

Serie Cuadernos de ESI

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Contenidos y propuestas para el aula



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



Programa Nacional
de Educación Sexual Integral

En la realización de esta obra han participado:

Equipo de ESI

Mirta Marina (coordinadora), María Lía Bargalló, Constanza Barredo, Karina Cimmino, Silvia Hurrell, Pablo Martín, Marcelo Zelarallán.

Equipo de la Dirección Nacional de Educación Secundaria

Marina Montes

Equipo de Áreas Curriculares

Cecilia Cresta (coordinadora), Nora Bahamonde, Alejandra Lapegna, Lidia Beatriz Masine, Mariana Rodríguez, Mabel Scaltritti.

Consultora para talleres

Patricia Orge

Lectura crítica

Ana Campelo

Edición y corrección

Florencia Lamas y Cecilia Repetti

Maqueta

Verónica Codina y Leda Rensin

Diseño gráfico

Mario Pesci

Educación sexual integral para la educación secundaria : contenidos y propuestas para el aula / coordinado por Mirta Marina. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

156 p. ; 28x20 cm.

ISBN 978-950-00-0776-4

1. Educación Sexual. 2. Educación Media. I. Marina, Mirta, coord.
CDD 613.907 12

Edición 2018

ÍNDICE

Presentación general	5
Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria	8
La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares	
1. Ciencias Sociales. Educación Sexual Integral y vida cotidiana	15
Fundamentación	15
Propuesta de enseñanza	16
Anexo: Lineamientos curriculares de ESI	27
2. Lengua y Literatura. Las marcas de iniciación en los rituales	29
Fundamentación	29
Propuesta de enseñanza	30
Anexo: Lineamientos curriculares de ESI	39
3. Ciencias Naturales. Educación para la salud. Biología, cuerpo y sexualidad	41
Fundamentación	41
Propuesta de enseñanza	42
Anexo: Lineamientos curriculares de ESI	55
La Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos	
Taller 1. Embarazo y adolescencias	63
Presentación general	63
Propósitos formativos	65
Contenidos de ESI	65
Primer encuentro	66
Segundo encuentro	72
Tercer encuentro	75
Consideraciones finales	77
Taller 2. Infecciones de transmisión sexual: VIH/sida	79
Presentación general	79
Propósitos formativos	80
Contenidos de ESI	80
Primer encuentro	81
Segundo encuentro	84
Tercer encuentro	87
Taller 3. Violencia y maltrato	91
Presentación general	91
Propósitos formativos	91
Contenidos de ESI	91
Primer encuentro	92
Segundo encuentro	95
Tercer encuentro	96
Consideraciones finales	98

Taller 4. Vulneración de derechos y abuso sexual en la adolescencia	99
Presentación general	99
Propósitos formativos	101
Contenidos de ESI	101
Primer encuentro	103
Segundo encuentro	106
Consideraciones finales	109
 Recursos para los talleres	 110
 Anexos	
1. Sugerencias para reuniones y talleres de ESI con las familias	115
2. Diagrama de actuación frente a una situación de maltrato	121
3. Sugerencias para trabajar con las láminas de ESI	123
 Recursos	
Trípticos ESI 135	
Chicas y chicos	135
Docentes	137
Familias	139
Lámina "Biografías grupales"	141
Póster "Nos sobran los motivos"	143
Lámina "Biografías individuales"	144

Presentación general

A partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, el Ministerio de Educación de la Nación consultó a las jurisdicciones sobre sus experiencias y recorridos en materia de educación sexual, y convocó a profesionales en la temática y a representantes de distintos credos, a fines de construir acuerdos curriculares para su implementación en las escuelas de todos los niveles educativos.

De este proceso de consultas y búsqueda de consenso, surgieron los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (ESI), que definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para todas las escuelas públicas —tanto de gestión estatal como privada— y para todas las jurisdicciones de nuestro país. Estos contenidos fueron aprobados por los ministros y ministras de todas las jurisdicciones, en el Consejo Federal de Educación (Resolución 45/08).

Hoy, como educadoras y educadores tenemos la responsabilidad y, a la vez, la gran oportunidad de enseñar Educación Sexual Integral en la escuela. De esta manera, contribuimos a garantizar el bienestar de nuestros niños, niñas y jóvenes, y el cumplimiento del derecho a una educación de buena calidad.

A qué llamamos sexualidad

Tradicionalmente, las temáticas referidas a la sexualidad no eran consideradas propias de los aprendizajes de la infancia, sino de períodos más avanzados de la vida, como la pubertad o la adolescencia. Durante mucho tiempo, las sociedades y las personas entendimos que hablar de sexualidad era posible recién en el momento en que las niñas y los niños alcanzaban la pubertad y dejaban la infancia. Esto era así porque el concepto de sexualidad estaba fuertemente unido al de genitalidad. Desde esta mirada, la educación sexual en la escuela se daba preferentemente en la secundaria —en particular, durante las horas de Biología— en las que se priorizaban algunos temas, como los cambios corporales en la pubertad y la anatomía y fisiología de la reproducción humana.

Cuestiones vinculadas con la expresión de sentimientos y de afectos, la promoción de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones en los contextos sociohistóricos, no formaban parte de los contenidos vinculados a la educación sexual.

Con el desarrollo de los conocimientos de diversas disciplinas y con la definición de los derechos de la infancia y la adolescencia, también fuimos avanzando en otras formas de comprensión de la sexualidad. Así, llegamos a una definición más amplia e integral, y hoy podemos pensar desde otros lugares la enseñanza de los contenidos escolares vinculados a ella.

El concepto de sexualidad que proponemos —en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral—, excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relación sexual”. Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es la sostenida por la Organización Mundial de la Salud:

“El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”¹

1 Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala.

La Educación Sexual Integral en la escuela secundaria

En las instituciones educativas de nivel secundario, la Educación Sexual Integral debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articule contenidos de diversas áreas curriculares con los Lineamientos de la ESI, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal y en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. También promueve el trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales.

Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad.

Cuando pensamos en propuestas que apuntan a generar aprendizajes de tipo cognitivo, entendemos no sólo acercar información científicamente validada, acorde a cada etapa de desarrollo; también el conocimiento de derechos y obligaciones y el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias.

Con respecto al plano de la *afectividad*, consideramos que, desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los y las demás y por sus diferencias. Este aspecto puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. De alguna manera, se daba por sentado que se trataba de cuestiones que se aprendían espontáneamente en la familia, y también con la madurez que va brindando la experiencia. Sin desmerecer la vía de aprendizaje informal que constituye la experiencia de vivir, es posible diseñar enseñanzas sistemáticas, orientadas a generar formas de expresión de los afectos que mejoren las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas.

Por último, contemplamos una dimensión también relacionada con el saber hacer, en que se promueve la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de decir “no” frente a la coacción de otros y de otras, el fortalecimiento de conductas de respeto y cuidado personal y colectivo de la salud, y también de habilidades psicosociales, como propiciar el diálogo, lograr acuerdos, expresar sentimientos y afectos.

Sabemos que esta no es una tarea sencilla y es un camino que debemos recorrer juntas y juntos. Por ello, los equipos del Programa Nacional de Educación Sexual y de la Dirección de Educación Secundaria, elaboramos una serie de materiales de apoyo a la tarea en las escuelas. Entre ellos, se encuentra este primer *Cuaderno de ESI*², que abarca las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación para la Salud y Lengua y Literatura. El mismo pretende acompañar el proceso de implementación de los nuevos lineamientos curriculares para su abordaje transversal. También presenta propuestas con la modalidad de talleres para desarrollar en espacios específicos. Los talleres abordan temáticas socialmente significativas y que constituyen motivo de preocupación para la comunidad educativa.

Este *Cuaderno de ESI* ofrece diferentes secciones:

- En la primera parte del material, “Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria”, presentamos diversas estrategias que pueden implementarse para iniciar, fortalecer y/o dar continuidad al desarrollo de la Educación Sexual Integral en la institución escolar.

2 En un *Segundo Cuaderno de ESI* se incluirán las áreas de Ética y Ciudadanía, Derecho, Educación Física y Educación Artística.

- En la segunda parte, “La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares”, ofrecemos una serie de actividades que pueden ser recreadas en las aulas de las escuelas secundarias. Las propuestas sugeridas que presentamos se han basado en el documento *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Se han seleccionado contenidos y propósitos formativos que podrían abordarse en las siguientes áreas curriculares:
 - Ciencias Sociales: trabaja la importancia del campo de la vida cotidiana para reflexionar sobre las relaciones jerárquicas de género, partiendo de la sociedad colonial, a fin de conocer y comprender cómo lo cotidiano incide en los cambios significativos que se producen a lo largo de la historia.
 - Ciencias Naturales y Educación para la Salud: propone un enfoque integrador de la anatomía, la fisiología y la genética con aspectos sociales, culturales y éticos. Aborda también el cuerpo humano, ampliando el análisis en tanto construcción social e histórica.
 - Lengua y Literatura: aborda diversos textos antropológicos y literarios que introducen y describen el lugar socialmente asignado a la juventud, con la intención de generar análisis críticos de las distintas maneras de vivir esta etapa.

Las propuestas áulicas no presentan un orden secuencial; cada una presenta una lógica propia para desarrollar y profundizar de modo diferente las temáticas. Pueden ser abordadas siguiendo diferentes itinerarios y de manera articulada con las actividades de enseñanza cotidianas. Al recorrerlas, seguramente se notará cómo las actividades de los distintos ejes pueden entrecruzarse con facilidad y enriquecerse mutuamente, debido a su carácter integrador. Al finalizar cada apartado curricular, encontrarán los lineamientos curriculares completos para cada área o disciplina.

- La tercera parte, “La Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos”, propone una serie de talleres orientados a abordar temáticas relevantes para el momento de vida que atraviesan las y los adolescentes, y que, por lo general, se plantean como inquietudes por parte de docentes, directivos y otros actores de la comunidad educativa. Estos talleres se centran en los siguientes temas: Embarazo y adolescencias, Infecciones de transmisión sexual; VIH/sida; Violencia y maltrato; Vulneración de derechos y abuso sexual en la adolescencia.
- En la última parte, “Anexos”, se encuentran distintos recursos: sugerencias para reuniones y talleres de Educación Sexual Integral con las familias; diagrama de actuación frente a una situación de maltrato, y sugerencias para trabajar con las dos láminas de ESI.

Finalmente, proponemos que los contenidos de este material se articulen con las experiencias que muchos y muchas docentes vienen realizando, como los proyectos impulsados por las jurisdicciones y por las escuelas, las acciones articuladas con las familias y con otros sectores del ámbito público y de la sociedad civil, las tareas cotidianas con otros docentes. Deseamos que este sencillo material contribuya, entre otros, a un intercambio genuino entre colegas.

Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria

Cuando pensamos en cuáles son los aspectos relevantes para abordar la Educación Sexual Integral en la escuela, las prácticas y experiencias nos indican que no hay una receta para hacerlo. Sin embargo, el análisis de experiencias significativas nos permite identificar posibles recorridos y estrategias. En este sentido, presentamos algunas reflexiones y sugerencias que pueden ayudar a que cada institución encuentre sus caminos para iniciar, desarrollar, potenciar y/o fortalecer el trabajo de la ESI.

1. Empezando por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual

“¿Para qué les vamos a enseñar educación sexual, si ellos de sexualidad ya saben todo...? Entre Internet, los video-juegos, la tele y los SMS... saben mucho más que nosotros...” (Patricia, docente de 1º año de Secundaria).

Cuando como docentes pensamos en trabajar la Educación Sexual Integral en la escuela, es posible que surjan distintas ideas —como la citada—, que muchas veces adquieren el rango de certezas que impiden trabajar sobre la temática. No obstante, por debajo de estas se ocultan temores basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual, que fuimos incorporando a lo largo de nuestra historia personal, por medio de las tradiciones culturales, sociales y escolares que hemos transitado. Estos temores pueden generar inquietudes vinculadas a nuestro rol como docentes, y se traducen en preguntas como las siguientes:

- ¿Con qué saberes necesitamos contar para brindar educación sexual en la escuela?
- ¿Qué necesitan saber los chicos y las chicas sobre educación sexual?
- ¿Tenemos que hacernos cargo todas y todos los docentes, o sólo los de algunas áreas curriculares?
- ¿Cómo podemos fortalecer nuestro rol como educadoras y educadores en el campo de la sexualidad?
- ¿Cómo podemos llegar a acuerdos básicos si los y las docentes tenemos ideas diferentes acerca del tema?
- Si hablamos de sexualidad, ¿estaremos promoviendo un ejercicio temprano de las prácticas sexuales? ¿Qué dirán los padres/madres/familias al respecto?
- En el abordaje de la Educación Sexual Integral, ¿sólo se trata de brindar información y conocimientos? ¿Qué papel tienen los saberes previos sobre la sexualidad? ¿Cómo influye la actitud docente?

Las preguntas son muchas y complejas, y no admiten respuestas cerradas sino más bien requieren revisar los propios supuestos y ampliar las perspectivas. Estos y otros interrogantes reclaman ser analizados y exigen una reflexión en profundidad, en lo personal y junto a colegas. Ello nos permitirá arribar a saberes y posiciones construidos, acordados y sostenidos colectivamente.

Consideramos que la mejor manera de abordar estos interrogantes, temores, prejuicios y modelos es a través del diálogo entre adultos; poner en común estas cuestiones y discutir las, teniendo en cuenta que los cambios llevan su tiempo. Para esto, es necesario que en la escuela se habiliten espacios de debate y reflexión entre adultos. Tanto en estos espacios como en los destinados a la capacitación docente, no es suficiente contar con ciertos saberes, sino también desarrollar la capacidad de acompañamiento, de reconocimiento y respeto del otro u otra, de cuidar y de escuchar.

2. La Educación Sexual Integral en la escuela

“¿Cómo vamos a hacer para trabajar la educación sexual integral en forma transversal, si eso requeriría de un trabajo de articulación entre las áreas y casi no tenemos tiempo de reunirnos en la escuela? A veces, ni siquiera podemos ir a las reuniones de departamento... cada uno tiene que salir corriendo a otras escuelas...” (Julio, docente de 3° año de Secundaria).

“Con los chicos no sabemos cómo relacionarnos. De querer generar confianza acercándonos a sus modos de relacionarse y hablar, pasamos a actuar autoritariamente” (Celia, docente de 2° año).

Ya vimos que, en primera instancia, es necesario revisar los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual, que se remontan a nuestras historias personales y a las determinaciones sociales, históricas, políticas y culturales que constituyen fuertes entramados. Este es un punto de partida indispensable, ya que esta revisión va a posibilitar hablar desde un lugar que va más allá de la opinión personal. A partir del trabajo sobre estas cuestiones, podremos avanzar en visiones compartidas junto con otros y otras, teniendo como base el piso común que constituyen los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral*. Además, la escuela, institución que acompaña el proceso de desarrollo afectivo-sexual de los y las adolescentes, tiene la responsabilidad de hacer de la ESI su tarea dentro del marco normativo nacional, que establece propósitos y contenidos claros. En este sentido, podemos reconocer al menos tres dimensiones fundamentales desde las cuales se pueden pensar estrategias o líneas de trabajo/acción:

- *El desarrollo curricular*: Docentes y equipo de conducción deben pensar y decidir las formas de incorporar los *lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral* en los contenidos de las disciplinas o áreas desarrollados diariamente en el aula. Habrá que pensar cómo abordar los temas de ESI: en forma transversal, desde las asignaturas, incorporándolos a proyectos realizados entre distintas áreas o bien a otros proyectos. Asimismo, es posible pensar en la organización de espacios específicos, pero en este caso de ninguna manera debe sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como un campo complejo y multideterminado.

Cualquiera sea el modo de desarrollo curricular, esta dimensión implica la posibilidad de contar con espacios y tiempos para reflexionar y planificar, e ir reconociendo las necesidades de acceder a recursos didácticos y capacitaciones. Asimismo, en cada escuela se puede pensar qué otras propuestas pedagógicas pueden hacerse eco de los propósitos formativos de la ESI; por ejemplo: en el proyecto institucional, en los programas socioeducativos que estén funcionando en la escuela, en los proyectos de educación no formal y de participación juvenil, en los proyectos extracurriculares, artísticos, entre otros.

- *La organización de la vida institucional cotidiana*: Nos referimos a todas aquellas regulaciones, rituales y prácticas que día a día constituyen la urdimbre de la vida escolar, que en diversos actos y escenarios transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, permitido o prohibido en la escuela, a través del lenguaje utilizado y también del lenguaje corporal, del uso de los espacios, de las formas de agrupamiento habituales, de las expectativas de aprendizaje de los alumnos y alumnas y de sus formas de accionar, de los vínculos establecidos entre las y los adolescentes, y con los adultos. En este sentido, la escuela puede volverse sobre sí misma, para reconocer estos guiones invisibles que van dejando marcas en todos sus actores —más allá del currículum explícito o formal³—, y pensar en cómo las normas y formas de organización escolar favorecen o no vínculos de confianza y de respeto mutuo, la inclusión de las opiniones y necesidades de los alumnos

3 PINKASZ, DANIEL Y GUILLERMINA TIRAMONTI: *Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en la Argentina*. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, 17 y 18 de mayo de 2005.

y las alumnas, la generación de condiciones favorables para la participación juvenil, la promoción de relaciones igualitarias basadas en los derechos de varones y mujeres, el acceso a recursos de salud. Por otra parte, algunas buenas experiencias de ESI muestran que es necesario que todos los actores de la escuela —alumnas y alumnos, docentes, bibliotecarios y bibliotecarias, personal administrativo, preceptores, tutores y equipo de conducción— se involucren y participen de las acciones de la manera más activa posible.

- *Episodios que irrumpen en la vida escolar:* Cotidianamente se producen situaciones y eventos que pueden tener un efecto disruptivo en el paisaje habitual de la escuela: conflictos o peleas ocasionales entre chicos y chicas, grabaciones con celulares de chicas y chicos besándose, revistas pornográficas, preservativos en los baños, púberes embarazadas, relatos sobre violencia doméstica, abusos, entre otros. En ocasiones, estos episodios llevan a intervenir desde normas ya establecidas en la escuela; otras veces, la intervención se realiza desde creencias e ideas que están socialmente instaladas, y esto no siempre implica una reflexión. En algunas situaciones, es deseable detenerse a repensar las normas o pensar nuevas estrategias para encarar las problemáticas que se presentan, ya que en ocasiones no hay claridad y/o acuerdos de criterios para su abordaje. Pensemos, por ejemplo, qué hacemos cuando descubrimos que un o una adolescente manifiesta signos de haber sido golpeado o golpeada en su casa, o bien cuando se produce una situación de hostigamiento entre pares⁴. Estas situaciones pueden ser oportunidades de aprendizaje —tanto para adultos como para jóvenes—, vinculadas a la ESI, y pueden permitir trabajar sobre diversos aspectos con el alumnado: el reconocimiento de sus derechos y garantías, la ampliación de sus horizontes culturales, la expresión, la valoración de emociones y sentimientos propios y ajenos, y el respeto del propio cuerpo y el de los y las demás.

Por otra parte, otro tipo de episodios no necesariamente conflictivos que irrumpen en la escuela se producen a partir del planteo de los intereses de los chicos y las chicas por conocer acerca de la sexualidad, su curiosidad y preocupaciones. Muchas veces, estas manifestaciones de necesidades e intereses genuinos descolocan a las personas adultas, que los ven desde una mirada sesgada que impide considerar a los y las adolescentes como sujetos con inquietudes propias, motivaciones para aprender, producir y derecho a conocer.

Es necesario señalar que también puede ser de utilidad recuperar experiencias institucionales previas, vinculadas a la temática de la educación sexual.

Por último, queremos decir que tradicionalmente la educación sexual se ha trabajado en las escuelas convocando a especialistas externos (por lo general, del área médica) para que dieran “charlas” a las alumnas y los alumnos. Pero la Ley Nacional 26.150 conlleva un reposicionamiento de la escuela y también de los servicios de salud en relación con las instituciones educativas, y una transformación de las propias prácticas docentes, entendiendo que los profesores y las profesoras son las personas que deben asumir esta tarea, que es pedagógica y educativa. En todo caso, el mejor apoyo que los y las especialistas pueden dar a los y

4 “Cuando hablamos de maltrato o violencia entre pares, aludimos a una serie de hechos en los que uno o más alumnos o alumnas hacen valer un tipo de poder —porque se consideran más ‘fuertes’ o ‘valiosos’— sobre uno o varios/as compañeros o compañeras —a quienes se consideran ‘débiles’ o ‘rechazables’—, causándoles daño físico o psíquico. Estos hechos pueden ocurrir en el grupo de compañeros o compañeras de clase, o en el más amplio de los alumnos y alumnas de la institución, asumiendo distintas modalidades como la intimidación, el acoso sexual, las extorsiones u otras agresiones. Por lo general, ocurren en contextos en los cuales no participan los adultos. Para que lo consideremos ‘maltrato’, deben ser conductas sostenidas y afianzadas en el tiempo”. En: *Actuar a tiempo. Estrategias educativas para prevenir la violencia. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Subprograma Derechos del Niño y del Adolescente*. Ministerio de Educación de la Nación; O.E.I. y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2005 (Pag. 21).

las docentes se traduce en instancias de formación y/o asesoramiento. Si trabajan en forma directa con el alumnado, es conveniente que lo hagan bajo la mirada pedagógica del docente, en el marco de un proceso de trabajo con el curso y con la escuela en general, en el cual la charla de especialistas sea un espacio que enriquezca y se integre a un proyecto pedagógico de Educación Sexual Integral más amplio.

3. La escuela, las familias y la comunidad

La Ley N° 26.150 le da a la escuela un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Para el desempeño de este rol, la familia, como primera educadora, constituye uno de los pilares fundamentales a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias con la escuela. Es importante que la Educación Sexual Integral sea abordada por la escuela con el mayor grado de consenso posible, promoviendo asociaciones significativas entre la escuela, las familias y la comunidad en general. Esto es una obligación, y también una oportunidad para abordar integralmente la formación de los y las adolescentes.

