

LA DIMENSIÓN ERÓTICA EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS MEDIAS Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN SEXUAL

DOSSIER

SEBASTIÁN EZEQUIEL SUSTAS – S.SUSTAS@GMAIL.COM
Instituto de Investigaciones Gino Germani. CONICET.

FECHA DE RECEPCIÓN: 03-06-16
FECHA DE ACEPTACIÓN: 09-08-16

Resumen

El presente artículo analiza las formas en que es abordada la dimensión erótica en las escuelas medias de Argentina en relación con los modelos de educación sexual, las interacciones entre actores sociales escolares, y los procesos de subjetivación juvenil en términos sexuales y afectivos. A través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión realizados durante el 2014, se indagó en torno a las formas en que es abordada la dimensión erótica en las escuelas, los sentidos asociados al placer sexual, y las valoraciones otorgadas a dicha dimensión por parte de las y los adolescentes de escuelas medias. Analizar dichas dimensiones permitió dar cuenta de los umbrales posibles para cada género, tanto en torno a lo legítimo de ser experimentado, como también a toda una serie de concepciones normativas en torno a las conductas y prácticas –sexuales y de cuidado– deseables. Las categorías emergentes la espera, el amor frente al placer, y lo silenciado, permiten observar posicionamientos que concurren con paradigmas de tipo esencialistas de la sexualidad deudores de posicionamientos moralizantes y/o confesionales; las categorías entre el riesgo y el placer y conocerse por placer o por la anatomía exponen sentidos que encuentran su correlato en la predominancia de paradigmas biologicistas en los abordajes de la sexualidad en las escuelas; finalmente las categorías la imaginación al poder y experiencias de placer dan cuenta de la emergencia de posicionamientos subalternos a las tendencias hegemónicas que encuentran en los paradigmas integrales de la sexualidad un sostén programático para su despliegue.

Palabras clave: sexualidad – educación sexual – adolescentes – alumnos – escuelas medias

Abstract

This article analyzes the ways in which the erotic dimension is addressed in Argentina's middle schools in relation to sex education models, interactions between school social actors, and the processes of youth subjectivation in sexual and emotional terms. Through in-depth interviews and focus groups conducted during 2014, questions were asked about the ways in which the erotic dimension in schools is addressed, senses associated with sexual pleasure, and assessments granted to that dimension by the teenagers of high schools. Analyze these dimensions allowed us to account for the generic thresholds about the legitimacy of what can be experienced and a whole series of regulations and prescriptions regarding sexual and care practices. The emerging categories: awaiting, love versus pleasure, and the silenced, allowed us observing positions that concur

with essentialist paradigms of sexuality, debtors of moralizing positions. The categories between risk and pleasure, and self-knowledge by pleasure or anatomy, presented meanings that shown the predominance of biologicist paradigms in approaches of sexuality in schools. Finally, categories power to the imagination and experiences of pleasure, show the emergence of subordinate positions to hegemonic trends that found programmatic support for its deployment in the comprehensive paradigm of sexuality.
Keywords: sexuality – sex education – teenagers – students – high school

Introducción

Las referencias a lo sensual y lo erótico, o más concretamente, a la dimensión del placer tuvieron tradicionalmente su locus en un espacio generalmente relegado más allá de las fronteras de los aspectos en torno a la sexualidad que eran abordados en las escuelas. Asimismo, dicha institución, como espacio de socialización o como ámbito de formación de ciudadanos, relega aquello considerado íntimo o privado a un lugar subalterno. En este proceso, al menos en un momento fundacional, aspectos asociados a la emoción, la sexualidad, lo erótico y el placer, son considerados temáticas a conjurar por fuera de la realidad escolar, académica, racional y asceta. Estos escenarios han ido sufriendo cambios durante los últimos años, dando espacio a la emergencia de discursos que contemplan visiones integrales de la sexualidad, que incorporan una perspectiva de género a sus planteos temáticos, y que encuentran en las agendas públicas parte de su sostén de tipo programático para intentar motorizar cambios en los currículos varios de la instituciones educativas. Sin embargo, parte de las coerciones hacia lo sensual mutan sus formas, y los distintos tipos de controles sobre las sexualidades de las poblaciones de jóvenes alumnos continúan.

Aspectos metodológicos

En el contexto descrito, planteamos algunos interrogantes que ponen en vinculación aspectos de tipo institucional en el ámbito educativo, los procesos de transformaciones socio-culturales cristalizadas en legislaciones específicas, y las relaciones generacionales entre adultos y adolescentes: ¿Cómo es abordada la dimensión erótica de la sexualidad en las escuelas? ¿Qué significaciones suelen estar asociadas al placer? ¿De qué forma se

vinculan los abordajes institucionales de educación sexual con las posibilidades de pensar la sexualidad de forma afirmativa y no sólo preventiva? A partir de estas preguntas, en el presente artículo indagamos acerca de las formas en cómo se presentan las referencias a lo erótico, lo sensual y la dimensión del placer en los relatos adolescentes de escuelas medias de Argentina.

Para responder a los interrogantes planteados, desde un enfoque epistemológico interpretativo y una metodología cualitativa, se analiza el corpus de información compuesto por 8 entrevistas individuales y 10 grupos de discusión formados por alrededor de 4 adolescentes en escuelas medias de la región Metropolitana, la provincia de Córdoba, y la provincia de Mendoza. El trabajo de campo tuvo lugar durante el 2014. Para su puesta en marcha se siguieron los procedimientos éticos necesarios para su realización: lectura y entrega de consentimientos informados a los entrevistados, las autoridades de las escuelas y autorización de los padres. En algunos grupos de discusión contamos con la colaboración de responsables locales de diferentes programas (salud sexual, adolescencia). La edad de las y los entrevistados se situó en una franja entre 15 a 19 años. Los grupos de discusión fueron mixtos, y se buscó que compartieran el mismo curso. Para el análisis del corpus de datos retomamos los lineamientos generales de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). Aplicando los criterios de parsimonia –maximizar la comprensión de un fenómeno con la menor cantidad de conceptos posibles– y de alcance –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desfasarse de la base empírica–, identificamos categorías emergentes en torno a las dimensiones asociadas al placer sexual y lo erótico, las formas en que dichas dimensiones condicionan los vínculos, y las formas de comprenderse a sí mismos medidas por dichas facetas. Estas categorías emergentes se encuentran en dialogo con el marco conceptual y las bibliografías temáticas empleadas.

Modelos en educación sexual en relación a la dimensión erótica

La alusión al término “modelo” contenida en el título de la presente sección requiere una breve definición que involucra aspectos metodológicos y conceptuales. Entendemos a los modelos no como formas acabadas en que se configuran las relaciones entre actores, sino,

siguiendo a Menéndez (2011:47), como *“construcciones metodológicas provisionales, que deben ser referidas a la historicidad de los procesos y de los actores sociales, los cuales operan siempre dentro de relaciones sociales”*. En este sentido los modelos, como construcciones teóricas, permiten indagar sobre procesos sociales específicos, que más que expresar de forma acabada un realidad dada, son construcciones a partir de ella que permiten poner en vinculación los sentidos que los actores participantes ponen en juego en la interacción y los contextos donde dichas relaciones ocurren.

