en agosto de 2007, la Declaración Final de la CEPAL, en la Décima Conferencia realizada en Quito, en el que los gobiernos de la región y varias organizaciones y redes no gubernamentales se comprometen con una serie de principios y mecanismos que promuevan la equidad de género.

En agosto de 2006 se sancionó la ley 26.130 de Contracepción Quirúrgica (Decreto 1110/2006). En el articulado fija su objeto, los requisitos, las excepciones, el consentimiento informado, la cobertura y la objeción de conciencia:

ARTICULO 1º - Objeto. Toda persona mayor de edad tiene derecho a acceder a la realización de las prácticas denominadas "ligadura de trompas de Falopio" y "ligadura de conductos deferentes o vasectomía" en los servicios del sistema de salud.

ARTICULO 2º - Requisitos. Las prácticas médicas referidas en el artículo anterior están autorizadas para toda persona capaz y mayor de edad que lo requiera formalmente, siendo requisito previo inexcusable que otorgue

su consentimiento informado. No se requiere consentimiento del cónyuge o conviviente ni autorización judicial, excepto en los casos contemplados por el artículo siguiente. [...]

ARTICULO 6º - Objeción de conciencia. Toda persona, ya sea médico/a o personal auxiliar del sistema de salud, tiene derecho a ejercer su objeción de conciencia sin consecuencia laboral alguna con respecto a las prácticas médicas enunciadas en el artículo 1º de la presente ley. La existencia de objetores de conciencia no exime de responsabilidad, respecto de la realización de las prácticas requeridas, a las autoridades del establecimiento asistencial que corresponda, quienes están obligados a disponer los reemplazos necesarios de manera inmediata. [...]

ARTICULO 8º - Agrégase al inciso b), del artículo 6º, de la Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, el siguiente texto: Aceptándose además las prácticas denominadas ligadura de trompas de Falopio y ligadura de conductos deferentes o vasectomía, requeridas formalmente como método de planificación familiar y/o anticoncepción.

En el campo de las políticas públicas, en octubre de 2006 se dictó la Resolución 755/2006 de la Superintendencia de Servicios de Salud, la cual establece:

[...] que las entidades del Sistema Nacional del Seguro de Salud deberán implementar y garantizar el acceso a las prácticas denominadas "ligadura de trompas de Falopio" y "ligadura de conductos deferentes o vasectomía", debiendo proceder a su cobertura total" (artículo 1). Además, en el artículo segundo establece que las entidades del Sistema Nacional del Seguro de Salud deberán:

- a) Efectuar la divulgación a nivel general sobre la materia y eventuales derivaciones de las prácticas mencionadas en el artículo siguiente.
- b) Instruir sobre los principios de autodeterminación personal referidos a la información, evaluación y comprensión de esa información (con referencia a la experiencia vital del paciente y su sistema de valores).
- c) Brindar la información en términos claros y adecuados al nivel de comprensión, estado psíquico y características personales del paciente, de manera tal, que permita al beneficiario poder efectuar una libre elección

en cuanto a tratarse o rehusar un tratamiento, o entre distintas alternativas terapéuticas.

d) Propender a la necesaria educación y adecuada preparación por parte de la persona responsable de la explicación y asistencia de quien demanda un servicio sanitario.

En diciembre de 2006, mediante ley 9344, en la Provincia de Córdoba, se fijó el Régimen de aplicación de la ley no 26.130 -intervenciones quirúrgicas de contracepción- en el ámbito del servicio de salud pública.

En el artículo tercero se especifica que:

La Autoridad de Aplicación deberá instrumentar una campaña de difusión e información masiva acerca de la naturaleza e implicancias de las intervenciones quirúrgicas de contracepción, también conocidas como "ligadura de trompas de Falopio" y/o "ligadura de conductos deferentes o vasectomía", su procedimiento, así como la recanalización o reversión. La campaña deberá realizarse en todos los medios masivos de comunicación y, en especial, en los lugares donde se lleven a cabo los programas de atención primaria de la salud.

#### *Anticoncepción de emergencia*

En 2007, el Ministerio de Salud de la Nación comenzó la distribución de anticoncepción de emergencia a las provincias a través del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable. Por la Resolución 232 del Ministerio de Salud de la Nación se incorporó la Anticoncepción Hormonal de Emergencia (AHE) en el Programa Médico Obligatorio, como método anticonceptivo hormonal.

En mayo de ese año, a pedido de un asesor pupilar de menores, una jueza de Ushuaia dictó una medida cautelar y ordenó al gobierno provincial suspender la distribución de la llamada píldora del día después con el argumento de que se trata de un método abortivo. Esa fue la primera acción judicial contra la AHE desde que el gobierno nacional anunció que la distribuiría a todas las provincias a través del Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. En Córdoba, a mediados de marzo, la asociación civil Portal de Belén -la misma que había iniciado una que terminó en 2002 en la Corte Suprema- envió una carta al ministro de Salud provincial advirtiéndole de los supuestos efectos abortivos y

contraindicaciones del método, pero no presentó acciones judiciales. Estas acciones no han tenido consecuencias definitivas en la política pública (la interrupción de la distribución en los distritos como Tierra del Fuego es momentánea mientras se van expidiendo las instancias legales), pero sobre todo han contribuido a reforzar las "zonas grises" del imaginario social, que impiden distinguir, tanto a potenciales usuarios, usuarios y profesionales, entre anticoncepción de uso regular, anticoncepción de emergencia y métodos regularizadores de la menstruación y abortivos (Pecheny et al. 2008).

En un estudio nacional sobre accesibilidad a la AHE, se señala, entre otras, las siguientes conclusiones (Pecheny et al. 2008: 177-178):

Para la población, es contraintuitivo que puede haber anticoncepción después del coito.

No hay información correcta sobre las etapas y especificidades del proceso de fecundación (procesos fisiológicos, hormonales, sus tiempos), lo cual genera equívocos en la AHE en particular, dadas sus características.

La idea de que existe un método anticonceptivo de uso posterior a la relación sexual, requiere pues ser trabajada por los programas específicos.

Después del coito no protegido, cualquier intervención es percibida por gran parte de la población, como interrupción del proceso de gestación, aspecto que es reforzado por la percepción de sentido común señalada en primer lugar.

De ahí una extendida percepción de que la AHE impide la anidación del óvulo fecundado, o que "de alguna manera" es abortiva. Incluso tienen esta percepción quienes no se oponen, llegado el caso, a interrumpir un embarazo.

Desde los servicios de salud, por acción u omisión, contribuyen a perpetuar esta zona gris que impide entender las diferencias entre anticonceptivos de uso regular, anticoncepción de emergencia, y mecanismos de interrupción de embarazo.

Esto se complica aún más por el hecho de que, en la escena social, la aparición de los usos, institucionalizados o no, de la AHE y del misoprostol, ha sido más o menos simultánea.

Y en la contemporaneidad de la caracterización, por parte de la iglesia y los sectores conservadores, de la AHE y el DIU como abortivos, y por ende ilegales o ilegalizables.

Esta percepción también es prevalente: muchos consideran la AHE ilegal. Las fuentes de información de MAC de uso regular (salvo el preservativo) y de AHE son distintas: para los primeros, sobre todo los servicios de salud; para los preservativos y la AHE, el entorno amistoso y afectivo, y los medios.

Pese a las anticipaciones y temores de los profesionales de la salud, no está extendida la idea ni la práctica de la AHE como de uso regular o en reemplazo de los métodos de uso regular.

En el mismo sentido, la totalidad de la población sabe que la AHE no previene el VIH y no reemplaza al preservativo como barrera contra las ITS.

No apareció el tema de la profilaxis post-exposición al VIH, también ligado a algunas situaciones de emergencia.

La mayoría logra detectar las situaciones que se pueden caracterizar como de emergencia pero, por definición, no prevén los cuidados para tales situaciones de emergencia (como sí lo hacen, particularmente en los estratos sociales medios y altos, para las situaciones "ordinarias" de prevención de embarazos no buscados e ITS).

Tampoco desde los servicios se alienta la prevención "ordinaria" para situaciones" de emergencia" (por ejemplo distribuyendo AHE en ocasión de controles ginecológicos).

El abanico de nociones alrededor de la situación de emergencia es muy variado. La AHE lleva implícito un sentido único de la emergencia: durante la relación, porque falló el método, etc. Son necesarias medidas para explicitar la noción de emergencia que supone la AHE, y clarificar qué es una situación de emergencia anticonceptiva: para qué casos concretos sirve y para cuáles no. Para ello, también es necesario previamente educación sobre métodos anticonceptivos de uso regular y control de la fecundidad. Muchas veces, el no uso de AHE, o su no demanda, no se debe sólo a falta de información sobre su disponibilidad, sino a que falla toda la cadena preventiva de embarazos no buscados.

En el contexto de estigma asociado al aborto, la asociación semántica y práctica entre AHE y aborto constituye una de las principales barreras a su accesibilidad, asociación que debería desmontarse desde un discurso de salud pública y derechos. [...]

Las barreras “tradicionales”, ligadas a lo institucional (trato, amigabilidad de los servicios, horarios, etc.), a los costos económicos, a las desiguales relaciones de género y sociales, al tipo y momento de la relación afectiva y sexual (debut, en pareja estable o no,) etc., operan aquí de modo similar a las barreras tradicionales de accesibilidad a los MAC de uso regular. No obstante, el pago de la AHE no parece haber sido obstáculo entre quienes la han utilizado, considerándose “costo-efectivo” el abonar una cifra que oscila alrededor de los 20 pesos, casi siempre en farmacias, frente a la consecuencia de un embarazo no buscado. Es decir, de las barreras tradicionales, la económica no ha sido priorizada como un obstáculo a la hora de utilizar AHE, como se da con los anticonceptivos de uso regular. Las barreras de orden subjetivo, social y cultural se ubican como prioritarias para la accesibilidad a la AHE.

Estos resultados muestran que existe un amplio y necesario margen de acción para las políticas comunicacionales a ser lanzadas por el Estado Nacional, y que deberían trabajar sobre la disociación semántica entre aborto y AHE.

Junto a las dificultades diferenciales (por clase, edad, región) al acceso a los diversos métodos de uso regular (Petracci y Ramos 2006; Pantelides et al. 2007), las dificultades de la accesibilidad a la AHE son una restricción específica al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, en un contexto problemático como lo ha mostrado el caso chileno.

### *Educación sexual*

En octubre de 2006 se sancionó la ley 26150 de Educación Sexual Integral, que establece lo siguiente:

ARTICULO 1º - Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley,

entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTICULO 2º - Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTICULO 3º - Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
  - b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
  - c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
  - d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
  - e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.
- [...]

ARTICULO 7º - La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una

propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa. [...]

ARTICULO 9º - Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados.

Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

En el mismo mes, octubre de 2006, se sancionó en la Ciudad de Buenos Aires la ley 2.110 Ley de educación sexual integral que en el artículo 1º establece la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles obligatorios y en todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y de gestión privada y en todas las carreras de formación docente, dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La definición, los principios y los objetivos son los siguientes:

Artículo 3º - Definición- La Educación Sexual Integral comprende el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor.

Artículo 4º - La Educación Sexual Integral se basa en los siguientes principios:

La integralidad de la sexualidad abarca el desarrollo psicofísico, la vida de relación, la salud, la cultura y la espiritualidad y se manifiesta de manera diferente en las distintas personas y etapas de la vida.

La valoración de la comunicación y el amor como componentes centrales de la sexualidad.

El reconocimiento y la valoración de la responsabilidad y el derecho a la intimidad como elementos indispensables en los comportamientos sexuales.

El respeto a la diversidad de valores en sexualidad.

El rechazo a toda práctica sexual coercitiva o explotadora y a todas las formas de abuso y violencia sexual.

El reconocimiento y la valoración del derecho de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes a ser especialmente amados/as, protegidos/as y cuidados/as.

El reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El reconocimiento y valoración de las familias como ámbito de cuidado y formación de los niños/as, adolescentes y jóvenes.

Artículo 5º - Los objetivos de la Educación Sexual Integral son:

a) Promover una concepción positiva de la sexualidad que favorezca el desarrollo integral, armónico y pleno de las personas.

b) Brindar información científica, precisa, actualizada y adecuada a cada etapa de desarrollo de los alumnos/as, acerca de los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral.

c) Fomentar el cuidado y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad, promoviendo la paternidad/maternidad responsable y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

d) Prevenir toda forma de violencia y abuso sexual.

e) Promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros. (Segundo párrafo, art. 38 - Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

f) Promover el efectivo cumplimiento de los artículos 11 y 23 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La autoridad de aplicación de la norma es el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El 29 de mayo de 2008, por Resolución N°08 el Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. El Programa está destinado a brindar educación sexual integral a los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y gestión

privada en los tres niveles de enseñanza (“desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica”). Dichos lineamientos curriculares se enmarcan en una perspectiva que atiende los siguientes criterios “la promoción de la salud; el enfoque integral de la educación sexual; la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho; y la especial atención a la complejidad del hecho educativo [...]”. Busca “fortalecer las capacidades de los niños, niñas y adolescentes para asumir una sexualidad responsable que contribuirá a la promoción de la salud integral, como recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que hace a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH-SIDA (el resaltado es nuestro) y de salud reproductiva en los programas escolares”. Al referirse a los propósitos formativos se toma en consideración:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el

respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo-a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo

Haciendo caso omiso al apoyo consistente y sostenido de la población a la educación sexual en el sistema escolar (Petracci 2004), voces desde la Iglesia católica siguen impugnando con virulencia esta política y apuntan a mantener la formación sobre sexualidad como prerrogativa de los padres, privando a niñas, niños y adolescentes de un recurso fundamental para desarrollar sus propias vidas y, cabe recordar, enfrentar desde una posición menos vulnerable eventuales actos de violencia y abuso por parte de mayores, tal como ha sido denunciado tantas veces, incluso en instituciones vinculadas con la propia Iglesia católica.

Finalmente, en la Argentina no se han desarrollado políticas específicas y sistemáticas de anticoncepción (ni de procreación asistida) para mujeres y parejas viviendo con VIH.

#### *Orientación sexual e identidad de género*

La irrupción en la esfera pública y política de movimientos GLTTBI –es decir gay, lésbico, travesti, transexual y bisexual, a quienes se sumaron las personas con identidad intersexual (la letra “I” que se agrega a GLTTB), transgénero y *queer*– y de cuestiones de derechos relativas a la diversidad sexual, contribuyó a ampliar lenguaje de derechos sexuales más allá de lo reproductivo.

Siguiendo el modelo del derecho europeo continental y el Código Napoleón, la homosexualidad no es, para el sistema argentino, objeto explícito de regulación o interdicción legal (en efecto, el término "homosexualidad" no figura en el texto de ninguna ley con vigencia nacional) y, salvo raras excepciones, las personas homosexuales no fueron objeto de regulaciones específicas. Por ejemplo, respecto de la edad de consentimiento para la actividad sexual, la legislación no distingue entre relaciones sexuales hetero- u homosexuales.

La clave para comprender los límites a la titularidad y el ejercicio de derechos por parte de personas no heterosexuales pasa por la división entre público y privado. Desde la Constitución Nacional de 1853, para el derecho, basándose en el artículo 19 de la Constitución, las relaciones de dos personas libres y capaces que no ofenden la "moral pública" integran el ámbito de su privacidad, por lo que ninguna persona puede ser perseguida penalmente ni discriminada arbitrariamente en razón de su orientación sexual (Medina 2002). No obstante, hacia la primera mitad del siglo XX, hubo persecuciones a homosexuales, justificadas en edictos policiales. Los edictos, vigentes en Buenos Aires hasta 1998, penalizaban la incitación u ofrecimiento al "acto carnal" en la vía pública, llevar vestimentas consideradas como correspondientes al sexo opuesto o castigaban "al [...] encargado de un baile público o en su defecto al dueño o encargado del local, que permitiera el baile en pareja del sexo masculino" (Modarelli 2004).

A partir del retorno a la democracia en 1983, la liberalización política y la impronta dejada por el movimiento de derechos humanos surgido durante la dictadura conforman un contexto favorable al planteo de reivindicaciones de nuevos derechos y al desarrollo de nuevos actores, que empezaron a denominarse mediante identidades positivas como las de gays y lesbianas. Se adoptaron normas en materia de no discriminación y de reconocimiento específico de derechos de la diversidad sexual.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de su Constitución, reconoce la no discriminación por orientación sexual, al igual que la ciudad de Rosario (en diciembre de 1996 se aprobó la Ordenanza Municipal 6321 que garantiza y reconoce el derecho a ser diferente) y la provincia de Río Negro (en 1966 se aprobó la ley 3055). Por otro lado, en diciembre de 2002 se sancionó la ley 2004 de Unión Civil en la Ciudad de Buenos Aires. En ese año, la provincia de Río Negro aprobó la ley 3736 de Convivencia homosexual, que reconoce a las parejas formadas por personas del mismo sexo los mismos derechos que la provincia garantiza a las uniones de hecho ("parejas convivientes"), salvo la posibilidad de casarse y adoptar niños.