El consenso y la atención a la diversidad son ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. La construcción de estos consensos será, seguramente, una tarea compleja y no exenta de tensiones. Para trabajar sobre estas tensiones e ir construyendo acuerdos, será propicio realizar talleres de sensibilización con las familias. Estos talleres podrían constituirse en espacios a través de los cuales los miembros de la comunidad educativa reflexionaran en forma conjunta sobre los roles de la familia y de la escuela en lo que hace a la transmisión cultural y científica en los temas relativos a la ESI. El resultado educativo que surja del intercambio reflexivo entre adultos estará basado en consensos sustentables.

Las familias suelen ser permeables cuando se las convoca por estos temas⁵. Para que dos instancias articulen, hace falta que tengan intereses comunes. En este sentido, la ESI puede convertirse en un puente para acercar familias y escuelas. Pocos intereses comunes son tan genuinos como los que se despliegan alrededor de la ESI: acompañar y orientar en su desarrollo integral a adolescentes y jóvenes.

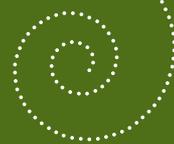


5 Una encuesta realizada en el año 2004, en distintas jurisdicciones del país, muestra que el 96,9% de las mujeres y hombres encuestados (entre 16 y 55 años), considera que debe implementarse la educación sexual en la escuela. Así, el rol de los y las docentes como educadores en el campo de la sexualidad está legitimado, no sólo por el Estado y sus leyes sino también por la opinión de la población en general. Cfr.: "Actitudes y expectativas acerca de la educación sexual", ISPM- UNFPA, 2004.

[en línea: http://www.ispm.org.ar/pdfs/actitudes_expectativas_acerca_educacion_sexual_argentina.ppt]. Citado en FAUR, ELEONOR: *Educación Integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Bs. As., Ministerio de Educación, UNFPA, 2007, p. 23.

La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares





Lineamientos curriculares de ESI

Para el desarrollo de la propuesta hemos priorizado dos de los contenidos pertenecientes a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*⁶ para el ciclo básico, a saber:

- La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentales a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en distintas sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos y públicos y privados.



Fundamentación

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, podemos reconocer importantes avances en torno a la adopción de un enfoque disciplinar explicativo, que se nutre de los aportes de la geografía crítica y de la historia social, así como de las contribuciones de la Sociología, las Ciencias Políticas, la Antropología y otras disciplinas sociales.

También reconocemos que, tanto los diseños jurisdiccionales, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Tercer Ciclo de la Educación General Básica⁷, los libros de texto y otros materiales curriculares, priorizan el tratamiento de determinados planos de la realidad social (económicos, territoriales, ambientales, políticos y sociales) en detrimento de otros. El campo de la vida cotidiana, por ejemplo, a pesar de contar con amplios y ricos desarrollos en la producción académica, tiene más espacio en el Primer Ciclo de la Educación Primaria, que en los siguientes niveles de escolaridad.

La mayor parte de los núcleos de la Educación Sexual Integral priorizados para Ciencias Sociales tienen la virtud de llenar algunos de esos vacíos, ya que destacan esa dimensión de la vida social. Parece indudable

6 Consejo Federal de Educación (Res. 45/08), obra citada.

7 Ministerio de Educación de la Nación: *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el 3º ciclo EGB / Nivel Medio*. Buenos Aires, 2004 [en línea: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>].

que el abordaje de temáticas de la vida cotidiana, enmarcadas en contextos significativos, resultará de gran interés para los y las estudiantes, justamente porque se anclan en sus experiencias y en su subjetividad.

El campo disciplinar de la Historia brinda, además, poderosas razones para alentar su tratamiento. Como sabemos, desde 1930, algunos historiadores cuestionaron la tradición positivista (centrada en lo político e institucional), para subrayar la necesidad de construir una historia total, en la que fueran consideradas todas las facetas de las actividades humanas en sus interrelaciones. Desde entonces, fueron cobrando interés los estudios sobre diferentes planos de la realidad social y, en las últimas décadas del siglo XX, creció la investigación y la producción de conocimiento sobre la vida cotidiana, las mentalidades, la vida privada y la historia cultural.

En relación con la vida cotidiana, sus cultores resaltan que es un campo que permite revalorizar a los sujetos y a sus particulares y específicas respuestas frente a las incitaciones del contexto. Hay también quienes consideran que es una excelente puerta de entrada para entender los grandes procesos históricos.

Nos interesa subrayar esta última afirmación, ya que sostenemos la profunda interrelación entre vida cotidiana y grandes procesos económicos, políticos, sociales y culturales. El apasionante desafío que se nos presenta como docentes es el de descubrir las relaciones y articulaciones existentes entre ellos, para, de ese modo, poder explicar cada vez más, de una forma más compleja, la realidad social.

Propuesta de enseñanza

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas, proponemos un itinerario didáctico para que las y los estudiantes puedan acercarse a la comprensión de las configuraciones familiares, los roles asignados socialmente a varones y mujeres, así como a algunas formas de prejuicio y discriminación existentes en el seno de las elites en la sociedad colonial tardía. Ingresaremos al tema a través del análisis de un caso, que echará luz sobre un tipo de sociedad en la que primaban las jerarquías socio-étnicas y de género y una organización familiar rígidamente patriarcal, y donde el color de la piel, vinculado en la mayoría de los casos a la posesión o no de bienes materiales, determinaba diferentes derechos y obligaciones para los distintos individuos y grupos que la conformaban.

El caso seleccionado refiere a la lucha de dos jóvenes, Mariquita Sánchez y su primo Martín Thompson, contra las convenciones dominantes en la elite colonial respecto de las formas de concertar los matrimonios. Constituye un ejemplo de ruptura con las ideas dominantes sobre los roles de género y un cuestionamiento a la familia patriarcal.

Al ubicarnos en un momento bisagra, de puja entre distintas concepciones, el estudio del caso permite visualizar que, como toda la realidad social, la esfera de la vida cotidiana es dinámica, conflictiva y está sujeta al cambio. Finalmente, el caso alienta a la reflexión sobre cómo las significaciones sociales de ser varones y ser mujeres definen oportunidades, roles, responsabilidades y modos de relación. Y al conducir necesariamente a la comparación entre pasado y presente, abona el terreno para que nuestros y nuestras estudiantes no naturalicen los roles actualmente asignados a varones y mujeres. Quizás, lo más importante es que, desde este caso o desde cualquier otro que seleccionemos, los chicos y las chicas comprendan que los atributos asignados a varones y mujeres son el fruto de una construcción social y que, por lo tanto, no debieran constituirse en barreras que les impidan desarrollar al máximo sus capacidades y sensibilidades.

El caso de Mariquita y Martín

Por lo general, asociamos a Mariquita con la dama de las tertulias, con la mujer en cuya casa se escucharon por primera vez los acordes del que sería el Himno Nacional Argentino. Revistas, textos y actos escolares difundieron e instalaron tal imagen durante décadas. Sin embargo, María Josepha Petrona de Todos los Santos Sánchez, tal su nombre de bautismo, fue mucho más que eso. Durante toda su extensa vida (1786-1868), fue una mujer transgresora y una apasionada por las novedades. Fue, ante todo, una amante de la libertad que cuestionó e infringió los usos y costumbres vigentes en su época. Con apenas catorce años, luchó contra una costumbre instituida entre las familias de la elite del Virreinato: la de los matrimonios por conveniencia. Este cuestionamiento —es importante subrayarlo— fue parte de otro más esencial y profundo: su objeción al rol asignado a las mujeres en la sociedad de su tiempo.

A continuación, presentamos una propuesta, entre las muchas posibles, de tratar con los y las estudiantes el tema seleccionado.

Un relato para entrar en tema

Los relatos tienen la virtud de despertar la curiosidad y estimular la imaginación de los y las jóvenes. Permiten ingresar a otros mundos, a la vida de otras personas, para disfrutar, sufrir o gozar con las vicisitudes que les toca atravesar. Por eso, y por el valor que poseen para dar forma y otorgar sentido al mundo y a la experiencia, en los últimos años las narraciones han cobrado particular relevancia en el campo educativo. No obstante, no todos los relatos permiten reconstruir de una manera rica y compleja distintos aspectos del presente y el pasado de las sociedades. Desplegando una mirada atenta sobre los relatos, podremos advertir desde qué enfoque de la historia han sido contruidos y si las situaciones y problemáticas que abordan contribuyen a cumplir nuestros objetivos didácticos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, proponemos comenzar el tratamiento del tema leyendo a los chicos y las chicas un relato como el que sigue:



Un amor contrariado

Invierno de 1804. Un caso conmueve a Buenos Aires. Dos jóvenes enamorados se enfrentan a una costumbre arraigada entre los más ricos de la ciudad: el matrimonio por conveniencia. No están de acuerdo con que los padres decidan con quien casar a sus hijas.

Las habladurías y cuchicheos que circulan por la Plaza Mayor y los comercios de la calle Perú no acobardan a Mariquita ni a Martín. Tampoco los castigos que les imponen los padres de la joven. Por el contrario, todo ello parece fortalecer su amor... insuflarles nuevos bríos, renovadas fuerzas. Tantas, que el 7 de julio, Martín Thompson inicia un juicio de disenso contra Magdalena Trillo, madre de Mariquita.

La máxima autoridad del Virreinato, el virrey Rafael de Sobremonte, deberá decidir. Conoce bien el caso y las causas de la querrela. ¿Quién no?

Estimamos que el relato puede despertar el interés de los y las estudiantes por conocer más sobre el tema. ¿En qué consisten los matrimonios por conveniencia? ¿Por qué las mujeres no podían decidir libremente con quién casarse? ¿Qué ocurría con los varones? ¿Por qué generaba tanto revuelo la decisión de los jóvenes? ¿Qué es un juicio de disenso?, son algunas de las preguntas que los chicos y las chicas posiblemente formularán.

Más información para entender el conflicto: “Amor vs. matrimonios amañados”

Una selección de fuentes contribuirá a responder a estos y otros interrogantes. Permitirá también la realización de un conjunto de actividades que intentan promover la comprensión lectora, la empatía, la oralidad, la escritura, la comparación y el debate.



El amor: una depravación insoportable

Según relata la misma Mariquita en sus Recuerdos del Buenos Aires virreinal (escritos alrededor de 1860), la palabra “amor” sonaba escandalosa en una joven: “el amor se perseguía, el amor era mirado como una depravación”; “hablar del corazón a esas gentes era farsa del diablo, el casamiento era un sacramento y cosas mundanas no tenían que ver en esto”.

Sobre las decisiones matrimoniales de los padres, Mariquita decía que “a los padres les gustaba casar a sus hijas con un español peninsular recién venido al que protegían e incorporaban a sus negocios y al hogar. Si el pretendiente era ahorrativo, tanto mejor. Por lo general, el jefe de familia arreglaba todo a su criterio y, una vez decidido, comunicaba la novedad a su mujer y a la novia pocos días antes de la boda”. Mariquita agregaba: “las pobres hijas no se habrían atrevido a hacer la menor observación, era preciso obedecer. Los padres decían que ellos sabían mejor lo que convenía a sus hijas y era perder tiempo hacer variar de opinión”. “Aunque se tratase de una hermosa niña y de quien no era lindo, ni elegante, ni fino y hasta podía ser su padre, tanta era la diferencia de edad, pero ser hombre de juicio era lo preciso. [...] los pocos casamientos que se hacían por inclinación se concretaban a disgusto de los padres. En cuanto a las hijas que no se atrevían a contrariarlos, pero tampoco aceptaban el marido propuesto, pues les inspiraba aversión más bien que amor, optaban por hacerse monjas”.

Matrimonios por conveniencia

En los hogares de las familias de la elite, era habitual que los padres eligieran maridos para sus hijas. A través de un buen matrimonio, se buscaba mantener o incrementar el patrimonio familiar. Por ejemplo, los ricos comerciantes se preocupaban por pactar matrimonios con hombres que, a través del ahorro y la buena administración, dieran continuidad a sus empresas mercantiles.

En este sentido, los españoles contaban con ciertas ventajas sobre los criollos. Las familias “decentes” los consideraban más trabajadores y ahorrativos que los nativos. Un dicho –“Vino, marido y breña, de España”–, muy extendido en la época, expresaba muy bien esta preferencia.*

Los matrimonios por conveniencia, así como la predilección por los recién llegados de España, no eran cuestiones exclusivas de la “gente decente” de Buenos Aires. Estaban extendidos, en este grupo social, por la mayor parte de Hispanoamérica.

* breña: encaje.



De castigos, solidaridades, atajos y leyes progresistas

Mariquita no aceptó sumisa las normas establecidas. Con apenas catorce años, se opuso con tenacidad a la decisión de sus padres. El español Diego del Arco era un buen candidato para sus padres, pero no para ella, que amaba a Martín.

En 1801 se desataron las hostilidades. En lo que muchos vieron como fruto de las influencias políticas de Cecilio Sánchez de Velazco, padre de Mariquita, Martín Thompson debió dejar su puesto de ayudante de la División Cañoneras en el Puerto de Buenos Aires, para cumplir una misión en Montevideo. Mientras tanto, el candidato de los Velazco era menospreciado públicamente por Mariquita. Cuando su familia pretendió realizar la ceremonia de esponsales, la niña se rebeló y declaró ante un funcionario virreinal que sí deseaba casarse, pero con Martín Thompson.

Mariquita fue internada en un convento. El castigo no sirvió para doblegar sus convicciones ni para apagar sus sentimientos. No podrían verse pero sí escribirse.

Entonces, Martín fue enviado a un lugar mucho más distante: a la lejana y mítica ciudad de Cádiz. Sin embargo, pese a ello, Martín y Mariquita siguieron comunicándose y alimentando el amor que los unía.

Mariquita no estaba sola. Muchos jóvenes se sentían solidarios con ella y la acompañaban —aun en silencio— en esa lucha desigual que había entablado. Es que en la colonia, el amor comenzaba a abrirse paso por entre los dictados de la conveniencia. Algunos, para vencer la norma rígida que obligaba a obtener el visto bueno paternal para el casamiento, no vacilaban en recurrir a múltiples engaños: relaciones sexuales prematrimoniales o amantes que se deslizaban en alcobas prohibidas con ayuda de sirvientes cómplices eran algunos de los recursos que servían para burlar los dictados paternos.

Además, Mariquita leía con avidez a literatos y poetas europeos que escribían sobre la justicia de seguir los mandatos del corazón. Se regocijaba con los artículos del Telégrafo Mercantil que criticaban muchos de los absurdos de la vida social y, por supuesto, estaba al tanto de los cambios en la legislación colonial. Sabía que, desde 1803, como una muestra más del progresismo de la monarquía borbónica, había comenzado a regir una Pragmática Sanción que otorgaba al Virrey la posibilidad de decidir sobre los casamientos que fueran resistidos por los padres.

Mariquita y Martín no buscaron atajos y decidieron ampararse en esa preciosa herramienta que la nueva legislación ponía a su alcance.



El juicio de disenso

En 1804, Martín Thompson volvió de España e inició un juicio de disenso* contra Magdalena Trillo. Desde la muerte de su esposo, en 1802, ella había tomado las riendas de su hogar. Como su difunto marido, Magdalena se oponía tenazmente a la boda de Mariquita y Martín y fundamentó ante el Virrey su negativa. Mariquita contraatacó con una carta a Sobremonte, fechada el 10 de julio de 1804. Magdalena insistió entonces con sus razones ante el escribano mayor del Virrey. Decía que su hija era una joven inexperta y acusaba al novio de querer aprovecharse de tal situación. Thompson no sería capaz, según ella, de llevar una vida sencilla. Malgastaría la fortuna de los Sánchez en muy poco tiempo.

Martín no se quedó callado. En carta al Virrey sostuvo que los argumentos que se le oponían eran débiles y caprichosos. Se describió a sí mismo como un joven serio, educado, que había cumplido con la promesa que le hiciera a Mariquita. No había sido el de ellos un romance fugaz, pasajero, que justificara los temores de Magdalena. En cuanto a la administración de los bienes de los Sánchez de Velazco, él estaba lo suficientemente capacitado como para desempeñarla con buen tino.

Esta batalla legal, que hacía palpar a una ciudad ávida de novedades, iba llegando a su fin. El 20 de julio de 1804, el virrey Sobremonte falló siguiendo los nuevos vientos que soplaban en la sociedad y dio su permiso para la boda.

*El **juicio de disenso** es el instrumento con que contaban los jóvenes para sobreponerse a las elecciones matrimoniales de sus padres. Se trata de un instituto jurídico que perdura en la actualidad: el juez interviene cuando uno o ambos padres o representantes legales del menor de edad no quieren brindar su autorización para realizar el acto de matrimonio. En este tipo de proceso, el juez evalúa si existen motivos fundados para la negativa. En caso contrario, procede a autorizar el matrimonio. Está regulado en el Código Civil, en el capítulo relativo a los "impedimentos para contraer matrimonio" (Arts. 166 a 171).

Para favorecer la comprensión y apropiación del tema, la lectura de los textos puede ser guiada por preguntas y consignas como las siguientes:

- ¿Cómo era considerado el amor de pareja entre la generación adulta de la elite virreinal? ¿Por qué en ese grupo se creía que el amor era escandaloso y depravado?
- Buscar en el diccionario la palabra *sacramento* y explicar la afirmación realizada por Mariquita: "...el casamiento era un sacramento y cosas mundanas no tenían que ver en esto".
- Indagar acerca del modelo de familia patriarcal⁸ y analizar los valores y prácticas vigentes en las organizaciones familiares de la elites coloniales. ¿Cómo funcionaban las relaciones familiares en otros sectores de la sociedad colonial?
- ¿Cuáles eran las reacciones de las mujeres frente a las imposiciones paternas?
- ¿Qué intereses primaban en las elecciones matrimoniales de los padres? ¿Por qué preferían a los españoles "recién venidos"? ¿Cuáles eran sus prejuicios hacia los criollos?
- ¿Cuáles fueron los castigos que recibieron Mariquita y Martín por oponerse a las preferencias paternas? ¿Cómo respondieron los jóvenes?

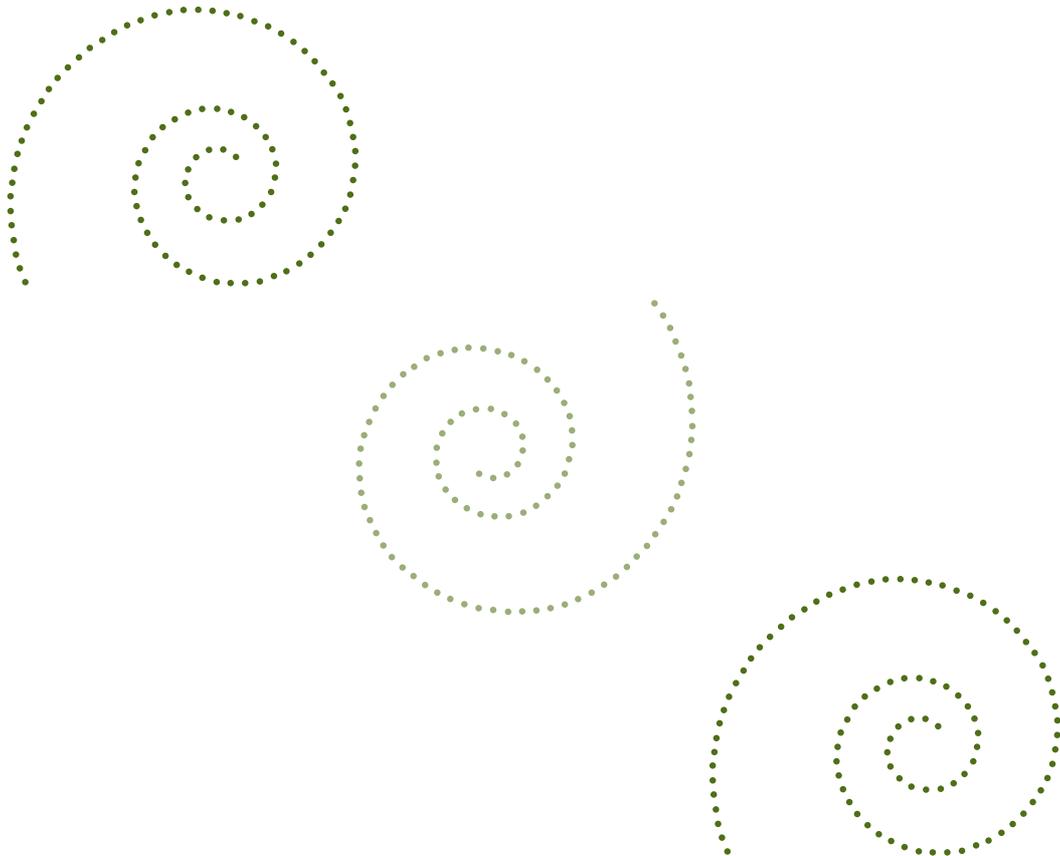
8 Organización familiar en la que el varón tiene la autoridad de *pater familia* ("padre de familia") o jefe de familia. Se caracteriza por una división rígida de los roles sexuales y, cuando surge el Estado, este le otorga al padre la autoridad absoluta sobre los restantes miembros del núcleo familiar.

- ¿Cuáles eran los atajos que utilizaban otros jóvenes para resistir a las convenciones matrimoniales vigentes?
- ¿Qué nuevas ideas y leyes fortalecían la posición de Mariquita y Martín?
- ¿Cómo se dirimió el conflicto?
- ¿Qué sucedía en otros sectores sociales de la época?