Así comprendidos, los modelos en torno a la educación sexual en las escuelas se encuentran estrechamente ligados a las diversas perspectivas conceptuales sobre la sexualidad y el género sobre las cuales se sostienen, tensionan y son puestas a prueba por los actores sociales escolares. Así, cuestiones en torno a la sexualidad se difuminan en los discursos escolares de educación sexual, condicionando que temáticas poseen una mayor visibilidad, las formas en que son abordadas, y cuáles relegadas a tratamiento tangencial o nulo. A continuación desarrollamos estas conexiones conceptuales.

La sexualidad occidental moderna encuentra su génesis conceptual en un confinamiento en la pareja heterosexual y en la institución del matrimonio, donde la procreación, ligada a la genitalidad, se establece como norma de legitimidad. La intimidad de la pareja, alegoría del orden de lo privado del hogar, se constituye en el ámbito donde la sexualidad habita en forma de norma, verdad y derecho. *“Lo que no apunta a la procreación o está transfigurado por ella ya no tiene sitio ni ley. Se encuentra a la vez expulsado, negado y reducido al silencio”* (Foucault, 2010:10)¹. Las escuelas, atravesadas por relaciones dinámicas entre sus actores, heredan una concepción de los vínculos humanos donde solo son abordadas las cuestiones consideradas de índole público, mientras que la sexualidad, al igual que otras dimensiones, es relegada al orden de lo privado. Sin embargo, la sexualidad como discurso omnipresente –incluso y sobre todo en las escuelas–, establece formas de callar que dictan diversidades de silencios que “hablan” sobre la sexualidad, y donde la distribución de las voces autorizadas a hablar –o callar– se constituyen en los discursos dérmicamente visibles de la discusiones sobre sexualidad en las escuelas. Es así que, aunque no se planteen de manera

¹ En la sección de referencias bibliográficas se consignan los años originales de las publicaciones citadas.

explícita, existe desde siempre algo que puede denominarse *educación sexual* en la educación formal (Morgade, Baez, Zattara, & Díaz Villa, 2011).

Estas formas de educación sexual presentes en las escuelas a través de diversidad de silencios, de voces autorizadas a hablar o callar, son parte de procesos que se encuentran ligados a la matriz fundacional de las escuelas en nuestro país. Los programas fundacionales de las escuelas argentinas del siglo XIX encuentran su basamento en la transmisión de valores ligados a las ideas de *razón y progreso* (Pineau, 2001), con el objetivo de formar a los alumnos para sus posteriores estudios superiores. La autonomía del mundo escolar frente al mundo social se sostiene en la dicotomía de razón-emoción, ya que las lógicas escolares encuentran sus explicaciones en las causalidades racionales, y en la postergación de la subjetividad por fuera de la esfera institucional escolar. Estas características señaladas conforman la matriz fundacional escolar de tipo racionalista y enciclopedista, que dictamina que aspectos afectivos y corporales estuviesen ausentes “*en el tratamiento explícito curricular de la escuela, pero no de la vida cotidiana dentro de ellas*” (Morgade, 2010:29). En este sentido, son muestra de ello las formas usuales en que suelen enmarcarse los contenidos de educación sexual en las escuelas. La primacía de determinadas dimensiones caracterizadas como científicas –y por ende, bajo esta perspectiva, resguardadas en el status clasificatorio de racionalidad y neutralidad–, por sobre otras ligadas a lo emotivo y a lo corporal.

Si por un lado la escuela silencia determinadas manifestaciones de las sexualidades, por el otro habilita los espacios para que ellas puedan expresarse. Sin embargo, esta constante tensión se encuentra regida por lógicas de la normatividad institucional heterosexual, donde lo silenciado es aquello que se aparta de la norma, mientras que, a través de las relaciones de género atravesadas por la heteronormatividad hegemónica, se incentivan roles asignados a los sexos que puedan enmarcarse en dicha dinámica de normalidad, constituyéndose en formas primarias de relaciones significantes de poder (Pecheny, Figari, & Jones, 2008; Scott, 1996).

Los enfoques predominantes que abordan cuestiones de sexualidad en las escuelas se encuentran cercanos a una perspectiva esencialista de la sexualidad. Ubicamos los orígenes de dicha perspectiva en la permanencia secularizada de la confesión, como técnica que permite producir la verdad sobre los sujetos por medio de los relatos y confesiones sobre

su sexualidad (Morán Fáundes, 2013). Diversas disciplinas científico-racionales incorporaron técnicas afines a la confesión como forma de producir sus discursos válidos y confiables científicamente. A estos procedimientos Foucault los enmarca en la *scientia sexualis*. Al contrario de ésta, el *ars erótica* encuentra sus formas de verdad de lo sexual en las sensaciones ligadas al placer. Estas sensaciones se inscriben en una lógica gradual de aprendizaje que involucra a un maestro o tutor, poseedor de los saberes, quien lo transmite a su aprendiz. El placer no puede ser conocido como tal sino es experimentado, vivenciado, sentido en sus más intensas reverberaciones de cuerpo y alma (Foucault, 2010).

Podemos señalar dos instancias de un mismo proceso primigenio en la institución escolar: por un lado la escuela laica incorpora las formas heredadas de la *scientia sexualis*, mientras que por otro, al demarcar el mapa legítimo de sus abordajes pedagógicos, conjura por fuera de la institución todo rastro de las formas de transmisión que hereden elementos del *ars erótica*, y con ella todo rastro de la dimensión del placer. En dicho proceso, los enfoques y modelos predominantes en educación sexual, sitúan a lo erótico en un espectro que va desde la aversión asociada a la moral, al relegamiento temático en nombre de la racionalidad fisiológico-anatómica (Kornblit & Sustas, 2014; Wainerman, Di Virgilio, & Chami, 2008).

Generalizando, los modelos hegemónicos sobre educación sexual tienen en común una concepción que podríamos denominar limitada o negativa de la sexualidad, donde no son tenidos en cuenta aspectos de tipo positivos o deseables de la sexualidad que puedan enriquecer los procesos de subjetivación de las y los adolescentes. En tal sentido, un enfoque integral de la sexualidad que incorpore la perspectiva de género, permite pensar la cuestión desde los derechos adquiridos, como también incorporar las diversas formas de experimentar la propia corporalidad, y la construcción de las relaciones afectivas (Morgade et al., 2011). Este modelo de educación sexual tiende a contemplar la sexualidad como una dimensión de la subjetividad presente a lo largo de toda la vida, donde incluso aspectos relativos al placer son parte del proceso de construcción de la propia subjetividad. Si la *scientia sexualis* construye conceptos clasificatorios que rigidizan el deseo e identifican personajes sociales a partir de las prácticas sexuales, un enfoque integral de la sexualidad requiere romper con esas normatividades clasificatorias a partir de permitir pensar prácticas sexuales que no generen necesariamente identidades fijas.