En septiembre de 2004, la ley 1472 aprobó el Código Contravencional de la Ciudad de Buenos Aires. Si este nuevo código, entre otros motivos, castiga la discriminación por género y orientación sexual (artículo 65), al mismo tiempo penaliza la "oferta y demanda de sexo en los espacios públicos" no autorizados (artículo 81), y reabre la puerta para la persecución de travestis. En varios distritos del país (Santa Fe, la provincia de Buenos Aires), por otra parte, subsisten Códigos de Faltas, algunos de cuyos artículos son invocados por la policía para justificar la represión de travestis, e incluso gays. En efecto, la persecución policial a travestis, en particular aquellas en situación de prostitución, continuó a pesar de los primeros cambios legales desde el restablecimiento de la democracia. En septiembre de 2005 se aprobó por el decreto 1086 del Poder Ejecutivo, el documento "Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación - La Discriminación en Argentina. Diagnóstico y Propuestas" y se encomendó al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) la coordinación de la ejecución de las propuestas contenidas en ese documento, varias de las cuales se refieren a la discriminación basada en el género, la orientación e identidad sexual, la homofobia y la persecución de travestis, personas transgénero y transexuales.

Respecto de las intervenciones quirúrgicas para la adecuación sexual, en la Argentina no hay legislación específica. La referencia más cercana que

existe es la ley 17132/67, que rige el ejercicio de la medicina y que prohíbe el cambio de sexo, salvo que haya una orden judicial. Ante este vacío legal, el camino que deben recorrer quienes encuentran algún conflicto que enfrente su identidad sexual con su cuerpo y/o documentación identificatoria comienza con la presentación de un recurso de amparo solicitando una intervención quirúrgica y/o una rectificación documental a la Justicia.

En 2006, luego de tres años de litigio, mediante extenso fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, se reconoce la Personería Jurídica a ALITT (Asociación de Lucha por la Identidad Travesti-Transexual), organización que nuclea a travestis y transexuales y liderada por Lohana Berkins. La Personería había sido denegada a ALITT con argumentos similares a los que casi quince años atrás habían sido usados para denegarle la Personería a la Comunidad Homosexual Argentina: la inexistencia de discriminación, que la organización no perseguía el bien común, o que el bien perseguido no es "común"...

En octubre de 2007, en la Ciudad de Buenos Aires, el Ministerio de Salud local dictó la Resolución 2272 sobre el respeto a la identidad de género adoptada o autopercebida de las personas en las dependencias de salud. La resolución señala:

Artículo 1º - Todas las dependencias de salud de este Ministerio deberán bajo toda circunstancias, respetar la identidad de género adoptada o autopercebida, de quienes concurren a ser asistidos.

Artículo 2º - En cumplimiento del artículo precedente, cuando una persona utilice un nombre distinto al original por considerarlo representativo de su identidad de género adoptada o autopercebida, y a su solo requerimiento, dicho nombre deberá ser utilizado para la citación, registro, llamado y otras gestiones asociadas, con las prescripciones del artículo 3º de la presente.

Artículo 3º - En aquellos registros en que por razones legales o de cobertura por terceros pagadores sea imprescindible la utilización del nombre que figura en el documento de identidad, se agregará el nombre

elegido por razones de identidad de género, sí así fuera requerido por el/la interesado/a.

Para el mismo mes, en Rosario también se instaló un servicio público de salud para las travestis y otras personas trans, focalizado en ITS y en cuestiones ligadas al uso de hormonas y siliconas.

En marzo de 2007, por unanimidad y con un fallo de 136 páginas, la Suprema Corte de Buenos Aires autorizó un "cambio de sexo" (en la documentación) y de nombre. El tribunal provincial ordenó el cambio en la partida de nacimiento y dispuso la entrega de un nuevo documento, revocando el fallo de un Tribunal de Familia de Morón (el Nro.1). La persona había "nacido varón", se operó en Chile nueve años atrás, y aquí pidió la adecuación de sus documentos. Es la primera vez que la Corte avala un pedido de este tipo.

Por el contrario, también en 2007, hay un dictamen de la Fiscalía General en lo Civil, sobre adulteración de documento de transexual- AESS s/ información sumaria (Sala B. R 473.447), que merece evocarse por el barroquismo de su confusa fundamentación (que finaliza con citas de Juan Pablo II), que muestra a su vez cómo la subjetividad de personas vulnerables se ve violentada una y otra vez, simbólica y prácticamente, por la *expertise* disfrazada de tecnicismos que mezcla las mayores banalidades con los prejuicios más primitivos.

En abril de 2008, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires aprobó por unanimidad declarar al 17 de mayo como "Día de Lucha Contra la Discriminación por Orientación Sexual o Identidad de Género", en coincidencia con la fecha en que la Organización Mundial de la Salud suprimió la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales, en el año 1990. La fecha se incluye en "el calendario escolar".

La ciudad de Rosario, mediante la Resolución 8012 del 6 de julio de 2006, bautiza al "Paseo de la Diversidad" a un sector público de calles de dicha ciudad, en reconocimiento a la diversidad "GLTTTBI", a pedido de la ONG

Vox, de reconocida actuación en dicha localidad. Se instala una placa con la denominación.

En junio de 2008, se inaugura la primera cooperativa de trabajo para travestis y transexuales, en torno a la producción textil, bajo el liderazgo de Lohana Berkins y con el apoyo de organizaciones sociales (como las Madres de Plaza de Mayo) y del Estado a través de los Ministerios de Desarrollo Social y de Trabajo. Lleva el nombre de Cooperativa Nadia Echazú, en homenaje a una líder travesti fallecida, pionera del movimiento, fundadora de la agrupación OTTRA. En 2009 a Marcela Romero la justicia le reconoce su nombre e identidad.

Respecto de las uniones, la Ciudad de Rosario reconoce, mediante Ordenanza 8004 del 15 de junio de 2006, que las parejas convivientes (a efectos sucesorios y otros) serán consideradas tales independientemente de la orientación sexual o identidad de género, es decir, reconociendo que las parejas pueden ser de distinto o del mismo sexo.

En 2007 y 2008, desde el movimiento social, se ha impulsado diversos proyectos sobre ampliación del derecho al matrimonio a las parejas del mismo sexo, siguiendo fundamentalmente el modelo español. Hasta ahora, el tema ha ingresado en la agenda pública pero no – a pesar de los proyectos en danza – en la agenda de parlamentaria. Asimismo, en este mismo par de años diversos intentos han sido efectuados por forzar a la justicia a expedirse sobre el casamiento a parejas formadas por dos mujeres o dos varones: como el caso de María Rachid y su pareja, a quienes el registro civil rechazó su pedido de casamiento en el primer semestre de 2007; también ha habido solicitudes (infructuosas) de reconocimiento de la validez de un matrimonio entre dos varones (uno de ellos con doble ciudadanía) realizado en España. Estos intentos apuntan a visibilizar el carácter arbitrario y discriminatorio de la negación del derecho al matrimonio basada en la orientación sexual.

*Deudas pendientes*

Las deudas pendientes son muchas. Seguramente, los propios movimientos de las sexualidades y de los derechos irán incluyendo nuevos derechos en la agenda y nuevos sujetos en las luchas y controversias. Son tareas aún pendientes: lograr en muchos aspectos el reconocimiento de las sexualidades de los y las adolescentes; avanzar en la democratización de las relaciones entre varones y mujeres (y entre varones, y entre mujeres) y el respeto a la libre orientación sexual e identidad de género; revertir la desigualdad de estatus legal de las parejas hétero y homosexuales en materia de uniones, adopción, residencia o nacionalidad, derechos sociales, entre muchos otros; y reconocer en igualdad de derechos y dignidad el estatus de las personas que no amoldan su identidad a los cánones dicotómicos de los géneros masculino y femenino, lo cual también expresa la dificultad para reconocer plenamente la expresión de la diversidad sexual; contar con el compromiso cotidiano de los equipos de salud para mejorar la calidad de la atención desde una perspectiva de género y derechos; facilitar el acceso de las mujeres a la educación, la salud y el trabajo; promover las decisiones legislativas y políticas, y monitorear la asignación de los recursos humanos y financieros necesarios para fortalecer las políticas públicas son tareas sobre las cuales seguir trabajando para que las cuestiones reproductivas y sexuales de varones y mujeres estén garantizadas como derechos inalienables e imprescriptibles en nuestro país y en América latina.

Finalmente, hay una cuestión de derechos sexuales, piedra de toque de la heteronormatividad, que desde hace tiempo es la principal deuda que la legislación y las políticas públicas tienen para las mujeres, y para el conjunto de los sujetos sexuales: la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo y la garantía de abortos seguros, eficaces y universalmente accesibles para aquellas mujeres que lo necesiten y requieran. No está de más insistir que el estatus legal del aborto es central para la salud y los derechos de las mujeres. Las leyes que restringen el aborto determinan tanto la vida de las mujeres, y únicamente de ellas, que la desigualdad de derechos apenas necesita justificación. Los derechos sexuales y reproductivos se inscriben en la

reivindicación de una verdadera igualdad entre las ciudadanas y los ciudadanos, puesto que la libre disposición del propio cuerpo es una condición de la plena autonomía de los individuos y colectivos sexuados. El ejercicio de los derechos requiere condiciones y recursos materiales y simbólicos, que no están universalmente disponibles para el conjunto de individuos y grupos que forman una comunidad política, una sociedad. Los hallazgos de los sondeos de opinión sobre estas temáticas evidencian un acuerdo mayoritario y estable en la opinión pública con el reconocimiento de estos derechos (Petracci 2004). A inicios del siglo XXI, la inacabada construcción de los derechos sexuales muestra que las personas son interpeladas, no ya únicamente como víctimas sin capacidad de voz ni acción, sino cada vez más en su condición de sujetos y ciudadanos sexuales. Pero para hablar de sujetos de derechos sexuales, sin distinción de sexo o género, es necesario que exista igualdad jurídica *tout court*. A pesar de todo, un largo camino ha sido recorrido y, aunque los límites de la heteronormatividad siguen institucionalmente refrendados, el proceso de separación entre sexualidad y reproducción, y el reconocimiento de derechos sexuales es parte esencial de la democratización de nuestras relaciones sociales.

### Referencias

Adjuntía en Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires. 1999. "Informe preliminar sobre la situación de la comunidad travesti en la Ciudad de Buenos Aires", Buenos Aires.

Figari, C., Jones, D., Libson, M., Manzelli, H., Rapisardi, F. y Sívori, H. 2005. *Sociabilidad, política, violencia y derechos. La Marcha del Orgullo GLTTB de Buenos Aires 2004*, Buenos Aires: Antropofagia.

Medina, G. 2002. "Bioética, libertad sexual y derecho (Libertad de elección sexual, libertad de contracepción, libertad de cambio de sexo. Límites y responsabilidades)". LexisNexis.

Modarelli, A. 2004. "1998: Unas metamorfosis que ciegan y embriagan. Deseo, TV, pánico y violencia en torno de las personas travestis en Argentina". En: C. Cáceres, T. Frasca, M. Pecheny y V. Terto Jr. (comps.). 2004. *Ciudadanía sexual en América Latina. Abriendo el debate*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Pecheny, M. 2000. "La salud como vector del reconocimiento de derechos humanos: la epidemia de sida y el reconocimiento de los derechos de las minorías sexuales". En A. Domínguez Mon, A. Federico, L. Findling y A. Mendes Diz. 2004. *La salud en crisis. Una mirada desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Dunken.

Pecheny, M. 2001. *La construction de l'avortement et du sida en tant que questions politiques: le cas de l'Argentine*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Petracci, M. 2004. *Salud, derechos y opinión pública*. Buenos Aires: Norma.

Petracci, M. y Pecheny, M. 2006. "Sexualidad y derechos humanos humanos". Informe Final presentado al Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM).

Petracci, M. (Coord.) y Pecheny, M. 2007. *Argentina: Derechos Humanos y Sexualidad*. Buenos Aires: CEDES- CLAM/ IMRJ ISBN 978 987-21844-6-9.

Schuster, G. y García Jurado, M. 2005. "Análisis comparativo de la legislación nacional y provincial en materia de salud sexual y reproductiva". Publicado en [www.conders.org.ar](http://www.conders.org.ar).

[www.msal.gov.ar/htm/site/salud\\_sexual/site/evolucion1.asp](http://www.msal.gov.ar/htm/site/salud_sexual/site/evolucion1.asp)

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

**Daniel Jones\***

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

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

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

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

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

## **Introducción**

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

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

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

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

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

## **Clases y diálogos con docentes**

### *Razones para hablar de sexualidad*

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

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

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

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

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

*Entrevistadora: ¿Qué cosas?*

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

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

*Lo que se habla y lo que no tanto*

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

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

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

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

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

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

*E: ¿Y vos qué opinás de lo que dice?"*

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

*E: ¿Pero por qué hay que tomar distancia?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*I: Sí, sí... eso (riéndose) (...)*

*E: ¿Y la de Biología qué dijo?*

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

*E: ¿Y qué dijo?*

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

*E: ¿Y qué contesta?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Reflexiones finales**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El Programa contempla la Educación Sexual Integral (ESI) desde el nivel inicial (Ley N° 26.150, art. 4°), con un abordaje multidimensional garantizado por una perspectiva transversal en este nivel y en el primario -estableciendo contenidos de la ESI a trabajarse en las distintas áreas-, mientras que en el secundario podría encaminarse a espacios curriculares específicos, sin por esto perder el enfoque integral de la sexualidad (Res. CFE N° 45/08: 4-5).

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

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

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

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

### **Recomendaciones para las políticas públicas en educación sexual**

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

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

### **Referencias bibliográficas**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Petracci, Mónica y Pecheny, Mario (2007). *Argentina: derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: CEDES.

Richardson, Diane. (2000). *Rethinking sexuality*. Londres: Sage.

Scott, Joan [1986] (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México DF: PUEG/UNAM y Miguel Ángel Porrúa.

Sosa, Itzel (2004). *Significados de la salud y la sexualidad en jóvenes: estudio de caso en dos escuelas públicas en Cuernavaca*. Tesis de Maestría en Estudios de Población y Desarrollo Regional. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Stern, Claudio y Medina, Gabriel (1999). Adolescencia y salud en México. En Oliveira, María Coleta (org.), *Cultura, Adolescência, Saúde* (pp. 98-160). Campinas: Consórcio de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade em América latina.

Villa, Alejandro (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Wainerman, Catalina, Di virgilio, Mercedes y Chami, Natalia (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial-UNFPA.

### **Fuentes secundarias**

Ley Nacional N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Sancionada el 4 de octubre de 2006.

Ley Provincial N° 4.545. *Programa de Salud Sexual y Reproductiva de la Provincia del Chubut*. Sancionada el 23 de noviembre de 1999.

Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. *Implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnico-profesionales*. 1997.

Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. *Diseño curricular de la Educación Polimodal*. 2001.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 45/08. *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150*. Aprobada el 29 de mayo de 2008.

## **Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud**

**Pablo Francisco Di Leo\***

**Resumen:** *Este artículo se enmarca en diversos trabajos de investigación e intervención que venimos desarrollando desde 2004, en el campo de promoción de la salud (PS), con nuestro equipo del Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y especialmente, en los resultados de mi Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Aquí busco aportar a un análisis de las tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias públicas en el actual contexto de Argentina. En primer lugar, dialogando con un breve marco histórico-conceptual en torno a las relaciones entre las instituciones educativas y las juventudes en el actual contexto de nuestra sociedad, caracterizo los dos tipos de "clima social escolar" hegemónicos, identificados a partir de mi investigación: "desubjetivante" e "integracionista-normativo". En segundo lugar, presento mi análisis de las prácticas y discursos de los jóvenes, principalmente en torno a la categoría de "confianza" y a sus experiencias en las actividades de PS desarrolladas en las escuelas medias públicas donde realicé mi trabajo de campo. Finalmente, articulando los ejes anteriores, propongo algunas reflexiones en torno a los actuales límites y potencialidades de las estrategias de educación sexual integral y, en general, de PS en instituciones educativas.*

**Palabras clave:** *Educación sexual, Promoción de la salud, Escuela media, Juventudes, Subjetividad.*

**Key words:** *Sex Education, Health Promotion, High School, Youths, Subjectivity*

\* **Pablo Di Leo:** Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales, Magíster de la Universidad de Buenos Aires en Políticas Sociales, Licenciado en Sociología (UBA). Docente de la Carrera de Sociología, UBA. Becario Postdoctoral CONICET. En el marco del Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, viene desarrollando diversas actividades de investigación e intervención, con varios artículos y capítulos publicados, en las temáticas de juventudes, violencias, subjetivación y salud.