La contextualización del caso, sus implicancias políticas y los límites de la Revolución de Mayo

El trabajo con nuevos textos permitirá establecer relaciones entre el caso analizado y algunos procesos y acontecimientos contemporáneos, como la Revolución Francesa, el reformismo de los Borbones y sus impactos en Hispanoamérica. Podrán realizarse articulaciones entre vida cotidiana y otras dimensiones de la realidad social, así como poner en relación distintas escalas geográficas. Asimismo, estas fuentes permitirán complejizar —desde la perspectiva de la vida cotidiana— los procesos que, a principios del siglo XIX, conducen, en distintos puntos de Hispanoamérica, a la ruptura del vínculo colonial.

Finalmente, el texto “¿Revolución en la condición de la mujer?” incita a reflexionar sobre la sincronía o asincronía de los cambios en los distintos ámbitos por los que transcurre la vida en sociedad.





El surgimiento de una nueva sensibilidad

La historiadora María Sáenz Quesada considera que Mariquita fue expresión de una nueva sensibilidad social. La cuestión del casamiento con el elegido del corazón era uno de los grandes temas de la vida privada que debatía la sociedad de fines del siglo XVIII. Si en Francia acababan de abolirse los privilegios del Medioevo, si los pensadores, literatos y poetas elogiaban el individualismo y la religión del corazón por encima de las frías normas, ¿podrían escapar a su influencia los súbditos americanos de la Corona española?

La firmeza de Mariquita, al sostener contra viento y marea sus derechos, no es sólo expresión de su notable fortaleza. Es, además, el punto de partida de una nueva sensibilidad social ante el matrimonio.

La joven contaba con el respaldo moral de un muerto ilustre que había sido íntimo amigo de los Sánchez de Velazco: el obispo Azamor y Rodríguez, titular de la diócesis de Buenos Aires. Si bien Azamor había fallecido cuando ella tenía unos diez años, es fácil imaginar que la niña, presente como era costumbre en las tertulias de los mayores, escuchara y absorbiera los nuevos y atractivos conceptos que el obispo expresaba y que tan bien se adecuaban a su anhelo de libertad.

En sus escritos, Azamor defendió la libertad de elección de su pareja por parte de los jóvenes. Su postura era compartida por el progresista fiscal de la Audiencia de Charcas, Victorián de Villaba, para quien la oposición de los padres respondía al capricho o a abominables conveniencias económicas o sociales. Tanto el obispo como el fiscal expresaban un clima de ideas contrario a la Pragmática Sanción que, en la década de 1780, había tendido a fortalecer la autoridad paterna para evitar la crisis de la sociedad estamental por matrimonios entre personas de diferente nivel social o de castas distintas. Según dicha Pragmática, los hijos, incluso los mayores de 25 años, debían solicitar el consentimiento paterno. Hasta entonces, se daba a los varones la libertad a partir de esa edad, y a las mujeres, a los 28 años. La transgresión a esta norma se castigaba con la pérdida del derecho de herencia.

Aunque no fue el único juicio de disenso de esa década, pues hubo algunos otros de importancia en que los hijos querellaron a sus padres, el de Mariquita y Martín tuvo una repercusión especial. Ella y su novio se habían convertido, sin buscarlo, en pioneros de esta nueva sensibilidad.

MARÍA SAENZ QUESADA

Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental.
Buenos Aires, Sudamericana, 1995 (adaptación).

El caso y la política

El noviazgo y la boda de Mariquita con Martín hicieron época. Es interesante —siguiendo a María Sáenz Quesada— realizar una lectura política del asunto, que se relaciona con la profunda rivalidad existente entre criollos y españoles: que los españoles se creyesen señores en América, con derecho a señoría y aires de conquistadores ya era agravante, pero si además de pavonearse como aristócratas se casaban con las niñas más bellas y mejor dotadas, la afrenta podía haber resultado imperdonable.



¿Revolución en la condición de la mujer?

La Revolución de Mayo no modificó la condición de las mujeres de la elite heredada de la colonia. Ni siquiera en lo relacionado a la libre elección de pareja. La tradicional costumbre de los padres de elegir maridos para sus hijas continuó imperando. Hasta un hombre con ideas políticas tan radicalizadas como Juan José Castelli, siguió en este aspecto apegado al pasado. Hacia 1811 o 1812 se convirtió en protagonista de un escándalo público al negarle a su hija la posibilidad de casarse con un oficial que militaba en las filas de Cornelio Saavedra.

Por entonces, Mariquita Sánchez de Thompson, desde las hojas y periódicos más radicales, incorporó al debate público el tema de la educación de las mujeres y cuestionó el rol subordinado y dependiente que se le asignaba a la mujer en el proceso revolucionario.

FÉLIX LUNA (Dir.)

Mariquita Sánchez de Thompson.

Buenos Aires, Planeta, 2000, Colección Grandes Protagonistas de la Historia Argentina (adaptación).

“Recuerdos” sobre la condición de las mujeres de la elite colonial

Como lo señaláramos, el cuestionamiento de Mariquita a los matrimonios por conveniencia formaba parte de otro más esencial y profundo. Mariquita criticaba el rol asignado a las mujeres en la sociedad de su tiempo.

La lectura y sistematización de la información que brindan algunos de sus *Recuerdos del Buenos Aires virreinal* permitirá conocer los roles socialmente asignados a las mujeres de la elite colonial (tareas, educación, relaciones con los varones, opciones de vida), así como su justificación ideológica, es decir, las creencias y prejuicios que sustentaban tal asignación de roles.



Una vida con escasas opciones

He aquí unos versos dedicados por Mariquita a una amiga íntima, sobre la vida de las mujeres en Buenos Aires virreinal:

*“Nosotras sólo sabíamos
ir a oír misa y rezar
componer nuestros vestidos
y zurcir y remendar”.*



La educación de las mujeres de la elite

“La ignorancia era perfectamente sostenida. No había maestros para nada, no había libros sino de devoción e insignificantes, [...] ya debes de conocer lo que sabían las gentes, leer, escribir y contar, lo más. Para las mujeres había varias escuelas que ni el nombre de tales les darían ahora. La más formal donde iba todo lo más notable era una vieja casa [...]. La dirigía doña Francisca López, concurrían varones y mujeres. Niñas desde cinco años y niños varones hasta quince, separados en dos salas, cada uno llevaba de su casa una silla de paja muy ordinaria hecha en el país de sauce; este era todo el amueblamiento, el tintero, un pocillo, una mesa muy tosca donde escribían los varones primero y después las niñas. Debo admitir que no todos los padres querían que supieran escribir las niñas porque no escribieran a los hombres; estas sillas ordinarias que ni para muestra hay ahora, no era fácil tenerlas tampoco porque había pocas, todos los oficios eran miserables, así muchas niñas se sentaban en el suelo sobre una estera de esas de esparto. Había una mesita con un nicho de la Virgen donde se decía el bendito a la entrada y a la salida. Este era todo el adorno de la principal sala y en un rincón la cama de la maestra: el solo libro era el Catecismo, para leer en carta cada niña o niño traía de su casa un cuaderno que les escribían sus padres, y se le decía el proceso: todo lo que se enseñaba era leer y escribir y las cuatro primeras reglas de la aritmética, y a las mujeres coser y marcar [...]. Había algunos pardos que enseñaban la música y el piano, este era el solo adorno para las niñas, era para lo solo que había maestros, muy mediocres. No puedes imaginarte la vigilancia de los padres para impedir el trato de las niñas con los caballeros, y en suma en todas las clases de la sociedad había vanidad en las madres de familia en este punto. La dicha de los padres era tener una hija monja, un sacerdote, y la sociedad giraba sobre esta tendencia”.

MARIQUITA SÁNCHEZ

Recuerdos del Buenos Aires virreinal.
Buenos Aires, Enre, 1953.

“Aunque la mujer tenía derechos legales limitados (como el derecho a heredar), ninguna mujer [...] podía tener una profesión, porque se pensaba que era incapaz de cualquier tipo de vida fuera de su hogar. Para las mujeres de Buenos Aires, sólo había tres opciones: el matrimonio, la soltería o la entrada en un convento de clausura. Por los informes de los viajeros que visitaron Buenos Aires, sabemos que las mujeres que elegían el matrimonio o la soltería debían llevar una vida tranquila y cortés centrada en el hogar y en la iglesia. En sus hogares, y en las reuniones sociales, las mujeres no debían desplegar inteligencia, sino más bien brindar el toque amable a los invitados, ser capaces de una charla agradable y vivaz, de bailar danzas españolas y francesas, tocar la guitarra y cantar. Otra cosa que podían hacer las mujeres era tocar el arpa. Siempre iban bien acompañadas cuando salían de sus casas, y las bien educadas no se mezclaban con la gente ‘vulgar’. [...] Aunque las invitaban a bailes, fiestas y tertulias, quedaban excluidas de muchas de las reuniones que abundaban en la vida social de los hombres”.

SUSAN SOCOLOW

Los mercaderes del Buenos Aires virreinal: familia y comercio.
Buenos Aires, De la Flor, 1991.

Algunas actividades de integración

Es siempre interesante vincular la información de las fuentes escritas con las gráficas. Podríamos solicitar a los y las estudiantes una búsqueda de imágenes, en Internet y en los libros de texto, que muestren a mujeres de la elite de la época en situaciones como las que refiere la anterior selección bibliográfica. En cada caso, se podrá guiar el análisis de las ilustraciones para que los y las estudiantes vinculen la información brindada con lo que representan las imágenes. Podremos presentar reproducciones de las pinturas *Minué*, de Carlos Pellegrini (retrata una tertulia en casa de la familia Escalada); pintura de Pedro Subercasseaux que representa la primera vez que se cantó el Himno Nacional, en casa de Mariquita Sánchez de Thompson, el 14 de mayo de 1813; o el cuadro que representa a las damas mendocinas bordando la bandera de los Andes.

Podemos acompañar la exposición de los cuadros formulando preguntas del tipo de las siguientes: *¿Qué actividades están realizando las mujeres? ¿Qué actividades están realizando los varones? ¿Con qué situaciones planteadas en la selección bibliográfica se relacionan?*

La amplia información con que ya cuentan pone a los chicos y las chicas en condiciones para recrear el conflicto aquí desplegado a través de un juego de roles (ejercicio de dramatización) o mediante la escritura de un artículo periodístico que podría haber aparecido en los días siguientes a los hechos narrados.

Para ir cerrando

Finalmente, consideramos pertinente promover situaciones de enseñanza que permitan analizar tanto los cambios en las organizaciones familiares y en los roles femeninos y masculinos a lo largo de la historia de una sociedad, como la coexistencia de diferentes costumbres en una misma sociedad, en el pasado o en el presente. Para ello, podríamos dar un espacio a estos temas en el estudio de las distintas sociedades que trabajamos a lo largo del año, promoviendo, entre otras tareas, la confección de fichas, de líneas de tiempo y cuadros comparativos.

Podremos además planificar actividades para conocer los cambios en las configuraciones familiares y en los roles de las mujeres y de los varones en los últimos sesenta años, así como la situación en la actualidad. Con este propósito, sugerimos:

- Realizar entrevistas a mujeres de diferentes edades (preferentemente, mayores de 40 años de edad) y de diversos grupos sociales, para obtener datos sobre educación, inserción laboral y elección de pareja en diferentes generaciones, reconociendo cambios y continuidades.
- Conectarse con organizaciones que desempeñan un rol activo en la defensa de los derechos de las mujeres, para conocer las condiciones que posibilitaron su origen (condiciones políticas y sociales



Minué, de Carlos Pellegrini.



Obra sin título, de Pedro Subercasseaux, que representa la interpretación del Himno Nacional en casa de Mariquita Sánchez de Thompson.

con las que se vinculan) y su proceso de conformación. Indagar sobre líneas de acción y problemas más graves que hoy afrontan las mujeres, en nuestro país y en el mundo.

- Buscar información (gráfica, escrita, filmica) que represente a las mujeres en la actualidad en diferentes situaciones (trabajo, educación, defensa de sus derechos), así como información sobre diversas formas de matrimonios, en nuestro país y en otras culturas.
- Con el material resultante de estos diversos trabajos, estaremos en condiciones de propiciar debates, juegos de simulación, foros, donde se ponga el eje, se debata y reflexione sobre la construcción social de los roles asignados a varones y mujeres en distintas sociedades, así como sobre las creencias y prejuicios que sustentan tales construcciones.

Fuentes

- LUNA, FÉLIX (dir.) (2000): *Mariquita Sánchez de Thompson*. Buenos Aires, Planeta, Colección Grandes Protagonistas de la Historia Argentina.
- SAENZ QUESADA, MARÍA (1995): *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*. Buenos Aires, Sudamericana.
- SANCHEZ, MARIQUITA (1953): *Recuerdos del Buenos Aires virreinal*. Buenos Aires, Enre.
- SOCOLOW, SUSAN (1991): *Los mercaderes del Buenos Aires virreinal: familia y comercio*. Buenos Aires, De la Flor.
- VILASECA, CLARA (1952): *Cartas de Mariquita Sánchez. Biografía de una época*. Buenos Aires, Peuser.

Bibliografía

- BRUNER, JEROME (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CALVO, SILVIA; ADRIANA SERULNICOFF e ISABELINO SIEDE (1998): *Retratos de familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*. Buenos Aires, Paidós.
- DUBY, GEORGES y PHILIPPE ARIÈS (1989): *Historia de la vida privada*. Madrid, Taurus.
- DUBY, GEORGES y MICHELLE PERROT (dirs.) (1993): *Historia de las mujeres*. Madrid, Taurus-Santillana.
- DEVOTO, FERNANDO y MARTA MADERO (dirs.) (1999): *Historia de la vida privada en la Argentina*, tomo 1, País antiguo. De la colonia a 1870. Buenos Aires, Taurus.
- LUNA, FÉLIX (dir.) (2000): *Mariquita Sánchez de Thompson*. Buenos Aires, Planeta, Colección Grandes Protagonistas de la Historia Argentina.
- ROMERO, JOSÉ LUIS (1976): *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- ROMERO, JOSÉ LUIS y LUIS ALBERTO ROMERO (dirs.) (2000): *Buenos Aires. Historia de cuatro siglos*, tomo I. Desde la Conquista hasta la ciudad patricia, Buenos Aires, Altamira.
- SAENZ QUESADA, MARÍA (1995): *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*, Buenos Aires, Sudamericana.
- TANDETER, ENRIQUE (1998): *Nueva Historia Argentina. Período Colonial (1516-1806)*, tomo 2. Buenos Aires, Sudamericana.

Anexo: Lineamientos curriculares de ESI

Educación Secundaria, Ciclo Básico: Ciencias Sociales

La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales.

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a las y los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros y las otras.

Dicho conocimiento, por otra parte, enriquece la experiencia personal en la medida en que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia forjadas a través de las actividades, los esfuerzos y los afanes de quienes lo o la han precedido.

Las Ciencias Sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades, en los diversos contextos y tiempos, han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

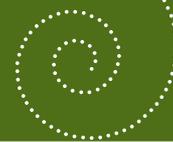
- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.
- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros y las otras.
- El reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los y las demás.
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los otros y las otras, con énfasis en aspectos vinculados a la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.
- El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente

a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.

- El conocimiento de los principales cambios en la estructura y funciones de las familias en la Argentina, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición y los roles familiares, las tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños y niñas en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.
- La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual.

Educación Secundaria, Ciclo Orientado: Ciencias Sociales

- El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la feminidad a lo largo de la historia.
- El análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas.
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los y las púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”.
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.



Lineamientos curriculares de ESI

Para el desarrollo de la propuesta hemos priorizado dos de los contenidos pertenecientes a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*⁹ para el ciclo básico, a saber:

- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor, para descubrir y explorar una diversidad de “mundos” afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.
- La lectura de libros donde se describa una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia.
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como una construcción de la subjetividad, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y de “ahora”.



Fundamentación

De acuerdo con los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, desde el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria, se desarrollarán una serie de contenidos que promuevan la lectura y la producción de textos literarios y no literarios, que permitan abrir el análisis y la reflexión sobre el tema.

La reflexión en torno a los conceptos modernos de adolescencia y juventud como etapa de vida puede plantearse a partir de la exploración de los llamados “ritos de pasaje” (de la niñez a la adultez), recogidos por los antropólogos en numerosos relatos y en los cuentos maravillosos, en los que quedan huellas de esos “pasajes”. Y, también, en numerosas historias literarias de todos los tiempos, que relatan la construcción de lo subjetivo y las transformaciones que el encuentro con el otro va produciendo en los jóvenes. Todas esas historias ofrecen, por lo tanto, un universo al cual recurrir para conversar con los y las estudiantes sobre los temas que ellos y ellas atraviesan en un determinado y especial momento de sus vidas.

9 Consejo Federal de Educación (Res.45/08), obra citada.

La iniciación, como señalan los antropólogos, ha sido una verdadera y peculiar institución en la cultura tribal. Se trata de un rito celebrado al llegar la pubertad y que implicaba para el joven el tránsito por una serie de pruebas que le aseguraban la entrada en la adultez: a partir de ese aprendizaje, se convertía en un miembro efectivo de la tribu y podía escoger mujer, casarse y tener descendencia; había aprendido las reglas de la sociedad de los adultos. Esa admisión y esas pruebas no eran sencillas y, muchas veces, el joven moría en el intento. Cuando el rito se abandona y su reelaboración se hace a través de los relatos populares, lo que antes había sido vivido como una hostilidad comienza a narrarse como una oportunidad para el héroe: el alejamiento de la casa de los padres significa, entonces, la búsqueda de fortuna o la puesta a prueba de su valentía. Una vez sorteado el obstáculo, volverá a su tierra o se casará con la princesa y vivirá feliz y sin mayores problemas.

Del mismo modo que en el rito, al narrar esos pasajes, los relatos literarios dan cuenta de un aprendizaje, de una transformación que se produce en el sujeto. Como afirma Vladimir Propp¹⁰: “el rito de la iniciación era una escuela, una enseñanza en el verdadero sentido de la palabra. Con la iniciación, los jóvenes eran instruidos en todas las representaciones míticas, en todos los ritos, los rituales y las normas de la tribu”.

La transformación del joven a partir de un aprendizaje vital ha sido tematizada en una variada serie de relatos literarios, a los que se aludirá en la segunda parte de esta propuesta.

Propuesta de enseñanza

Actividad 1: Un primer recorrido por relatos “verdaderos”

Orientaciones para el docente

En forma singular y para explorar el tema de los pasajes, un lugar obligado es, como ya se dijo, el de las lecturas que los antropólogos pueden ofrecernos. Leer con los chicos y las chicas alguno de esos relatos es una forma de mostrarles cómo en otras culturas se pensaba la iniciación de sus jóvenes y, además, una manera de construir visiones del mundo diferentes de las que ofrece en la actualidad nuestra cultura para los y las adolescentes.

De esos relatos “verdaderos”, elegimos compartir dos textos, presentados por Anne Chapman en su obra *Los Selk'nam*¹¹. El primero cuenta la ceremonia del “hain” que debían atravesar los jóvenes selk'nam —también conocidos como onas—, uno de los pueblos originarios que habitaba Tierra del Fuego en la época en que Fernando de Magallanes navegó por el estrecho que une los océanos Atlántico y Pacífico. El segundo se refiere a las jóvenes mujeres de la misma comunidad.

El o la docente podrá seleccionar otros textos, como por ejemplo, algunos pasajes de *La vida sexual de los salvajes del noroeste de la Melanesia*, de Bronislaw Malinowski, o de *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, de Margaret Mead.

10 PROPP, VLADIMIR: *Las raíces históricas del cuento*. Madrid, Fundamentos, 1976.

11 CHAPMAN, ANNE: *Los Selk'nam. La vida de los onas en Tierra del Fuego*. Buenos Aires, Emecé, 1986, pp. 136-137 (adaptación).



La iniciación en los varones: la organización de la ceremonia del *hain*

“Para el hombre joven, la ceremonia del hain no sólo era un rito de iniciación, sino también una prolongada experiencia educativa. Durante la ceremonia, era un novicio o klóketen; después, pasaba a ser un adulto o maars. Todo joven, sin excepción, tenía que ser iniciado en el hain. Si los mayores no estaban satisfechos con los resultados obtenidos después del primero o segundo hain, un joven podía ser obligado a ser klóketen hasta dos y tres veces. En un caso extremo, tres hain significaban un lapso de cinco años, posiblemente más, según la frecuencia con que lo celebraban y su duración, pero un hombre no podía casarse hasta que se había ‘graduado’. No sin razón, los últimos selk´nam hablaban del hain como el ‘colegio’.

En tiempos pasados, la edad ideal de un klóketen variaba entre los diecisiete y los veinte años, porque se requería del novicio resistencia física, poder de concentración y cierto grado de madurez. Durante el hain de 1923, los dos consejeros¹², Tenenésk y Halimink, le comentaron a Martín Gusinde¹³ lo cruel y severo de la prueba que ellos habían tenido que soportar cuando fueron klóketen. Ese año, Gusinde observó que los hombres mostraron mucha indulgencia con los klóketen inmaduros, tanto mental como físicamente, porque sólo tenían catorce y dieciséis años.

Los mayores discutían sin tregua si un joven estaba o no suficientemente maduro para soportar las pruebas y mortificaciones que infligían a los klóketen. Gusinde cita la clase de examen que se hacía al candidato: ‘Primero observamos muy cuidadosamente si el muchacho sabe callar, si muestra poder de reflexión y si ya ha dejado de lado la charlatanería de los niños. Si aún nos parece atolondrado y excesivamente locuaz, lo posponemos por algunos inviernos, hasta que nos pueda ofrecer la seguridad de guardar el secreto’.