La primera década del siglo XXI en Argentina, ha sido testigo del despliegue de temáticas referidas al gran campo de la sexualidad, el género y la reproducción desde el ámbito estatal. Este proceso se vio acompañado por el empuje que las agendas oficiales, y sobre todo por una difusión de concepciones de tipo socio-constructivistas de la sexualidad que trasvasaron los ámbitos académicos, tal es el caso del Programa de Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación. Algunas de las estrategias utilizadas por la ESI habilitan la emergencia de discursos que se acerquen a la dimensión del disfrute asociado a la sexualidad: desde la simple nominación de los órganos de placer, a la discusión de los vínculos entre sexualidad, género y placer sexual. Sin embargo, aún en muchas escuelas estas temáticas son abordadas parcialmente, o en muchas otras, relegadas de lo que se consideran dimensiones vinculadas a la sexualidad. Múltiples factores se encuentran asociados a estas limitaciones temáticas, desde las concepciones de sexualidad y climas escolares que priman en las escuelas, los *ethos* culturales de cada región, la influencia de las familias y sus posicionamientos respecto de dichas temáticas, la presencia de actores sociales que impulsen o denieguen aspectos de la ESI, las formas en que se configuran los vínculos intergeneracionales entre alumnos-adolescentes/docentes-adultos, y por supuesto los modelos de educación sexual que predominen en las escuelas.

La dimensión erótica desde las y los adolescentes

Las entrevistas y grupos de discusión versaron sobre los sentidos asociados a las relaciones sexuales y afectivas, los contenidos y formas de los programas de educación sexual y los vínculos intergeneracionales de las y los estudiantes de escuelas medias de Argentina. El propósito principal era buscar y explorar las formas en que determinadas concepciones sobre la sexualidad y el género se vinculaban con modelos de educación sexual, las temáticas priorizadas, las formas en que se establecían los vínculos con docentes, y los vínculos afectivos intrageneracionales. Por las temáticas indagadas las referencias personales fueron abundantes, pero sin embargo la “voz adolescente” no tiene el propósito de mostrar rostros individuales sobre la juventud, sino tratar de identificar algunas regularidades que expongan el carácter social presente en las experiencias en torno a la

sexualidad y afectividad de los adolescentes. Determinadas vivencias y sentidos construidos sobre ellas, permiten mostrar las dinámicas entre las experiencias individuales y los procesos de conformación de tramas sociales (Araujo & Martuccelli, 2012; Martuccelli, 2007). De tal forma, significaciones en torno a determinadas experiencias de tipo sexual y afectiva son comprendidas desde concepciones particulares de la sexualidad, que establecen delimitaciones, jerarquías, y marcos de configuración de las subjetividades. Asimismo, determinadas vivencias permiten exponer aquellas líneas de fuga que tensionan contra las tramas sociales que las contienen. La voz adolescente para el presente artículo propone identificar, desde los discursos constructivistas que distinguen y separan como aquellos que intentan desde una perspectiva esencializante mantener en unidad lógica, coherente y continua toda una amplia gama de aspectos asociados a las prácticas sexuales y afectivas, entre ellas la dimensión erótica.

Desplazamientos del discurso moral

Ciertos sentidos de las y los adolescentes entrevistados pueden enmarcarse en algunos ejes de los modelos de moralización (Kornblit & Sustas, 2014; Morgade, 2011) o de educación confesional (Wainerman et al., 2008). Estos abordajes ponen el énfasis en las cuestiones vinculares y éticas, los sistemas normativos ligados al “deber ser” (Morgade, 2011), y en ciertos imperativos regulados que apuntan a un control de las prácticas sexuales por medio de la abstinencia como estrategia no solo preventiva, sino de ideal de conducta sexual adolescente. Desde esta perspectiva la sexualidad es un sinónimo de reproducción, fin último del encuentro complementario de los sexos naturales. En el corpus de datos hemos identificado alusiones concurrentes con estos enfoques asociados al deber ser. Sin embargo las referencias no son lineales, sino que mutan y desplazan sus formas sin perder por ello los sentidos primigenios que sustentan las perspectivas sobre sexualidad de las que parten.

La espera

La abstinencia como práctica de cuidado y estrategia de transmisión de valores morales en torno a la sexualidad ha sido uno de los ejes sobre los cuales se han asentado enfoques de educación sexual concurrentes con los discursos confesionales, especialmente aquellos de la iglesia católica (Esquivel, 2013). Aunque las referencias a la abstinencia no aparecen de forma explícita en los relatos de las y los adolescentes, es posible observar alusiones a valores asociados a la castidad y abnegación heredados de dicha concepción originaria. La abstinencia como práctica de la sexualidad y valor deseado de conducta, implica la imposibilidad de experiencias sexuales que habiliten el goce y el disfrute del placer sexual. Las diversas imágenes de pánicos morales adulto-céntricas, construyen escenarios donde la sexualidad de los jóvenes pareciera desbordar los marcos vinculares permitidos, rompiendo así estos supuestos asociados a la castidad. Frente a esta inevitabilidad de lo sexual, la abstinencia se desplaza temporalmente hacia *la espera*:

Y porque si nos queremos, nos vamos a esperar. Vamos a esperar el tiempo que tengamos que esperar para estar juntos (Esteban, 16 años, Río Cuarto, COR).

Y claro, porque puede ocurrir el caso, de una relación entre, bueno, se puede poner que el hombre sea mayor que la mujer, y el hombre quiera tener relaciones sexuales y la mujer diga que no. Y el hombre diga "Bueno, entonces no estamos más juntos" y la mujer dice que no por un tema de la edad. Yo creo que si uno realmente es hombre, por decir de una manera, debería esperar a que la mujer tenga una edad y quiera tener relaciones sexuales (Daniel, 14 años, Mte. De los Gauchos, COR).

Las alusiones a la espera son más que una conducta práctica, son un valor de abnegación de tipo caballeresco, de un control de sí –atemporal por cierto–, y de las propias pasiones que parecieran movilizar las intenciones y pulsiones sexuales. En definitiva, la espera supone de esta forma una concepción natural y masculina de la sexualidad, un valor deseado desde una perspectiva tradicional de género. Esperar es también postergar, y en términos sexuales se traduce en la postergación del inicio sexual. En contraste, las adolescentes no esperan, pero concurren en la negación o postergación de tener relaciones (por un *tema de edad* o porque simplemente diga *no*), pero sus motivos descansan en una concepción que

las sitúa como carentes de sexualidad, de placer en potencia, y como objeto de la vicisitudes del placer masculino.