## Introducción

Si bien el proceso de legitimación e institucionalización de las prácticas de prevención, atención especializada, información y educación sexual en el marco de una política nacional tiene numerosos antecedentes en nuestro país –principalmente desde el retorno de la democracia–, entre sus principales hitos pueden mencionarse: a) la Ley Nacional de Sida (Nº 23798), con su decreto reglamentario Nº 1244 (1991); b) la incorporación de tratados internacionales sobre derechos humanos en la Constitución Nacional (1994); c) la sanción en 2002 de la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (SSyPR) (Nº 25673/02), y su implementación por medio del Programa Nacional de SSyPR (Schuster y Gacía Jurado, 2006; Pecheny y Petracci, 2007). Sin embargo, la sanción en octubre en 2006 de la Ley Nº 26150/06, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, constituye un punto de inflexión nodal en el proceso político-institucional de articulación de los campos de los derechos humanos, la salud sexual y la política educativa. Dicha normativa establece que todos los estudiantes<sup>1</sup> tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y municipal, señalando en su artículo 3 los siguientes objetivos centrales:

- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Como sintetiza Eleonor Faur (2006; 2007), desde este marco legal, refrendado en el ámbito de la CABA a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (Nº 2110/06), la educación en el ejercicio de

los derechos sexuales y reproductivos es definida y legitimada como un proceso continuo, que involucra a diversos actores individuales, sociales y estatales, y cuyas características principales son:

- Parte de la base de que los estudiantes son sujetos de derechos, que sus opiniones y necesidades deben ser tenidos en cuenta.
- Es un proceso de enseñanza y aprendizaje (los educadores también se educan en el intercambio), relacionado con las dimensiones biológicas, emocionales y sociales de la sexualidad humana y de su expresión.
- Busca ofrecer conocimientos, habilidades y valores para promover la salud y el desarrollo personal.
- Se desarrolla en contextos formales y no formales, a través de nuevos contenidos curriculares, así como también de espacios para el desarrollo de talleres específicos.
- Entre sus contenidos básicos deben incluirse: conocimiento y cuidado del cuerpo; sexualidad como una construcción social, embarazo y prevención, transmisión, consecuencias y protección de las infecciones de transmisión sexual (ITS) y el VIH/sida, comportamiento sexual seguro y responsable, planificación familiar, derechos sexuales y reproductivos, violencia sexual y habilidades para decidir libremente si tener o no relaciones, cuándo tenerlas y bajo qué condiciones de cuidado mutuo.
- Subraya la importancia de la educación para la universalización del acceso a los servicios de salud reproductiva y para el pleno ejercicio del derecho a la salud.
- Finalmente, el papel de la escuela en la educación en sexualidad responde tanto al cumplimiento de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable y de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, como también a una responsabilidad previamente establecida frente a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Faur; 2006; 2007; Canciano, 2007; VV.AA., 2007; Chaves, Di Leo y Schwarz, 2008).

Según una encuesta realizada recientemente por nuestro equipo de investigación a estudiantes de escuelas medias públicas de todo el país, un 80% de la muestra contesta haber recibido algún tipo de educación

sexual impartida por los docentes. Si bien es un porcentaje alto, en la CABA dicho porcentaje se reduce a un 65%, lo que pone de manifiesto que en dicha jurisdicción aún algo más de un tercio de los alumnos no abordaron este tema en las instituciones educativas. Asimismo, el 91% de los jóvenes que afirma haber recibido educación sexual en la escuela expresa que ella les fue útil, lo que reafirma la necesidad de incorporarla en los curriculums –explícitos y ocultos– y en los proyectos educativos institucionales. Al indagarse sobre las temáticas que desearían abordar, casi un cuarto de los entrevistados responde que le interesaría recibir información sobre la “prevención de los riesgos asociados a las relaciones sexuales” y, en menor porcentaje, mencionan “lo normal y lo anormal en sexualidad”, “habilidades para hablar abiertamente sobre sexualidad” y “el papel del hombre y la mujer en las relaciones sexuales”. De aquí se desprende una amplia gama de preocupaciones, como el cuidado de la salud, la comunicación sobre el tema y la dimensión de género, que, por lo general, no están presentes en la escuela (Kornblit *et al.*, 2005; Kornblit, Mendes Diz y Adaszko, 2007).

En este sentido, la gran mayoría de las acciones educativas en el campo de la salud sexual desarrolladas actualmente en nuestro país se imparten en las clases de biología, utilizando estrategias pedagógicas tradicionales, centrándose en la transmisión de información (proveniente fundamentalmente del campo biomédico), como principal generadora de cambios en las actitudes y prácticas de los individuos. Las charlas de profesionales externos al sistema educativo ha sido un recurso utilizado por muchos docentes de escuelas medias que no se sienten capacitados para encarar con los adolescentes los temas relativos a los aspectos biológicos, psicológicos, individuales y/o sociales vinculados a la salud sexual. Sin embargo, esta estrategia ha sido cuestionada, en la medida en que se trata en general de exposiciones que fomentan la pasividad en la escucha, sin desarrollar un compromiso con el tema por parte ni de los docentes ni de los estudiantes (Kornblit, Mendes Diz y Adaszko, 2007; Morgade, 2006; Villa, 2007).

Existe el convencimiento entre muchos docentes de que la educación sexual debe impartirse en el contexto de las relaciones personales, si bien

el estereotipo acerca del "sexo desenfrenado" que muchos jóvenes practican, según los docentes, obstaculiza la mayor parte de las veces el acercamiento al tema. Las diferencias generacionales se hacen más evidentes en este aspecto que en otros, en especial en cuanto a lo que cada una de las dos subculturas (juvenil y de los adultos) imaginan acerca de las prácticas sexuales de la otra, convirtiéndolas en mundos totalmente extraños (Kornblit *et al.*, 2006b; 2007). De esta manera, la educación sexual en la escuela, cuando se imparte, se centra en los "problemas de salud" definidos exclusivamente desde el mundo adulto,

(...) dejando de lado la posibilidad de lograr que los jóvenes se posicionen con respecto a otras cuestiones fundamentales vinculadas con las relaciones sexuales, que tienen que ver con la socialización afectiva, es decir, con los afectos y el modo de transmitirlos, además de lograr que realicen un corrimiento en relación con los estereotipos de género que restringen sus posibilidades ideativas y sus prácticas (Kornblit *et al.*, 2005: 8).

La escasa correspondencia que tienen los actuales abordajes hegemónicos de educación sexual en las instituciones educativas con las problemáticas de salud y/o derechos sexuales y reproductivos que pretenden abordar se origina en que los mismos, en lugar de favorecer, obstaculizan la posibilidad de pensar y ejercer la salud sexual y/o reproductiva como un derecho ciudadano, contribuyendo, por ende, a su despolitización. Esto se produce a partir de tres procesos articulados entre sí: a) suturando sus significados a los discursos biológicos y médicos; b) planteando la temática principalmente en términos personales e íntimos; c) soslayando la explicitación y reflexión en torno a las diversas formas en las que el currículum oculto escolar –rituales, símbolos, mecanismos de nominación y clasificación, organización del espacio y del tiempo, relaciones de poder, etc.– contribuye a reproducir cotidianamente la *heteronormatividad* –colocando a la "heterosexualidad reproductiva como el parámetro desde el cual juzgar (aceptar, condenar) la inmensa variedad de prácticas, identidades y relaciones sexuales, afectivas y amorosas existentes" (Pecheny, 2009: 14)– y estereotipos de género (Canciano, 2007; Morgade, 2006; Pecheny *et al.*, 2007; Villa, 2007). De esta manera, se va profundizando la tensión entre, por un lado, los saberes y prácticas

disciplinarias y moralizadoras hegemónicas en las escuelas medias y, por el otro, la pluralidad de estilos de vida, modalidades de socialización y de construcción subjetiva de los sujetos en la actual etapa de la modernidad. Por ello, las prácticas de educación sexual dominantes, más que abrir espacios de encuentro con los jóvenes, las clausuran (Kornblit *et al.*, 2006a; Míguez, 2000).

Este desencuentro adquiere una mayor gravedad en el contexto actual de la escuela media pública: a pesar de sus diversas crisis, sigue siendo uno de los ámbitos estratégicos para incidir desde el Estado en los procesos de construcción de las subjetividades juveniles, su integración social y constitución como ciudadanos, pues es la única institución estatal en la que crecientes cantidades de adolescentes viven cotidianamente la experiencia del encuentro con los otros –en relación a las diferencias de género, sexualidades, étnicas, estéticas, niveles socioeconómicos, generaciones, etc.–. Por ende, hoy la escuela sigue teniendo la potencialidad (y responsabilidad) de constituirse en un *espacio público contracultural*, no sólo desde sus dimensiones curriculares sino, fundamentalmente, desde el nivel ético-político, propiciando los valores de solidaridad, reconocimiento del otro, responsabilidad, diálogo, autonomía y justicia (Onetto, 2004; Tenti Fanfani, 2000; Tedesco, 2008; Urresti, 2008).

Sin embargo, desde los emergentes campos de la educación sexual integral y la promoción de la salud (PS) en nuestro país, si bien existen propuestas y experiencias aisladas, aún no se ha investigado e intervenido de manera sistemática desde las ciencias sociales sobre las condiciones institucionales y los tipos de subjetividades que se presuponen y (re)producen en las escuelas (Gogna, 2005; Kornblit *et al.*, 2006a; 2006b; Villa, 2007). Buscando aportar a la indagación teórico-práctica en torno a estas dimensiones y al análisis de las potencialidades de las actividades de PS en las instituciones educativas, con nuestro equipo del Área de Salud del Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), venimos desarrollando desde 2004 diversos proyectos de investigación e intervención en los que analizamos los conocimientos, actitudes y prácticas en relación con la salud, los

procesos de construcción identitaria, los climas sociales escolares y sus vinculaciones con los procesos de socialización de jóvenes de todo el país (Kornblit, 2007; 2008; Kornblit *et al.*, 2005; 2006a; 2007; Mendes Diz *et al.*, 2007; Di Leo, 2007).<sup>2</sup>

Dentro de esta línea, en mi Tesis Doctoral busco aportar al análisis de los principales tipos de clima social presentes en instituciones educativas, indagando sobre sus vinculaciones con los procesos de subjetivación juvenil y con diversas experiencias de PS. Con dicho objetivo, durante mi trabajo de campo, desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias públicas de la CABA, fui utilizando diversas técnicas de investigación social de tipo cualitativo para abordar las experiencias escolares de los sujetos: observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, grupos focales (*focus groups*) y diarios personales semiestructurados (en los que propuse a los jóvenes que narren diversos momentos de sus biografías escolares). Un momento central de mi investigación lo constituyeron diversas actividades de PS planificadas y desarrolladas por docentes, directivos y estudiantes de ambas escuelas, algunas de las cuales estuvieron centradas en temáticas como las violencias (en especial las de tipo simbólico), discriminación, sexualidades y/o relaciones de género (Di Leo, 2009).

El presente artículo se enmarca en dichos trabajos de investigación e intervención, haciendo hincapié en los resultados de mi Tesis Doctoral.<sup>3</sup> En la primera sección, dialogando con un breve marco histórico-conceptual en torno a las relaciones entre las instituciones educativas y las juventudes en el actual contexto de nuestra sociedad, caracterizo los dos tipos de *clima social escolar* identificados como hegemónicos a partir de mi investigación: *desubjetivante* e *integracionista-normativo*. En segundo lugar, presento mi análisis de las prácticas y discursos de los jóvenes en torno a la categoría de *confianza* y a sus experiencias en las actividades de PS desarrolladas en las escuelas medias públicas donde realicé mi trabajo de campo. Finalmente, articulando los ejes anteriores, propongo algunas reflexiones en torno a los actuales límites y potencialidades de la educación sexual integral y, en general, de la PS en instituciones educativas.

## **1. Desencuentros entre las instituciones educativas y las juventudes: entre la desubjetivación y la integración normativa**

Los procesos de heterogeneización social y de desintegración material que se vienen profundizando desde hace varias décadas en nuestro país, junto con la diversificación de las subculturas juveniles, la masificación y fragmentación del sistema educativo, vienen generando profundas mutaciones en el programa institucional escolar. Este proceso no expresa solo una "crisis" de las instituciones encargadas de la socialización (familia, escuela), una prueba de su capacidad de adaptación a nuevas situaciones, sino un movimiento profundo de *desinstitucionalización*: una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos, es decir, una nueva forma de socialización (Dubet, 2006; Dubet y Martuccelli 1998; Míguez, 2000; Tedesco, 2008; Tiramonti, 2006).

En este contexto, los valores y las normas institucionales ya no pueden ser representados como entidades "trascendentales", ahistóricas, por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales, conjuntos compuestos por principios de integración múltiples y a menudo contradictorios. Las diversas formas de violencia simbólica generadas y disputadas desde los distintos campos del espacio social desencadenan equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como sujetos. Por ende, este movimiento de desinstitucionalización genera la separación de dos procesos que la sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación (Dubet, 2006; Míguez, 2000; Tedesco y López, 2002; Tedesco, 2005; 2008).

En este marco, si bien en nuestro país la escuela sigue siendo para muchos jóvenes (y en el nivel medio, en forma creciente) la única institución estatal con la cual se vinculan cotidianamente, hoy se encuentra atravesada simultáneamente por la fragmentación, la crisis de legitimidad y la multiplicación de mandatos sociales y políticos, muchas veces contradictorios. La demanda de intervenciones asistenciales, el predominio de los diplomas sobre las carreras profesionales, así como las mutaciones de las tecnologías y la organización del trabajo, descargan

sobre las instituciones escolares una mayor exigencia de eficacia y de adaptación más rápida a las transformaciones económicas y sociales (Tiramonti, 2006; Tenti Fanfani, 2000; 2007).

La escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no le basta el desempeño de un rol y la afirmación de sus valores, normas y/u objetivos para que los estudiantes participen del juego. Las subculturas, los cuerpos y las experiencias juveniles, durante mucho tiempo mantenidas fuera de los muros de la escuela, irrumpen en la misma, con sus modelos, conflictos y preocupaciones. Las nuevas pautas de socialización juvenil hacen evidente, por contraposición, la pérdida de importancia de la cultura escolar clásica: el predominio de la lectura, la valorización del conocimiento y del trabajo sistemático, la postergación de satisfacciones y la valorización del pasado como patrimonio que se ha de transmitir y del futuro como proyecto para el cual es preciso formarse. La educación no garantiza a los jóvenes una integración con perspectivas de movilidad social ni tampoco permite el acceso a los universos simbólicos valorados por las subculturas juveniles dominantes (Urresti, 2008; Tenti Fanfani, 2000; 2007; Tedesco, 2005; Miranda, 2007).

Como surge de diversos estudios desarrollados durante los últimos años a nivel nacional e internacional, y ampliamos en la próxima sección, actualmente los jóvenes emplean múltiples materiales simbólicos y materiales en la construcción cotidiana de sus experiencias sociales: la importancia del cuerpo, de la música, de algunas formas personalizadas de la religión, el predominio de la imagen, la utilización cotidiana de las nuevas tecnologías (no necesariamente con su comprensión interna), la centralidad de la afectividad y la confianza en sus formas de sociabilidad, la resignificación de las temporalidades, con un predominio del presente como dimensión dominante (Feixa, 1998; Margulis, 1996; 2003; Urresti, 2008; Reguillo, 2004; Chaves, 2006; Kornblit, 2007).

Con el objetivo de aportar al análisis de las vinculaciones entre las instituciones educativas y los procesos de subjetivación juvenil en el actual contexto de nuestro país, en mi Tesis Doctoral utilicé la categoría de *clima social escolar* (CSE), ya que la misma permite articular las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones

interpersonales que establecen en el contexto institucional y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001; Onetto, 2004; Kornblit, 2008; Di Leo, 2009). A partir del análisis de las prácticas y discursos de los sujetos en dos escuelas medias públicas de la CABA –siguiendo los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2006)–, dialogando con diversas herramientas conceptuales y con el estado del arte, identifiqué la presencia, en ambas instituciones educativas, de dos tipos de CSE hegemónicos –*desubjetivante* e *integracionista-normativo*–, cuyas principales características son:

### ***Clima social escolar desubjetivante***

La percepción y vinculación de la mayoría de los docentes y directivos con los jóvenes se basa en la negación de sus capacidades de agencia y/o reflexividades, tanto desde posiciones discursivas naturalistas y/o psicologistas –falta de maduración– como desde su victimización social –objeto pasivo de las transformaciones económico-sociales y culturales–. Asimismo, se negativizan sus prácticas, asociándolas fundamentalmente a las violencias, transgresiones y/o riesgos sociales –drogas, delito, ITS, VIH/sida, etc.–. En este sentido, sólo se les reconoce su capacidad estratégica para la generación de tácticas de impugnación de las normas/autoridades escolares, invisibilizando sus potencialidades críticas y/o instituyentes.

La percepción de esta profunda brecha entre el mundo de los adolescentes –no reflexivo, incivilizado, violento– y el de los adultos –reflexivo, civilizado–, genera en los docentes y directivos sensaciones de una creciente incapacidad para ejercer el rol para el cual fueron formados y, en general, de una profunda crisis de la autoridad escolar y de la institución educativa, las que a su vez profundizan sus sentimientos de malestar y estrés laboral. A su vez, las consecuencias de estos fenómenos en la práctica pedagógica –desgano, dificultades para controlar las propias reacciones y establecer una comunicación con estudiantes y pares– retroalimentan en un círculo vicioso los procesos de desubjetivación tanto de sí mismos –objetos de las circunstancias– como de los otros.

Asimismo, en este tipo de CSE hegemónico, se coloca a la crisis de la autoridad escolar como una de las principales causas y, simultáneamente, como una de las consecuencias más graves de las violencias escolares. Desde una posición discursiva normativo-disciplinar dominante, consideran que la crisis de la autoridad escolar se origina en el debilitamiento de sus principios de legitimidad clásicos –*tradicional y/o racional-burocrático*– (Weber, 1997). En este sentido, ven a las propuestas y/o experiencias de dispositivos institucionales y/o pedagógicos destinados a gestionar la convivencia escolar de maneras no tradicionales –consejos de convivencia, consejos de aula, tutorías, talleres– como lentos y/o ineficientes, llegando a incluirlos entre los factores causales de la crisis de la autoridad y el aumento de episodios de violencias en la escuela. Por ende, propician un retorno a los dispositivos normativo-disciplinares tradicionales como la única vía para reconstruir la legitimidad y la eficacia de la autoridad escolar.