Una vez elegidos y antes de comenzar la ceremonia, los candidatos eran enviados, solos o en grupos, al bosque. Lucas Bridges¹⁴ escribe que los hombres mandaban a los jóvenes a cierto paraje donde encontrarían un guanaco recién muerto colgado de un árbol, fuera del alcance de los zorros, o en el fondo de un charco, envuelto en una bolsa de cuero con piedras para evitar que flotara. Si el guanaco pesaba mucho, no se los obligaba a cargar el animal entero, pero sí a regresar por una ruta determinada, larga y difícil. Para cerciorarse de que sus órdenes eran cumplidas, uno de los mayores los seguía, sin dejarse ver. Antes de partir, a los candidatos se les advertía que si encontraban al espíritu Short, no le dispararan sus flechas porque era invulnerable y porque, además, bastaría con que le apuntaran para que él los matara. Lo mejor que podían hacer era refugiarse en un árbol, ya que al espíritu no le gustaba treparse a ellos. Bridges observa que: ‘La verdadera finalidad de estas expediciones era probar el coraje de los klóketen’.

Asimismo, a cada candidato se lo enviaba a cazar solo por varios días, y hasta semanas, y se lo prevenía contra el temible Short. Durante ese tiempo, el joven vivía en el bosque, como mejor podía, durmiendo, encendiendo el fuego y cazando siempre solo. Entre tanto, uno de los mayores se disfrazaba de Short y alcanzaba al novicio en el bosque, para sorprenderlo cuando le resultara más aterrador. Amenazaba agredirlo y, a veces, llegaba a golpearlo con una antorcha encendida. Cuando el joven volvía al campamento y contaba lo que había pasado, los



12 Según Federico, un informante de Anne Chapman, los consejeros eran hombres respetados en la comunidad, escogidos por ser conocedores de la tradición del *hain* y experimentados en la ceremonia.

13 Martín Gusinde, etnólogo austríaco que visitó y vivió entre los selk´nam en varias oportunidades, entre 1919 y 1923. Dedicó especial atención al estudio de la ceremonia del *hain*.

14 Lucas Bridges es hijo del primer hombre blanco que se radicó en Tierra del Fuego, el misionero anglicano Thomas Bridges. Es autor de un libro titulado *El último confín de la tierra*.



mayores fingían horrorizarse y aparentaban un gran temor, buscando aumentar así el miedo del candidato. [...]

Cuando el joven ingresaba al hain y se convertía en klóketen, se desligaba del mundo de las mujeres y de los niños hasta el fin de la ceremonia. A la madre le afligía mucho cuando el hijo se internaba en el hain, ya que pasaría muchos meses y posiblemente más de un año sin verlo. Cuando la ceremonia había terminado y él regresaba, ya no era un niño: no sólo se había enterado del 'secreto', lo que lo introducía en un mundo exclusivamente masculino, privándolo de su espontaneidad, sino que también había soportado hambre, fatiga y humillaciones. Ya no se sentía como un niño. [...]

Esa transición a la madurez puede apreciarse mejor a la luz de las exigencias que pesaban sobre la población masculina, en particular, con respecto a la caza del guanaco. Era sin duda una tarea ardua y extenuante, aunque los hombres lo hacían con gran pasión."

ANNE CHAPMAN

Los Selk'nam. La vida de los Onas.

Buenos Aires, Emecé, 1986 (pp. 137-139).



El rito de la pubertad femenina

"En contraste con el rito masculino de iniciación, el de las mujeres era sencillo. Cuando una joven comenzaba a menstruar, la confinaban en su vivienda durante cinco o seis días, lapso en el que, sentada delante del fuego y silenciosa, era prevenida e instruida por mujeres mayores. No debía hablar, jugar, reír ni alejarse de su hogar, pero sí escuchar con atención los consejos que le daban. Nunca la dejaban sola; su madre y las vecinas, por lo general parientas, le hacían compañía constantemente. A los niños o niñas no se les permitía entrar en su vivienda. Cada mañana de los primeros cinco días, la madre o una vecina le pintaban la cara con dibujos de finas líneas blancas que partían desde debajo de sus ojos y se extendían por sus mejillas como rayos. El primer día le estaba prohibido comer, sólo podía beber agua, y en poca cantidad. Al día siguiente, le ofrecían unos hongos o trozos de pescado o de grasa. El tercer día se le permitía comer carne; y en el cuarto o quinto, su dieta se volvía normal. Aunque su aislamiento durara sólo cinco o seis días, durante las siguientes tres o cuatro semanas debía mostrarse recatada y poner especial diligencia en su trabajo.

Su madre y otra parienta la aconsejaban con gran detalle sobre la conducta que se esperaba de ella como adulta. Se le prevenía, sobre todo, que debía estar dispuesta, rápida, y perseverante en el desempeño de tareas tales como la recolección de leña, la provisión de agua, la atención del fuego, la preparación de cuero, el cosido de mantos y la confección de canastas. Cada mañana tendría que lavarse, arreglar su pelo y pintar su cuerpo con arcilla roja (ákel). En otras palabras, se le advertía que fuera en todo momento atractiva, trabajadora y silenciosa. Como probablemente iba a casarse en un futuro próximo, se la exhortaba a obedecer a quien fuera su marido y evitar discusiones. Pero, aun después del casamiento, seguiría respetando y obedeciendo a su padre y manteniendo buenas relaciones con su propia familia. Con los visitantes habría de





mostrarse generosa y ayudar a los necesitados voluntariamente, sin que se lo pidieran. Ángela¹⁵ decía que la madre advertía a su hija que no abandonara a su marido si este la trataba bien; pero que si él la trataba mal y ella resolvía escapar para volver a su familia, debía hacerlo de manera de no ser atrapada, porque entonces el esposo podría matarla. La madre y otras mujeres explicarían cómo era un nacimiento, cómo se cuidaba a un recién nacido y todo lo concerniente a su vida como esposa y madre. Se le prevenía que no cediera a las atenciones de otros hombres, porque el hijo gestado fuera del matrimonio quedaría sin padre. Después de la llegada de los blancos, a las jóvenes se les aconsejaba que evitaran tener relaciones sexuales con ellos, porque las abandonarían luego, con sus hijos. Según se sabe, esto fue cierto en la mayoría de los casos. La violación, el rapto y la seducción de mujeres selk'nam por hombres blancos resultaron frecuentes a fines del siglo pasado, cuando la cultura indígena se desintegraba."

ANNE CHAPMAN

Los Selk'nam. La vida de los Onas.
Buenos Aires, Emecé, 1986 (pp. 136-137).

La lectura de los textos, seguramente, ocasionará una serie de comentarios espontáneos. La conversación en pequeños grupos puede orientarse con las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencias existen entre los rituales de varones y mujeres en la sociedad selk'nam?
- ¿Qué rol juegan los adultos en esos ritos de pasaje?
- ¿Qué ritos de pasaje existen hoy en nuestra comunidad?
- ¿Qué diferencias hay entre los ritos de pasaje para varones y mujeres en la actualidad?
- ¿Qué características tienen y qué significados se les atribuye?
- ¿Qué rol tienen hoy los adultos en ellos?

Se puede hablar de las ceremonias festivas que marcan el tránsito de la niñez a la adolescencia y que presentan variantes según las comunidades; invitar a los chicos y las chicas a narrar la persistencia de ciertos ritos en esas ceremonias, que pueden ser vividas como pasajes: en la fiesta de los quince años en el caso de las niñas; en los *bat* y *bar mitzva* en la cultura judía. Será posible, entonces, resignificar esas "fiestas" y describirlas, indagar cuándo se originaron, cómo han ido variando con el correr del tiempo: qué cambios se han ido introduciendo y por qué. Para obtener estos datos, los chicos y chicas seguramente deberán recurrir a las historias orales de su familia: los relatos de los abuelos y abuelas, tíos y tías y de sus padres y madres.

Es posible, además, detenerse en dos características que aparecen en el relato de los onas: las figuras iniciáticas y la ceremonia secreta. Efectivamente, toda iniciación parece estar marcada por reglas o juegos que se comparten en un grupo reducido, con la presencia de los adultos como iniciadores, la transmisión y la recepción del bagaje cultural.

Relevar estos aspectos nos puede ayudar a conversar sobre cuáles son los ritos que tenemos en nuestra cultura, cómo son vividos por los y las jóvenes, quiénes están habilitados y habilitadas para participar, quiénes son los referentes (personas adultas o instituciones).

15 Ángela Loij, una de las últimas descendientes selk'nam, fue una de las informantes más importantes en la investigación de Anne Chapman.

Actividad 2: Nuevas culturas juveniles

Orientaciones para el docente

En nuestra sociedad, el crecimiento de las personas implica vivir la adolescencia y juventud de distintas maneras y también tomar decisiones frente a nuevas situaciones, por ejemplo, la iniciación sexual, pertenecer o no a un grupo, seguir estudiando, necesidad de trabajar, etcétera. Como vemos, vivir esta etapa de nuestra vida es un proceso complejo en el cual se ponen en juego muchas variables sociales, familiares y personales.

Analizar estos temas con los y las jóvenes nos permite socializar experiencias, ensanchar y enriquecer el universo simbólico, tener nuevas y mejores herramientas para poder elegir y decidir cada vez con mayor responsabilidad.

Para cerrar este trabajo, se puede llevar adelante una actividad donde se describa esta temática en sus contextos sociales de referencia.

Se les propone a los y las estudiantes las siguientes consignas:

- Indagar en los grupos actuales del entorno generacional: *emos, floggers, góticos, darks, punks, cumbieros* u otros.¹⁶ Se trata de encontrar los parámetros a partir de los cuales se crean *modelos de identificación*: ¿En qué franja de edad se encuentran sus integrantes? ¿Utilizan una vestimenta especial? ¿Por qué la eligen, qué representa para ellos? ¿Qué otros rasgos los identifican? (forma de llevar el cabello, tatuajes, *piercing*, objetos, otros; hábitos particulares) ¿Cuál es la visión del mundo que comparten? ¿A qué se oponen y con qué acuerdan? O sea, ¿cuáles son los valores que los nuclea? ¿A qué otros grupos se oponen? ¿Qué *modelos de identificación* anteriores han perdido vigencia? ¿Qué opinan la sociedad y los especialistas sobre este tipo de agrupamientos? ¿Cuál es su historia, es decir, a quién/quienes reconocen como sus antecesores? ¿Cuáles son sus músicos o artistas preferidos? ¿Cómo es su relación con la cultura de la imagen y la cultura electrónica: *cyberg, blog*, imagen televisiva, otros?
- Se trata de armar un discurso descriptivo o perfil del movimiento en cuestión que permita identificarlo utilizando como fuente distintos medios de comunicación (teleteatros, publicidades, paneles de debate, noticieros, notas periodísticas) y analizando las representaciones que estos construyen de esos grupos e integrantes.

Otras propuestas para la enseñanza desde la literatura

Ubicados en el universo de los relatos literarios, es posible seleccionar, entre un amplio abanico de cuentos y de novelas, aquellos que plantean una iniciación y una entrada al mundo de los adultos, ya que lo hacen desplegando todos los avatares que puede ofrecer el camino de construcción de una subjetividad joven. Son relatos en los que se explora la intolerancia, se la pone al rojo vivo, se la muestra narrativamente como sólo algunos relatos lo saben hacer. Encontramos en ellos, y con distinto tenor, temas y motivos como la crueldad, el sufrimiento, los celos, el escape de la mirada de los adultos y las ceremonias secretas, el aprendizaje de la sexualidad, la construcción de la diferencia (el otro diferente de mí por su forma de pensar, por su nacionalidad, por su etnia, por su lengua, por su género).

16 En esta actividad se sugiere incluir otros grupos juveniles relativos a los contextos propios del grupo de estudiantes con quienes se trabaje.

Por tratarse de un amplio espectro de relatos, los hemos organizado en ejes temáticos. El o la docente podrá elegir uno o varios de esos ejes y anexar otros relatos que considere de interés para sus estudiantes. Como es posible inferir, toda clasificación es siempre provisoria, ya que seguramente un mismo relato podrá responder a uno u otro eje con mayor o menor intensidad. Esta diversidad, lejos de perjudicar, produce un enriquecimiento de la experiencia lectora.

1. El despertar del amor

Es posible trabajar en este eje dos relatos de Julio Cortázar, uno es “Los venenos” y el otro “Final del juego”¹⁷. Otros cuentos que sugerimos son: “Primer amor”, de Antonio Dal Masetto; “Anillo de humo”, de Silvina Ocampo; “Día domingo”, del peruano Mario Vargas Llosa; y “Los Lemmings”, de Fabián Casas¹⁸. Se trata de historias que narran el primer enamoramiento, casi siempre ligado con la ensoñación, el retraimiento, lo imaginario y con el dolor que la desilusión produce. En muchas de ellas, el narrador reflexiona sobre las consecuencias que el enamoramiento le trae: la elección de la soledad, la imposibilidad de comunicar lo que le pasa, el pudor, los celos; sentimientos que se instalan por primera vez y que desencadenan contradicciones y sufrimientos.



Sería interesante acompañar el eje con un film. En este caso, sugerimos *Espérame mucho*, de Juan José Jusid (1983). El guión fue realizado por el escritor Isidoro Blaisten.

2. La iniciación en la sexualidad

Los cambios corporales y el despertar de la sexualidad, el pudor para hablar de esos temas, la necesidad de saber, la actitud de los pares, entre otras cuestiones, forman parte de este aspecto central del crecimiento. Más allá de las diferencias que los contextos temporales imprimen al tema, algunos relatos de iniciación lo toman como un motivo central. Cómo acercarse a lo femenino parece preguntarse la protagonista del cuento “Preciosidad”, de Clarice Lispector¹⁹, o cómo las marcas de una iniciación son imposibles de abandonar para Ana, el personaje de la novela *La casa del ángel*, de Beatriz Guido.

Otros cuentos no abordan el tema de lleno sino que lo transfieren a escenas secundarias, como es el caso de “Yellow Days”, de Ana Basualdo, o lo rozan violentamente, como “El pecado mortal”, de Silvina Ocampo²⁰.



Películas que pueden acompañar este eje son *Verano del 42*, de Robert Mulligan (1971), o *La pequeña costurerita* de Balzac, de Dai Sijie (2002).

17 Ambos relatos pertenecen al libro *Final del juego*.

18 “Primer amor” pertenece al libro *El padre y otras historias*; “Anillo de humo”, a *Las invitadas*; “Día domingo”, a *Día domingo*, y “Los Lemmings”, a *Los Lemmings y otros relatos*.

19 Pertenecen al libro *Lazos de familia*.

20 “Yellow days” pertenece al libro *Oldsmobile 1962*; “El pecado mortal”, a *Las invitadas*.

3. La escuela de la calle y el encuentro con el otro

Separarse del ámbito familiar, deambular durante días por la ciudad, huir en busca de otro tipo de encuentros, sustraerse de la mirada de los adultos por un tiempo son motivos recurrentes en los relatos de iniciación. Pero, además, una serie de novelas clásicas en las que el protagonista, al alejarse del mundo de su infancia, cruza el umbral guiado por figuras que lo inician en los avatares del mundo. No siempre se trata de maestros, a veces son tan sólo aliados ocasionales. De ellos, los protagonistas obtienen enseñanzas positivas y también artimañas que les permiten sobrevivir. En muchas de estas historias está presente la impotencia que generan las diferencias sociales y el escaso abanico de posibilidades que a algunos se les brinda.

Algunos títulos sugeridos: *El cazador oculto*²¹, de J.D. Salinger; *Mr. Vértigo*, de Paul Auster; *Demian*, de Herman Hesse; *Capitanes de la arena*, de Jorge Amado; *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt; *Oliver Twist* y *David Copperfield*, de Charles Dickens.



La propuesta puede acompañarse con una película o varias. De alguna de las novelas sugeridas existen versiones cinematográficas; otros films pueden ser: *Cuenta conmigo*, de Rob Reiner (1986); *Los cuatrocientos golpes*, de François Truffaut (1959), y *Billy Elliot*, de Stephen Daldry (2000).

4. La crueldad

"Sucker", de Carson McCullers; "El cisne", de Roald Dahl; "Irlandeses detrás de un gato", de Rodolfo Walsh; "Julián" y "Anita", de Juan José Hernández²², entre otros, pueden incluirse en este eje.

Con diversa intensidad, el tema de la crueldad se instala en estos cuentos. Se trata de historias que narran alianzas y enfrentamientos entre amigos, con los adultos y/o entre pandillas que se alían para enfrentarse con el más débil, y en las que los protagonistas reelaboran los sufrimientos a los que se enfrentan, para no quedar entrampados en ellos. A veces, logran reelaborar la rivalidad; otras veces, no.

La propuesta podría acompañarse con la lectura de una novela. Sugerimos, en este caso, *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa.

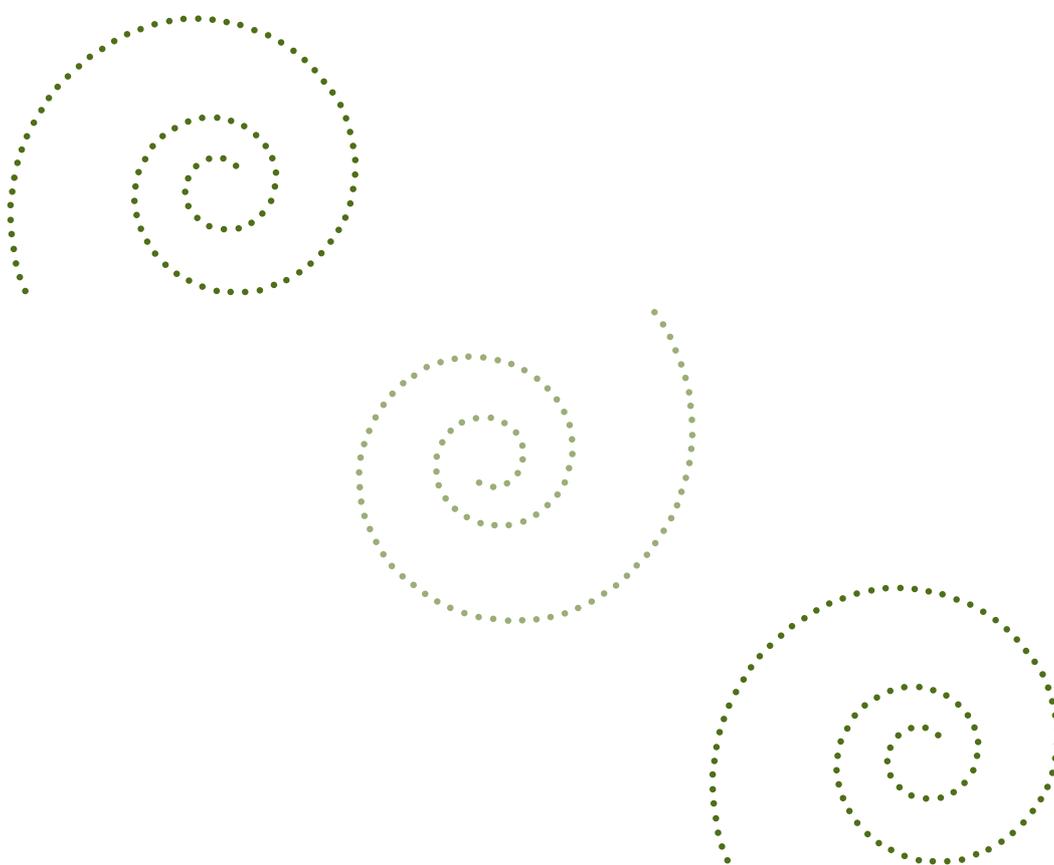


En cuanto a películas, *Los olvidados*, de Luis Buñuel (1950), o *Parada* de Marco Pontecorvo (2008), plantean desafíos interesantes para el tema.

21 También publicado bajo el título *El guardián entre el centeno*.

22 "Sucker" fue publicado en *El aliento del cielo*; "El cisne", en *Historias extraordinarias*; "Irlandeses detrás de un gato", en *Los oficios terrestres*; "Julián" y "Anita", en *El inocente*.

En todas las escenas de lectura, a partir del eje seleccionado, sugerimos trabajar con la metodología de taller, que habilita a tomar la palabra y a hacer oír su voz a todos los y las estudiantes. Seguramente, en los encuentros, todas y todos tendrán algo para aportar, a partir de las asociaciones que se van produciendo a medida que se lee. El o la docente tendrá, entonces, que articular las voces, favorecer los comentarios, acercar otros, valorar las “lecturas” que van surgiendo y que siempre se encauzan en el tema, por más que a veces suenen extemporáneas; respetar los silencios que muchas veces remiten a la reflexión. En este tipo de trabajo, la construcción del sentido surge del cruce de las interpretaciones que se generan y que, como sabemos, son siempre valiosas y provisionarias.



Anexo: Lineamientos curriculares de ESI

Educación Secundaria, Ciclo Básico: Lengua y literatura

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. Asimismo, constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados.

Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad. También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación.

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que los alumnos y las alumnas logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

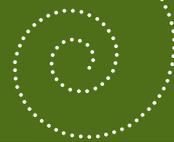
- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.
- La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustias, alegrías y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.
- La disposición de las mujeres y los varones para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
- La valoración de textos producidos tanto por autores como por autoras.
- El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.

En relación con la literatura

- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de “mundos” afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.
- La lectura compartida de biografías de mujeres y varones relevantes en la historia de nuestro país y del mundo.
- La lectura compartida de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) donde aparezcan situaciones de diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias.
- La lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia.

Educación Secundaria, Ciclo Orientado: Lengua

- La reflexión y el reconocimiento de: el amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de familia a lo largo de la historia.
- La reflexión e indagación sobre la expresión de los sentimientos amorosos a lo largo de la vida.
- La indagación, reflexión y análisis crítico en torno a la violencia sexual; la coerción hacia la “primera vez”; la presión de grupo de pares y los medios de comunicación.
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los y las púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”.
- La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros y las otras.
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato.
- La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales.
- La producción y análisis de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustias, alegrías y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.
- La reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad.
- El desarrollo de competencias comunicativas, relativas a los procesos de comprensión de textos orales o escritos; la producción de textos orales o escritos y la apropiación reflexiva de las posibilidades que brinda el lenguaje en función de la optimización de los procesos de comprensión y producción de textos.
- El desarrollo de competencias para la comunicación social considerando el contexto y situación en que estas se manifiesten.
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.