El amor frente al placer

Durante las entrevistas y grupos, indagamos sobre qué aspectos de la sexualidad tenían que ver con el placer. Al dirigir la conversación al término “placer”, el término “amor” emergió aludido de forma inmediata por muchas de las y los adolescentes, incluso sin mucha reflexión para ligar ambos términos, o, como dos términos que de alguna manera participan antagónicamente de un mismo proceso. Un primer sentido encuentra al amor como único marco posible que permite la inteligibilidad de una relación sexual-afectiva.

El placer con la sexualidad, es cuando las personas se quieren, para mí, agarran placer. Y de esa forma te demuestra un amor, para mí... (Esteban, 16).

3: Creo que el placer, tener relaciones con un chico que te guste, con un chico que vos lo querés y que también te quiera a vos, para mí eso es el placer...

1: Igual muchos también lo hacen por hacerlo, no hacen...

3: Claro, no lo hacen porque...

1: Estés enamorado de esa persona o de cualquiera, sino simplemente para sacarte las ganas, digamos, como quien dice (1: Cristian, 16 años, 3: Miriam, 14 años. Mte. De los Gauchos, COR).

Si la espera es a la abstinencia la estrategia de mínima en términos temporales, el amor monogámico y heterosexual es el marco espacial y sentimental habilitado para la emergencia del placer desde el enfoque que encuentra en el deber ser su sostén conceptual sobre la sexualidad. El placer queda así circunscripto a diversos condicionamientos devenidos de mandatos que encuentran en la monogamia y la matriz heterosexual los pilares de su ética sexual. Sin embargo, en las citas es posible observar que a pesar de la aceptación de un sentido de aparente complementariedad entre el placer y el amor, existe un antagonismo irreconciliable que se expresa y toma cuerpo en los actos sexuales: hacerlo por amor o hacerlo por placer (Jones, 2010). Estas prácticas adquieren jerarquías, tanto en

términos sexuales como genéricos. Hacerlo por placer puede ser universalmente condenable, sin embargo particularmente aceptable para el caso de los hombres.

Entrevistador: ¿Creen que es posible tener relaciones por fuera de “esto” del amor?

2: Yo creo que por placer.

1: Sí, por placer. No hay otra.

E: ¿Y qué les parece tener una relación por placer?

2: A mí no me gustaría.

E: ¿Y qué queda afuera?

2: Los sentimientos. No hay nada en juego, porque la otra persona no te conoce...

1: Aparte no creo que lo hagas tanto por placer si no te conoces, si te da vergüenza. Qué sé yo, no sé, es confiarle... Es tu cuerpo a alguien que a lo mejor después te lo cruzas y nada...tus partes íntimas, mostrárselo a una persona que conoces hace una hora, o sea...qué sé yo, no sé... (2: Sol, 16 años; 1: Ana, 16. Mte. De los Gauchos, COR).

Podríamos pensar, siguiendo a Foucault (2010), que uno de los orígenes de la aversión al placer sexual encuentra su génesis en la conversión religiosa de la carne como raíz de todos los pecados, concepción que perdura en la sexualidad moderna a partir de un proceso de inversión valorativo de las concepciones del placer. El placer perdió su origen de revelación del ars erotica y se encuentra confinado a lo inferior materializado en la carnalidad como confirmación de un descenso en las jerarquías de las dimensiones de la sexualidad. Por su parte, el amor, como manifestación de la sexualidad, emerge como un concepto con características universales, que asimila una única forma de amor como legítima: el amor romántico. En este tipo de amor, no prima el ardor sexual donde el placer y la pasión podrían habitar (Giddens, 1992), sino la idealización del otro que conlleva el seguimiento de determinadas narrativas de amor ideal o imperativo romántico, que encuentran en el matrimonio heterosexual uno de los horizontes de completitud subjetiva y de realización personal. De tal forma, y en concordancia con los supuestos de paradigmas esencialistas de la sexualidad, el placer sexual transmuta en la manifestación irrefrenable de un impulso

sexual que configura los guiones no deseados de conducta sexual (Gagnon, 2006). El amor, al contrario, emerge como el catalizador que posibilita evitar las manifestaciones primigenias que habitan en las pulsiones intestinas de los impulsos sexuales. El amor se sitúa así como una expresión pura, valorada, no contaminada por la carnalidad donde moran los impulsos “naturales” que movilizan lo sexual. En este proceso, el amor como ideal romántico se constituye así en una dimensión de la sexualidad valorada, y adquiere, particularmente en relación al mundo escolar, un carácter deseable de las conductas sexuales de los adolescentes.

Como menciona Allen (2004), producto del énfasis de los enfoques predominantes de educación sexual en relegar aspectos relativos al placer corporal durante las relaciones sexuales, la reproducción aparece como la finalidad de la sexualidad, es decir, el propósito instrumental de los encuentros entre sexos opuestos y complementarios. Al indagar sobre qué aspectos más allá de la prevención de las consecuencias no deseadas de la sexualidad (como los embarazos tempranos, no planificados o las infecciones por vía sexual) podrían ser abordados en las escuelas, Luciana indica:

Entrevistador: ¿los jóvenes no deberían saber que tienen las posibilidades de esto, eso y aquello en temas de sexualidad más allá de todo aquello en torno a la “prevención de”...?

L: Si (risas)

E: ¿Y qué serían esas cosas?

L: Y No sé, un bebe, algo lindo, algo positivo

E: Sería... ¿qué sería?

L: No impulsarlo si no que cuando estén seguros, que estén en pareja, juntos, mucho tiempo y todo eso que pueden pensar en la idea de un bebe, eso...

E: ¿Y algo más, qué otra cosa además del “proyecto bebe”?

L: Y que la pasen bien, responsablemente y... (Luciana, 16 años, Río Cuarto, COR)

Las referencias finales a pasarla bien, pero bajo el rotulo de responsabilidad, enmarca el proceso de reproducción. De tal forma, aquello que se encuentra más allá de la prevención

–la reproducción para el caso de Luciana– permite el disfrute, pero vuelve a enmarcarlo en un contexto y temporalidad específica, que aunque difusa (a partir del término *responsablemente*), podríamos asimilarla a un contexto de pareja estable, monogámico y heterosexual.

Lo silenciado

El nombrar determinadas dimensiones como parte de un programa o currículum oficial permite, aunque no garantiza, la posibilidad de dar visibilidad a determinadas temáticas. En contextos locales con fuerte influencia de discursos de tipo conservador, esta visibilidad puede ser una de las pocas oportunidades de habilitar el diálogo sobre aspectos reacios a ser abordados en los círculos íntimos de las y los adolescentes (las familias o los grupos de pares). En ocasiones, la ausencia temática desde los proyectos institucionales escolares encontraba eco en las concepciones de las y los adolescentes al no considerar el placer como una dimensión vinculada a la educación sexual. Referencias explícitas también concurrían con alusiones tangenciales vinculadas al goce y disfrute: las zonas erógenas, o las sensaciones o sentimientos que generan los encuentros entre los sexos eran materia ausente en muchas de las escuelas donde se realizaron las entrevistas. Sin embargo los silencios no eran igualitarios en términos genéricos. El desconocimiento del órgano de placer femenino –el clítoris– permite pensar en un silencio más acentuado de la sexualidad de las adolescentes, reforzando así los enfoques que sustentan la sexualidad como sinónimo del acto sexual, de determinados instintos naturales que lo movilizan, y como un atributo eminentemente masculino.