### ***Clima social escolar integracionista-normativo***

Al igual que en el tipo de CSE anterior, los agentes escolares visibilizan como un grave problema los diversos tipos de violencias –físicas, psicológicas y simbólicas– presentes en la cotidianeidad de la escuela media. Sin embargo, se diferencian en la identificación de las causas y, por lo tanto, en las formas de abordar posibles vías de revertir las mismas. Partiendo de formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y/o sociologistas, consideran que las violencias escolares se originan en las recientes transformaciones de las condiciones económico-sociales y/o políticas de nuestro país, que generaron una ampliación del área de vulnerabilidad y/o exclusión social, a las que los jóvenes/adolescentes se encuentran especialmente expuestos.

Estas nuevas condiciones estructurales ponen en crisis las funciones tradicionales de la escuela –lo que a su vez genera conflictos entre sus agentes–, interpellándola para modificar sus proyectos y arreglos institucionales en función del objetivo central de integrar a los jóvenes/adolescentes “a como dé lugar” a las instituciones de socialización clásicas –familia, escuela, trabajo– (Reguillo, 2004). Dentro

de dichas transformaciones, se considera que deben realizarse profundos cambios en los fundamentos del rol docente, desplazando sus tradicionales funciones normativo-disciplinarias y poniendo en el centro a las dimensiones vocacionales de la profesión –compromiso, creatividad e iniciativa personales–.

Asimismo, en este otro tipo de CSE hegemónico, los docentes y directivos coinciden en el diagnóstico de la crisis de la autoridad escolar, aunque no la califican como un fenómeno negativo en sí mismo, sino que la ven también como una posibilidad de superar relaciones autoritarias generadas desde muchos docentes y/o directivos. En el mismo sentido que los citados cambios del rol docente, consideran que la autoridad escolar debería desplazar sus principios de legitimación tradicional y/o racional-burocrático, poniendo en el centro los aspectos personales de los agentes que favorezcan la reconstrucción de la confianza de los estudiantes en ellos y, por su intermedio, en las normas y rituales escolares –tipo de legitimidad *carismática*–.

## **2. Las performatividades juveniles en las escuelas medias: confianza, diálogo y transformación**

Durante la denominada *segunda modernidad* se vienen produciendo profundas mutaciones en los procesos de constitución de las subjetividades juveniles. A diferencia de la relativa previsibilidad que otorgaban a las biografías sus vinculaciones con las instituciones en la primera modernidad, en las actuales “sociedades de riesgo” los sujetos se encuentran, como nunca antes, “obligados a individualizarse” (Beck, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Las biografías personales se convierten en una permanente e imprevisible tarea para la que los agentes deben emplear diversos tipos de *reflexividad*: *institucional* – apropiación de los saberes a la luz de nuevas informaciones-, *experiencial* –justificación discursiva de las decisiones y opciones vitales- y *estética* – uso reflexivo de los diversos medios estéticos en la regulación de la propia vida– (Svampa, 2000).

Según los estudios de Ulrich Beck (1997; Beck y Beck-Gernsheim, 2003), hoy los jóvenes, los *hijos de la libertad*, practican una moral de búsqueda,

de experimentación, que une cosas que parecen excluirse mutuamente: el egoísmo y el altruismo, las experiencias personales y los sentidos colectivos. Ya no creen en los proyectos institucionales que giraban en torno a la socialización de ciudadanos para un espacio público abstracto totalmente ajeno a sus vidas privadas. Permanentemente demandan, desde sus prácticas y discursos, que las instituciones socializadoras den razones acerca de sus normas y sentidos, incorporando a las mismas sus experiencias y procesos personales y colectivos de construcción identitaria.

Como analiza Anthony Giddens (1990; 1998), en las sociedades postradicionales el despliegue de los fenómenos de *deslocalización*, *desanclaje* y *reflexividad institucional* se articulan con profundas transformaciones en la intimidad de los agentes en los diversos contextos de la vida cotidiana. La seguridad ontológica ya no puede sostenerse exclusivamente en lazos de parentesco o comunitarios. En cambio, la permanente búsqueda de relaciones personales cuyo principal objetivo es la sociabilidad, constituidas a partir de la lealtad y autenticidad –cuyas manifestaciones arquetípicas son la amistad y el amor romántico–, se va convirtiendo en un requisito fundamental para la construcción de identidades personales y lazos sociales, crecientemente atravesados por los *sistemas abstractos* –compuestos por *medios simbólicos* y *sistemas expertos*–. Aquí *confianza* personal, ocupa un lugar central, definiéndose como un proyecto a ser trabajado cotidianamente por las partes involucradas, y que requiere la *apertura del individuo para con el otro*. Cuando ya no puede ser controlada por códigos normativos fijos, la confianza tiene que ser permanentemente ganada y demostrada en un proceso mutuo de auto-revelación.

En este sentido, como surge de los clásicos análisis de Niklas Luhmann (1996), la aparición del *otro* –como sujeto libre– provoca en el *yo* una disolución de su seguridad ontológica, generando un *aumento de la complejidad* del mundo social, potencializando el creciente proceso de complejización de los diversos sistemas sociales que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos en la modernidad. Sin embargo, mediante diversos mecanismos, en una dialéctica cuyo resultado no puede

predecirse de manera a priori, la *confianza* contribuye simultáneamente a la *reducción de la complejidad* y al aumento de las posibilidades de *libertad de acción* de los agentes. En síntesis:

Donde hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y la acción, hay un aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse con su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad (Luhmann, 1996: 14).

Como analizo en mi investigación doctoral, en los trabajos cotidianos de construcción de la experiencia escolar de los estudiantes, la confianza ocupa un lugar central. En sus relatos biográficos las referencias a sí mismos se presentan generalmente asociadas a situaciones vividas en la escuela junto a otros sujetos y, dentro de las mismas, se manifiestan como especialmente valoradas aquellas vinculadas con las relaciones de confianza. La misma constituye para los jóvenes un recurso estratégico en tres momentos interrelacionados: a) reducir la complejidad creciente generada por el encuentro con los otros y con los sistemas abstractos; b) sostener su seguridad ontológica; c) habilitar nuevas posibilidades para el despliegue de sus acciones y discursos (Di Leo, 2009).

Asimismo, la confianza se presenta en los relatos de los jóvenes como un proceso en constante negociación, organizado por una serie de símbolos que van siendo resignificados y/o actualizados a partir de rituales cotidianos de sociabilidad. En este sentido, los estudiantes valoran especialmente a los pocos docentes y/o directivos que en sus interacciones cotidianas presentan una apertura para la escucha, el diálogo y, en general, el vínculo intersubjetivo con los otros. Consideran que a partir de este diálogo con los otros agentes escolares se habilitan espacios para la fundamentación de las normas y autoridades y, en general, para la construcción de nuevos compromisos con la escuela. Por ello, adquieren especial importancia las relaciones de confianza entre jóvenes y adultos, ya que abren nuevas posibilidades para que los primeros articulen sus valores y prácticas cotidianas con los saberes y normas socialmente producidos y legitimados *-sistemas expertos-* (Giddens, 1990).

De esta manera, como identifiqué en mi tesis doctoral y surge de otras investigaciones, en sus discursos y prácticas cotidianas en el ámbito escolar los jóvenes establecen un vínculo estrecho entre *confianza, acuerdos, autoridad y normas en la escuela*. Los estudiantes despliegan cotidianamente diversas tácticas para impugnar la autoridad escolar, entre las cuales identificamos dos tipos principales: la *impugnación personal* y la *impugnación jurídico-moral* (Kessler, 2002; Noel, 2007; Di Leo, 2009). Un eje que atraviesa ambos tipos de tácticas es la ruptura de la confianza, tanto en términos personales como en relación al sistema institucional en su conjunto. Contraponiéndose a estos escenarios – reproducidos y profundizados desde los tipos de CSE desubjetivante e integracionista-normativo–, en las entrevistas, grupos focales y diarios personales, los jóvenes asignan en sus relatos una importancia fundamental a las experiencias de construcción de relaciones de confianza con algunos docentes y/o directivos, señalándolas como condiciones a partir de las cuales pueden constituirse y/o fundamentarse la autoridad y las normas institucionales.

De esta manera, como retomamos luego, tanto desde sus acciones como desde sus discursos, los estudiantes expresan diversas formas de resistencia (desarticuladas y discontinuas) frente a los CSE hegemónicos y, especialmente, a sus cotidianas manifestaciones en los reiterados esfuerzos de la mayoría de los agentes escolares por *reificar* los rituales, símbolos, normas y/o autoridades institucionales en un *eterno retorno* a sus principios de legitimación clásicos. En este sentido, retomando a Hannah Arendt (2003), las demandas de los jóvenes, dirigidas a que los profesores y/o directivos argumenten cotidianamente las decisiones y normas institucionales, se enmarcan en el proceso de declinación de los fundamentos prepolíticos de la autoridad en la modernidad. En cambio, retomando los análisis de María Beatriz Greco (2007), podemos reconocer en estas tácticas y/o propuestas la potencialidad para la creación de un tipo de autoridad escolar que no busca fundamentarse en los tipos de legitimidad tradicional, racional-burocrático y/o carismático, sino que se sustenta y recrea a partir de lo que la autora denomina una *confianza instituyente*:

(...) es la manera en que podemos nombrar esta posición de autoridad que se autoriza a sí misma al liberar al otro del afán de control y la sospecha permanente. Confianza que tiene la potencia de anticipar lo que va a ir ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer. Confianza que no es garantía absoluta, sino riesgo de que muchas ideas y vueltas ocurran en esa relación (Greco, 2007: 48)

En este sentido, la confianza ocupó un lugar central en las actividades de PS llevadas adelante por docentes y estudiantes. Si bien hubo importantes diferencias entre las mismas de acuerdo a las particularidades institucionales de cada escuela y de los sujetos participantes, en general, las actividades estuvieron compuestas por los siguientes tres momentos centrales:

- a) *Selección y problematización de la temática a ser trabajada*: en un primer momento, mediante diversas técnicas de taller, se partió de la selección de los problemas de salud considerados relevantes por los docentes y por los estudiantes, tanto a nivel personal como institucional, propiciando un *insight* de los sujetos, a partir de relatos y/o dramatizaciones de sus experiencias, conocimientos, temores y significados en torno a los mismos.<sup>4</sup> Dichas significaciones y experiencias individuales se pusieron en diálogo entre sí y con múltiples teorías e investigaciones, con el objetivo de ir delimitando los principales determinantes y/o dimensiones de los problemas seleccionados, haciendo hincapié en su carácter histórico, complejo y dinámico y desarrollando un trabajo de ruptura con concepciones estereotipadas y/o esencialistas en torno a los mismos.
- b) *Definición de horizontes y planificación de actividades*: una vez identificadas las principales dimensiones y determinantes del problema seleccionado, se propició, en primer lugar, que los sujetos reflexionaran y compartieran los horizontes de transformación esperados en torno al mismo. Imaginando posibles escenarios de cambio, fundamentalmente en el marco de la institución educativa (pero también en relación al contexto socio-político más general), se

buscó incentivar la implicación y el compromiso de los agentes con las acciones a desarrollar. A continuación, en forma grupal, los sujetos planificaron las actividades, definiendo sus destinatarios, objetivos y los principales pasos que les permitirían llevarlas adelante. Si bien se propuso que los agentes emplearan estrategias pedagógicas no tradicionales para sus actividades, la mayoría de los docentes participantes recurrieron a actividades centradas en la comunicación discursiva –clases expositivas, investigación documental, redacción de monografías, preparación de afiches–. En cambio, los estudiantes planificaron mayoritariamente actividades centradas en el diálogo, incentivado y/o mediado por diversos lenguajes estéticos (principalmente musicales, pero también teatrales, plásticos y literarios).

c) *Desarrollo de las actividades*: finalmente, los sujetos, principalmente en forma grupal, llevaron adelante las actividades planificadas, readecuándolas, en los casos que resultó necesario, a las nuevas condiciones y demandas surgidas a partir de la interacción con los otros sujetos implicados en las mismas. Si bien en los momentos anteriores participaron numerosos docentes y directivos, fueron muy pocos los que pasaron a este tercer momento. En cambio, casi la totalidad de los estudiantes que participaron en las etapas de problematización y planificación realizaron las acciones de PS. Incluso, la mayoría propuso continuar con este tipo de actividades durante los años siguientes e, incluso, institucionalizarlas en la escuela.

En torno a las actividades de PS desarrolladas en ambas escuelas, los jóvenes participantes fueron construyendo escenarios centrados en el diálogo, la expresión e intercambio de experiencias y la transformación de la realidad con los otros. En este sentido, ante la propuesta de reflexionar sobre dichas experiencias, si bien algunos estudiantes señalan diversas críticas, especialmente por problemas en la organización y/o por la falta de apoyo de docentes, directivos y/o compañeros, la mayoría de los jóvenes expresa una gran satisfacción en torno a tres grandes aspectos de las mismas:

- *Libertad y autonomía en la planificación y concreción de las*

*actividades*: esta dimensión fue especialmente destacada por los jóvenes. Por ejemplo, en una de las escuelas, los estudiantes denominaron como “El día de la escuela libre” a una jornada dedicada íntegramente a las actividades de PS que ellos planificaron y llevaron adelante, a partir de talleres de reflexión sobre diversos temas (sexualidad, violencias, discriminación), de plástica, de análisis de letras de canciones, de estencil, *graffitis*, etc. En el desarrollo de estas actividades los estudiantes afrontaron diversos tipos de resistencias por parte de algunos docentes y directivos –por la supuesta incapacidad de los alumnos para organizar las actividades y/o por temores en torno a pérdida de clases, riesgos de roturas de materiales escolares y/o de diversos tipos de transgresiones (ausentismo, salidas antes de horario, episodios de violencia entre pares, etc.)–. Sin embargo, al poder concretar las actividades –con diversos grados de adecuación con lo que habían planificado–, sin que se produjera ninguno de los problemas pronosticados por los agentes escolares que se oponían a las mismas, los jóvenes sintieron fortalecida su posición en las relaciones de fuerza al interior de la institución.

- *Expresión e intercambio de experiencias*: los estudiantes consideran que, a partir de la utilización de diversos tipos de lenguajes y marcos pedagógicos no tradicionales, pudieron expresar e intercambiar experiencias vitales con sus pares. En este sentido, si bien en los discursos de los jóvenes la satisfacción se vincula con la posibilidad –generalmente ausente en la cotidianeidad escolar– de expresar sus biografías personales, también valoran especialmente la acción misma de poder narrar y escuchar la historia de compañeros –especialmente los de los primeros años– con los que, por lo general, no dialogan. Asimismo, los estudiantes reconocen en la participación de algunos docentes y/o directivos en las actividades de PS, tanto uno de los factores que contribuyeron para su concreción, como uno de sus resultados más importantes, ya que favorecieron la construcción de relaciones de confianza con los mismos.
- *Acciones transformadoras*: una tercera dimensión de las actividades de PS, articulada con las otras dos, que los jóvenes destacan

especialmente, es la posibilidad de incidir, mediante las mismas, en la transformación de situaciones que ven como especialmente problemáticas en sus vidas cotidianas –violencias, discriminación, conflictos familiares o con docentes y directivos, adicciones, ITS, VIH/sida, etc.–. En este sentido, más que impactos objetivables empíricamente –por ejemplo, cantidad de estudiantes que dejaron de consumir alcohol, que usaron preservativo, etc.–, la mayoría de los jóvenes valoran como el principal resultado positivo de las actividades de PS el hecho de haber podido llevar adelante las acciones pensadas, enfrentando diversas resistencias u obstáculos institucionales. Asimismo, destacan sus potencialidades como estrategias para: i) la problematización y/o transformación de realidades cotidianas que, en general, son vistas como naturales –especialmente por sus compañeros más chicos– y ii) la institucionalización de espacios escolares en los que cotidianamente se propicie el diálogo, intercambio de experiencias y diversos tipos de acciones transformadoras planificadas y protagonizadas por estudiantes.

Por ende, desde las reflexiones de los estudiantes en torno a estas experiencias se presentan diversas demandas por la transformación de la escuela, centrándose especialmente en la generación y/o fortalecimiento de espacios para el diálogo, la participación y el libre despliegue de sus reflexividades. En el mismo sentido que la centralidad puesta por ellos en las relaciones de confianza instituyente (descrita anteriormente), estas demandas pueden leerse como tácticas de resistencia de los adolescentes frente a las reificaciones de normas, símbolos e identidades –*heteronomía*– profundizadas en los climas sociales escolares desubjetivante e integracionista-normativo. De esta manera, a partir de nuestro análisis de estas experiencias y discursos de los estudiantes, identificamos la presencia en ambas escuelas –aunque de manera fragmentaria discontinua y subordinada– de un tipo de CSE *ético-subjetivante*, centrado en relaciones de confianza instituyente y en diversos espacios de diálogo, expresión, intercambio de experiencias, crítica y/o transformación de la realidad con los otros (Di Leo, 2009).

### **3. A modo de cierre y apertura: límites y potencialidades de la educación sexual y la promoción de la salud en escuelas medias**

Como surge de mi investigación doctoral, en consonancia con las citadas investigaciones de nuestro equipo, la actual hegemonía de los tipos de CSE desubjetivante e integracionista-normativo en las escuelas medias acentúan la distancias entre las instituciones educativas, sus agentes y las experiencias de socialización de los jóvenes. En dichos escenarios, cotidianamente los individuos buscan construir su seguridad ontológica a partir de la afirmación de identidades y/o roles sociales considerados naturales –por tradiciones, adscripciones grupales y/o institucionales, valores morales, saberes, normas, etc.–. Asimismo, en este proceso de reificación identitaria –propia de la modernidad clásica–, se soslaya el carácter abierto y relacional de las subjetividades, propiciando procesos de individualización basados en la negación –simbólica y/o física– de los otros, que son vistos como amenazas permanentes a la propia existencia tanto individual como institucional (Di Leo, 2009).