Lineamientos curriculares de ESI

Para el desarrollo de la propuesta hemos priorizado algunos contenidos pertenecientes a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* del ciclo orientado para el área, que promueven la reflexión y el análisis crítico en torno al cuerpo, la sexualidad y la salud, a saber:

- El fortalecimiento de los procesos de autonomía y la responsabilidad en las relaciones humanas y en particular las que involucran a la sexualidad.
- La indagación y análisis crítico sobre los mitos o creencias del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad.
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.
- La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo de los varones y las mujeres.
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y relación con el consumo.
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros y de las otras.



Es importante aclarar que tanto los contenidos seleccionados como las propuestas elaboradas que se presentan a continuación han sido preparadas para los grupos de estudiantes del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Aún así, consideramos que pueden ser fácilmente adaptados al Ciclo Básico y a las particularidades de los contextos en que se deseen implementar.

Fundamentación

En la Educación Secundaria, los contenidos de educación sexual, por lo general, son abordados en las áreas de Ciencias Naturales, Educación para la Salud y Biología. En ellas, se trabajan temáticas relativas a los sistemas reproductivos, el embarazo, la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), distintas formas de cuidado del cuerpo, reducidas casi siempre a algunos aspectos anatómicos y fisiológicos que ponen énfasis en el riesgo y la prevención.

Sí bien hoy en la escuela existe una perspectiva sobre la sexualidad y la educación sexual más rica y compleja que en otras épocas, esta aún coexiste con ciertas prácticas escolares en las cuales la información

biológica sigue disociada de los contextos y las situaciones reales que viven los y las adolescentes y jóvenes. Por ejemplo, cuando se trabaja la reproducción humana muchas veces se da información sobre los órganos sexuales y su funcionamiento, y se explica técnicamente que la fecundación es producto de la unión del óvulo y el espermatozoide. Sin embargo, esta explicación deja generalmente de lado que este hecho se da en el contexto de una relación sexual humana, donde se comparten emociones y sentimientos, valores, creencias, necesidades y demandas, formas de dar y recibir afecto que cambian a medida que las personas crecen.

Si la educación sexual ya no es sólo conocer acerca de la anatomía y su funcionamiento: ¿qué enseñamos entonces? y ¿cómo podemos enseñar estos temas (ligados al conocimiento del cuerpo, sus cuidados, la reproducción y la prevención) desde un enfoque integral?

Para empezar a responder estas preguntas decimos que la sexualidad implica:

- Considerarla una dimensión constitutiva de las personas que no se agota en sus aspectos biológicos; estos aspectos constituyen sólo una parte de la sexualidad. Está presente a lo largo de toda nuestra vida y se manifiesta de manera particular en cada momento del desarrollo.
- Múltiples dimensiones interrelacionadas: biológica, psicológica (afectiva), social, jurídica, ético política y espiritual.
- El entrecruzamiento entre el cuerpo (los sentidos que socialmente se le otorgan y lo constituyen) y el entramado de vínculos e interacciones con otros y otras, tanto en la familia, como en la escuela, los grupos sociales en los que actuamos y transitamos, y la sociedad en general.
- Relacionarla con la construcción de la subjetividad, es decir, con la forma en que cada persona, en la interacción con otras, se va constituyendo desde pequeña y se convierte en un ser único e irrepetible.
- Educar y acompañar integralmente, desde la escuela, a niños, niñas y adolescentes en su experiencia de crecer y vivir.

Propuesta de enseñanza

Propuesta 1: Dimensiones del cuerpo

Actividad 1: “Yo pienso que...”

El objetivo de esta primera propuesta, organizada en dos actividades, es abordar el conocimiento de los sistemas reproductores masculinos y femeninos, las relaciones sexuales, la gestación y el embarazo, integrados con las dimensiones afectivas, sociales, culturales, éticas y espirituales de la sexualidad.

Para el desarrollo de esta actividad consideramos conveniente generar un clima de trabajo que favorezca la participación de las y los jóvenes, de modo tal que, en su transcurso, se sientan habilitados para poner en juego sus saberes previos.

Primer momento

Los y las jóvenes pueden completar, en forma individual y anónima, en un primer momento introspectivo el siguiente cuadro. En el mismo se presentan una serie de afirmaciones para las cuales deberán elegir entre tres opciones: “verdadero”, “falso”, “no sé”. El objetivo de este momento es que cada uno —junto con el o la docente— pueda reconocer los saberes que tiene, valorando también positivamente la opción “no sé”, en la medida en que constituye un espacio propicio para la adquisición y construcción colectiva de nuevos conocimientos.

Cada docente puede utilizar la totalidad de las proposiciones sugeridas o seleccionar algunas de ellas. También puede agregar otras que considere relevantes en función de los intereses y las representaciones que circulan en el contexto local de las y los estudiantes.

N°	Afirmaciones	V	F	No sé
1	Los cambios que se dan en la pubertad afectan sólo a los aspectos físicos.			
2	Los genitales externos de los varones están formados por el pene y el escroto.			
3	La vulva está conformada por los genitales externos de las mujeres.			
4	Tener un cuerpo "bello" y delgado nos asegura mayor éxito y felicidad.			
5	En la primera relación sexual no te quedarás embarazada.			
6	Los espermatozoides viven dos horas fuera del cuerpo.			
7	La fecundación del óvulo ocurre en el útero.			
8	Los testículos y los ovarios son glándulas.			
9	El virus del VIH es mucho más pequeño que los poros del preservativo y por esto puede pasar por el.			
10	La orina se expulsa por el orificio vaginal.			
11	La orina y el semen se mezclan porque salen del mismo conducto.			
12	Los labios mayores y menores no forman parte de la vulva.			
13	Conocer y querer nuestro cuerpo es fundamental para poder cuidarlo.			
14	Los testículos son del mismo tamaño.			
15	Las mujeres tienen menos deseo sexual que los varones.			
16	Las relaciones sexuales tienen que ser espontáneas, planificarlas implica que se disfrutará menos.			
17	La primera menstruación se llama menarca.			
18	La masturbación es exclusiva de los varones.			
19	El tamaño del pene se relaciona con la virilidad y el placer.			
20	El clítoris es un órgano eréctil que participa en la excitación de la mujer.			
21	La piel que recubre al pene se llama glande.			
22	La función de las trompas de Falopio es impulsar el óvulo, que se desprende durante la ovulación hasta el útero.			
23	Cuanta más experiencia sexual se tiene, más se sabe de sexo.			
24	Los varones pueden tener muchas relaciones sexuales; pero la mujeres, no.			
25	El himen puede romperse como consecuencia de actividades que no son sexuales (como la práctica de algún deporte).			
26	Los espermatozoides se producen en los testículos.			
27	Cuando una mujer dice que no, quiere decir que sí.			
28	Los varones que demuestran afecto a su pareja son "menos" hombres.			
29	En las mujeres, el tamaño y la forma de las mamas se relacionan directamente con la estatura.			
30	La próstata y las vesículas seminales producen el líquido seminal donde viven los espermatozoides.			
31	La placenta es la principal fuente de intercambio entre el feto y la madre.			

N°	Afirmaciones	V	F	No sé
32	Las relaciones sexuales son una prueba de amor para el novio o la novia; por lo tanto, se está obligada u obligado a dársela.			
33	Cuando se está menstruando, la mujer no debe bañarse ni lavarse la cabeza.			
34	El aumento de temperatura corporal hace que el escroto se alargue hacia abajo para disminuir la temperatura de los testículos.			
35	La función de la vagina es recibir el pene durante el coito y es el canal de salida del bebé durante el parto.			
36	El útero está unido a la vagina por el cuello uterino.			
37	Los controles de seguimiento del embarazo no son necesarios.			
38	Durante la menstruación, todas las mujeres se ponen irritables.			
39	No hay posibilidad de embarazo si se tienen relaciones sexuales cuando se está menstruando.			
40	Tenemos derecho a no ser rechazados o rechazadas por nuestra orientación sexual.			
41	Otras...			

Afirmaciones verdaderas: 2, 3, 8, 13, 17, 20, 22, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 36, 40.

Afirmaciones falsas: 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39.

Segundo momento

Les proponemos a los chicos y las chicas que se organicen en grupos pequeños y distribuímos, en forma aleatoria, los cuadros que han completado; es decir, cada equipo trabajará con las producciones que hicieron otros compañeros o compañeras, analizando los saberes que se pusieron en juego con la propuesta. Es importante que la discusión se realice sin emitir juicios de valor sobre los comentarios que se expresen.

Sugerimos algunas consignas que pueden ayudar a realizar el análisis:

- *Identifiquen las respuestas que consideraron verdaderas. Elaboren algunos argumentos para justificar la veracidad de las afirmaciones.*
- *Identifiquen las respuestas que consideraron falsas. Elaboren algunos argumentos para justificar la falsedad de las afirmaciones.*
- *Identifiquen las respuestas del tipo "No sé". ¿A qué fuentes de información podríamos recurrir para resolver estas dudas?*
- *Revisen los distintos argumentos: ¿proviene de conocimientos científicos, de tradiciones, de creencias, de saberes cotidianos?*

Invitamos a los grupos a hacer una puesta en común de lo trabajado, destacando los aspectos que generaron coincidencias, discrepancias y aquellos en que manifestaron mayor incertidumbre. El o la docente coordinará y guiará a las chicas y los chicos para que justifiquen y fundamenten sus respuestas. Con esta tarea estamos explicitando los conocimientos que poseen los y las estudiantes y también las dudas, falsos supuestos, prejuicios y contradicciones que los y las atraviesan.

Frente a esta situación, propondremos reelaborar, descartar, confirmar e incorporar nuevos conocimientos que tengan como fuente al conocimiento científico y a la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Actividad 2: Profundizamos sobre algunos aspectos de nuestra sexualidad

Primer momento

Proponemos a la clase armar pequeños grupos (pueden ser los mismos que los de la actividad anterior). Cada equipo podrá seleccionar una pregunta que oriente la exploración de los temas vinculados a las afirmaciones trabajadas en la actividad 1, haciendo especial hincapié en los aspectos que les presentaron mayores dudas y desconocimiento.

Algunas propuestas exploratorias²³ pueden ser:

- *¿Qué necesitamos conocer chicos y chicas sobre los sistemas reproductores femenino y masculino para poder vivir una sexualidad plena y responsable?*
- *¿Qué cosas se dicen en nuestra comunidad acerca de cómo es la sexualidad en los varones y en las mujeres? ¿Cómo afectan estas creencias a la igualdad de derechos entre varones y mujeres y al respeto por las diferencias?*
- *¿Qué “creencias falsas” y prejuicios circulan en nuestra comunidad acerca de las relaciones sexuales y el embarazo? ¿Qué respuestas da el saber científico a estas “creencias falsas” y prejuicios?*

Sugerimos que cada grupo exponga sus conclusiones a través diferentes formatos: afiches, gráficos, cuadros, citas de fuentes bibliográficas, encuestas o entrevistas hechas en terreno, etcétera.

Segundo momento

Para cerrar la actividad, se puede promover un espacio de reflexión sobre el significado personal que tuvo la indagación sobre la temática elegida: ¿Qué me aportó? ¿Qué nuevos conocimientos incorporé? ¿La indagación me ayudó a reflexionar acerca de las creencias y valores propios de mi comunidad? ¿El conocimiento influye en nuestras acciones y actitudes? ¿A qué conclusiones llegué?

Propuesta 2: El cuerpo y los ideales hegemónicos de belleza

Las últimas investigaciones sobre el genoma humano (todo el ADN de los cromosomas y los genes que este contiene en los humanos) han dado una gran sorpresa: la variación genética entre los humanos es mucho menor de lo que se pensaba. Por ejemplo, si se analiza un mismo segmento de ADN, entre centenares de humanos de distintos orígenes, se comprobará que su secuencia es muy similar. De hecho, nuestros genotipos²⁴ son aproximadamente 99,9% idénticos entre sí.

De ese 0,1%, las comparaciones de secuencias de ADN entre humanos indican que solamente un 10% de la variabilidad existente puede atribuirse a las diferencias entre las erróneamente llamadas “razas”. Por el contrario, las diferencias genéticas entre individuos tomados de a dos dan cuenta del 90% de la variabilidad genética existente. En términos más sencillos, por ejemplo, una persona de Europa puede compartir muchas más variantes de secuencia de ADN con un asiático o con un africano que con otro europeo del mismo color de piel.

Las últimas investigaciones en genética molecular, por lo tanto, no hacen otra cosa que confirmar que “las razas humanas no existen”. Todo parece indicar que ninguna etnia tiene un grado de homogeneidad genética que la diferencie de las otras.

23 Esta lista se puede completar con los temas que aparecen en el resto del presente material. Asimismo, el Cuaderno ofrece una serie de Talleres en los cuales se profundizan los temas de embarazo, ITS y VIH/sida, violencia y maltrato y abuso sexual en la adolescencia.

24 Entendemos por genotipo la información genética que posee un individuo heredada de sus progenitores.

Como señalamos, los humanos compartimos el mismo ADN aproximadamente en un 99,9% y sólo el 0,1% es lo que nos hace biológicamente diferentes de los otros. Ese mínimo porcentaje es el que se expresa en un fenotipo²⁵ único en cada persona (estatura, color de ojos, piel, cabello, forma de la nariz y las orejas, textura corporal, tipo de sangre, enzimas específicas, etcétera). Pero los fenotipos no son sólo la expresión de ese 0,1% de nuestro genotipo (todo nuestro ADN), sino que los fenotipos dependen de la interacción del genotipo con el ambiente. Así, genotipo y ambiente interactúan de una forma particular en cada persona, dando lugar a un fenotipo prácticamente irrepetible.

Sin embargo, a pesar de que existan tantos fenotipos como los miles de millones de humanos que habitan el planeta, cada sociedad, en el marco de una determinada cultura y contexto histórico, selecciona muy pocos fenotipos que considera "ideales". Los fenotipos seleccionados expresan las características corporales de varones y mujeres que son consideradas deseables según el modelo de belleza aceptado que varía según la época. Esta selección reducida de fenotipos se contrapone con el hecho biológico de la diversidad existente. Para trabajar este tema en toda su complejidad, proponemos llevar al aula una secuencia de cinco actividades. En ellas, se abordará el dilema de la diversidad biológica y fenotípica versus la uniformidad de los fenotipos corporales considerados culturalmente como patrones hegemónicos de estética y perfección.

Si bien desde la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Naturales se pone el énfasis en los aspectos biológicos del cuerpo, es indudable que el abordaje del cuerpo humano a partir de una única disciplina reduce y simplifica el análisis de la complejidad de su diversidad biológica y cultural.

Actividad 1: ¿Existen las razas humanas?

Para comenzar, podemos presentar varias imágenes que muestren la semejanza y diferencias de fenotipos corporales existentes.

Para ello, seleccionamos retratos fotográficos de varones y de mujeres de distintas edades, en distintos ámbitos (rural y urbano) y de distintas épocas con diferentes colores de piel (tez blanca, negra, morena, amarilla, etcétera).

A continuación, podemos proponer una serie de consignas para facilitar la lectura crítica de las imágenes y problematizar el concepto de "razas humanas". Muchas veces, este concepto ha sido empleado para diferenciar grupos humanos según sus características físicas externas, presumiendo que su explicación residía en diferencias importantes a nivel genético. Las consignas pueden ser las siguientes:

- *Observen y clasifiquen las fotos.*
- *¿Cuál fue el criterio utilizado para dicha clasificación?*
- *¿Pueden plantear alguna hipótesis acerca de cómo surge este criterio en el trabajo grupal?*
- *¿Qué otros criterios de clasificación podríamos haber utilizado?*
- *Estos criterios, ¿qué efectos creen que tienen en la vida cotidiana?*
- *¿Alguna de estas clasificaciones se relaciona con formas de discriminación?*

Podemos cerrar la actividad dialogando y analizando, en plenario, cuáles son los argumentos, ideas, concepciones que sustentan la idea según la cual el color de la piel se asocia rápidamente a las supuestas razas humanas.

Luego, les solicitamos que, en forma grupal, elaboren un texto argumentativo que dé cuenta de lo conversado y analizado colectivamente.

²⁵ El fenotipo es la expresión visible de la herencia genética del individuo (genotipo) en interacción con el ambiente en el que vive.

Actividad 2: Una sola raza con cuerpos diferentes

Proponemos a los y las estudiantes que se organicen en pequeños grupos y compartan las producciones elaboradas al final de la actividad 1. Luego, repartimos a cada equipo un fragmento de un texto, escrito por el científico argentino Alberto Kornblihtt²⁶, para que lo lean y lo comparen con los argumentos presentados por ellos y ellas en sus producciones. El propósito de esta actividad es seguir analizando la idea de supuestas razas humanas y las múltiples variables (sociales, económicas, políticas, culturales) que generan el racismo y sus consecuencias, entre ellas la discriminación.

Diario Hoy - 08/08/05.

Humanos de distintos orígenes

Otra consecuencia de las investigaciones sobre el genoma es el análisis de un mismo segmento de ADN entre centenares de humanos de distintos orígenes.

“Se comprobó que su secuencia es muy similar, con 3,7 cambios promedio entre un individuo y otro, cada 10.000 letras leídas. Esto quiere decir que nuestros genomas son aproximadamente 99,9 por ciento idénticos entre sí”, manifiesta el especialista de la UBA (Universidad de Buenos Aires) Alberto Kornblihtt (*).

Esto confirma, entonces, que el concepto de raza es, precisamente, “un concepto sociológico, cultural, económico, político y discriminatorio”, precisa.

Fuente: “ADN muestra que los simios africanos son ancestros de la especie humana”.
Disponible en: <http://axxon.com.ar/not/153/c-1530136.htm> (fragmento).

OPINIÓN

Todos nosotros, los monos

Todo parece indicar que ninguna “raza” tiene un grado de homogeneidad genética que la diferencie de las otras como para que sea lícito quitarle las comillas al término. Podemos ponernos muy contentos porque la biología moderna nos brinda resultados “políticamente correctos” al demostrar que no hay razas, pero no creo que podamos conformarnos. Aun si la ciencia de los genes dijera que las razas existen, el racismo seguiría siendo injustificable.

Las políticas discriminatorias y racistas no necesitaron nunca de bases científicas para ser practicadas. La verdadera base del racismo es socioeconómica y no biológica.

Fuente: Alberto Kornblihtt
Oficina de Prensa de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, 12/06/03 (fragmento).
Disponible en: http://www.fcen.uba.ar/prensa/noticias/2003/opinion_12jun_2003.html

²⁶ Alberto Kornblihtt es Licenciado en Ciencias Biológicas, Doctor en Ciencias Químicas. Realizó su post-doctorado en la Universidad de Oxford. Es Profesor Titular Plenario de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires e investigador Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

Como cierre de la actividad, el docente puede orientar la conversación a una discusión acerca de los modos en que el racismo adquiere formas de manifestación a veces muy sutiles, asumiendo características propias en cada contexto local.

A su vez, es necesario vincular estas formas sutiles de racismo a otras formas de discriminación que potencian la no consideración del otro en igualdad de derechos y oportunidades, como las relacionadas con el género, con las condiciones de pobreza, con las tradiciones culturales, con las identidades de los diferentes grupos juveniles (y entre ellos).

Finalmente, es importante, considerar cómo influyen los medios de comunicación en la construcción de ciertos estereotipos discriminatorios acerca de los y las jóvenes.

Actividad 3: El cuerpo ¿un ideal de belleza y consumo?

Trabajaremos la relación entre el cuerpo y los modelos hegemónicos de belleza, partiendo de las reflexiones que se fueron construyendo en las actividades anteriores. En esta actividad reconoceremos modelos de belleza en varones y mujeres propuestos a partir de las publicidades de diarios y revistas y también modelos presentes en la televisión.

A lo largo del tiempo, cada sociedad selecciona modelos, ideales y valores estéticos acerca de los cuerpos de mujeres y varones; ellos tienen un fuerte impacto en la construcción de la imagen corporal de unas y otros. Muchas veces, los ideales corporales que se manifiestan en imágenes de cuerpos considerados bellos y perfectos se reducen a una mínima cantidad de fenotipos que no son los más frecuentes en las poblaciones.

En la construcción de la subjetividad interviene, entre otras cosas, “la mirada” sobre el propio cuerpo y la del ajeno. En nuestra sociedad, donde las imágenes tienen un rol tan destacado, y particularmente las imágenes sobre los cuerpos, muchas veces la complejidad de la condición humana suele reducirse a la valoración de ciertas representaciones e imágenes consideradas ideales. En este sentido, tener un cuerpo “bello” se asocia linealmente con el “éxito” y la “felicidad”.

Los medios de comunicación masiva y la publicidad construyen estereotipos, de manera más o menos directa, en la producción de imágenes corporales, marcando el canon de belleza en una época en la cual, por ejemplo, la extrema delgadez de los cuerpos forma parte de cierto ideal de belleza.

Por último, cuando trabajamos estos temas con los y las estudiantes, debemos preguntarnos de qué manera se relaciona la producción de estereotipos de belleza con la percepción de la propia imagen del cuerpo propio, tanto en varones como en mujeres.

Primer momento

Comenzaremos esta actividad analizando, en pequeños grupos, distintas publicidades, antiguas y actuales, que ponen de relieve estas cuestiones. Una de las alternativas es partir de publicidades donde se pongan en juego los patrones estéticos más comunes de nuestra sociedad occidental actual y aquellos que han sido seleccionados en otras épocas.

En este sentido, se seleccionarán publicidades en diarios, revistas o páginas webs actuales y pasadas, donde los productos (como gaseosas, ropas, autos, artículos de belleza –cremas, perfumes, jabones–, tratamientos para adelgazar, entre otros) se promocionan utilizando cuerpos de mujeres y varones.

Podemos orientar el análisis crítico de los ideales de belleza que aparecen en las imágenes seleccionadas a través de algunas preguntas como las propuestas a continuación. Cada docente elegirá las más adecuadas según las imágenes con las que se desarrolle la actividad.