Los umbrales del placer

Tal vez la forma predominante en que se sustentan los abordajes en torno a la sexualidad en las escuelas encuentra su basamento en los enfoques de tipo biologicistas. Uno de los rasgos más característicos de este enfoque es la preponderancia en la trasmisión de conocimientos de tipo anatómicos, haciendo principal énfasis en la descripción de los

aparatos. La reproducción, como hábitat y finalidad de la sexualidad, deja de lado su cosmovisión confesional y seculariza el discurso a partir de poner el eje en la genitalidad. Deudor del paradigma médico hegemónico (Menéndez, 1985), el modelo biologicista construye su saber desanclado de los vínculos y las emociones que le dan sentido a los diversos usos del cuerpo y sus partes fisiológicas, otorgando primacía a la transmisión de información como estratégica educativa. Es por ello que en el ímpetu de informar lo más neutral y objetivamente posible, la información de tipo técnica recae en los depositarios de estos saberes: los especialistas. La soberanía depositada en los expertos es parte de la distribución de las voces autorizadas a hablar sobre la sexualidad en las escuelas, y es una instancia fundadora de las jerarquías entre los discursos de los actores escolares. No solo fueron silencios los implantados en las escuelas –como en el caso de la ausencia de ciertos nominaciones de los órganos de placer–, sino una multiplicación de los discursos sobre el tema, estableciendo puntos de implantación diferentes –regidos por la institución heterosexual–, cifrando los contenidos –reglados en la heteronormatividad hegemónica–, y edificando a los locutores –los expertos.

Entre el riesgo y el placer

Desde los abordajes de educación sexual que privilegian una mirada científica y racional basada en la biología y anatomía, operan de forma simultánea dos procesos: por un lado, la acentuación de discursos de tipo informativos prescriptivos tendientes al cambio de las conductas de cuidado y sexuales adolescentes que ponen su foco en las potenciales consecuencias negativas de la actividad sexual. Por otro lado, aunque de forma más velada, determinados aspectos de la sexualidad son relegados a los márgenes temáticos, incluso más allá de las fronteras curriculares, entre ellos los vinculados a la dimensión del placer. Esta centralidad preventivista da lugar a lo que Delor y Hubert (2000) denominan como enfoque de riesgo, para el cual la sexualidad es totalizada como un problema, dando preeminencia a la prevención como una estrategia de evitar algo negativo o no deseado. En este sentido, el término prevención en el ámbito educativo *“no parece significar una forma de ‘cuidar de’ en un sentido subjetivante, sino de temor frente a los efectos no deseados de*

algunas prácticas” (Morgade, 2011:54). El enfoque de riesgo consiste en identificar los factores o determinantes del entorno considerados de riesgo y que atentan contra la salud adolescente, enfatizando, en el caso de la sexualidad, los aspectos negativos producto de los embarazos tempranos o no planificados y las infecciones de transmisión sexual. En la linealidad causal que sustenta este enfoque, las prácticas sexuales en población adolescente resultan por sí mismas un factor de riesgo o no seguras.

En las entrevistas y grupos de discusión con adolescentes indagamos por qué pensaban que los adultos debían ocuparse de temáticas vinculadas a su sexualidad. Las respuestas más inmediatas –y de forma generalizada– que surgían referían a todo aquello no deseado de la sexualidad:

L: Y para evitar enfermedades, embarazos no deseados... eh, para evitar malos disgustos, en nosotros, o por ahí para que no pasemos experiencias malas que ellos han pasado

E: ¿Qué tipo de experiencia mala?

L: No sé, qué se yo, enfermedades, eh, no sé (Luciana, 16 años, Río Cuarto, COR).

Gran parte de las alusiones del corpus de datos refieren a una primera asociación entre sexualidad y vínculos intergeneracionales, que más que hablar sobre que entienden en relación a los cuidados las y los adolescentes, o que aspectos de la sexualidad les interesan o preocupan más, responde a un tipo particular de abordaje sobre la sexualidad en el ámbito escolar centrada primordialmente en una perspectiva biológica que construye sobre la sexualidad características *riesgosas*. La contraparte de estas asociaciones son aquellas temáticas relegadas de los abordajes de la sexualidad, y también aquellas impensadas como posibles de ser tratadas con los adultos, tanto en el ámbito escolar como por fuera de él. Como veremos más adelante, discursos subalternos, comienzan a emerger en forma de crítica a las formas en que aspectos vinculados a la sexualidad y la educación sexual son transmitidos en las escuelas y en los vínculos intergeneracionales.

Conocerse por placer o por la anatomía

A pesar de existir un marco general que asocia la sexualidad al riesgo a partir de las consecuencias no deseadas de la sexualidad, los abordajes desde lo biológico acentúan una perspectiva desexualizada y asensitiva, que concurre, en este caso en nombre de la racionalidad científica anatómica-fisiológica, en una jerarquización de la sexualidad que habilita determinados umbrales posibles para cada género, tanto en torno a lo legítimo de ser experimentado, como también a toda una serie de concepciones normativas en torno a las conductas y prácticas –sexuales y de cuidado– deseables (Allen, 2004; Jones, 2010). En el caso de la masturbación estas jerarquías implican no sólo lo permitido, lo legítimo de pronunciar o hacer público, sino también formas diferenciales de subjetivación:

[Se estaba abordando una charla sobre “sexualidad” con un médico que fue a la escuela] Entrevistador 1: ¿Y las chicas no preguntaron por la masturbación?

1: No.

2: No...

Entrevistadora 2: ¿Y creen que hay masturbación en las chicas igual que en los chicos?

2: No, para mí no...

1: Para mí, tampoco. Es depende, yo no conozco muchos casos, pero...que han contado casos de chicas que se han masturbado, sí (fraseo separando las sílabas durante toda la oración). Pero más de estos casos o que no los cuentan a tanta gente, obviamente, no sé.

E2: ¿Y ustedes qué creen que no existe o que no lo cuentan?

1: Que no lo cuentan...

2: Que no lo cuentan. Existir deben existir algunos casos...

E2: ¿Algunos? ¿No igual que los varones?

1: No, a mi forma de ver tampoco pero qué sé yo...depende...todos pensamos diferente y a lo mejor otras personas dirán distinto a nosotros.

E1: Entonces, ¿para los varones sería más que uno se auto-conoce y para las mujeres no sería tan así o se conocen de otra manera?