Desde estos tipos de CSE, no sólo no se previenen, sino que se multiplican las prácticas de *discriminación y estereotipación*, en un proceso cotidiano de reificación de las diferencias entre individuos y/o grupos, dirigido a marcar una distancia simbólica y, en algunos casos, física, entre el yo/nosotros y los otros. En este sentido, coincidiendo con los análisis de Carlos Belvedere (2002) y otras investigaciones sociológicas desarrolladas en nuestro país, encontramos que el crecimiento de los fenómenos de discriminación entre jóvenes –principalmente en torno a diferencias socioeconómicas, estéticas, étnicas, sexuales y/o de género– responde a la naturalización de una *lógica elusiva*, dirigida a esquivar o saltar las propias insuficiencias para denostar a los otros, adhiriendo a tipos sociales contruidos culturalmente a los que se les adscriben como naturales ciertos rasgos socialmente negativizados y justificando, directa o indirectamente, diversos tipos de violencia sobre aquellos que los poseen (Margulis, Urresti *et. al.*, 1998; Kornblit y Adaszko, 2008; Jones, 2009).

Por lo tanto, dichos escenarios escolares hegemónicos contribuyen a la profundización de la actual crisis de legitimidad de las instituciones

educativas, ampliando su distancia con respecto a los procesos de subjetivación juvenil. Limitan las posibilidades de las escuelas para aportar a la construcción de relaciones de confianza y a los trabajos de reconocimiento intersubjetivo, fundamentales para el desarrollo de espacios de educación sexual y PS que respeten y potencien la autonomía de los sujetos. Por el contrario, al centrarse en normas, autoridades y saberes naturalizados, este tipo de escenarios escolares contribuyen a los procesos de reificación de las instituciones y las subjetividades, reproduciendo cotidianamente la hegemonía de las imágenes clásicas del individuo racional, autocentrado y soberano (preferentemente hombre, blanco y heterosexual), basada en la negación de todo tipo de alteridad.

Sin embargo, como surge de nuestro análisis de las experiencias y discursos de los jóvenes en torno a las relaciones de confianza y las actividades de PS, en las instituciones educativas también puede identificarse la presencia –de manera fragmentada, discontinua y subordinada– de un tipo de CSE *ético-subjetivante*. A nuestro entender, en torno a este tipo de escenarios se abren nuevas posibilidades para aportar, desde la escuela pública, a la superación de los sentidos clásicos del individuo y/o de la tolerancia, propiciando la constitución de subjetividades no sustanciales, a partir de espacios de reconocimiento intersubjetivo en los que

(...) se traspasa la oposición entre las diferencias y se produce un intercambio, una interacción que las modifica de tal manera que genera un tercer término al que llamamos “nosotros”. Una nueva identidad común. Se instala el poder como algo sostenido desde el querer vivir juntos, según la expresión de Hannah Arendt (Onetto, 2004: 131).

Tanto en los trabajos cotidianos de construcción de relaciones de confianza, como en las propuestas y prácticas de generación y/o institucionalización de espacios de diálogo, expresión, intercambio de experiencias y transformación en la escuela, se manifiestan concepciones dialécticas, narrativas, intersubjetivas, de las identidades –*identidad ipse*– (Ricoeur, 1996). Por ende, en este tipo de escenarios escolares, los jóvenes pueden construir sus identidades en procesos de identificación

abiertos, donde los otros ocupan un lugar central. De esta manera, frente a los CSE hegemónicos, que tienden a la negación y/o reificación de las subjetividades *-heteronomía-*, en estos escenarios se propicia que los sujetos desplieguen sus *autonomías dialógicas* que, contraponiéndose a la definición individualista-liberal clásica y en el mismo sentido de la propuesta por Cornelius Castoriadis (1997), se basan en el diálogo y el permanente trabajo de reconocimiento con los otros. Desde esta concepción, las autonomías y libertades individuales sólo pueden concretizarse y/o ampliarse en el marco de espacios y políticas públicas desde los que se propicie el despliegue de las reflexividades e imaginarios radicales de los sujetos, en un permanente proceso de crítica, proyección y transformación que, simultáneamente, los involucre a sí mismos, a los otros y a sus contextos institucionales y sociales.

Para finalizar, consideramos oportuno retomar las reflexiones que, desde el campo de la PS, realiza Ana Lía Kornblit (2009) en torno a la categoría de *shifters*. Michel de Certeau (1995) toma dicho concepto de la teoría lingüística de Roman Jakobson (1990) para referirse a la capacidad de ciertos agentes y de ciertos modos institucionales para poner en circulación los discursos y los bienes culturales en aras de la transformación de las prácticas de los sujetos. Estos *shifters* sociales operan en la vida cotidiana posibilitando la concurrencia de saberes y experiencias de "otros", relativizando las "verdades" individuales y actuando como intermediarios, al traducir saberes generales a informaciones específicas, de acuerdo con los requerimientos de los sujetos y de las situaciones y experiencias que estos viven.

Al colocar en su centro al tipo de CSE ético-subjetivante, las actividades de educación sexual y/o PS en contextos educativos pueden actuar como *shifters*, intermediarios culturales, que favorezcan, a partir de relaciones de confianza instituyente, la emergencia e/o institucionalización de espacios de participación, diálogo e intercambio de experiencias entre diversos sujetos *-especialmente entre jóvenes y adultos-*. Estos espacios pueden actuar como plataformas de transformación e interiorización reflexiva de prácticas y normas, en una suerte de reconfiguración y particularización de lo normativo, articulando las experiencias subjetivas y

los sistemas expertos (re)producidos por las instituciones educativas. En este sentido, además de esta función particularizadora de las normas y valores, dichos espacios pueden cumplir un papel subjetivante, al permitir el afianzamiento de las identidades individuales en su dialéctica con las identidades grupales e institucionales, favoreciendo el despliegue de las autonomías dialógicas de los sujetos.

En este marco, por ejemplo, tal como surge de diversos estudios y experiencias a nivel internacional, pueden institucionalizarse en las escuelas medias *espacios de género*, desde los que se propicie el debate y la acción colectivos, por parte de los jóvenes, acerca de las significaciones de género que involucran los distintos aspectos de sus vidas (Ramella y Attride-Stirling, 2000). En el mismo sentido, pueden ir incorporándose en los curriculums escolares diversos espacios de discusión, en clase o en grupos pequeños de estudiantes, con la participación de docentes, en los que se intercambien diversos puntos de vista sobre sus emociones, relaciones personales, corporalidades y sexualidades (Allen, 1987).

Este tipo de escenarios escolares pueden constituir núcleos estratégicos para la repolitización e institucionalización de estrategias de educación sexual integral que respondan a los derechos establecidos por los actuales marcos legales (citados en la introducción) y, en general, para la transformación, relegitimación y democratización de las instituciones educativas en el actual contexto de nuestra sociedad. A partir del diálogo con los imaginarios radicales y las performatividades juveniles, pueden abrirse nuevas posibilidades para la reconstrucción de la escuela media como un *espacio público*, es decir, según las definiciones de Arendt (1993) y Castoriadis (1997), un espacio de encuentro con los otros, de construcción de un nosotros, de ejercicio y despliegue de las libertades y las autonomías dialógicas de los sujetos, un espacio de desnaturalización, crítica y/o transformación –no sólo desde los discursos sino también desde las prácticas– de los valores, saberes y normas dominantes.

## **Bibliografía**

- Allen, I. (1987). *Education in sex and personal relationships*. Oxford: Policy.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Beck, U. (1997). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: FCE.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Belvedere C. (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Canciano, E. (2007). *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Buenos Aires: Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable - Ministerio de Salud.
- Castoriadis, C. (1997). "Poder, política, autonomía". En C. Castoriadis, *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Chaves, M. (2006). "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales". En E. Faur (coord.). *Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina*. La Plata: IDAES.
- Chaves, M.; Di Leo, P. F. y Schwarz, P. K. N. (2008). *Educación sexual integral en la escuela secundaria. Módulo II: Adolescencia, sexualidad y derechos*. Buenos Aires: Coordinación de Proyectos de Educación Sexual Integral y prevención de VIH/sida - Ministerio de Educación.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana". *Ultima década*, 15, 11-52.
- De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México D. F., Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Di Leo, P. F. (2007). *(Des)encuentros entre salud y educación: sentidos, prácticas y tensiones entre instituciones y sujetos*. Buenos Aires: Proyecto Actividades de Apoyo para la Prevención y Control del VIH/sida en Argentina - UBATEC.
- Di Leo, P. F. (2009). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis Doctoral de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales, no publicada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Faur, E. (2006). *Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad. En: Educación sexual en la escuela, perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de educación del Gobierno de la CABA.
- Faur, E. (2007). "La educación en sexualidad. Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes". *El monitor de la educación*, 11. Ministerio de Educación.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Gogna, M. (2005). *Estado del Arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en*

*la Argentina (1990-2002)*. Buenos Aires: CEDES - Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.

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

Jakobson, R. (1990). "Shifters, verbal categories and the Russian verb". En L. Waugh and M. Monville-Burston, *On Language: Roman Jakobson*. Cambridge, Harvard University Russian Language Project.

Jones, D. (2009). "Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales". En M. Pecheny, C. Figari y D. Jones (comp.), *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Kessler, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Kornblit, A. L. (coord.) (2007). *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.

Kornblit, A. L. (coord.) (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Kornblit, A. L. (2009). "Propuesta para un modelo de promoción de la salud". En *VIII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Kornblit, A. L. et al. (2005). "Educación sexual en el ámbito escolar: la perspectiva de los jóvenes". En *VI Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*, Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Kornblit, A. L. et al. (2006a). "Entre la teoría y la práctica: algunas reflexiones en torno al sujeto en el campo de la promoción de la salud". En *IV Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2, 3 y 4 de agosto. Buenos Aires.

Kornblit, A. L. et al. (2006b). "Revisión del modelo de capacidades para la acción." *Novedades Educativas*, 184, 74-78.

Kornblit, A. L., Mendes Diz, A. M. y Adaszko, D. (2007). "Prácticas sexuales de jóvenes escolarizados en la Argentina: relevancia de su conocimiento para la educación sexual". En E. López y E. A. Pantelides (comp.), *Aportes a la investigación social en salud sexual y reproductiva*. Buenos Aires: CENEP, CEDES, AEPA, UNFPA.

Kornblit, A. L. y Adaszko, D. (2008). "Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media". En *VVAA, Investigaciones por la diversidad*. Publicación de los trabajos distinguidos con el Premio a la Producción Científica sobre Discriminación en la Argentina. Buenos Aires: INADI.

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Anthropos.

Margulis, M. (editor) (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

Margulis, M. (editor) (2003). *Juventud, cultura y sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.

Margulis, M.; Urresti, M. et al. (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.

Mendes Diz, A. M. et al. (2007). "Previniendo la transmisión del VIH/sida entre jóvenes en escuelas medias de la ciudad de Junín". *Tramas*, 28, 195-200.

Míguez, D. (2000). "Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada.

Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 10.

Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre.

Morgade G. (2006). "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". *Novedades Educativas*, 184, 41-44.

Noel, G. (2007). *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, Instituto de Desarrollo Económico Social, UNGS, no publicada.

OMS (1948). *Constitution of the World Health Organization*. New York.

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Pecheny, M. (2009). "Introducción. Investigar sobre sujetos sexuales". En M. Pecheny, C. Figari y D. Jones (comp.), *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. op. cit.

Pecheny, M. y Petracci, M. (2007). *Derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: CEDES - Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.

Pecheny, M. et al. (2007). "La ciudadanía de la salud: derechos y responsabilidades en salud sexual-reproductiva, enfermedades crónicas y cuidados paliativos". En E. López y E. A. Pantelides (comp.), *Aportes a la investigación social en salud sexual y reproductiva*. op. cit.

Ramella M. y Attride-Stirling J. (2000). "The creation of gendered spaces as a medium for sexual health promotion among young people in Peru". En J. Watson y S. Platt: *Research Health Promotion*. Londres y Nueva York: Routledge.

Reguillo, R. (2004). "La performatividad de las culturas juveniles". *Estudios de Juventud*, 64, 49-56.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México D.F.: Siglo XXI.

Schuster, G. y García Jurado, M. (2006). "Análisis comparativo de la legislación nacional y provincial en materia de salud sexual y reproductiva". En M. Petracci y S. Ramos (comp.), *La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia*. Buenos Aires: UNFPA/CEDES.

Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS - Universidad de Antioquia.

Svampa, M. (2000). "Introducción". En M. Svampa (edit.), *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Tedesco, J. C. (2005). *Educación popular hoy. Ideas para superar la crisis*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Tedesco, J. C. (2008). "¿Son posibles las políticas de subjetividad?", En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO - Siglo XXI.

Tedesco, J. C. y López, N. (2002). "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". En *Revista de la CEPAL*, 76, abril de 2002, pp. 55-69.

Tenti Fanfani, E. (2000). "La escuela constructora de subjetividad". En E. Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Unicef - Losada.

Tenti Fanfani, E. (2007). "Algunas consecuencias de la escolarización masiva".

*TodaVÍA*, 17. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/17.fanfaninota.html> [consulta el 19 de julio de 2009]

Tiramonti, G. (2006). "La nueva configuración fragmentada del sistema educativo". Ponencia presentada en el *Seminario internacional La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, organizado por FLACSO Argentina. Buenos Aires, 13 y 14 de julio de 2006.

Urresti, M. (2008). "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. op. cit.

Villa, A. M. (2007). "Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en la enseñanza media del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires". En E. López y E. A. Pantelides (comp.), *Aportes de la investigación social en salud sexual y reproductiva*. op. cit.

VVAA (2007). *Educación Sexual en el Nivel Medio. Documento preliminar*. Buenos Aires: Ministerio de educación del Gobierno de la CABA.

Weber, M. (1997). *Economía y sociedad*. México D.F.: FCE.

## NOTAS

\* Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales, Magíster en Políticas Sociales, Licenciado en Sociología (UBA), Becario Postdoctoral CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

<sup>1</sup> Teniendo conciencia de la orientación androcéntrica del castellano, en el artículo utilizo el género masculino en los plurales sólo para facilitar la lectura.

<sup>2</sup> Los proyectos fueron dirigidos por la Dra. Ana Lía Kornblit y financiados por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (BID 1201-OC/AR-PCT N° 13284) y la Universidad de Buenos Aires (UBACyT 2004-2007 S071). Asimismo, actualmente estamos desarrollando un proyecto dirigido por la Dra. Ana María Mendes Diz, financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (PICT 2006 N° 2464), en el que analizamos los diversos usos del tiempo, los consumos, los circuitos de sociabilidad y los procesos de construcción identitaria de jóvenes en seis ciudades argentinas, teniendo en cuenta sus vinculaciones con la dimensión de género y con los niveles socioeconómico y educativo.

<sup>3</sup> En el marco de este artículo no realizo una descripción de las diversas actividades de PS desarrolladas en escuelas medias públicas a partir de los citados proyectos de investigación e intervención de nuestro equipo y de mi Tesis Doctoral, ya que hago hincapié en aquellos resultados de esta última que considero más relevantes para contribuir, desde el campo de las ciencias sociales, a un análisis de los actuales límites y potencialidades de los abordajes de educación sexual y PS en contextos escolares.

<sup>4</sup> En el modelo de PS se retoma la concepción de *salud* propuesta por la *Organización Mundial de la Salud* (OMS, 1948, p. 2): "estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad". Por ende, en las estrategias de PS en instituciones educativas se parte de las demandas, experiencias y saberes de los sujetos para abordar –dialogando con las diversas ciencias naturales, sociales y psicológicas– de manera compleja temáticas como sexualidades, género, consumos de drogas, violencias, etc. Para un desarrollo de los actuales fundamentos del modelo de PS y un análisis de su aplicación en escuelas medias públicas en torno a temáticas de salud sexual, ver Kornblit *et al.*, 2006a; 2006b; Mendes Diz *et al.*, 2007; Di Leo, 2007.

## **La maternidad tomada. Ginecólogos, obstetras y mujeres en interacción. Discursos y prácticas en la clase media**

**Patricia K. N. Schwarz\***

**Resumen:** *En este trabajo analizamos las percepciones y prácticas acerca de la maternidad en ginecólogos, obstetras y mujeres jóvenes de clase media urbana argentina; poniéndolos en diálogo. Observamos que la institución médica refuerza los estereotipos tradicionales de género legitimándolos a partir de las diferencias biológicas entre mujeres y varones.*

*El trabajo aquí expuesto tiene un diseño descriptivo y exploratorio. Se realizaron 50 entrevistas en profundidad a mujeres hetero y homosexuales de clase media de 25 a 35 años de edad, que se socializaron y viven actualmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También se realizaron 15 entrevistas en profundidad a médicos ginecólogos y obstetras que se desempeñan como tales en la Ciudad de Buenos Aires y cuyas pacientes son mujeres de clase media.*

**Palabras clave:** *Maternidad – ginecología – género – clase media – cuerpo*

**Keywords:** *Motherhood - gynecology - gender - middle class - body*

\* **Patricia K. N. Schwarz:** Licenciada en Sociología, Magister en Investigación en Ciencias Sociales y doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Profesora en la carrera de Sociología (Universidad de Buenos Aires). Becaria de doctorado de CONICET. Integrante del Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani – Universidad de Buenos Aires. patriciakns@yahoo.com.ar

En este trabajo analizamos el discurso y la práctica en torno a la maternidad de ginecólogos, obstetras y mujeres jóvenes de clase media urbana argentina; poniéndolos en diálogo.