- *¿Cuál/es producto/s son promovidos en la publicidad? ¿Qué asociación propone la imagen publicitaria de los productos con los cuerpos que se muestran? ¿Qué rasgo/s o atributo/s físicos aparece/n destacados en los cuerpos? ¿Observan algo que les resulte desagradable en la imagen? ¿Por qué?*

- *¿Qué características tienen el/los cuerpo/s de los varones en cada una de las imágenes? ¿Y los de las mujeres? (Colores y texturas de piel, color y tipo de pelo y ojos, peso y edad aproximado, posición y actitud que muestra el cuerpo). ¿Cómo son las proporciones del cuerpo de los varones y de las mujeres? (Tamaño de mamas, cintura, caderas, longitud de piernas, tamaño de pecho y espalda).*
- *¿Qué características tiene la forma y la musculatura de cada parte del cuerpo tanto en varones como en mujeres? (Abdominales marcados tipo “tabla de lavar la ropa”, brazos marcados y fibrosos, “panzas chatas”, musculatura flácida y blanda, presencia o no de grasa corporal, escaso desarrollo muscular y huesos “marcados”, etcétera).*
- *¿Creen que los varones y las mujeres de estas imágenes son así por determinación genética? ¿Qué y cómo influyen los recursos que pueden usarse en la etapa previa y posterior a la producción fotográfica o de un desfile en los cuerpos? (Maquillaje; peinado; tratamiento en Photoshop; otros recursos de intervención corporal como las operaciones quirúrgicas, el desarrollo de la musculatura en un gimnasio, etcétera).*
- *¿Cuáles creen que son las características del cuerpo ideal en cada una de las publicidades?*
- *¿Poseen los mismos atributos el cuerpo de la mujer de la publicidad antigua y el de las actuales? ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran? ¿Por qué creen que es así?*
- *¿Les parece que lograremos tener esos cuerpos a partir del consumo o uso del producto publicitado? ¿Por qué?*
- *¿Qué productos que aparecen en estas publicidades compran ustedes o se compran en sus casas? ¿Cuáles son los motivos de la elección de su compra?*

Segundo momento

Para continuar, podemos seleccionar algunas imágenes publicitarias que no “coincidan” con los estereotipos de belleza que circulan comúnmente en la sociedad. Actualmente, algunas marcas de cuidado personal, diseñadores de moda, editores de revistas y comerciantes de ropa promueven imágenes que dan cuenta, en alguna medida, de la diversidad biológica de fenotipos corporales que existen.

Para trabajar con los chicos y las chicas, podemos presentarles una serie de imágenes que —como criterio general— sean más cercanas a las realidades y características locales (por ejemplo, donde aparezcan cuerpos de jóvenes y de adultos mayores, varones y mujeres, que podemos ver más frecuentemente en nuestra vida cotidiana). Les pedimos que realicen una lectura crítica de las imágenes, utilizando algunas preguntas de la actividad anterior e imaginando otras nuevas.

Tercer momento

Para concluir, podemos reflexionar sobre la relación entre la sexualidad y el cuerpo, las construcciones de los ideales de belleza, el cuerpo como objeto, la imagen corporal, el cuidado y la salud. En este análisis, también podemos incorporar el tratamiento de los cuerpos esculpidos por las modas y el mercado; la reducción del cuerpo y la experiencia humana a una máquina perfectible a través de cirugías, dietas, tratamientos estéticos, gimnasias y aparatos que transforman cuerpos, consumo de sustancias —anabólicos, vitaminas, energizantes, analgésicos— que prometen ilusoriamente alcanzar la “plenitud” y la fantasía de la eterna juventud.

Así, este análisis nos lleva a diferenciar este particular tratamiento del cuerpo con lo que se entiende por cuidado y salud: *¿En qué medida estas prácticas ponen en riesgo nuestra salud? ¿Qué entendemos por salud? ¿Un desarrollo integral y saludable se corresponde con el estilo de vida que se propone desde las imágenes producidas por los medios de comunicación? ¿En qué casos se logra y en cuáles no?*



SUGERENCIAS PARA EL CICLO BÁSICO

En este ciclo, podrían trabajarse las actividades propuestas sobre los medios de comunicación y/o publicidades y los ideales estéticos acerca del cuerpo. En este caso, sería interesante incluir el análisis de alguna tira televisiva adolescente transmitida por la tarde y, también, las publicidades que aparecen en las revistas relacionadas con las tiras, que están muy difundidas en los primeros años de la escuela secundaria. En estas tiras se ponen de relieve ideales estéticos corporales y conductas relacionadas con el cuerpo y la sexualidad, que funcionan de modelos para los chicos y chicas en estas edades. El análisis crítico de algunas secuencias y las publicaciones de estas tiras probablemente abrirá nuevas problemáticas y discusiones para este nivel específico.

Actividad 4: Las intervenciones y las regulaciones sobre el cuerpo

Primer momento

Continuando con el recorrido sobre los ideales y modelos de belleza presentes en nuestra sociedad y en nuestra época, proponemos trabajar analizando algunas respuestas o acciones a nivel estatal, que intentan regular este tipo de intervenciones (prohibición de sorteos de cirugías estéticas en discotecas) o garantizar la inclusión real de la mayoría de los fenotipos existentes en los planes de salud o en el acceso a la indumentaria (Ley de trastornos alimentarios o Ley de tallas de ropa²⁷). Para ello podemos buscar y seleccionar, en periódicos y/o revistas, noticias relacionadas con estos temas. Algunas de ellas pueden ser:

Infobae – 16/10/2008

Una novela exitosa, con nombre y tema complicados

“Sin tetas no hay paraíso”, la exitosa novela colombiana se emitirá en nuestro país, a través de la pantalla de Canal 9. En España se hizo una nueva versión que logró destacarse, aunque fue criticada por “promover estereotipos denigrantes para la mujer”.

Disponible en: <http://www.infobae.com/espectaculos/397584-100902-0-Una-novela-exitosa-nombre-y-tema-complicados> (fragmento).

La Gaceta, Tucumán – 01/10/2008

EN LA RIOJA, SAN JUAN, CÓRDOBA Y BUENOS AIRES

Bailando por unas lolas en el boliche

Se extiende la moda de sortear cirugías mamarias en las discotecas. Funciona como una forma de atraer público femenino. Una médica tucumana advierte sobre los riesgos. “Se está manoseando un tema muy delicado”.

Disponible en: http://www.lagaceta.com.ar/nota/293030/Informacion_General/Bailando_unas_lolas_bolicho.html (fragmento).

27 Ley Nacional de Trastornos Alimentarios Nº 26.396/08. Ley de Tallas Nº 12.665/05, de la provincia de Buenos Aires .

Clarín, 08/10/2008

"ESTO ES UN DISPARATE", DIJO EL MINISTRO ZIN

Prohíben el sorteo de cirugía de "lolas" en boliches bonaerenses

El Ministerio de Salud bonaerense prohibió eventuales sorteos de cirugías estéticas e implantes mamarios en discotecas de la Provincia. La decisión se tomó tras conocerse que en algunas discotecas del país se hicieron concursos con este tipo de premios.

Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2008/10/08/sociedad/s-01776959.htm> (fragmento).

El Día, La Plata - 04/05/2006

Vigorexia: la adicción al gimnasio que se transforma en patología

Afecta a varones adolescentes y deriva en graves consecuencias para la salud.

Disponible en: <http://weblog.mendoza.edu.ar/salud/archives/010689.html> (fragmento).

La Nación, 14/08/2008

SANCIÓN POR UNANIMIDAD EN EL SENADO: RECONOCEN COMO ENFERMEDADES LOS TRASTORNOS ALIMENTARIOS

El Congreso aprobó la ley de obesidad

Obliga a las empresas de medicina prepaga y a las obras sociales a costear el tratamiento del sobrepeso, la bulimia y la anorexia.

Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1039518 (fragmento).

Clarín, 28/06/05

VIDA COTIDIANA: ES UNA LEY DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Obligan a que también ofrezcan talles grandes a las adolescentes

Fabricantes y comerciantes deberán elaborar, exhibir y vender prendas desde el talle 38 al 48. Se suprimen las definiciones S, M, L y XL, para incluir el número del talle y su equivalente en centímetros.

Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2005/06/28/sociedad/s-02601.htm> (fragmento).

La Nación - 30/12/2005

EN MAR DEL PLATA

Logró frenar la ley de talles un grupo de 140 comerciantes

La Justicia hizo lugar a un amparo.

Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2010/01/04/sociedad/s-02112836.htm> (fragmento).

Clarín - 04/01/2010

MODA Y DISCRIMINACIÓN: A TRES AÑOS DE SU ENTRADA EN VIGENCIA
Ley de Talles: el 70% de los comercios no la cumple

Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2010/01/04/sociedad/s-02112836.htm> (fragmento).

Para empezar, podemos pedirles a los chicos y las chicas que clasifiquen las noticias presentadas según algunos de los criterios mencionados anteriormente (promoción de intervenciones sobre el cuerpo o de publicidad, de marketing o venta; regulaciones a nivel estatal, como la prohibición de prácticas comerciales o la aprobación de leyes). Esta clasificación les permitirá aproximarse a la identificación de las problemáticas reales y contradictorias que ocurren simultáneamente en la sociedad.

Segundo momento

En este segundo momento, podemos proponer a los y las estudiantes que elijan una de las problemáticas presentadas para organizar un debate, donde deberán asumir y fundamentar distintos roles y tomas de posición. Por ejemplo, puede tomarse la “moda” del sorteo de “lolas” en las discotecas. Organizados en grupos, podrían elegir y representar a los actores involucrados: chicas adolescentes, motivadas para someterse a ese tipo de intervención quirúrgica, que encuentran así la oportunidad de concretarla; dueños de las discotecas, que aumentan la venta de entradas a través del sorteo de una cirugía de mamas a realizarse en una institución médica; el Ministro de Salud, que prohíbe los sorteos que tengan como premios cirugías; y otros posibles participantes (padres de las chicas adolescentes que ganan el sorteo, los médicos que realizan estas cirugías, otros chicos y chicas que van a bailar a esos boliches y dan su opinión al respecto, etcétera).

Es importante que los y las estudiantes puedan trabajar el juego de roles o la dramatización, para que busquen líneas argumentativas para discutir sus posiciones, así como imaginar las posibles justificaciones personales y los argumentos de los otros grupos representados.

Para cerrar esta actividad, sería importante que quede claro que los hechos y acontecimientos vinculados a estas temáticas —que ocurren en la realidad— son variados, contradictorios y multidimensionales, ya que involucran a muchas personas y sectores sociales, con sus respectivas motivaciones e intereses; las instituciones que regulan los aspectos relacionados con los derechos de las personas sobre sus cuerpos; las responsabilidades del Estado en relación con la salud pública, entre otros aspectos. El abordaje de estas temáticas desde el enfoque adoptado no conduce a una respuesta o solución única y definitiva de los conflictos planteados, pero favorece que las chicas y los chicos puedan explicitar distintas posiciones, ponerlas en discusión y reconceptualizarlas, con la ayuda de discursos disciplinares con base científica (biología, ciencias de la salud, antropología, historia, etcétera).

Actividad 5: El cuerpo, territorio de vida

El cuerpo es centro de reflexión para diversas ciencias (por ejemplo, la medicina, la sociología, la antropología, la psicología, etcétera) y también para el arte (pensemos cómo se ha representado y se representan los cuerpos en la pintura, la escultura o el teatro, entre otras). También, en la vida cotidiana, elaboramos nuestras propias concepciones y valoraciones sobre nuestro cuerpo y el de las otras personas.

En la construcción de las vivencias y las representaciones sobre el propio cuerpo intervienen, como venimos observando en las distintas actividades, los medios de comunicación. Pero también la historia familiar y la cultura de la que formamos parte van determinando nuestros saberes y prácticas.

El cuerpo sexuado es un cuerpo que tiene múltiples dimensiones, es decir, también es un cuerpo con emociones y sentimientos, un cuerpo construido por el lenguaje y por el contexto sociohistórico.

Esta integralidad de la condición humana no siempre es tenida en cuenta. El exceso de estímulos visuales, la saturación de imágenes con sus modelos y estereotipos reducen, fragmentan y empobrecen la vida de las personas. Por ello, es necesario generar espacios de reflexión donde poder analizar y ponerle palabras a esa vorágine visual que muchas veces nos invade. En este sentido, proponemos la siguiente actividad, que puede enriquecerse si se articula con los y las docentes del área de Lengua y Literatura.

Dividiremos la actividad en dos momentos. El primer momento será de reflexión individual; en el segundo, se realizará una producción grupal. El objetivo es que las y los estudiantes produzcan sus propios textos.

Primer momento

Cada estudiante escribirá su propio texto, que podrá compartir en su totalidad o en parte con el resto del grupo en el segundo momento de la actividad.

El texto será una reflexión personal sobre algunos temas sugeridos:

- *El ideal de belleza que nos proponen los medios masivos de comunicación.*
- *La construcción de múltiples ideas de belleza.*
- *El cuerpo es mi lugar...*
- *Ideas y fantasías sobre mi cuerpo.*
- *Conocí un cuerpo diferente.*
- *Cuando me miro en el espejo, veo...*
- *¿La mirada de los otros es un espejo para mí?*
- *Con mi cuerpo represento...*
- *Mi historia está escrita en mi cuerpo.*
- *Mi cuerpo conocido y desconocido.*
- *Otros temas sugeridos por los chicos y las chicas.*

Segundo momento

A partir de las distintas ideas y miradas expresadas por los chicos y las chicas, se organizarán en grupos, analizarán y debatirán sobre las temáticas que más les preocupan o interesan. A partir de ese trabajo, elaborarán, de manera conjunta, un artículo o nota de opinión para un medio de comunicación (diario o revista) que tenga como principales destinatarios a las y los jóvenes. La nota será una *reflexión crítica* que articule los temas trabajados.

Como cierre de este momento, sugerimos que todas las producciones grupales sean compartidas con el resto de la clase.

Anexo: Lineamientos curriculares de ESI

Educación Secundaria, Ciclo Básico: Ciencias Naturales, Educación para la Salud

Los contenidos que aportan las Ciencias Naturales constituyen uno de los pilares sobre los que se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de la vida humana, pues enriquecen y sistematizan el conocimiento que las personas construyen acerca de sí mismas y contribuyen al cuidado de la salud personal y colectiva, a la protección y mejoramiento del ambiente en el que viven y a la comprensión de los procesos mediante los cuales la vida se perpetúa y evoluciona sobre la Tierra. Por todo ello, resultan conocimientos imprescindibles para construir actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida.

Las Ciencias Naturales permiten, entonces, abordar las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, con particular énfasis en los aspectos biológicos.

Teniendo en cuenta los propósitos de la Educación Sexual Integral, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

- La interpretación y la resolución de problemas significativos a partir de saberes y habilidades del campo de la ciencia escolar, particularmente aquellos referidos a la sexualidad, el cuerpo humano y las relaciones entre varones y mujeres, para contribuir al logro de la autonomía en el plano personal y social.
- La planificación y realización sistemática de experiencias de investigación para indagar algunos de los fenómenos relativos a la sexualidad humana, su dimensión biológica articulada con otras dimensiones (política, social, psicológica, ética, así como las derivadas de las creencias de los distintos miembros de la comunidad).
- La comprensión de la sexualidad humana desde la perspectiva científica.
- El interés y la reflexión crítica sobre los productos y procesos de la ciencia y sobre los problemas vinculados a la preservación y cuidado de la vida, en los aspectos específicamente vinculados con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.
- El conocimiento de los procesos humanos vinculados al crecimiento, el desarrollo y maduración. Los órganos sexuales y su funcionamiento. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordados en su dimensión biológica articulada con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen.
- El reconocimiento de emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo su diferencia con la reproducción y genitalidad.
- El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros y otras, la pareja, el amor como apertura a otro u otra, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas.
- El conocimiento de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de riesgos y daños, el embarazo en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual.
- El conocimiento de todos los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes, y el análisis de sus ventajas y desventajas para permitir elecciones conscientes y responsables, enfatizando en que el preservativo es el único método existente para prevenir el VIH/sida.

- El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas a la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etcétera), las infecciones de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata.
- El conocimiento de los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos de las y los adolescentes.
- El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos, de la sexualidad humana.

Educación Secundaria, Ciclo Orientado: Ciencias Naturales, Educación para la Salud

- El fortalecimiento de los procesos de autonomía y la responsabilidad en las relaciones humanas y en particular las que involucran a la sexualidad.
- El conocimiento de infecciones de transmisión sexual.
- La promoción de actitudes de cuidado de la salud y hábitos de prevención de las infecciones de transmisión sexual (incluido el VIH/sida).
- El conocimiento de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- El conocimiento y la utilización de los recursos disponibles en el sistema de salud de acuerdo con la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable.
- El conocimiento de las responsabilidades de los efectores de salud en caso de consultas de jóvenes mayores de 14 años. El conocimiento del derecho al buen trato como pacientes.
- El conocimiento anatómico y fisiológico en las diferentes etapas vitales.
- El conocimiento y la reflexión sobre fecundación, desarrollo embriológico, embarazo y parto.
- La reflexión en torno a las implicancias del embarazo en la adolescencia.
- La indagación y análisis crítico sobre los mitos o creencias del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad.
- El conocimiento, la reflexión y el análisis crítico sobre las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo.
- La indagación y análisis crítico sobre distintas concepciones sobre la salud y la sexualidad en el tiempo y en los distintos contextos.
- El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva: los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad.
- La promoción de comportamientos saludables: hábitos de higiene, cuidado del propio cuerpo y el de los otros y otras, la visita periódica a los servicios de salud.
- La promoción de comportamientos saludables en relación a la comida. El conocimiento y reflexión en torno a la nutrición en general y los trastornos alimentarios (bulimia, anorexia y obesidad) durante la adolescencia.
- El conocimiento sobre los cuidados del niño o niña y de la madre durante el embarazo. La reflexión y valoración del rol paterno y materno.
- La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los y las púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”.

- La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros y las otras.
- Desarrollo de habilidades básicas protectivas para evitar situaciones de vulneración de los propios derechos. Incesto y abuso sexual.
- Desarrollo de habilidades básicas protectivas para evitar riesgos relacionados con la pornografía infantil, la trata de niñas, de niños, de adolescentes y de jóvenes:
 - Posibilidad de identificar conductas que denoten abuso de poder en general y abuso sexual en particular de los adultos en las distintas instituciones en las cuales los niños, niñas y adolescentes transitan sus experiencias vitales.
 - Posibilidad de comunicar sus temores y pedir ayuda a adultos responsables en situaciones de vulneración de sus propios derechos o de los de sus amigos y compañeros.
 - Conocimiento de los organismos protectores de derechos de su entorno (líneas telefónicas, programas específicos, centros de atención, etcétera).
 - Posibilidad de decir “no” frente a presiones de pares.
 - Posibilidad de diferenciar las lealtades grupales y las situaciones de encubrimiento de situaciones de vulneración de derechos.
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato.
- El desarrollo de una actitud comprometida con la protección y promoción de la vida y el cuidado de sí mismo/a y de los otros y otras, con énfasis en aspectos vinculados a la constitución de relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre las personas.
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

**La Educación Sexual Integral
en espacios curriculares específicos**

Introducción a los talleres

En esta sección, presentamos una serie de propuestas para el abordaje de los contenidos de Educación Sexual Integral en un tiempo y espacio propios y específicos. Esta modalidad complementa el tratamiento de aquellos en las asignaturas, también desarrollado en el presente material.

En esta propuesta de talleres, intentamos recuperar otras formas de organización de la enseñanza que:

- planteen las posibilidades de reorganización del tiempo escolar, interrumpiendo el desarrollo regular clásico de asignaturas anuales con clases semanales, proponiendo jornadas de otra duración (como pueden ser Jornadas de Profundización Temática u otras);
- articulen contenidos y perspectivas específicos de diferentes disciplinas;
- incluyan agrupamientos de estudiantes diferentes a la del curso, sección o año;
- habiliten otras prácticas de producción y apropiación de conocimientos;
- promuevan la presencia simultánea de más de un docente o la inclusión de profesionales de la salud.²⁸

En estos talleres se abordan problemáticas significativas para las y los estudiantes de la Educación Secundaria, como la prevención del embarazo en la adolescencia, la promoción de la salud sexual y reproductiva y la prevención de Infecciones de transmisión sexual (ITS) y VIH/sida, y la violencia sexual y el maltrato infanto-juvenil. Por el carácter complejo de estas problemáticas, en su abordaje se integran los aportes y miradas de las diferentes asignaturas.

La selección de estos temas permite resignificar los contenidos curriculares en función de las preocupaciones y los intereses más concretos de los y las adolescentes, en una propuesta de enseñanza que facilita la generación de un clima de trabajo más centrado en la participación y producción juvenil.

Las actividades concretas que proponemos para estos talleres quedan sujetas necesariamente a las posibilidades, al contexto y a las decisiones de cada escuela y de sus docentes.



²⁸ Cfr. Consejo Federal de Educación: Resolución N° 93/09 Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

TALLER 1

Embarazo y adolescencias

Presentación general

La cuestión del embarazo en la adolescencia es un tema de debate que lleva ya varias décadas. En un primer momento, desde la salud pública se lo consideró como “un riesgo”; al respecto, Ariel Adaszko refiere que “...en el caso de los jóvenes, el término ‘embarazo’ casi siempre va acompañado por el de ‘riesgo’, no ya como una probabilidad estadística de que ocurra un evento adverso sino que, se dice, la sexualidad de los adolescentes y el embarazo ‘son riesgosos’ en sí mismos...”²⁹

Muchas investigaciones alineadas con la idea de “riesgo” buscaron demostrar que un embarazo en la adolescencia conllevaría problemas obstétricos o neonatales³⁰, como por ejemplo: bajo peso al nacer, prematuridad y, por lo tanto, mayor posibilidad de morbi-mortalidad³¹ en el bebé. En cuanto a la madre, algunas investigaciones buscaron la asociación entre inmadurez ginecológica y posibilidad de infecciones, que llevarían a partos prematuros entre otras complicaciones.³²

Actualmente, se cuenta con suficiente evidencia respecto de que el embarazo en la adolescencia, cuando recibe apoyo psicológico y social y los controles prenatales necesarios, tiene resultados comparables, o casi tan buenos, como los que se observan en mujeres mayores de 20 años.³³ Esto admite una salvedad: un embarazo en la pubertad o adolescencia temprana —es decir, entre los 11 y 14 años— puede conllevar riesgos como prematuridad, bajo peso al nacer y mayor mortalidad. Además, es probable que muchos de estos embarazos sean el resultado de abuso sexual.