1: O sea, normalmente nosotras más por el ciclo menstrual...con eso te conoces...por ejemplo en mi caso, antes de mi ciclo menstrual...una que tengo un mal humor terrible y... (...). Para mi nosotras nos conocemos distinto...no por eso de la masturbación...no es por lo primero que nos conocemos nosotras, de esa manera. (2: Sol, 16 años; 1: Ana, 16. Mte. De los Gauchos, COR).

El proceso de medicalización de los cuerpos es una temática abordada por una amplia gama de autores luego de los desarrollos teóricos realizados por Foucault (2008). A partir de indagar en los vínculos entre sexualidad, placer y género, Laqueur (1994) describe el proceso por el cual las diferencias sexuales van mutando históricamente, dando lugar a partir del siglo XVIII, a un cambio de paradigma sobre la sexualidad que establece la diferenciación de lo masculino y lo femenino en términos biológicos. El nuevo modelo de dimorfismo sexual acentúa por medio del saber médico-biológico un orden social de lo íntimo, una repartición de los deseos y de las sensaciones para cada sexo. Los médicos son proclamados como los actores capacitados para *“identificar las características esenciales de la mujer, lo que sirve para distinguirlas, lo que las hace ser como son”* (Laqueur, 1994:25). El cambio de paradigma conllevó asimismo un desplazamiento en torno al placer femenino, generando una minimización de los derechos de la mujer al placer sexual producto de su escisión con la reproducción (Laqueur, 1994). Las jerarquías en torno a las formas de auto-conocimiento implican a los cuerpos de forma diferencial según su género. También son diferentes los saberes expertos involucrados en cada caso. ¿Qué implica en términos de conformación subjetiva que el cuerpo de las adolescentes sea narrado de forma predominante a partir de sus funcionalidades biológicas? En las citas antes referidas, emerge de forma difusa la posibilidad del auto-placer femenino, pero las legitimidades de aquellas prácticas encuentran umbrales diferenciales. Estos umbrales de lo erótico requieren ser pensados desde los diversos dispositivos y abordajes en torno a la sexualidad que los enmarcan.

Como hemos sugerido, el enfoque biologicista continúa con parte de la matriz binaria en relación al placer y el amor como aspectos contrapuestos, pero ya no como un eje central, sino a partir de la secularización de parte de sus discursos. En los relatos que conforman el

corpus de datos es posible rastrear referencias a la diada amor-placer, pero que comienzan a incorporar algunos aspectos asociados a las experiencias personales como forma de vivenciar la propia sexualidad.

E: ¿cuál piensan que es la relación entre placer en general y la sexualidad?

H1: El placer, el amor

H3: Eso va en la cuestión digamos de experiencia de año, capaz que nosotros hoy en día están los que lo hacen por placer o está el que lo hace. Por...

H2: Amor

H3: Amor. Eso depende de los años que van pasando le vas agarrando experiencia o lo vas agarrando otro, lo vas tomando de otra forma ya

E: ¿Y es contrapuesto esto del placer y el amor para Uds.?

H1: Mmm, no

H3: Y depende como lo vea uno, para unos sí para otros no

H1: En eso no sé qué decir, o sea vos podés hacerlo con muchas personas, capaz que con una te sentís más identificado y lo sentís de otra manera, pero es...lo mismo. Vas a llegar al mismo... (Risas)

H3: Al mismo objetivo. (H1: Matías, 17 años; H2: Julián, 18 años; H3: Bruno, 17 años; M: María, 18 años. CABA).

Las alusiones a las experiencias personales permiten dar cuenta de la sexualidad como un proceso inescindible de una dimensión vivencial. Parte del aprendizaje de la sexualidad y afectividad requiere transitar por diferentes vivencias que permitan ir enriqueciendo la vida de las y los adolescentes. Incluso cuando no hay que profundizar demasiado en los sentidos para encontrar supuestos de tipo esencialistas (desde la referencia al placer contrapuesto al amor, o al objetivo final del acto sexual), aun así estas citas muestran la emergencia en los vínculos de pareja de condiciones de posibilidad para abordar los aspectos que generan las identificaciones en torno al placer. "Sentirse identificado" requiere pensar en una sexualidad particular y personal, aspecto que socava una perspectiva de sexualidad como algo atemporal, ahistórico y universal, introduciendo así las contingencias particulares de las experiencias humanas.

El discurso erótico en el ámbito escolar

Como hemos indicado, por la herencia institucional de las escuelas, la dimensión erótica se encuentra predominantemente marginada de los abordajes en torno a la sexualidad. Siguiendo a Foucault (2010), este proceso de relegamiento temático es parte de la compleja trama de regulación y control de la sexualidad infantil y adolescente. El proceso de construcción social de la sexualidad, parafraseando Weeks (1998), implica así toda una serie de maneras múltiples e intrincadas en que nociones, fantasías, deseos y vínculos afectivos son configurados por las sociedades en las que dichas interacciones se producen. Los cambios de paradigma en torno a la sexualidad han trasvasado el ámbito académico para ser incorporados y retomados desde perspectivas de educación sexual en las cuales se conjugan nociones de libertades individuales que deben ser posibles de ser desplegadas, como así también en torno a derechos a ser ejercidos. Tanto unas como otras pueden referirse al campo de las sexualidades. Los enfoques de educación sexual integral se basan en esta perspectiva ampliada, que desborda la mera faceta de la prevención, e incorpora dimensiones en torno a la autonomía, el derecho, la subjetividad, el (auto) cuidado, y el goce.

La imaginación al poder

Podemos pensar junto a Rubin (1989), que parte de las barreras sociales y legales que obstaculizan el conocimiento y la experiencia de los adolescentes en torno al sexo y la sexualidad, reside en una concepción del sexo como negativo o perjudicial per se para su subjetividad. Desde esta óptica, la impronta reguladora de la sexualidad ha establecido diferentes tipos de controles formales e informales que se hacen cuerpo en los relatos de las y los adolescentes, como así también las alusiones a las transgresiones respecto de dichas regulaciones.

[La conversación versaba sobre las vinculaciones entre sexualidad y placer]

4: claro, porque decís del placer...bueno hay muchas personas, por ejemplo, que para sentir placer usan muchas otras cosas más adheridas a la relación sexual...y esas cosas también tienen muchas otras consecuencias...

E: ¿Cómo qué?

4: Bueno yo vi en la tele una zanahoria, ¿entendés? (risas) Una cosa para sentir placer...que utilicen otras cosas que...algo normal a la relación sexual.

2: los eléctricos...

1: geles...

E: Pero...y de esto...les parece que las personas que utilizan estos objetos, por ejemplo el gel, es una forma de encontrar placer que...

1: un placer que compartan los dos...o a veces puede ser propio.

E: Por ejemplo, muchos de estos objetos son utilizados para encontrar placer cuando no hay dos personas...