En este trabajo definimos la maternidad como una arena política de definición de espacios de poder, donde se establecen, por medio de nuevas y viejas luchas simbólicas, espacios de acción, de construcción de subjetividades y de división sexual del trabajo. En tanto proceso relacional, abordaremos el análisis de la intervención de la institución médica y su interacción con las mujeres.

La medicina occidental estudia un cuerpo separado del sujeto, valorado y percibido como un receptáculo de la enfermedad, a pesar de lo cual, impregna al cuerpo con la carga simbólica hegemónica.

En Occidente la percepción del cuerpo responde a una triple sustracción: el sujeto es separado de sí mismo (distinción entre cuerpo y alma), separado de los otros (pasó de una estructura social tipo comunitaria a una estructura individualista - en este paradigma el cuerpo funciona como un principio de individualización-), separado del universo (los saberes de la carne no provienen de una homología entre el hombre y el cosmos, sino que son singulares y le pertenecen sólo a la definición singular del cuerpo). En la medicina actual el cuerpo se encuentra fraccionado, al sujeto se lo concibe en abstracto, como entidad que reúne un grupo de órganos aislados unos de otros (Le Breton, 1995; Martin, 2006).

La práctica médica se apropia de los cuerpos a través de sus intervenciones y su discurso disciplinador sobre ellos (Foucault, 1989). La metáfora médica, a su vez, refuerza el binomio masculino y femenino. Según ésta, las mujeres tienen una naturaleza patológica, concepción que se fundamenta en la inestabilidad de sus procesos biológicos, en relación con su aparato reproductor y los cambios que éste produce en todo el cuerpo. Hace extensiva la interpretación de la condición biológica al campo comportamental. Por ello, el discurso ginecológico reconoce la necesidad de dominar, controlar, administrar la naturaleza femenina, de tal modo que esta disciplina se convierte así en una ciencia de la mujer. Parte nodal de ese orden es sostener el imperativo maternal en las

mujeres. Los médicos se convierten, así, en los legítimos traductores de los designios naturales (Rohden, 2001).

Emily Martin (1996) describe cómo la biología y las investigaciones médicas se apoyan aún en estereotipos de género tradicionales, confiriéndoles características humanas a los procesos biológicos del aparato reproductor. Tal como la autora advierte: las metáforas de la ciencia están adormecidas, ocultas en el interior de textos científicos, conservando su poder.

La elección de los médicos como población del estudio es relevante en cuanto son quienes llevan las políticas, las leyes y las normas institucionales a la práctica. Los médicos son quienes "filtran" y adaptan estos principios generales en la intimidad del consultorio. En el presente, la profesión médica ejerce un papel central en relación con los aspectos inherentes a la reproducción humana. Los médicos tienen legal y normativamente adjudicada la autoridad de obrar en este terreno como máximos expertos técnicos (Ramos et al, 2001). A su vez, la visión de las mujeres en este sentido representa un aporte a la temática, pues las investigaciones sobre prácticas y representaciones en torno a las decisiones reproductivas son escasas. Solamente en 1964 y en 1994 se realizaron encuestas de fecundidad y demografía (López, 2005).

### **Abordaje metodológico**

El trabajo aquí expuesto tiene un diseño descriptivo y exploratorio. Se realizaron 50 entrevistas en profundidad: 35 a mujeres heterosexuales (18 con hijos y 17 sin hijos) y 15 a mujeres homosexuales (8 con hijos y 7 sin hijos), de clase media, de 25 a 35 años de edad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se llevaron a cabo 3 grupos focales con seis participantes en cada caso: uno con mujeres heterosexuales sin hijos, uno con mujeres heterosexuales con y sin hijos y uno con mujeres homosexuales con y sin hijos.

Excepto una entrevistada, todas las mujeres del estudio trabajaban en su campo profesional al momento de la entrevista.

La muestra contiene: 21 mujeres heterosexuales casadas o conviviendo y 6 mujeres homosexuales en esa situación; 13 mujeres heterosexuales con pareja estable y 7 mujeres homosexuales en esa situación; 15 mujeres heterosexuales que no tienen pareja estable y eventualmente tienen parejas ocasionales y 7 mujeres homosexuales en esas situación.

Se entrevistaron mujeres agnósticas, católicas practicantes y católicas no practicantes, budistas y judías; sin embargo, no hubo diferencias sustanciales en las respuestas. Es por ello que no especificamos la creencia religiosa en los verbatim dentro del cuerpo de este trabajo.

También se realizaron 15 entrevistas en profundidad a médicos ginecólogos y obstetras, 10 varones y 5 mujeres con y sin hijos, de entre 40 y 50 años de edad, que se desempeñan en la Ciudad de Buenos Aires y cuyas pacientes son mujeres de clase media.

Respecto del ámbito de desempeño profesional de los ginecólogos y obstetras entrevistados, 11 trabajan únicamente en el sector privado y 4 en el privado y público, éstas últimas son todas mujeres.

En cuanto al tipo de situación de pareja: 11 profesionales de la salud son casados y tienen hijos, tres son divorciadas con hijos y una es casada sin hijos. En esta muestra también contamos con católicos practicantes, no practicantes y agnósticos, sin embargo, al igual que con las mujeres entrevistadas no hemos encontrado diferencias sustanciales en las respuestas según creencia religiosa.

El reclutamiento de las mujeres, ginecólogos y obstetras que participaron en el estudio se hizo en diferentes ámbitos laborales, públicos y privados, para asegurar una base amplia de selección. Se realizó la selección por método bola de nieve.

Se utilizó el programa Atlas – Ti de análisis textual como procedimiento de análisis de los datos construidos.

En lo sucesivo analizaremos la relación entre ginecólogos, obstetras y mujeres en lo que refiere a los siguientes aspectos: dinámica de la entrevista, maternidad y vida reproductiva: embarazo, parto y lactancia.

## **1. Dinámica de la entrevista médico – paciente**

Un aspecto fundamental en la dinámica de la entrevista es su tiempo de duración. Salvo en dos casos (ambas son mujeres) en los que los turnos con las pacientes duraban cuarenta y cinco minutos, la mayoría de los ginecólogos y obstetras consultados afirmaron que las entrevistas con sus pacientes tienen una duración promedio de quince minutos.

-Antes uno atendía 15 pacientes por tarde, hoy puedo atender 8. En general yo trato de preguntar todo porque considero que es mejor tener una mirada holística, cuerpo, mente, espíritu y las circunstancias. Si yo no sé esta circunstancia tampoco voy a hacer un diagnóstico como corresponde (Dra. De 49 años. Casada con hijos, únicamente práctica privada).

-En general sus pacientes de hace tiempo le consultan cosas más privadas de decisión respecto de la maternidad o cuestiones más personales?

-Yo no doy mucho pie para eso, yo personalmente, trato de no influenciar mucho en la vida de las personas por mi... por cómo soy yo...

-Cómo es usted?

-Yo soy más cirujano que otra cosa...yo trato de resolver problemas puntuales, no trato de... eso es más del obstetra, del ginecólogo obstetra, yo no trato de generar un vínculo de dependencia de médico con la paciente, no me parece... o soy más americano en ese sentido...

-En qué sentido americano?

-Un poco más distante, simplemente hablo de la medicina basada en la evidencia y nada más que eso. Algunas veces cuando detecto...lógicamente no soy... pero no me meto en donde no tengo que meterme simplemente me meto en lugares donde pienso que puede hacer falta ayuda, pero no... de rutina no investigo, simplemente me ocupo del paciente que tiene problemas severos y que necesita ayuda pero no de la vida misma como por ejemplo la maternidad, no? (Dr. de 42 años, casado con hijos, especialista en fertilidad, únicamente práctica privada).

Es coincidente la voluntad manifiesta de intervenir en las decisiones reproductivas de las mujeres con el tiempo dedicado a la entrevista. Los dos casos que daban turnos de cuarenta y cinco minutos como mínimo, trataban con sus pacientes temas generales de la vida, acerca de los sentimientos, los temores, la vida sexual, los proyectos. Una de ellas tenía una posición tradicional y la otra más liberal, sin embargo, ambas tomaban la iniciativa en aconsejar a las mujeres sobre diversas áreas, aún cuando no surgiera de las pacientes tratar esos temas. Es necesario

aclarar que ambas médicas dedicaban ese tiempo en la práctica privada, espacio en el que podían decidir, pues en la atención pública no tenían opción, salvo dedicar un promedio de 10 minutos por paciente. En aspectos como estos podemos observar los límites y posibilidades donde puede colarse la iniciativa propia de los profesionales de la salud, dentro de los marcos institucionales de la actividad médica.

En lo que respecta a la injerencia del médico en las decisiones reproductivas; por un lado, en una investigación de Tamburrino (et al, 2007) en mujeres de sectores medios del AMBA, se observa que la mayoría de ellas manifiesta la necesidad de abordar temas relativos a la vida cotidiana en la consulta para ser interpretadas en el diagnóstico de manera integral como sujetos. Por otro lado, en una encuesta de Ramos (et al, 2001) a ginecólogos y obstetras en hospitales públicos del AMBA casi la totalidad de la muestra (96%) considera que el hombre y la mujer conjuntamente son los responsables de decidir cuántos hijos/as tener y cuándo. El 90% opina, también, que el hombre y la mujer deben decidir en forma conjunta el uso de anticonceptivos. Sólo el 8,4% opina que esa decisión debe ser tomada exclusivamente por la mujer. Una gran mayoría –siete de cada diez encuestados/as– opina que debe ser tomada conjuntamente por “el médico/a y la pareja”, postura enfatizada entre las médicas mujeres (73,7%). De este modo también podemos observar una tendencia democratizadora en las lógicas médicas, con una diferencia de género: en la misma investigación las médicas mujeres se manifestaron más permeables a las demandas, manifiestas o latentes, de las pacientes. Tal como afirman Castro y Bronfman (1993) la epistemología médica masculina relaciona la reproducción humana con un hecho biológico únicamente, en cambio, a partir de la normativa de género patriarcal donde la mujer está emparentada con los sentimientos, la epistemología médica femenina relaciona este proceso con una integralidad emocional y física.

Volviendo a nuestros hallazgos, dentro de las temáticas abordadas en la consulta, la mayoría de los médicos entrevistados considera importante tomar la iniciativa para tratar el tema de la edad para comenzar a tener

hijos. Manifestaron "alertar" a las mujeres de cerca de treinta años acerca de la progresiva decadencia de su organismo y fertilidad para lograr con éxito y sin riesgos el proyecto reproductivo. Estos "avisos" respecto de la edad ideal para comenzar a tener hijos en la mujer no son transmitidos sin filtros, en la mayoría de los casos lo hacen únicamente con aquellas mujeres que tienen pareja (heterosexual) estable.

-Cuál es la situación ideal para gestar y transcurrir el embarazo? No solamente en el sentido médico sino también en lo referido a lo social...

-Lo ideal obviamente es que sea en el contexto de una pareja ya formalizada. Hay muchas chicas que son solteras y terminan encarando un embarazo del cual después se termina encargando su familia, o sea son situaciones traumáticas que después va a tener un alto costo psíquico en el bebé cuando crezca, saber que su padre está o no está o simplemente fue un desliz de la madre en ese momento. Son situaciones traumáticas, entonces uno busca tratar de que sea todo dentro de un contexto de contención, así como es la cobertura, el contexto de la contención de una pareja (Dr. de 50 años, casado con hijos, únicamente práctica privada).

-Qué opina respecto del aplazo del comienzo de la maternidad?

-Eso tiene que ver con la vida de las mujeres, las mujeres ahora postergan su maternidad en pos de su realización personal y profesional. Eso fue un retroceso de la mujer, según ellas fue un avance, pero para mí fue un retroceso. Pero las que se joroban son ellas porque ser madre es indispensable para toda mujer. Se hacen las cancheras que quieren tener una carrera, pero después vienen al consultorio de fertilidad con el caballo cansado diciendo que se acordaron que quieren ser madres y ya no pueden. Pero no es lo mismo tener una paciente que no puede tener hijos a los 24, porque intentó de los 20 a los 24 entonces uno tiene cierto margen para lograr que esa pareja tenga un hijo, que la paciente que viene con 40 años porque hace tres que intenta tener hijos, porque ahí esa paciente, esa mujer ya está con muchos déficits biológicos con respecto a la maternidad. Entonces eso dificulta mucho la maternidad propia, el embarazo. Y creo yo que para una mujer la maternidad es una de las cosas más importantes que le puede pasar en la vida, pero bueno...ya eso...también es cierto que hay muchas parejas y mujeres ahora que no quieren tener hijos que antes uno no lo veía tanto, ahora hay muchísimo más, muchísimo más, llamativamente... algo más parecido a lo que pasa en Europa. Pero eso es muy relativo a los nichos o los sectores sociales (Dr. de 45 años, casado con hijos, únicamente trabaja en sector privado).

En este verbatim podemos observar que el médico homologa el término pareja a mujer cuando refiere al proyecto reproductivo. Aquí podemos

observar también cómo se representa este profesional una situación reproductiva prototípica.

Lo referido a la edad para comenzar la vida reproductiva, coincide con los testimonios de las mujeres entrevistadas que manifiestan una presión muy fuerte para tener hijos por parte de su entorno cuando se acercan a los treinta años. También muchas de ellas identificaron esa edad como la ideal para tener el primer hijo, argumentan que se es lo suficientemente maduro como para hacer frente a las demandas de la maternidad.

En este tipo de conversaciones menos específicas con sus pacientes, la mayoría de los médicos observa un temor muy generalizado en las mujeres que los consultan cuando se acercan a los treinta años acerca de la posibilidad de ser estériles sin saberlo. Otro temor muy frecuente en las pacientes está referido a la posibilidad de poner en riesgo su vida por un embarazo después de los treinta.

Se les consultó a todos los ginecólogos entrevistados si tenían pacientes lesbianas, la mayoría respondió negativamente. Esto se vincula con comentarios en los que los médicos aclaraban que no era su estilo "*inmiscuirse en la intimidad sexual de las personas*". También coincide con los testimonios de las mujeres lesbianas entrevistadas que aludían a la incomodidad de tratar estos temas con sus ginecólogos, razón por la cual preferían no hacerlo, a veces por haber recibido malos tratos, otras veces por temor a una conducta discriminatoria.

En la consulta con el ginecólogo u obstetra, la posibilidad de la sanción moral e incluso en ocasiones legal (denuncias de aborto) permanece siempre presente aunque de manera velada (Tamburrino et al, 2007).

Muchas mujeres lesbianas consideraban que la práctica sexual lésbica no produce situaciones en las que los controles ginecológicos se vuelvan necesarios, algunas referían a menores riesgos en la transmisión de infecciones y otras manifestaban que se trataba de relaciones más espirituales que carnales y que por eso no representaba un riesgo para su salud.

## 2. Maternidad y vida reproductiva

Los ginecólogos son identificados por nuestras entrevistadas como uno de los actores más importantes cuando de decisiones sobre su vida reproductiva se trata. Al describir los consejos y percepciones médicas, refieren a la identificación de la mujer con la maternidad.

En Latinoamérica, la similitud ideológica entre los Estados pronatalistas y la institución médica permitió que estas entidades fortalecieran su accionar y reafirmaran preceptos coherentes con estereotipos tradicionales de género (Rohden, 2003). Este apoyo científico coadyuva al ejercicio del poder del Estado, y a su vez, la función reguladora de éste contribuyó a legitimar la práctica médica también. Los parámetros de normalidad médicos identificaron a la maternidad como parte nodal de la identidad femenina (Meloni Vieira, 2008).

Todas las médicas consultadas coincidieron en que la mayoría de las mujeres tienen hijos como resultado de la presión social ejercida sobre ellas, que considera la maternidad como sinónimo de su condición de mujeres.

La totalidad de los varones médicos entrevistados se manifestó en forma opuesta a las médicas mujeres en este aspecto. Se refirieron a la necesidad de la maternidad en la vida de una mujer, a la frustración que puede ocasionar a una mujer el hecho de no poder ser madre, atribuyendo la voluntad de ser madres a factores biológicos.

En cuanto a las mujeres entrevistadas, los dos aspectos considerados más importantes en su vida son la maternidad y el desarrollo profesional. Todas las entrevistadas tenían ocupaciones vinculadas a su profesión. Asociaban el desempeño laboral con el preservar un espacio propio. Así, el hecho de no dejar de trabajar al haber tenido hijos tiene una fuerza axiomática en sus decisiones respecto del futuro. Admiten trabajar menos horas, pasar a un segundo plano lo laboral una vez nacido su hijo, pero no aparece como posibilidad dejar de trabajar. La mayoría de las entrevistadas identifican esto último como un cambio histórico respecto de generaciones pasadas próximas, como la de sus madres, por ejemplo.

La emergencia de esta reivindicación de un espacio de desarrollo personal tiene relación con los avances feministas, la legislación vigente y los gobiernos democráticos, la pauperización de las condiciones económicas que provocaron la necesidad de obtener ingresos por parte de los dos miembros de la pareja y la profundización de los preceptos individualistas de nuestra cultura.