Es necesario destacar que las condiciones de vida son determinantes para que un embarazo se desarrolle y culmine bien, independientemente de la edad de la madre. Una alimentación adecuada, los controles de salud oportunos y la facilidad para acceder a ellos favorecen que las situaciones lleguen a buen término sea cual sea la edad de la mujer.

En cuanto a los debates en torno a la pobreza y el embarazo adolescente —desde un enfoque tradicional que se tornó hegemónico hacia fines de los ‘70—, se sostuvo que el embarazo en la adolescencia perpetúa las condiciones de pobreza, ya que lleva a la repitencia, a la interrupción o abandono de los estudios, a la exclusión del sistema productivo, y a la consiguiente reducción del acceso a los recursos para el desarrollo adecuado de los hijos. De este modo, muchos de estos estudios —que se hicieron desde la demografía, la medicina, la epidemiología y la psicología social— planteaban que el embarazo adolescente constituía un mecanismo de “transmisión intergeneracional de la pobreza”.³⁴ Este tipo de perspectivas se preocupó por identificar las condiciones que causan el embarazo, asignándolas al individuo y a la familia y categorizadas como “desviadas”, sin ver que la pobreza condiciona fuertemente las trayectorias de vida de los y las jóvenes.

29 ADASZKO, ARIEL: “Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo”. En: GOGNA, MÓNICA (coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. UNICEF; Cedes; Argentina Salud, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, 2005.

30 Período relativo a las primeras cuatro semanas de vida después del nacimiento.

31 Término usado en medicina, se refiere a la posibilidad de que ocurran muertes y enfermedades ligadas a determinados eventos.

32 PORTNOY, FABIÁN: “El embarazo en la adolescencia y los riesgos perinatales”. En: GOGNA, MÓNICA, obra citada.

33 *Ibidem*, página 68.

34 FAINSDOD PAULA Y.: *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006, p. 33.

A partir de los '80, en nuestro país, comenzaron a realizarse investigaciones con un enfoque sociológico, que empezaron a plantear nuevas dimensiones ligadas al tema, vinculando la maternidad adolescente a las políticas públicas y la perspectiva de los derechos humanos. Por otra parte, varios estudios recientes vienen demostrando que, en su mayoría, las adolescentes embarazadas que abandonaron la escuela habían dejado sus estudios antes del embarazo. Es cierto también que las instituciones escolares presentan diferentes respuestas a las mismas realidades. Así, algunas logran contener y acompañar a las y los estudiantes para contrarrestar abandonos o repitencias en circunstancias de vulnerabilidad, como son los embarazos, maternidades y paternidades.

En este sentido, queremos destacar la acción que la educación y la escuela pueden desarrollar, si tenemos en cuenta su función igualadora de oportunidades para todos y todas. Igualar no significa homogeneizar prácticas, identidades o llegar exactamente a los mismos resultados, sino, antes que nada, reconocer la diversidad de contextos en que se desarrollan las vidas de adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta que “la posibilidad de generar herramientas de intervención dirigidas a fomentar la equidad, deben partir de cómo son las cosas y no de cómo deberían ser”.³⁵

Algunas iniciativas dan cuenta de acciones que buscaron dicha igualdad de oportunidades acompañando a chicas y chicos en el tránsito hacia la maternidad y la paternidad a través de diferentes estrategias, como la sanción de leyes específicas. Es el caso de la **Ley Nacional de Educación 26.206** que en su artículo 81 indica que las autoridades jurisdiccionales garantizarán el acceso y permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como durante la maternidad. O de la **Ley Nacional 25.584/02 de Acciones contra alumnas embarazadas**, por la cual se prohíbe toda acción en el ámbito escolar que impida el inicio o la continuación del ciclo escolar de cualquier alumna embarazada. O la **Ley Nacional 25.273/00** sobre el **Régimen especial de alumnas embarazadas**, que establece un régimen de inasistencias justificadas por razones de gravidez para alumnas que cursen los ciclos de enseñanza Primaria, Secundaria y Superior no universitaria, en establecimientos de jurisdicción nacional, provincial o municipal y que no posean una reglamentación con beneficios iguales o mayores que las que otorga esta ley.

Por otro lado, el Ministerio Nacional y algunas jurisdicciones idearon sistemas de becas para la continuidad de los estudios de alumnas madres, dispusieron de espacios para el cuidado de los bebés, adaptaron sus propuestas de enseñanza y aprendizaje a necesidades vinculadas a la situación de maternidad (por ejemplo: licencias o lactancia) y formaron profesores referentes, entre otras estrategias. No podemos olvidar que estas medidas estuvieron orientadas a prevenir el problema del abandono escolar en los casos en que ello sucedía, además de la discriminación de la que eran objeto muchas alumnas.

La escuela debe ser un ámbito que propicie la convivencia teniendo en cuenta la diversidad de opciones y circunstancias de vida. Muchas madres y padres jóvenes o adolescentes encontraron en las instituciones educativas un apoyo importante para desempeñarse como tales, sin dejar por ello de ser alumnos y alumnas. Un clima de afecto, de comprensión por parte de la escuela y sus actores, sin estigmatizaciones, contribuirá a la inclusión y efectivización del derecho a la educación para todos y todas. Esto sin dejar de tener en cuenta que adolescentes y jóvenes están aún en etapa de formación, y que si la escuela ayuda a ensanchar los horizontes culturales, puede colaborar en transformar la creencia de que los destinos son “inexorables”, sobre todo para los sectores más desfavorecidos.

Diversos autores³⁶ han señalado el “efecto protector” que tiene la educación en relación al cuidado de la salud y el ejercicio responsable de la sexualidad. Por eso, es importante tener en cuenta que la escuela

35 WELLER, SILVANA. “Salud Reproductiva de los/as adolescentes. Argentina, 1990-1998”; en: OLIVEIRA, MARÍA C. (comp.): Cultura, adolescência y saúde: Argentina, Brasil e México. Campinas, Cedes-COLMEX-NEPO-UNICAMP, 2000.

36 GOGNA, MÓNICA. “Conclusiones y recomendaciones para políticas públicas”. En: GOGNA, MÓNICA (coord.), obra citada. FAINSOD PAULA Y., obra citada.

constituye un espacio altamente significativo para los chicos y las chicas, en la medida en que les posibilita reflexionar, enunciar e ir construyendo un proyecto de vida en el que puedan desarrollar plenamente sus potencialidades.

Si reconocemos la complejidad del tema del embarazo en la adolescencia y la juventud, no podemos continuar con enfoques reduccionistas que lo abordan tomando únicamente, y como punto de partida y llegada, la prevención del primer embarazo a través del conocimiento de la fisioanatomía y los métodos anticonceptivos. Esta perspectiva viene mostrando sus limitaciones y fracasos.

Una mirada que admita la complejidad de la problemática nos posibilitará reconocer la diversidad de situaciones vitales, de experiencias, de trayectorias, de modelos de identificación; cuestionar mandatos de género; revisar la idea de una adolescencia única, como veremos más adelante.

La propuesta de este taller sobre embarazo y adolescencias consiste en encuentros sucesivos en los que intentaremos pensar algunas situaciones y vicisitudes que atraviesan los y las adolescentes y jóvenes, los vínculos que establecen entre ellos y las decisiones de autocuidado; también nos centraremos en la información que se requiere poner a disposición de nuestros alumnos y alumnas para que puedan canalizar sus necesidades y hacer efectivos sus derechos a la educación y a la salud.

Abordaremos las temáticas a través de tres encuentros en los que proponemos, en primer lugar, problematizar aquellas cuestiones que pueden estar en juego a la hora de la toma de decisiones en torno a la salud sexual y reproductiva en la adolescencia y juventud. Luego, revisaremos diferentes tipos de situaciones y vínculos que establecen los y las jóvenes y que estarían condicionando la toma de decisiones de cuidado sobre su salud sexual y reproductiva.

Por último, ofrecemos algunas estrategias de apropiación de información sobre métodos anticonceptivos y fisioanatomía femenina y masculina para que puedan decidir con más información y con referencias concretas sobre efectores de salud, a la hora de prevenir embarazos, espaciar los nacimientos, prevenir el VIH/sida y otras ITS.

Propósitos formativos

Podemos recuperar algunos de los propósitos formativos que orientan el trabajo en este tema:

- 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.
- 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.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Contenidos de ESI

Los siguientes son algunos contenidos de Educación Sexual Integral que podemos tener en cuenta para llevar adelante este taller:

Ciencias Sociales

- El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia. (Ciclo orientado).

- El análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas. (Ciclo orientado).
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los y las púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”. (Ciclo orientado).

Formación Ética y Ciudadana - Derecho

- El respeto de sí mismos/as, del otro u otra, y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas. (Ciclo orientado).
- El abordaje y análisis crítico de la femineidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fragilidad y pasividad. La identificación de estereotipos en la construcción de la femineidad en las mujeres. El análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad. El abordaje, análisis y comprensión de la femineidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la maternidad. (Ciclo orientado).
- La reflexión y valoración de las relaciones interpersonales con pares y con adultos. (Ciclo orientado).
- El conocimiento y el análisis de las implicancias de los alcances de los derechos y responsabilidades parentales frente a un hijo o hija. (Ciclo orientado).

Psicología

- La identificación de las distintas áreas de la conducta y las motivaciones de la misma. (Ciclo orientado).
- La identificación de la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad. (Ciclo orientado).

Ciencias Naturales - Educación para la Salud

- El conocimiento de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de riesgos y daños, el embarazo en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual. (Ciclo básico).
- El conocimiento de todos los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes, y el análisis de sus ventajas y desventajas para permitir elecciones conscientes y responsables, enfatizando en que el preservativo es el único método existente para prevenir el VIH/sida. (Ciclo básico).

Primer encuentro

Orientaciones para el docente

En esta primera actividad, vamos a invitar a los y las adolescentes a reflexionar, partiendo de una serie de viñetas, en torno a la toma de decisiones sobre su salud sexual y reproductiva, sobre los embarazos en la etapa de la adolescencia y juventud, y sus implicancias afectivas y sociales.

Por lo general, se ha considerado al embarazo en esta etapa de la vida como un hecho que no debiera ocurrir. La psicología clásica habla de un tiempo de “moratoria social”, una espera, por la cual el o la joven están en las instituciones de formación hasta su inclusión en el mundo adulto a través de su incorporación al trabajo y la formación de una familia.

Esta visión de la adolescencia y la juventud (que reflejó en su origen a las clases medias urbanas) se erigió como una descripción universal de esta etapa que se sustenta hasta la actualidad. Los procesos y caminos de los y las adolescentes que se alejan de dicho paradigma, muchas veces, son entendidos como desvíos o

patologías que devienen en estigmatizaciones hacia ellos y ellas: marginales, menores, pobres, delincuentes, excluidos.

La realidad pone en cuestión la cronología evolutiva esperada para chicos y chicas, y nos muestra una sincronía de tiempos y sucesos donde mientras algunos y algunas son estudiantes y su principal responsabilidad es esa, otros y otras, además de ir a la escuela, trabajan y/o crían a sus hijos e hijas. No hay trayectorias de vida lineales y esto queda muy claramente expuesto en la escuela secundaria.

Entonces, hablaremos de adolescencias y juventudes, en plural, para que todas y todos se sientan incluidos y no confrontados con un único modelo de “deber ser” que, como producto de las desigualdades e injusticias, no pueden alcanzar. Debe quedar claro que no sólo hablamos de diferencias, de diversidad, sino que hablamos de desigualdad de oportunidades para los sectores populares en el acceso a condiciones de vida dignas: a la vivienda, a la salud, a la educación, al trabajo, al esparcimiento.

En este mismo sentido, podemos citar a Débora Kantor³⁷ cuando sostiene que: “El plural (adolescencias, juventudes) significa también, o sobre todo, el cuestionamiento de visiones homogéneas y de la propia idea de diversidad entendida como abanico o constelación de diferencias a respetar o tolerar”.

La escuela puede mostrar otras alternativas a las miradas deterministas que caen como sentencias y se amplifican en los medios masivos de comunicación cuando hablan de la juventud de sectores sociales populares. Siguiendo a Kantor: “Si procuramos que nuestra tarea contribuya a generar condiciones para vidas plenas y futuros (más) dignos, se hace necesario pensar no sólo qué es lo que pretendemos o es posible hacer en cada contexto, sino también qué supuestos y mensajes deberemos contrarrestar, de qué improntas (propias) tendremos que librarnos y qué es lo que vamos a defender (en el espacio público, así como en nuestros ámbitos de trabajo)”.

Con estas ideas como inspiración, proponemos la siguiente actividad para realizar con los y las estudiantes.

Actividad sugerida

Organizados en pequeños grupos, los y las estudiantes trabajarán a partir de una serie de testimonios de jóvenes mujeres y varones tomados de distintas fuentes. Los testimonios seleccionados fueron clasificados en torno a tres ejes:

1. la posibilidad de implementar medidas de protección y prevención del embarazo y las ITS;
2. la posibilidad de tomar decisiones en torno de lo reproductivo;
3. los cambios en la vida de los y las jóvenes cuando se produce un embarazo.

Esta propuesta puede ser realizada en sucesivos días y encuentros, tomando cada día un eje, o bien podemos seleccionar algunos testimonios de cada uno de los ejes y distribuirlos entre los grupos, de modo que se aborden todos los ejes en forma simultánea.

Luego de leerlos con atención, los y las estudiantes discutirán qué sensaciones le despiertan a cada uno o cada una esos testimonios; en una hoja, registrarán los comentarios individuales que hayan surgido en el grupo. Posteriormente, los grupos analizarán los testimonios teniendo como guía una serie de preguntas, según el eje en que se inscriben los testimonios. Finalmente, pondrán en común las respuestas con el resto de la clase y discutirán lo trabajado en los distintos grupos.

37 KANTOR, DÉBORA. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.

Consignas de trabajo

Las siguientes consignas de trabajo pueden ser utilizadas para presentar la propuesta a los grupos.

1. Lean con atención los siguientes testimonios de chicas y chicos adolescentes.



Eje 1: La posibilidad de implementar medidas de protección y prevención del embarazo y las ITS

F, 18 años, mujer: *“No tenía mucha información sobre métodos anticonceptivos, nunca pensé en usarlos... ni se me cruzó que pudiera embarazarme. Pero al mes no me vino y descubrí por un análisis que estaba embarazada. No sabía qué hacer. Me quedé paralizada...”*

...Yo lo culpaba a él por no haberse cuidado y dejarme embarazada, y él a mí por no haberme prevenido”.³⁸

L, 16 años, mujer: *“Yo tenía miedo de que si usábamos preservativo se arruinaría la naturalidad de las relaciones sexuales. Así aprendimos, pero de una manera muy fuerte, muy difícil, que cuando hacíamos el amor sin utilizar un preservativo, de verdad sí estábamos tomando la decisión de poder tener sida”.*

J, 21 años, varón: *“No, no, la verdad es que no se me había ocurrido para nada la posibilidad de un embarazo, ni lo habíamos hablado con ella. Al principio me quedé impresionado cuando me dijo que estaba embarazada. No pensé en que se lo sacara”.*

S, 20 años, varón: *“Teníamos 17 años y no nos cuidamos. La primera vez sí, pero después ya la conocía y era mejor no cuidarse”.³⁹*

38 GOLDSTEIN, BEATRIZ y CLAUDIO GLEJZER: *Sexualidad. Padres e hijos*. Buenos Aires, Albatros, 2006.

39 PEKER, LUCIANA: “Aprender pronto”; en: *Suplemento Las 12*. Página 12. Buenos Aires, 18 de junio de 2004. [En línea: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-1267-2004-06-20.html>].



Eje 2: La posibilidad de tomar decisiones en torno de lo reproductivo

L, 20 años, varón: *“Al principio no pensaba en embarazarla... pero lo que sí hablamos, en el sentido de que si ella iba a quedar embarazada, ¿qué problema iba a haber... en el sentido de pensar eso, el de ‘uy, quedaste embarazada’... o ‘no quiero’ o ‘sacátelo’, no, la verdad a mí esas cosas no me van... Aparte, fue algo que se nos dio a los dos, no es que uno dijo que le gustaría quedar embarazada y el otro pensarlo, no, porque fue un momento que se dio que ella me dijo que le gustaría tener un hijo... que le encantaría... y después seguimos hablando, hablando hasta que, bueno, se dio...”*³⁹

N, 17 años, mujer: *“Ese proyecto, para mí, era de más adelante. Primero pensaba trabajar, recibirme, poder trabajar para darle todo, ahí sí tener un hijo. Ahora se me dio así y bueno, pero yo no quería tan joven”*⁴⁰

P, 23 años, mujer: *“Mi problema fue cuando se lo conté a mi mamá y a mi papá... Yo también planeaba tener un hijo a los 22, pero bueno, yo les decía, ya está”*⁴¹

Eje 3: Los cambios en la vida de los y las jóvenes cuando se produce un embarazo

E, 17 años, mujer: *“Mirá, no fue muy buena experiencia. Yo me enteré recién al mes, un día después de mi cumpleaños, que estaba embarazada, o sea que fue muy chocante, los 15 con vestido como una nena, y ya tomar conciencia al día siguiente de que ya no eras más una nena, y que la adolescencia la había perdido”.
“Yo trato de estar en todas, igual que ellas, yo trato... de no perder mi niñez todavía, como dice mi mamá”*⁴²

B, 20 años, mujer: *“Lo único es la responsabilidad, o sea, la que tiene un hijo tiene más responsabilidad que una que no. Porque se tiene que dedicar a su hijo, a todas esas cosas. Y la que no tiene un hijo puede ir a bailar, esas cosas...”*⁴³

P, 23 años, mujer: *“Te hace crecer muy rápido, pasar de ser una nena a mamá, sobre todo cuando sos más chica, y eso se te hace muy difícil”*⁴⁴

T, 17 años, mujer: *“Y siento que no tengo nada en común con ellas (las adolescentes que no son madres) porque ellas tienen más libertad”*⁴⁵

39 *Ibidem.*

40 FAINSOD, P., obra citada.

41 *Ibidem.*

42 GOLDSTEIN, B., obra citada.

43 *Ibidem.*

44 *Ibidem.*

45 *Ibidem.*

S, 20 años, varón: *“Antes no tenía responsabilidades de nada, toda la vida era joda, joda, joda. Ahora lo ves desde otro punto de vista, lo único que te importa es él y nada más que él. Lo más importante que tengo es Iván”.*⁴⁶

V, 19 años, varón: *“Pero yo me siento capaz y tengo una responsabilidad porque la tomé hace dos años cuando empecé a trabajar y estudiar, porque sé que lo puedo llevar adelante y que tengo gente, que si yo necesito, me va a dar una mano y me va a ayudar. Yo me creo capaz, a mí no me trae ningún problema tener un hijo a los 19 años... tampoco a los 15... Yo ya tengo una responsabilidad, hace dos años y pico que ayudo en mi casa, que hago las cosas de mi casa. O sea, no soy una larva que no sé cocinar; sé cocinar, lavar, planchar, ya me puedo casar, digamos (sonrisas)”.*⁴⁷

N, 17 años, mujer: *“Yo me quedé embarazada y otra cosa no podía hacer, pero al final estaba feliz; yo sé que soy chica, pero yo quería un bebé y... Yo tengo hermanitos chicos y me gustan. Yo decía... ¿cuándo tendré uno yo?, no lo esperaba ahora, pero bueno, yo ya tengo mi bebé”.*⁴⁸

2. Analicen los testimonios en los grupos, según las preguntas que corresponden a cada eje.

Preguntas para el análisis de los testimonios del Eje 1

- ¿Por qué les parece que, muchas veces, a pesar de tener información sobre los métodos anticonceptivos y/o de prevención de ITS, estos no son utilizados?
- Para ustedes, ¿quién es responsable del cuidado en las relaciones sexuales? ¿El varón o la mujer? Fundamenten.
- Uno de los testimonios refiere que, al utilizar alguna forma de cuidado, “se pierde la naturalidad de las relaciones sexuales”. Esta expresión, ¿significa algo para ustedes? ¿Pueden dar ejemplos?
- ¿Es común que suceda que algunos chicos y chicas se cuiden las primeras veces que mantienen relaciones sexuales y no en las posteriores? ¿Por qué?
- ¿Qué significa para ustedes la expresión “...ya la conocía y era mejor no cuidarse”?

46 PEKER, L., obra citada.

47 GOLDSTEIN, B., obra citada.

48 Ibídem.

Preguntas para el análisis de los testimonios del Eje 2

- ¿Qué sucede cuando se lleva adelante una decisión que no fue suficientemente pensada? ¿Es lo mismo cuando se trata de un embarazo que para otras situaciones de la vida? Sí / no. ¿Por qué?
- ¿Qué es, para ustedes, un proyecto? Den ejemplos. ¿Qué proyectos se pueden hacer cuando se está saliendo con alguien? ¿Qué cosas pueden impedir planificar nuestros proyectos de vida? (Aquí y en las preguntas que siguen para este eje, debemos estar atentos a las relaciones de desigualdad de género si es que surgen. Si no surgen, es deseable aportar dicha variable a la discusión, a partir de preguntas como la siguiente: *Varones y mujeres ¿tienen siempre las mismas oportunidades para concretar sus proyectos de vida? Fundamental*).
- ¿Tener un hijo o hija puede ser un proyecto? Sí / no. Fundamenten.
- ¿Podemos hablar de esto con la persona con la que estamos saliendo?
- ¿Tener una pareja estable es importante para una decisión como la de tener un hijo o hija? Sí / no. Justifiquen los ejemplos que surjan.