4: claro...cuando estas solo...

3: o cuando son dos mujeres...

E: ¿Y las dos mujeres no pueden encontrar placer sin necesidad de...?

3: no sé porque nunca estuve con otra mujer (risas)

E: No, pero...más allá de la experiencia digamos...me refiero... ¿piensas que el placer necesariamente requiere de un hombre y una mujer?

3: No...

4: y, al parecer no...

1: como que hay objetos que ayudan a estimular ese placer entre dos mujeres.

4: hay otras cosas también...qué sé yo, quizás...

3: los dedos...

4: claro...las manos, la boca...quizás tienen más imaginación que utilizan otros recursos. Quizás no hace falta la penetración...

1: del pene en la vagina sino...

3: *de formas para sentir placer...*

4: *claro...*

E: *¿Y cómo se involucran esas formas de sentir placer que no involucran la penetración...?*

1: *a la imaginación que tiene cada uno.*

(3: *Gabi, 19 años; 4: Lucero, 17 años; 1: Maxi, años 17; 2: Alan, 17 años. Córdoba Capital).*

Aquello asociado al placer de tipo sensual, posible de ser vivenciado en sus reverberaciones físicas y mentales, el goce a él asociado, y toda una gama de experiencias intermedias, constituyen lo que habitualmente es denominado como lo erótico. Este gran campo incorpora lo experiencial en cercana relación con lo imaginación como uno de los motores posibles para la maximización de los placeres. La larga cita que hemos aludido de un grupo de discusión en la ciudad de Córdoba refleja la emergencia de esta dimensión erótica, acompañada también por un cambio de paradigma que contempla la sexualidad de forma afirmativa y voluntaria, donde el deseo y la imaginación son elementos centrales para las experiencias personales en torno a lo sexual y afectivo. La noción de sexualidad que subyace a estas referencias se encuentra asociada a una concepción de salud ampliada, donde la salud sexual es una faceta importante para lograr la plenitud. Esta concepción:

“Trasciende lo orgánico, lo genital, lo meramente biológico y corporal para incluir aspectos que tienen que ver con lo social, con lo normativo, con los escenarios relacionales en los que se ejercita” (Wainerman et al., 2008:145)

Desde esta perspectiva, lo erótico confluye con la ruptura de parte de los condicionamientos devenidos de la matriz heteronormativa, dando lugar al planteamiento de lo diverso en amplio espectro: desde las y los compañeros sexuales, hasta los órganos y objetos involucrados en las experiencias. El universo de lo erótico abre toda una gama de aspectos positivos en torno a la subjetividad, el autoconocimiento, el respeto y reconocimiento de los otros.

Experiencias de placer

Al investigar sobre los procesos de apropiación subjetiva de los derechos sexuales de mujeres mexicanas, Amuchástegui Herrera and Rivas Zivy (2004) encontraron una serie de dispositivos y regulaciones sobre la sexualidad que emergían como barreras para el reconocimiento de sí mismas como seres sexuados: el falo centrismo y el débito conyugal. El sentido de apropiación del propio cuerpo, y con él las experiencias placenteras y disfrute corporal asociadas a las prácticas sexuales, enfrenta el desafío no sólo de lograr la autorización de sí mismo, sino también de encontrar marcos programáticos que habiliten las transgresiones a la regulaciones normativas de la matriz heteronormativa. Nos preguntamos entonces, ¿Qué barreras en torno a la apropiación subjetiva de derechos sexuales, particularmente la dimensión del placer, existen en las poblaciones adolescentes de escuelas medias? ¿De qué índole son estos tipos de obstáculos?

E: Sacando eso de la prevención, ¿hay algo más de las experiencias? ¿Qué está bueno que te digan o te cuenten?

N: (Largo silencio) La vaselina (en voz baja). Pero ya ahí...

E: ¿Por qué te parecía importante? ¿Qué es lo que está jugando ahí? Porque tal vez no sea algo de la "protección"

N: No jugas nada, es algo que a vos te complace. O sea, no es que ahí estás jugando la suerte...ahí...es algo para completar el combo digamos. La vaselina yo la he usado y... como decirlo, con mi novia he usado y eso estuvo bueno e ir experimentado cosas esta bueno, cosas nuevas.

E: ¿Y vos pensás que eso no se puede contar en una clase?

N: Sí, estaría bueno. Yo ahora no sabría decirlo con palabras, tendría que haberlo preparado (risas) y no estar improvisando, pero estaría bueno para una charla. Yo esto nunca lo hablé, es la primera vez. Pero sí... o sea..., no que sea tan cuadrado "Salud y Adolescencia" como te dije u otras materias. Que no sea tan cuadrado, qué es un preservativo, que abran un poco más que eso, porque hay muchas cosas que se pueden hacer y no sólo preservativo y anticonceptivo. No es de lo único que se trata la relación para mí...pero no sé cómo decirte que un profesor le diga a un alumno..., no tengo las palabras ahora. (Nacho, 17 años. San Isidro, Prov. de Buenos Aires).

Como hemos señalado, en el terreno de las experiencias personales irrumpe una serie de prácticas y vivencias que rompen con los supuestos de una sexualidad atemporal, ahistórica y universal. La cita de Nacho que hemos utilizado permite observar como el trabajo individual en torno a la apropiación de derechos, en este caso elementos que dan cuenta del placer sexual en una relación de noviazgo, deben sobreponerse a un discurso normativo de tipo preventivista omnipresente en cualquier referencia a la sexualidad en las escuelas. Al trabajo individual sobre la propia experiencia de despliegue de libertades y derechos sexuales, subyace un marco normativo que permite sostener estas demandas.

E: Tal vez ahí estamos hablando de cosas más materiales, la vaselina y demás. Pero, ¿hay cosas que pasen por lo no tangible de la sexualidad? Por ejemplo, vos hablabas antes del disfrute, del placer sexual. ¿Hay algo que limite el placer sexual pero que no sea material?

N: Sinceramente no. Nada te limita, vos haces lo que podés. (Silencio reflexivo) Hay algo, me parece que sí que limita. Hay veces que la vergüenza puede ser un límite. Hay gente que no va a comprar estos objetos que vos decís por vergüenza. Hay gente que no va a comprar preservativos por vergüenza. O la falta de experiencia también trae vergüenza, por ahí estás con una mujer que ya experimentó antes y vos no... eso también es un límite. Sí, la vergüenza y el miedo. (Nacho, 17 años. San Isidro, Prov. de Buenos Aires).