En relación con su individualidad también, la maternidad resulta en ocasiones una coartada eficaz para desentenderse de algunas interpelaciones sociales. Por ejemplo, si bien se ha instalado en nuestra cultura la obsesión por la apariencia corporal y la belleza, la maternidad abre un período de gracia en el que es legítimo para las mujeres descuidar su apariencia y su erotismo a favor de su rol como madres, así se suspende temporariamente la exigencia de perfección del cuerpo femenino (Casotti y Lopes, 2008; De Castro, 2007).

En cuanto a los factores considerados para decidir tener un hijo, las mujeres mencionan: la voluntad de tenerlo, la madurez, la responsabilidad y la capacidad de educarlo bien y darle amor; coincidentemente con la posición de la mayoría de los ginecólogos. Es llamativo que ni los médicos, ni las mujeres entrevistadas mencionaran el aspecto económico. A partir de comentarios referidos a otros aspectos de la vida, las mujeres especulan con la ayuda familiar en caso de problemas económicos.

A veces incluso sin explicitarlo puede observarse en el discurso de los médicos entrevistados que piensan la maternidad en el marco de una pareja heterosexual. Cuando se les consulta acerca de la maternidad homosexual dudan y en general no están de acuerdo.

-Tiene o ha tenido pacientes lesbianas que manifestaran el deseo de tener hijos?

-Un par, pero digamos... no pasó de ser un deseo que no se pudo concretar ... seguramente no consiguieron el hombre para que se genere el embarazo.

-No hubo otra vía contemplada?

-No estuvo contemplada en ese caso porque puede ser que el deseo no haya sido tan fuerte como para tomar la decisión al respecto. Hay que evaluar cada caso en particular, porque de alguna manera es una acción que se va un poquito de lo normal y hay que ver cómo es el

perfil psicológico de la madre y de su pareja porque ... bueno... es traer un chico al mundo para que ya de entrada sepa que va a tener ... no sé... una pareja dispareja, o sea una pareja paterna dispareja, no?

-En ese caso, cuál es el protocolo a seguir?

-No hay, si viene una mujer embarazada, independientemente de su inclinación sexual, yo la voy a atender, lo que pasa es que bueno... tiene que darse una situación muy particular para que venga a plantearme el hecho de cómo me voy a embarazar. En general, ya vienen con el hecho consumado (Dr. de 50 años, casado con hijos, únicamente práctica privada).

El modelo patriarcal de dominación implica, entre otras cosas, un lugar subordinado de la mujer en el que su sexualidad intenta ser controlada. La heterosexualidad obligatoria es un eje de esta dominación sobre la mujer. Hay autores que atribuyen esta exigencia a cuestiones de producción económica familiar, a la producción de niños como parte de la soberanía nacional y fundamentalmente a la división sexual del trabajo, en la que a la mujer le es asignada la reproducción, entre otras tareas (Lamas, 2002). Cuando se les preguntó a las mujeres heterosexuales si una mujer lesbiana puede ser madre, prácticamente todas respondieron afirmativamente. *"Una mujer lesbiana puede tener 'instinto materno' y darle a su hijo todo lo que necesita a nivel afectivo y material"* (30 años, un hijo). Sin embargo, no lo recomiendan por considerar que la sociedad condenaría este tipo de práctica sexual, marginando al hijo de la mujer lesbiana. Consideran que el hecho de convivir con dos mujeres que son pareja podría resultar difícil para el hijo al momento de adaptarse a su comunidad. Las jóvenes afirmaron que no es conveniente para un niño ser criado por dos mujeres que viven en pareja porque faltaría el modelo de hombre en su formación, lo que redundaría en problemas psicológicos graves para él. La mayoría afirmó que esto último podía no revestir importancia si el modelo de hombre podía ser extraído de un tío, abuelo, amigo de su madre.

La mayoría de los médicos entrevistados coincidieron con las opiniones manifestadas por las entrevistadas heterosexuales. En estas afirmaciones se hace presente la censura existente en nuestra sociedad frente a diversas prácticas sexuales y a diversos modelos de familia, así como también queda de manifiesto el lugar privilegiado que se le otorga a la

figura del varón en una educación considerada psicológicamente sana para los hijos.

La mayoría de las mujeres lesbianas entrevistadas no tenían hijos y muchas de ellas no querían tenerlos en el futuro tampoco al momento de la entrevista. Aquí podemos estar en presencia de una internalización de la norma heterosexista donde las lesbianas son interpretadas como sujetos no reproductivos, así como también, este dato puede estar aludiendo a la posibilidad de expresar con honestidad opiniones que no serían permitidas a las heterosexuales dentro de la normativa de género existente. También es necesario considerar que la sociedad les provee un ambiente adverso para el proyecto parental en cualquiera de sus manifestaciones – adopción, uso de tecnologías reproductivas, crianza, entre otros-.

El hecho de que las lesbianas no sean consideradas mujeres apropiadas para ejercer la maternidad está vinculado con la creencia de que la orientación sexual de la madre influirá en las elecciones sexuales del niño, que éste tendrá una identidad sexual poco clara o impropia o que al niño lo estigmatizarán en la escuela o en sus relaciones debido a que su madre es lesbiana (Herdt y Koff, 2002).

Aquellas entrevistadas lesbianas con hijos los tuvieron en el marco de un matrimonio heterosexual previo. Todas ellas hablaron con sus hijos sobre sus prácticas sexuales y no ocultan en ningún aspecto su orientación sexual. Reciben a sus parejas en su casa y muchas conviven con ella. Consideran que el tipo de educación que le dan a sus hijos los hará más tolerantes y abiertos a la diferencia. En la mayoría de los casos, entablar una relación con una mujer debía ser cuidadosamente evaluado, pues podía poner en peligro la tenencia de los hijos, sobre todo durante el período siguiente inmediato al divorcio. Esto era descrito por las mujeres con mucha angustia.

La presencia masculina en la crianza no es considerada necesaria por la mayoría de las entrevistadas lesbianas, pues consideran que el amor, protección y cuidados que el/la niño/a puede obtener de su madre y compañera es suficiente para una socialización saludable.

## **2.1. El embarazo y las nuevas tecnologías reproductivas**

Las mujeres que ya habían tenido hijos manifestaron haber vivido el embarazo como un proceso de gran control y vigilancia médica en lo relativo al peso, la alimentación, así como también en lo referido a procedimientos de control de rutina, algunos molestos e invasivos. Pero las quejas no alcanzaron el status de cuestionamiento de la autoridad ni de la decisión médica.

En la mayoría de las consultas durante el primer embarazo las mujeres asistían acompañadas con su pareja (hombre), no así en los siguientes embarazos. Algunos hombres entraban al consultorio con la mujer y otros las esperaban en la sala.

En las entrevistadas que aún no habían tenido hijos, las formas más mencionadas de acceso a la maternidad, en caso de problemas de fertilidad o de tener pareja mujer, fueron la adopción (en mujeres heterosexuales), acudir a amigos varones (en lesbianas) y el uso de nuevas tecnologías reproductivas (en ambas). Sin embargo, no cuentan con información al respecto y desconocen cómo llevar a cabo estas alternativas. Observamos en los discursos de las entrevistadas una tendencia a idealizar los alcances de la tecnología frente a problemas de fertilidad.

Las tecnologías reproductivas son definidas por Lucía Ariza (2007: 257) como "el conjunto de técnicas que, desde el campo interdisciplinario de la medicina terapéutica o de intervención y la medicina experimental, se proponen como una respuesta, más o menos efectiva en términos de sus resultados, a la ausencia de hijos no voluntaria de individuos o parejas. Están comprendidas dentro de ese grupo la inseminación artificial – con vínculo biológico del padre (IA) o por donación anónima de esperma (IAD) –, la fecundación in vitro (FIV), la transferencia intratubaria de gametos (TIG o GIFT), la transferencia de embrión a la trompa (TET), la inyección intracitoplasmática de espermatozoide (ICSI) y la transferencia a la trompa de ovocitos microinyectados (SOFT / TOMI)". Asimismo, la autora

cita la siguiente definición de infertilidad: “es un término médico utilizado para describir la situación de ausencia de hijos involuntaria luego de un período de búsqueda reproductiva considerable” (2004: 262)<sup>1</sup>.

Chatel (2004) define a las “Procreaciones Médicamente Asistidas” (PMA) como aquellas que abarcan todos los casos donde no hay obstáculos irreversibles para la aparición de un embarazo. Y llama “Procreaciones Artificiales” a aquellas técnicas de sustitución, paliativas y no reparadoras, como la fecundación in vitro (FIV) por ejemplo. Estas técnicas no son terapéuticas, si la FIV funciona, la infertilidad no está curada. La FIV es un nuevo modo de procrear, pero genera la falsa impresión de ser un método que revierte la infertilidad.

Es interesante destacar que ante el crecimiento exponencial de las nuevas tecnologías reproductivas, desde un punto de vista demográfico, la esterilidad, estimada entre un 3 y un 4 % no aumentó desde hace un siglo (Chatel, 2004).

En nuestra muestra solamente dos mujeres se encontraban en tratamiento. A ambas les resultaba un proceso muy penoso y de mucha expectativa, por lo que no lo difundían entre sus amistades y les costó mucho desarrollar el tema durante la entrevista para esta investigación. En ambos casos fueron ellas quienes tomaron la iniciativa para consultar a un profesional, después de haber intentado quedar embarazadas durante un largo período de tiempo. Aún así, manifestaban una gran conexión con sus parejas en cuanto al proyecto parental refiere. De hecho, la decisión de comenzar el tratamiento fue conjunta en ambos casos. Esta decisión suele enmarcarse en un promedio de tiempo de consulta con el ginecólogo de 10 minutos por paciente, de acuerdo a lo relatado por nuestras entrevistadas. Tal como afirma Chatel (2004), esta pobreza en la comunicación entre el médico y la paciente está lejos de poder garantizar que las mujeres tomen decisiones informadas respecto de las intervenciones médicas sobre sus cuerpos.

---

<sup>1</sup> Para abordar el tema de las tecnologías reproductivas, es necesario aclarar que este tipo de tecnología es accesible sólo para sectores medios y altos, por tratarse de procedimientos económicamente muy costosos, cuyos gastos no son

El dolor que manifiestan las entrevistadas respecto de la incapacidad de tener hijos puede ser consecuencia, entre otras cosas, de la fractura de la normativa identitaria genérica que implica no poder ser madres, la normativa les demanda tener una vida reproductiva exitosa para constituirse en mujeres en sentido pleno. En esta situación se pone en juego el mito de la mujer madre y el vínculo simbólico: hombre – virilidad – fertilidad. Es por ello que este tipo de tecnologías resulta ampliamente deseable y es abordada con una actitud acrítica, pues se articula con normativas genéricas identitarias constitutivas para los sujetos en nuestra cultura.

En el terreno de las nuevas tecnologías reproductivas existe una delgada línea que divide la acción invasiva de la acción terapéutica; la práctica médica con una lógica mercantil y con una lógica de salud. Cuando la demanda de estas tecnologías es inducida y sugerida por la oferta de servicios, estamos más cerca de una acción invasiva de la práctica médica con lógica mercantil (Chatel, 2004).

Tanto en lo relatado por las entrevistadas de nuestro estudio, como en lo hallado por Ariza (2007), puede observarse que la infertilidad es atribuida a la mujer aún antes de realizar estudios diagnósticos. Esto puede estar relacionado con la censura al atraso de la edad para ingresar a la maternidad y también con las metáforas médicas antes mencionadas, que encuentran patológico el cuerpo femenino, reproduciendo estereotipos de género (Rohden, 2001).

### **3. El parto**

A partir de la década del setenta, desde los movimientos feministas en los países centrales, comenzó a problematizarse la forma en que las mujeres viven el embarazo y parto. Las mujeres manifestaban vivir este proceso en condiciones de opresión relacionadas con el control social de las

---

cubiertos por las obras sociales, los planes regulares de medicina prepaga ni son gratuitos en los servicios públicos de salud.

mujeres embarazadas. Las mujeres no sentían sus deseos y necesidades individuales respetadas, se sentían tratadas como objetos que contenían niños, asexuadas, que debían ser vigiladas y sometidas a intervenciones rutinarias, muchas de las cuales eran arriesgadas, violentas y de eficacia dudosa.

Desde los ochenta el movimiento de mujeres comienza a tener como una de sus prioridades la atención en el parto, produciendo material educativo y proponiendo políticas públicas, usando el término "humanización en la asistencia del parto". La humanización puede ser vista como la legitimidad política de reivindicación de los derechos de las mujeres en la asistencia del nacimiento, demandando principalmente un parto seguro, asistencia no violenta, brindando a las mujeres el derecho de conocer y decidir sobre los procedimientos en el parto, el derecho a la integridad corporal (no sufrir daño evitable). Existe una tendencia mundial al avance tecnológico y científico que, muchas veces, sustituyen al cuidado humanizado. Esta tendencia puede ser observada en la obstetricia moderna. La hospitalización del parto llevó a considerarlo un evento médico quirúrgico, resultando en un modelo de asistencia tecnicista, que se distingue por la racionalidad y la carencia de principios humanísticos en el trato de la paciente o parturienta (Knobel, 2006). Los enfoques de la práctica y las metáforas médicas se desplazaron de la madre y el hijo a la calidad del producto "bebé", cuyas chances de salir perfecto aumentan si el parto es por cesárea (Martin, 2006).

Emily Martin (2006) encuentra una analogía entre la producción industrial capitalista y la producción de niños en Occidente. Así describe las similitudes entre operarios industriales y mujeres parturientas, tanto en lo que refiere a los procesos de dominación y alienación, como a los de resistencia. "Desde que el trabajo de parto fue definido como trabajo mecánico realizado por el útero, el nacimiento fue visto como reproducción de bienes". "El parto es visto por la medicina como un proceso de producción de bebés a ser controlado, en el cual los gerentes (médicos) controlan el trabajo de las trabajadoras (mujeres) y sus máquinas (úteros) frecuentemente con la ayuda de otras máquinas.

Progresivamente, los médicos fueron incluidos en grandes corporaciones médicas, también ellos están perdiendo control sobre sus condiciones de trabajo". La mujer ocupa un lugar pasivo, subordinado en este proceso, situación reafirmada a partir de la creencia médica que identifica al útero como el principal responsable del trabajo de parto, cuyos movimientos son involuntarios. Este proceso aliena a la mujer en el parto en relación con su cuerpo, como se aliena al operario industrial en relación con su trabajo en el orden capitalista. En las mujeres esto se traduce en sensaciones de impotencia y en la fragmentación de la percepción del yo. En este esquema teleológico industrial, donde el fin es la reproducción, se reafirma el imperativo maternal para las mujeres, los libros de medicina refieren a la menstruación como un proceso de desperdicio y la menopausia como una señal de deterioro e inutilidad de una máquina que detiene la producción del bien: "bebé". Los parámetros médicos de un parto normal y exitoso – curvas medias de dilatación, entre otras medidas estandarizadas- dan cuenta de esta percepción de la construcción simbólica de la eficiencia de la máquina – cuerpo. Cualquier alteración de esos patrones es suficiente para justificar la intervención médica, a través de medicación, cesárea, estudios de control y diagnóstico. La autora encontró algunos actos de resistencia desde las mujeres: no transmitirle al médico determinadas informaciones, esperar para ir a la clínica cuando se está en trabajo de parto, elegir el parto domiciliario, entre otras acciones (Martin, 2006).

La mayoría de los obstetras consultados aquí, observan que la medicalización del proceso del parto es necesaria para la seguridad de la madre y el niño. En la generalidad de los casos, la intervención se da a modo preventivo. A pesar de esto, una obstetra (de 47 años, que realiza atención mixta y es divorciada con hijos) menciona "*muchas veces hay que apurar el parto porque no tenemos lugar y tenemos muchos partos.*" Otro entrevistado comenta "*imaginate que no podemos tener la tecnología esperando sin uso.*"

Muchos médicos se referían a la inseguridad e imprevisibilidad que sienten con un parto natural. Afirman que es deseable un parto natural pues es la vía biológicamente determinada, pero alegan que la cesárea es más previsible y rápida, disminuyendo de manera considerable la cantidad de horas dedicadas al parto. Esto coincide con lo observado por Chacham (2006) en su investigación acerca de la medicalización del parto en Brasil, donde menciona que la espera parece estar asociada por los médicos al riesgo. La redefinición del parto como evento médico depende del carácter potencialmente problemático del parto, justificando la intervención médica. De acuerdo a lo observado, la creencia en el valor de los recursos tecnológicos de la biomedicina para lidiar con las posibles complicaciones en el parto normal, sería igualmente compartida por médicos y pacientes. Entonces, la práctica médica es afectada por mucho más que intereses económicos en la práctica de la cesárea. La cesárea proporciona al médico la sensación de control total sobre el proceso del nacimiento y por eso es percibida como segura. A su vez la sumisión de la paciente a la autoridad médica puede ser, en parte, atribuida al crecimiento tecnológico y a la creciente especialización de la medicina. El uso de términos técnicos disminuye la capacidad de las mujeres de tomar decisiones informadas sobre el embarazo y el parto (Chacham, 2006).

Respecto de estas intervenciones, es relevante destacar que, según información proporcionada por la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (ENNyS) de 2005: un tercio de las mujeres residentes en localidades de 5000 y más habitantes del país, tuvieron su último hijo nacido vivo por cesárea. Las diferencias regionales son poco notables y muestran para el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) un 30%. Sin embargo, hay diferencias sugerentes según variables sociodemográficas. El 28% en el grupo de edad de 20 a 29 años y el 39% de los de 30 a 39 años tuvieron su parto por cesárea. Lo mismo ocurrió con el 38% de nivel educativo superior (8 puntos porcentuales más que las de nivel educativo más bajo), y con el 38% de las de clase media (5 puntos porcentuales más que las más pobres). Asimismo, un 36% de las mujeres con mejor calidad

de vivienda tuvieron cesárea (16 puntos porcentuales más que las de peor vivienda).