Preguntas para los testimonios del Eje 3

- Una chica que es madre o un chico que es padre, ¿pierde la adolescencia? Sí / no. ¿Por qué?
- ¿Esta situación tiene las mismas consecuencias para los varones que para las mujeres?
- En la comunidad de ustedes, ¿se valora del mismo modo a una joven que tiene un hijo que a aquella que no lo tiene? En este mismo sentido, ¿qué pasa con los varones?
- ¿Hacerse mamá o papá es igual a crecer y ser un adulto o adulta?
- ¿Pueden hablar sobre estas cuestiones con los adultos que están a su alrededor?
- ¿Es lo mismo la responsabilidad de trabajar o estudiar que la de criar a un bebé?
- ¿Es lo mismo criar hermanitos que tener una hija o un hijo propio?
- ¿Por qué, muchas veces, cuando los o las adolescentes tienen bebés, luego son las abuelas los que los cuidan?
- ¿Me puedo dar cuenta de qué necesidades tiene un bebé con la edad que yo tengo?

Al finalizar la actividad, realizamos una puesta en común del trabajo grupal, rescatando los sentimientos que fueron movilizados por estos temas y que registraron al comienzo de la actividad. Señalamos la necesidad de tener en cuenta estos sentimientos a la hora de tomar decisiones personales o con otro u otra, o de emitir juicios sobre la vida de los demás.

También podemos proponer a los chicos y las chicas que analicen si identifican algunas tensiones en los testimonios leídos. Por ejemplo, las que surgen en los relatos del eje 2; en estos testimonios, si bien aparece la posibilidad de embarazo y el deseo de maternidad/paternidad, quienes hablan no reconocen la capacidad de control sobre la posibilidad de embarazo, que termina resultando entonces un hecho consumado. Sería interesante que la discusión pudiera aportar información sobre esta contradicción.

Asimismo sería deseable profundizar en algunas ideas y que pudieran aparecer algunas hipótesis para seguir abriendo líneas de debate y conclusiones provisionarias. Para favorecer esto, podemos formular algunos interrogantes que lleven a pensar si, en algunas situaciones, el embarazo tiene que ver con:

- *el deseo de autonomía e independencia respecto de los padres;*
- *la necesidad de escapar de situaciones de maltrato;*
- *la necesidad de reparar una historia de falta de afecto;*
- *la tendencia a repetir historias previas;*
- *la necesidad de demostrar “hombría” en determinados contextos;*
- *la necesidad de demostrar que se quiere al otro o la otra y que se es fiel;*
- *la necesidad de tener algo propio;*
- *la posibilidad de tener una pareja estable;*
- *la posibilidad de seguir haciendo aquello que, desde los mandatos familiares y las prácticas culturales, se aprendió a hacer: “cuidar a otro” (en el caso de las mujeres);*
- *la posibilidad de no sentirse nunca más sola o solo;*
- *la necesidad de encontrar una razón para seguir viviendo.*

Fundamentalmente, quisiéramos que esta actividad propicie la reflexión sobre si el embarazo puede ser una experiencia para decidir y proyectar para el momento más propicio, considerando lo importante que es que los y las adolescentes puedan desarrollar todas sus potencialidades como personas; también, si los y las adolescentes visualizan como posibilidad para sus vidas realizar otros proyectos junto a, o en vez, de la maternidad y la paternidad, y cuáles pueden ser los obstáculos a los mismos y las estrategias para superarlos.

Segundo encuentro

Orientaciones para el docente

En este segundo momento, nos parece oportuno hacer visibles los diferentes tipos de vínculos que adolescentes y jóvenes establecen con otras personas en esta etapa de la vida. Sabemos por experiencia propia, por nuestro trabajo con jóvenes y por lo que agregan algunas investigaciones, que las diversas formas de interacción y los significados atribuidos a dichos intercambios dan lugar a situaciones que acercan o no a prácticas de cuidado de la salud sexual y reproductiva.

En este sentido, y en relación con el VIH/sida, en una investigación que llevó a cabo con jóvenes, Silvana Weller⁴⁹ plantea que ellos y ellas refieren que la posibilidad de transmisión del virus de VIH/Sida está dada, no tanto por las vías de transmisión científicamente reconocidas (sanguínea, sexual y materna) sino por “... ciertos articuladores subjetivos que organizan zonas de protección (no hay peligro) y zonas de desprotección (hay peligro). Estas zonas parecen organizarse en dos ejes: la relación que se tiene con las personas y ciertas coordenadas espaciales”.

En relación con lo que la autora denomina “coordenadas espaciales”, los comentarios de los y las adolescentes hacen distinciones entre lugares públicos, como por ejemplo un hospital, donde habría posibilidades de “contagio”, a diferencia de la casa propia o la casa de otra persona que es amiga. Estos últimos serían lugares seguros donde no se transmitiría el VIH/Sida.

49 WELLER, SILVANA: “Si saben, ¿por qué no se cuidan? o ¿qué saben cuando no se cuidan?”, en: Salud, Sexualidad y VIH/sida. Actualización para el debate con los docentes. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003. [En línea: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/sida/publicaciones/manual_sida.pdf].

Todo ello estaría en relación con el tipo de vínculo que se tiene con los otros y otras, o sea, “quién es el otro para mí”. Veamos algunos ejemplos de la investigación citada: “Yo voy al dentista porque le tengo confianza y sé que no me va a pasar nada”; “Si es mi amigo, yo no voy a pensar que tiene sida y lo voy a ayudar...”. En relación con el uso del profiláctico para la prevención del VIH, uno de los entrevistados sostiene: ...“si es conocida (la chica), eso depende de ella. Si quiere que lo use o no...”. En este caso, el joven apela a la categoría de “ser conocida” para él, relativizando así el uso del preservativo. Weller agrega que es necesario detenerse a profundizar en el sentido que los y las entrevistadas dan al término “persona conocida” o “desconocida” y que en los comentarios se hace evidente la ambigüedad del término para ellos y ellas.

En cuanto al eje “persona conocida-desconocida” y ahondando en la descripción de diferentes tipos de vínculos que establecerían las y los jóvenes, Alejandro Villa⁵⁰ refiere que, en el marco de una investigación, “cuando se les preguntó a los jóvenes acerca de los vínculos afectivos que habían mantenido, se obtuvo una notable complejidad en la categorización de los mismos”. No obstante, siendo esquemáticos, podríamos establecer una primera gran distinción entre vínculos establecidos con personas consideradas “conocidas” y las consideradas “desconocidas” o en proceso de “ser conocidas”.

Dentro de los vínculos con personas conocidas incluyen a las “transas”, “salir con alguien”, “noviazgo”. Las “transas” también pueden darse con personas no conocidas y dentro de esta posibilidad —el ser no conocida— se agregan los contactos sexuales por dinero con alguna trabajadora sexual.

Pensamos que tener en cuenta estos distintos tipos de vínculos reconocidos y categorizados por los y las jóvenes (que no pretenden agotar ningún universo de posibilidades), ayuda a poner en contexto la información que podemos facilitarles sobre lo referido a fisioanatomía, métodos anticonceptivos y de prevención del VIH/sida y las ITS, e incluso sobre el tema de los derechos, ya que contribuye a la posibilidad de efectivizar las decisiones que conforman la esfera del cuidado de una o uno mismo y de los y las demás. Asimismo, estas temáticas van a estar atravesadas por mandatos diferenciales de género, imperativos de la época (consumo de sexo, por ejemplo), falsas creencias, presiones de pares, etcétera. A esta altura, sabemos que la mera información, disociada de las situaciones que viven cotidianamente los y las jóvenes, sigue profundizando la brecha entre “lo que se sabe” y “lo que se hace”.

Actividad sugerida

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos leer con el grupo algunas notas de la investigación realizada por Alejandro Villa y proponerles luego discutir sobre los diferentes tipos de vínculos que establecen entre pares.

Consignas de trabajo

Las siguientes consignas de trabajo pueden ser utilizadas para presentar la propuesta al grupo.

50 VILLA, ALEJANDRO (2004): Resultados del proyecto “Sexualidad, reproducción y curso de vida en la adolescencia: un estudio sobre las perspectivas biográficas de mujeres y varones escolarizados en la Ciudad de Buenos Aires”. Carrera Profesional Consejo de Investigación en Salud/GCBA. En: *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigación en salud y educación*. Buenos Aires, Noveduc, 2007.

1. Lean con atención el siguiente texto.



En una investigación⁵¹ se describe que los y las jóvenes establecen diferentes tipos de vínculos: algunos se dan entre conocidos y otros con desconocidos; algunos se establecen en los boliches; otros en lugares de actividades cotidianas como la escuela, el club, la plaza, la calle, etcétera.

Allí se habla, por ejemplo de las transas en el grupo de las personas conocidas que "...pueden significar diferentes cosas según la edad de los jóvenes. Hasta aproximadamente los 16 años se trataría de contactos corporales sin compromiso afectivo, que incluyen besos y abrazos. Después de esta edad, esto mismo puede excepcionalmente incluir actividad sexual genital. Más adelante la investigación agrega que cuando las transas se dan con personas desconocidas, "son encuentros momentáneos que se producen casi siempre en los locales bailables".

También se menciona que otro tipo de vínculo es el "...salir, constituido por encuentros afectivos sin compromiso permanente, con una relativa frecuencia en el tiempo, que pueden incluir actividad sexual genital [...]; también puede tratarse de ir a bailar, asistir a un recital de música, ir al cine, salir con otros amigos, etcétera".

Del noviazgo se dice "...que significa un vínculo formal frente a otros integrantes del medio social —particularmente, frente al grupo de amigos— y luego frente a la familia. Comprende un compromiso afectivo que implica una serie de obligaciones determinadas por reglas explícitas o implícitas frente a la otra persona, acerca de lo que se debe y lo que no está permitido hacer [...]. Muchas veces incluye actividad sexual genital o la posibilidad de la misma (determinado esto por la edad)...".

2. En grupo, reflexionen y conversen a partir de las siguientes situaciones e interrogantes.

- *Algunos chicos y chicas dicen que el cuidado tiene que ver con cuánto se conoce a la otra persona. Por ejemplo, es posible escuchar comentarios como el siguiente: "Si ya salí un mes, no hace falta usar preservativos al tener relaciones sexuales, porque me di cuenta de que él es sano". ¿Qué piensan ustedes de esta idea?*
- *¿Qué significa que alguien sea conocido o conocida? El cuidado, ¿es el mismo con personas conocidas o con personas no conocidas? Algunos plantean que cuando hay confianza ya no hay necesidad de cuidarse; ¿qué opinan de esto?*
- *¿Qué incluye la idea de cuidado para cada uno y cada una de ustedes? Individualmente, hagan una lista; luego, compárenla con las del resto del grupo: ¿qué cuestiones aparecen formando parte de la idea de cuidado? ¿Hay coincidencias entre lo que plantean varones y mujeres? ¿En qué aspectos coinciden o no?*
- *¿De qué depende que esos cuidados se puedan llevar a la práctica? ¿Qué papel juegan en el cuidado la posibilidad de expresar, valorar y respetar los sentimientos propios y ajenos? ¿Esta expresión, valoración y respeto hacia los sentimientos es posible en todos los tipos de vínculos señalados en el texto?*
- *El hecho de conocerse con la otra persona, ¿facilita o dificulta hablar de sexo?*
- *¿Qué cosas se pueden hablar en un marco de respeto y cuáles cuesta más hablar con la otra persona cuando se trata el tema del sexo o las relaciones sexuales?*

51 VILLA, A., obra citada.

Esto último puede ser respondido individualmente, sin socializar las respuestas, a los fines de respetar el pudor que pudiera suscitar; de todos modos, podemos ofrecer la posibilidad de compartir aquello que sí se quiera hacer público.

Las conclusiones deberán propiciar echar luz acerca de cuáles serían los obstáculos y facilitadores personales para llevar adelante prácticas de cuidado respecto de la salud sexual y reproductiva. Es importante problematizar qué significa conocerse y cuidarse, desmitificar la idea de que con los “conocidos” no hace falta cuidarse. Desde la Educación Sexual Integral, cuando hablamos de “cuidado” nos estamos refiriendo no sólo al conocimiento y al uso de métodos anticonceptivos y de prevención de ITS, sino también al conocimiento de sí mismo/a y del propio cuerpo, al respeto hacia la intimidad propia y ajena, al respeto hacia las elecciones propias y de las otras y los otros, a la posibilidad de hablar sobre los deseos y temores de cada uno en la pareja y sobre la adopción de cuidados mutuos en lo que hace a la salud sexual, enmarcando estos aspectos en la promoción de valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

Tercer encuentro

Orientaciones para el docente

En este encuentro, nos centraremos en el tratamiento de la información, que tradicionalmente fue abordado desde las clases de Biología o Ciencias Naturales. Algunos y algunas docentes de estas áreas refieren que, desde la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, continúan hablando de los mismos temas que antes: sistemas reproductores masculino y femenino, métodos anticonceptivos, gestación, infecciones de transmisión sexual, pero que lo hacen con una diferencia: lo abordan desde un marco de derechos.

Sostienen que esta nueva perspectiva les permitió reorganizar su discurso y que ahora les hablan a los y las estudiantes como sujetos de esos derechos, lo que genera otras condiciones de recepción por parte de chicos y chicas. Esto implica necesariamente incluir temas como la autonomía a la hora de elegir de qué modo cuidarse, el respeto por las opciones individuales, el derecho a ser atendidas y atendidos en los servicios de salud, y el ofrecimiento de recursos de asistencia y prevención para garantizar el derecho a la salud. Es importante que la escuela piense en desarrollar alguna estrategia de comunicación o trabajo intersectorial con los efectores de salud que tenga cercanos (ver **Recursos para los talleres**). Por todo esto, el hilo conductor de la actividad es el ejercicio del derecho de acceder a información sobre formas de cuidado de la salud sexual y reproductiva de los y las jóvenes.

Actividad sugerida

La actividad que proponemos a continuación puede enriquecerse si se invita a participar a profesionales de la salud, que en lo posible se desempeñen en el centro u hospital más cercano a la escuela. Sería interesante que ellos o ellas puedan aportar muestras de los diferentes métodos anticonceptivos, para trabajar directamente con los mismos: preservativos femenino y masculino, dispositivo intrauterino, anticonceptivos orales, diafragma, óvulos y cremas espermicidas, anticonceptivos inyectables, entre otros. Creemos que esto permite hacer más claras las explicaciones sobre el funcionamiento y uso de cada método, facilitando de este modo el acceso a la información, a la vez que lo hace más atractivo para los chicos y las chicas. Si no existiera esta posibilidad, igual se puede trabajar con algún material que contenga imágenes de los diferentes métodos.

Cada grupo recibirá uno o dos métodos anticonceptivos y se le pedirá que los presente a los demás grupos, a quienes se les ha entregado un método diferente. Para cada método, los y las estudiantes procurarán ofrecer una explicación que ayude a sus compañeros y compañeras a conocer su funcionamiento.

Si fuera necesario se agregarían algunos textos explicativos sobre las características de los métodos anticonceptivos presentados.

Consignas de trabajo

Las siguientes consignas de trabajo pueden ser utilizadas para presentar la propuesta a los y las estudiantes.

1. *En grupo, observen los métodos anticonceptivos que han recibido y piensen de qué manera explicarían su funcionamiento al resto de la clase. En la explicación que preparen, procuren dar respuesta a las siguientes preguntas:*

- ¿Qué método es?
- ¿Lo usa el varón o la mujer?
- ¿En qué parte del cuerpo se coloca?
- ¿Cómo funciona?
- ¿De qué nos previene?
- ¿Qué ventaja y desventaja puede tener?
- ¿Será adecuado para la etapa vital de la adolescencia?
- ¿Es fácil usarlo? ¿Dónde se consigue?
- ¿Tenemos que ir con un adulto para conseguirlo?

2. *Pongan en común sus producciones con el resto de la clase. A medida que los grupos expongan, armen un cuadro comparativo de los métodos anticonceptivos, en un afiche o en el pizarrón.*

Podemos pensar en un tercer momento para esta actividad, en el cual les ofrezcamos a los y las adolescentes algún material impreso (folletos, afiches, volantes, etcétera) elaborado y distribuido por distintos programas de salud (Programas de Salud Sexual y Procreación Responsable de nivel nacional y jurisdiccionales) y organismos no gubernamentales que trabajan la temática de la salud sexual y reproductiva. En base a la información contenida en los mismos, se puede completar o corregir la información construida por los grupos y volver a promover una puesta en común. Si en el trabajo desarrollado en los grupos no apareciera el **coito interrumpido**, el o la docente deberá asignar a algún grupo la reflexión sobre esta práctica y su análisis a la luz de las preguntas anteriores, para que también sea expuesto. Consideramos que, si bien no es un método anticonceptivo, es una práctica de baja eficacia, ampliamente generalizada sobre todo en la adolescencia y la juventud. Otras prácticas utilizadas como si fueran anticonceptivas y que proponemos trabajar son los **lavados vaginales** luego de tener relaciones con penetración, así como mantener **relaciones sexuales durante la menstruación**, o durante los supuestos **días “no fértiles”**. En todos estos casos, tiene que quedar claro que estas prácticas no constituyen métodos anticonceptivos.

Lo mismo en relación con la **lactancia**, que, a pesar de su baja eficacia, es considerada por algunas personas como una forma de prevención de embarazos. Sabemos que, luego de un parto, la menstruación no aparece inmediatamente, que el cuerpo toma su tiempo para restablecer dicha función. Si se amamanta, la ovulación se detiene, dado que la lactancia tiene efectos sobre la velocidad con la que se liberan hormonas y, entonces, la menstruación se posterga. Ahora bien, esto sólo sucede si se amamanta a intervalos cortos tanto de día como de noche. Como sabemos que esta situación es difícil que se produzca, la mujer que está amamantando puede estar ovulando sin que aparezca la menstruación. Esto puede dar lugar a un embarazo si no se toman otras medidas de prevención.⁵²

52 Para profundizar en esta información, se puede consultar la página del Ministerio de Salud de la Nación: http://www.msal.gov.ar/htm/site/salud_sexual/downloads/guia_de_metodos_anticonceptivos.pdf. Ver también el Anexo “Recursos” de este material.

También debemos proporcionar información sobre métodos que llevan menos tiempo de aprobados por las autoridades sanitarias de nuestro país, como es la **anticoncepción de emergencia** (Ley Nacional 25.673/02⁵³), para aquellos casos en que haya habido rotura de preservativo o no se haya utilizado ningún método de prevención de embarazo o en caso de violación. Esta forma de prevención está disponible de modo gratuito en los hospitales públicos.

En el abordaje de estos temas, debemos enfatizar que el uso del preservativo es el único método que, además de evitar un embarazo no deseado, previene las infecciones de transmisión sexual como el VIH/sida.⁵⁴ Es fundamental insistir en este aspecto. En cuanto al trabajo con el preservativo, en el **Taller de Infecciones de transmisión sexual: VIH/sida** de este material nos detendremos con más detalle en cómo presentarlo a partir de diversas dinámicas.

También debe tenerse en cuenta que existen criterios de elegibilidad de cada método según el momento vital que se está atravesando. En el caso de la adolescencia, muchos profesionales de la salud, con el propósito de reforzar la prevención del embarazo, hacen una doble indicación: uso de pastillas anticonceptivas y uso de preservativos. En el sistema de salud, a esto se lo denomina doble protección.

En relación con los métodos, debemos tener presente que existe toda una serie de creencias generalizadas sobre ellos; tenemos que otorgarles un espacio de discusión para que ayude a despejar dudas y temores que suelen estar bastante instalados.

También debemos estar atentos a testimonios, comentarios o preguntas vinculadas a la abstinencia y la fidelidad. Si bien estas prácticas no son consideradas métodos de prevención del embarazo o las ITS, las intervenciones docentes deben promover el respeto por dichas elecciones. Es preciso además comprender que para muchos chicos y chicas, la abstinencia antes del matrimonio no es vista como una forma de prevenir el embarazo, sino que puede ser una opción personal relacionada, en general, con pautas culturales, valores religiosos o preceptos morales. En cualquier caso, deben ser considerados válidos en un marco de pluralidad y respeto.

Consideraciones finales

Sabemos que toda actividad que despierte necesidades e inquietudes en un área tan sensible como es la salud, debe ir acompañada de información acerca de los lugares a los cuales se pueda concurrir para acceder a los recursos de asistencia y/o prevención o, sencillamente, para seguir buscando información y, en el mejor de los casos, vincularse con algún profesional de la salud.

En cuanto al sector salud, podemos invitar a algún profesional de confianza, para que pueda complementar y aclarar dudas que hubieran surgido de estas actividades de taller o programar una visita a un centro de salud u hospital cercano, como un modo de facilitar el conocimiento y acceso a los servicios e iniciar un trabajo intersectorial (educación y salud).

La visita también puede ser una oportunidad para proveernos de materiales gráficos, como folletos, afiches u otro tipo de soporte, que orienten a las y los estudiantes respecto de horarios, turnos de atención, números de teléfono necesarios. Con esa misma información, podemos armar carteleras, trípticos o volantes, que ofrezcan direcciones y orientación para otros y otras estudiantes de la misma escuela.

53 Se puede consultar en: <http://www.msal.gov.ar/htm/Site/promin/UCMISALUD/archivos/pdf/ley-25673.pdf>.

54 Para trabajar este tema, se puede utilizar la *Lámina de ESI para el Secundario* de María y Rubén. Ver Anexo "Sugerencias para trabajar con las láminas de ESI", en este material (página 129).