Si nos preguntamos acerca de las transgresiones respecto de discursos normativos en torno a la sexualidad en las escuelas, el relato de Nacho es ejemplificador en este sentido. Parte de la emergencia de lo subalterno es romper con los paradigmas predominantes de educación sexual que se sustentan en perspectivas de la sexualidad de tipo esencialistas o biologicistas, que relegan aspectos de la sexualidad que pueden ser facilitadores para abordar temáticas en torno a los derechos sexuales, el reconocimiento y el respeto. La vaselina fue sólo lo emergente de un aspecto siempre esquivo en las aulas, y el detonante de un proceso reflexivo sobre lo vivido. La vergüenza como límite al placer, expone las vinculaciones con la mirada de los adultos sobre las y los adolescentes y su actividad sexual. Confesar ser activo sexualmente implica el reconocimiento de los adultos de tal hecho, y el pavor como sentimiento es la contracara de tal proceso. El miedo por su parte, puede mostrar una faceta intrageneracional en torno al despliegue de libertades. Tener (o

carecer de) experiencia puede convertirse en una carga pesada que adquiere diferenciales genéricos.

Conclusiones

Los relatos que conforman el corpus de datos fueron agrupados en secciones que responden a una determinada manera de concebir la sexualidad basada en concepciones de la misma profundamente divergentes. Cada una de dichas perspectivas sustenta diferentes modelos de educación sexual, que implican asimismo formas vinculares diferenciales entre los actores involucrados: adolescentes-alumnos/adultos-docentes. En cada una de las secciones expusimos rasgos de modelos de educación sexual: modelos cercanos a una visión confesional, abordajes seculares sustentados en paradigmas médico-biológicos, y modelos que incorporan a la sexualidad desde múltiples dimensiones. Asimismo, de forma transversal al artículo, sugerimos algunas facetas de análisis: 1) las formas en que la regulación es llevada a cabo, lo que implica mencionar las instancias de poder producto de las interacciones sociales que redundan en aquellos que llevan adelante las prescripciones normativas en torno a la sexualidad y aquellos que son sujetos de ella; 2) las posibilidades de acción de los actores en cada contexto o escenario; 3) la instancia política que emerge de pensar en los umbrales de legitimidad para cada acción.

Las categorías de espera, el amor frente al placer y lo silenciado concurren en los modelos de educación sexual de tipo moralista o confesional al generar un marco espacial y temporal de las acciones afectivas y sexuales. Frente a la imposibilidad de la abstinencia, la postergación corporizada en la espera marca la temporalidad y se esgrime como valor deseado de la masculinidad, mientras que el espacio está delimitado por formas vinculares que encuentran en el antagonismo del placer y el amor las características exteriores de concepciones binarias en torno a la sexualidad. El tiempo y espacio de la sexualidad dicta y establece la normalidad como alegoría de la naturalidad.

Las categorías riesgo y placer, y conocerse por placer o por biología son deudoras de abordajes de tipo biologicistas. Si el cuidado desde un punto de vista asociado al deber ser se manifiesta en la aversión a la infidelidad, en estos modelos deudores del paradigma

médico, el cuidado se establece a partir de las distancias relativas en torno a aquello considerado riesgoso. El placer desplaza su lugar pecaminoso confesional a una instancia secular que lo identifica con el azar, pero donde las probabilidades no tienen el mismo peso: el azar siempre conlleva a lo no deseado de la sexualidad. Esta metonimia entre placer y riesgo establece jerarquías, donde algunos cuerpos son objeto más acentuado de la intervención de los saberes de control, en especial los femeninos. Las posibilidades de conformación de las subjetividades también difieren al estar atravesadas por saberes y valoraciones de lo legítimo diferentes que buscan dar las características totalizantes de cada ser.

La imaginación al poder y las experiencias de placer son categorías que exponen la emergencia de discursos de lo erótico en el ámbito escolar, son relatos de tipo subalternos que se encuentran en tensión con los modelos predominantes de educación sexual, pero que encuentran apoyos programáticos en varias de las legislaciones recientes y en infinidad de actores escolares. El despliegue de la imaginación y de las vivencias son facetas centrales de la dimensión del placer, que implican vínculos diferentes intergeneracionales, la legitimidad de ejercer ciertos derechos y libertades, y la formulación de demandas para hacerlas efectivas.

Sugerimos que el despliegue de lo erótico como discurso efectivamente abordado en las escuelas, habilita toda una serie de aspectos considerados positivos en torno a la conformación de la subjetividad que concurren con instancias de (auto) reconocimiento y cuidado no coercitivos. La dimensión del placer, implicaría así la posibilidad de ampliar las formas de encuentros sexuales y afectivos que permitan la amplia variedad de la experiencia humana, la aceptación de lo diverso, y una concepción positiva en torno a la sexualidad.

¿Cómo se cita este artículo?

SUSTAS, S. E. (2016). *La dimensión erótica en estudiantes de escuelas medias y su relación con la educación sexual*. Argumentos: revista de crítica social, 18, 310-337. Recuperado de: [link]

Bibliografía

Allen, L. (2004). Beyond the birds and the bees: constituting a discourse of erotics in sexuality education. *Gender and Education*, 16 (2), 151-167.

Amuchástegui Herrera, A., y Rivas Zivy, M. (2004). Los procesos de apropiación subjetiva de los derechos sexuales: notas para la discusión. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 57, 543-597.

Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Neoliberalismo, democracia y lazo social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Delor, F., y Hubert, M. (2000). Revisiting the concept of 'vulnerability'. *Social Science and Medicine*, 50, 557-570.

Esquivel, J. C. (2013). Las estrategias discursivas de la iglesia católica en torno a la educación sexual. In J. M. Vaggione y J. Mujica (Eds.), *Conservadurismos, religión y política. Perspectivas de investigación en américa latina* (pp. 117-148). Córdoba: CIECS/CONICET/UNC.

Foucault, M. (2008). [1963]. *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2010). [1976]. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gagnon, J. H. (2006). *Uma interpretação do desejo. Ensaio sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamod.

Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: sexuality, love, and eroticism in modern societies*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

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

Kornblit, A. L., y Sustas, S. E. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Menéndez, E. L. (1985). Modelo hegemónico, crisis socio-económica y estrategias de acción en el sector salud. *Cuadernos Médicos Sociales*, 33, 55-63.

Menéndez, E. L. (2011). Modelos, experiencias y otras desventuras. En J. Haro (Ed.), *Epidemiología sociocultural. Un diálogo en torno a su sentido, método y alcances*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Morán Fáundes, J. M. (2013). Del confesionario al diván: El discurso científico del conservadurismo religioso en Argentina y Chile sobre la sexualidad y el cuerpo. En J. M. Vaggione y J. Mujica (Eds.), *Conservadurismos, religión y política. Perspectivas de investigación en américa latina* (pp. 149-194). Córdoba: CIECS/CONICET/UNC.

Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En G. Morgade (Ed.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-52). Buenos Aires: La Crujía.

Pecheny, M., Figari, C., y Jones, D. (2008). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidad en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 306-331). Buenos Aires: Paidós.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. S. Vance (Ed.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Ed. Revolución.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México DF: Programa universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México y Miguel Ángel Porrúa. .

Wainerman, C., Di Virgilio, M., & Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manatíal.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México D.F.: Paidós.