La ENNyS (2005) también afirma que la práctica de cesáreas es más frecuente en instituciones privadas.

Las mujeres entrevistadas aquí sienten temor al trato y a la intervención que recibirán en el transcurso del parto, sabiendo que será distante e impersonal, donde no se prestará atención a sus necesidades y emociones, sino que serán atendidas cuestiones técnicas del parto únicamente, en circunstancias en las que muchas veces incluso éstas interfieren con el éxito del parto mismo y de la plenitud y alegría con que la mujer pueda vivirlo.

Los médicos entrevistados afirman aplicar la anestesia peridural en la mayoría de los partos que asisten porque las mujeres no soportan el dolor. Del mismo modo alegan que las mujeres piden que no les hagan cesárea, antes de entrar a la sala de partos pero una vez allí, cuando sienten el dolor intenso del parto piden a gritos la cesárea y la peridural. En este sentido, tanto la anestesia como la cesárea son solidarias al contrato implícito de la mujer con el médico, en el que ella le entrega su cuerpo y él acciona sobre él sin dar cuenta de sus decisiones ni consultar demasiado. Sería interesante profundizar en este aspecto para investigar la construcción de la amenaza del dolor en el parto como elemento funcional para inducir a las mujeres a la cesárea y a la peridural.

Es importante resaltar que en este fenómeno estamos observando la retirada del modelo religioso judeo cristiano en el que el dolor en el parto es fundamental para afianzar la identidad de una mujer como tal.

Respecto de las alternativas de parto se consultó con los obstetras si practican alguna modalidad diferente a la tradicional, como el parto acuático, el parto con posición vertical o el parto domiciliario. La totalidad de los obstetras consultados no practican ningún método de parto diferente al convencional (en una camilla, en posición semi horizontal). Manifestaron que en Argentina no existe la tecnología necesaria para practicar otras modalidades de parto. También aludieron a la falta de interés de las pacientes en conocer acerca de estas alternativas y

mencionaron que de todos modos las coberturas médicas privadas no cubren ninguna modalidad de parto que no sea la convencional. Se investigó si esto era verdad: en Ciudad de Buenos Aires existe la tecnología necesaria para practicar estos partos alternativos, de hecho, se practican hace varios años en diferentes lugares.

En lo que refiere a la decisión del médico sobre el proceso del parto, también se les consultó a los obstetras acerca de la compañía que se le permitía tener a una mujer en la sala de partos. Algunos obstetras mencionaron que se permite que esté la pareja (varón) con la mujer mientras pare, sin embargo algunos afirmaron que no está permitido que acompañe a la mujer en la sala de partos ninguna persona que no sea el padre del bebé que va a nacer, alegando que esto responde a las políticas de las instituciones, no es una cuestión que pueda decidir el médico.

-En el momento del parto, por lo general las mujeres piden estar con sus parejas o con la madre, o una amiga...

-En general están con sus parejas que es la única persona autorizada para ingresar al momento del parto. El resto de la familia no puede ingresar. Si la mujer es soltera, se la tiene que aguantar sola. No puede entrar ni la madre ni ninguna otra persona.

-Qué notable, eso no lo sabía, hice una entrevista a una médica que trabaja en la Sardá y me dijo que allí la mujer es quien elige la persona que entra al momento del parto.

-No sé cómo será en la Sardá, en las clínicas donde yo trabajo la única persona autorizada para ingresar, y que además me parece lógico, es el padre o la pareja. Algunas chicas solteras pidieron por el padre, la madre o la hermana y no hubo caso.

-Y eso tiene que ver con cuestiones...

-Cuestiones administrativas, sanatorias y además porque bueno, más allá de la vivencia, pienso que es la persona que lo gestó la única que tiene que estar ahí, el resto van a poder acompañarlos a posteriori (Dr. de 49 años, casado con hijos, únicamente práctica privada).

Se consultó por vía telefónica a siete maternidades privadas reconocidas de la Ciudad de Buenos Aires y en seis de ellas la mujer que va a parir está autorizada a elegir qué persona entra con ella a la sala de partos, mientras sea una sola persona.

#### 4. La lactancia materna

La lactancia materna actúa tanto en beneficio del niño como de la madre. Para el niño, los beneficios residen en que la leche materna es el alimento más completo para su desarrollo, posee los mejores nutrientes, protege al niño al transmitir anticuerpos que contribuyen al proceso de defensa inmunológica y fortalece el vínculo madre - hijo. Ofrece ventajas fisiológicas y psíquicas, ya que previene el cáncer mamario y disminuye la depresión posparto. Por todo esto es que se recomienda la lactancia exclusiva en los primeros cuatro a seis meses y la lactancia complementaria todo el tiempo que sea posible (López y Tamargo, 1995). El amamantamiento es un proceso complejo que demanda un determinado aprendizaje y un contexto social favorable. La lactancia materna es una práctica socialmente construida, los mitos y significados acerca de ella dependen de intereses histórico sociales (Almeida, 1999).

En la Argentina, en 2000, según el Ministerio de Salud de la Nación, la prevalencia de lactancia materna alcanzó el 80.1%, destacándose la lactancia complementaria que logró ascender al 36.7 % y la exclusiva que llegó al 28.1%. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se observan diferencias en la modalidad de amamantamiento según variables sociodemográficas, (donde las madres más jóvenes y de menores recursos practican en mayor proporción la lactancia exclusiva por más tiempo), más del 60% de los menores de un año consume leche materna y casi la mitad lo hace con exclusividad. Entre los niños de 1 a 2 años el 55.1% utiliza únicamente la mamadera, mientras el 7.2% lo hace como complemento de la leche materna, sin observarse diferencias por sexo.

En nuestra investigación, el promedio de tiempo total durante el cual las mujeres alimentaron exclusivamente con leche materna a sus hijos fue de aproximadamente cuatro meses.

Los ginecólogos entrevistados recomiendan ampliamente a sus pacientes la lactancia materna, sin embargo, no brindan a las mujeres explicaciones de cómo se desarrolla el proceso ni técnicas para este fin. Las madres y amigas de las entrevistadas fueron quienes les enseñaron las diferentes

técnicas para dar de mamar, en algunos casos se mencionó a las enfermeras de la clínica donde tuvieron al bebé.

Aunque los médicos fueron los pioneros de la antisepsia, la inmunización y los suplementos dietéticos, participaron, sin embargo, en el cambio del pecho al biberón, símbolo de prestigio, que convirtió al tradicional niño de pecho en un bebé moderno y cedió a la industria madres clientes de una fórmula de leche maternizada elaborada en fábricas. Aparecieron así nuevas enfermedades entre los niños a quienes se les negó el pecho y como las madres carecían de sabiduría tradicional para tratar a bebés que no maman, éstos se convirtieron a su vez en nuevos consumidores de la atención médica y de sus riesgos (Illich, 1978).

Las mujeres entrevistadas en este estudio refieren al amamantamiento como un desafío; sienten culpa si no logran amamantar a su hijo, pero a la vez deben articular sus tareas y horarios laborales con la lactancia. Un factor inhibitor del amamantamiento es la inserción laboral de las mujeres. Los horarios de los compromisos laborales no son compatibles con los demandados para la lactancia materna. Las mujeres organizan complejas estrategias para dejar en su casa botellones con leche materna, lo cual les demandaba una excesiva cantidad de tiempo. El agotamiento y nerviosismo que esto les genera contribuye a la merma de la producción de leche, provocando frustración, aunque también alivio en las mujeres, pues, en sus discursos observamos que el amamantamiento compite con el deseo de conservar un cuerpo atractivo. Esto manifiesta las contradictorias consecuencias de la separación entre sexualidad y reproducción, incipiente, pero ya presente en este momento histórico en nuestra cultura y particularmente en el nivel socio económico estudiado aquí.

## **5. Reflexiones finales**

Es menester abordar desde una perspectiva de género el tema de la intervención de la institución médica en los procesos reproductivos. La intervención del modelo médico hegemónico, de acuerdo al término de

Menéndez (1984), se sostiene sobre una asimetría de poder entre médico y paciente. El médico detenta el poder del saber y la autorización legal y legítima que la sociedad le otorga cotidianamente al reconocer su autoridad y recurren a ella para intervenir en los cuerpos de las personas. Cuando el médico es varón y la paciente es mujer esta asimetría de poder se yuxtapone a otra más antigua y profundamente arraigada en el imaginario y prácticas de nuestra sociedad, la estructura de poder de las relaciones de género, en la que el hombre ocupa el lugar hegemónico y la mujer la posición subordinada. Las mujeres entrevistadas no cuestionan las indicaciones médicas ni sus decisiones. En este sentido es interesante observar que existe una diferencia en lo hallado en las mujeres médicas y los varones, éstas tenían mayor tendencia a comprometerse con la situación integral de vida de la paciente, al mismo tiempo manifestaban mayor respeto hacia diferentes formas de estructuras familiares y prácticas sexuales.

Como analiza Illich (1978), la medicina es una empresa moral y por ello da inevitablemente contenido al bien y al mal. En cada sociedad la medicina, como la ley y la religión, define lo que es normal, propio o deseable. La profesión médica es una manifestación, en un sector particular, del control adquirido en base a la estructura del poder de clase de las elites universitarias.

Un público pasivo es peligroso, no tiene control sobre la percepción, clasificación y toma de decisión médica (Illich, 1978). Si bien en algunas áreas esta toma de control se ha logrado con mayor éxito, como es el caso de las personas que viven con VIH, en el área estudiada en este trabajo aún persiste la aceptación implícita de una libertad de decisión y de ejercicio de los médicos sobre los cuerpos de las mujeres.

Cuestionar y problematizar las maneras actualmente convencionales de traer niños al mundo y ubicar la maternidad, el embarazo, el parto y la lactancia en lugares privilegiados del debate comunitario para reconfigurar la forma de vivirlos contribuye a hallar caminos que integren de modo más equitativo a todos los actores intervinientes en la escena: madres, padres, familiares, amigos, comunidad; dando lugar al

protagonismo de quienes comprometieron su vida y su muerte en el proyecto de crear nuevas vidas.

## Bibliografía

ALMEIDA, J. A. G. (1999) *Amamantamiento: un híbrido naturaleza – cultura*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

ARIZA, L. (2007) “Tecnologías reproductivas en la Argentina contemporánea: la experiencia de la infertilidad en mujeres usuarias”. En: E. López y E. Pantelides (comp.) *Aportes a la investigación social en salud sexual y reproductiva*. Buenos Aires: CENEP, CEDES, AEPA, UNFPA.

CASTRO, P. y BRONFMAN M. P. (1993) *Teoría feminista y sociología médica: bases para una discusión*. Cad. Saúde Pública vol.9 no.3 Rio de Janeiro July/Sept.

CHACHAM, M. 2006. “Médicos, mujeres y cesáreas: la construcción del parto normal como riesgo y la medicalización del parto en Brasil”. En: *Seminario Internacional Haciendo Género 7. Género y preconceptos*. Florianópolis, 28 -30 de agosto de 2006.

CHATEL, M. M. (2004) “Infertilidad, medicina y deseo” En: *Maternidades ¿Quién cuida a quién? Cuentos sobre madres diferentes*. Revista Debate Feminista. Año 15. Vol. 30. Octubre 2004.

DE CASTRO, A. L. 2007. *Culto ao corpe e sociedade. Mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. São Paulo: Annablume.

FOUCAULT, M. 1989. *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

HERDT G. y B. KOFF 2000. *Gestión familiar de la homosexualidad*. Madrid, Bellaterra.

ILLICH, I. 1978. *Némesis médica. La expropiación de la salud*. México, Ed. Joaquín Mortiz.

KNOBEL, R.; CARRARO, T. y A. FRELLO. 2006. “Parto y maternidad: profesionalización, asistencia, políticas públicas”. En: *Seminario Internacional Haciendo Género 7. Género y preconceptos*. Florianópolis, 28 -30 de agosto de 2006.

- LAMAS, M. 1999. "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual", En: Revista *Debate Feminista* (Distrito Federal), Vol. 20
- LE BRETON, D. 1995. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LOPES, M., CASOTTI, L. 2008. "Será que volta ao normal? Um estudo sobre beleza, maternidade e consumo". En: Casotti, L., Suarez, M y R. Diaz Campos (org): *O tempo da beleza: Consumo e comportamento feminino. Novos olhares*. Río de Janeiro: SENAC.
- LÓPEZ, E. M., M. C. TAMARGO (1995) La salud de la mujer. En: *Infancia y condiciones de vida. Encuesta especial para el diagnóstico y evaluación de las metas sociales*. INDEC. Buenos Aires. ISBN 950-896.0035
- LOPEZ, E. (2005). Anticoncepción y fecundidad en la Argentina: prácticas, opiniones y políticas. Tesis doctoral.
- MARTIN, E. 1996. "O óvulo e o espermatozóide: como a ciencia construiu um romance baseado em papéis estereotipados masculinos e femininos". En: Laslett, B. *Gender and scientific authority*. Chicago, University of Chicago.
2006. *A mulher no corpo. Uma análise cultural da reprodução*. Río de Janeiro: Garamond.
- MELONI VIEIRA, E. 2002. *A medicalização do corpo feminino*. Río de Janeiro, Fiocruz.
- MENÉNDEZ, E. L. 1984. "Hacia una práctica médica alternativa." En : *Cuadernos de la casa chata. 86, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social*. México. pp 1-23.
- RAMOS S., M. GOGNA, M. PETRACCI, M. ROMERO, D. SZULIK (2001) Los médicos frente a la anticoncepción y el aborto. ¿Una transición ideológica? Buenos Aires: CEDES.
- ROHDEN, F. 2001. *Uma ciencia da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Río de Janeiro, Fiocruz.
2003. *A arte de enganar a natureza. Contracepção, aborto e infanticídio no início do século XX*. Río de Janeiro: Fio Cruz.
- TAMBURRINO C., BROWN, J., GATTONI, S., PECHENY, M. (2007) Cuerpo, sexualidad y "cosas de mujeres". Un análisis de la atención ginecológica.

**Schwarz**

Buenos Aires: IV Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, septiembre 2007.

## **In Memoriam - Carlos Pedro Krotsch**



Fue un sociólogo crítico y comprometido con la libertad de pensamiento y como tal, maestro de varias generaciones de estudiosos de las ciencias sociales y en especial de la educación superior universitaria; con una formación rigurosa en la disciplina, una apertura a nuevas ideas y concepciones del mundo social y cultural y un respeto por la diversidad ayudó a introducir en la vida académica un diálogo con autores como Emile Durkheim, Antonio Gramsci, Walter Benjamín, Norbert Elías, Pierre Bourdieu, Michel Foucault.

Por otra parte trabajó fuertemente la historia de las ideas en la educación en Argentina en particular desde la consolidación del Estado-Nación en 1880 y luego el aporte de la Reforma Universitaria de 1918. Fue un analista crítico de todo pensamiento fundamentalista en el campo de la educación en especial de la derecha católica. Fue también un lector voraz de literatura tanto americana como europea y norteamericana y este bagaje cultural lo incluía de manera contextual en las reflexiones académicas con sus alumnos y con sus discípulos. Fue un conversador agudo y un analista inteligente y polémico de la realidad nacional siempre fundado en una libertad de pensamiento y con criterios de absoluta independencia a toda ideología o práctica autoritaria.

En la recuperación democrática de 1973 fue designado Director Nacional de Educación Agraria y en su gestión se plasmaron ideas postuladas por Paulo Freire, habitual interlocutor de Krotsch, descentralizando programas educativos y recuperando las diversidades poblacionales y culturales existentes en las provincias argentinas; un par

de años después se exiló en Brasil y poco después en México hasta 1984 desarrollando la docencia y la investigación en especial sobre la problemática agraria y dejando en ambos países innumerables alumnos, discípulos y amigos.

Luego de ser Secretario de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA durante ocho años en los que creó maestrías en Comunicación y Cultura, en Políticas Sociales y el Doctorado en Ciencias Sociales, asumió en 2001 la dirección del Instituto de Investigaciones Gino Germani y su gestión afianzó fuertemente un cambio sustantivo al promover un clima de diálogo cordial y respetuoso en la vida institucional y académica en especial con las nuevas generaciones de investigadores que se fueron integrando a la institución. En ese marco creó *Argumentos – revista electrónica de crítica social*. Además fue Director del Centro de Estudios Corea – Argentina de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo fue Miembro del Directorio de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Educación.

Escribió numerosos libros y un sin fin de artículos sobre educación, dirigió y editó "Pensamiento Universitario", una revista de alto impacto en las reflexiones sobre la educación superior; realizó estancias en diversas universidades tanto argentinas como en la de países de América y Europa, organizó congresos y seminarios referidos a la educación, coordinó publicaciones y fue miembro de diversos consejos editoriales de prestigiosas revistas nacionales y extranjeras. Fue un maestro, y como tal se relacionaba con sus alumnos sin establecer criterios de autoridad o buscar apelaciones fundamentalistas para el diálogo con ellos. Fue un par con sus colegas y nos duele tremendamente que ya no esté con nosotros.

### **Instituto de Investigaciones Gino Germani**