

**Estudios sobre sexualidades
en América Latina**

Kathya Araujo y Mercedes Prieto, editoras

Estudios sobre sexualidades en América Latina



FLACSO
ECUADOR

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 9 |
| Introducción <i>Kathya Araujo y Mercedes Prieto</i> | 11 |
| SECCIÓN 1: SEXUALIDADES EN DEBATE | |
| Entre el paradigma libertario y el paradigma de derechos: límites en el debate sobre sexualidades en América Latina | 25 |
| <i>Kathya Araujo</i> | |
| Nuevas (y viejas) configuraciones de la intimidad en el mundo contemporáneo: amor y sexualidad en contextos de cambio societal | 43 |
| <i>Claudia Moreno Standen</i> | |
| Agendas de sexualidad y masculinidad | 59 |
| <i>Carlos Sáez Larravide</i> | |
| “Queer no me da”: traduciendo fronteras sexuales y raciales en San Salvador y Washington D. C. | 91 |
| <i>María Amelia Viteri</i> | |

© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 323 8888
Fax: (593-2) 3237960
www.flacso.org.ec

ISBN: 978-9978-67-160-3
Cuidado de la edición: Cristina Mancero
Diseño de portada e interiores: Antonio Mena
Imprenta: Crearimagen
Quito, Ecuador, 2008
1ª. edición: junio, 2008

SECCIÓN 2:

IDENTIDADES EN REVISIÓN

| | |
|---|-----|
| Vírgenes, putas y emancipadas en el mundo imaginario de los adolescentes | 109 |
| <i>Horst Nitschack</i> | |

| | |
|--|-----|
| Del padre ausente al padre próximo. Emergencias de nuevas formas de paternidad en el Chile actual | 123 |
| <i>Loreto Rebolledo González</i> | |

| | |
|--|-----|
| Maricones: entre la disputa y la clandestinidad | 141 |
| <i>Patricio Aguirre Arauz</i> | |

SECCIÓN 3:

POLÍTICAS EN SEXUALIDADES

| | |
|---|-----|
| La revolución de la píldora anticonceptiva y la cuestión demográfica en Buenos Aires: apropiaciones y resignificaciones de un debate internacional (1960-1973) | 161 |
| <i>Karina Felitti</i> | |

| | |
|---|-----|
| Al filo de la ley: el debate de la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673 - Argentina) como tecnología de género | 179 |
| <i>Mabel Alicia Campagnoli</i> | |

| | |
|--|-----|
| Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo | 199 |
| <i>Silvana Darré Otero</i> | |

| | |
|---|-----|
| El papel de l@s ginecólog@s en la construcción de los derechos sexuales en Uruguay | 215 |
| <i>Susana Rostagnol Dalmas</i> | |

| | |
|--|-----|
| Las cuestiones reproductivas y sexuales en Bolivia (La Paz y El Alto) | 233 |
| <i>Virginie Rozée</i> | |

SECCIÓN 4:

CUERPOS Y RESISTENCIAS

| | |
|---|-----|
| Sacudiendo el yugo de la servidumbre: mujeres afroperuanas esclavas, sexualidad y honor mancillado en la primera mitad del siglo XIX | 253 |
| <i>María de Fátima Valdivia del Río</i> | |

| | |
|---|-----|
| Entre la clandestinidad y la liberación: representaciones del aborto en la ciudad de Quito | 269 |
| <i>Soledad Varea Viteri</i> | |

| | |
|---|-----|
| No hay mujer fea: conceptos de la belleza entre las adolescentes guayaquileñas | 291 |
| <i>Erynn Masi de Casanova</i> | |

| | |
|--|-----|
| Mujeres, cuerpo y encierro: acomodo y resistencias al sistema penitenciario | 309 |
| <i>Jenny Pontón Cevallos</i> | |

| | |
|--|-----|
| Mujeres, cuerpo y performance en América Latina | 331 |
| <i>Josefina Alcázar</i> | |

Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo

Silvana Darré Otero¹

Resumen

A lo largo del siglo XX se registran distintos períodos en los que se intenta introducir la educación sexual dentro de la educación pública en el Uruguay. El tema de la educación sexual y su vinculación con las políticas de género constituye una línea de investigación sostenida por la autora desde el año 2002². La educación sexual es entendida como un objeto de discurso, como un enunciado recurrente que alude a distintas significaciones en los diferentes períodos analizados. El enfoque arqueológico como estrategia metodológica permite establecer líneas de continuidad y de ruptura en las diversas formulaciones. La exposición de los antecedentes, los debates que generaron y las instituciones que participaron de los mismos, resultan trascendentes para comprender los desafíos que aguardan a los proyectos actuales en la materia. Esta comunicación se ordena en tres partes. En la primera, se sintetizan los componentes de la investigación, objetivos, las categorías teóricas y metodológicas. En la segunda, se hace un repaso de las iniciativas históricas sobre el tema hasta el año 2000. En la última parte, se retoman algunas de las conclusiones a las que llega el estudio, que quedan planteadas a modo de nuevas hipótesis de trabajo.

Palabras claves: discurso pedagógico, género, educación sexual, arqueología, Uruguay.

1 Doctoranda del Programa de Ciencias Sociales, Sede Argentina de FLACSO. Magíster en “Poder y Sociedad desde la problemática de Género” por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. En la actualidad coordina el Programa Género y Cultura de FLACSO, Sede Uruguay. Información de contacto: sdarre@flacso.edu.uy

2 Distintos productos y avances en esta línea han sido publicados en los últimos años. El presente artículo sintetiza publicaciones previas (Darré, 2005, 2006, 2007) y añade nuevas reflexiones sobre el objeto de estudio.

Introducción

Cuando se analizan las propuestas que han existido sobre el tema de la educación sexual en el Uruguay a lo largo de un siglo, puede arribarse a una primera conclusión: la educación sexual tiene poco que ver con el sexo y mucho con la política, o con las políticas, en sentido amplio; las educativas, demográficas, sanitarias, científicas y religiosas. Este año se cumplen 101 años de la primera iniciativa registrada en el Uruguay en la materia, y el hecho de que aún sea un proyecto pendiente³ resulta una muestra de la interferencia que se ha producido históricamente entre las políticas de género y el campo de la educación.

A lo largo del siglo XX se registran distintos períodos en los que se intenta implementar la educación sexual en la educación pública en Uruguay. Cada una de las iniciativas implica diferentes concepciones sobre el tema, revela posiciones políticas e institucionales y desata controversias significativas. La “experiencia uruguaya” en la educación sexual, dentro del ámbito de la enseñanza pública, tiene el valor de contribuir al debate actual desde la perspectiva de lo que sucede en el ámbito nacional en un país de tradición laica, cuyas políticas públicas están centralizadas. La nueva propuesta, dada a conocer este año por las autoridades de la educación en el Uruguay, constituye una oportunidad para confrontar los resultados de la investigación y continuar con nuevas líneas de trabajo.

Las características de la investigación

La investigación se centra en la descripción y el análisis de los modos en que la educación sexual se va constituyendo a lo largo de un siglo en un

3 A mediados del presente año, las autoridades de la educación pública uruguaya –en el nuevo escenario marcado por el ascenso de un gobierno progresista–, han dado a conocer una nueva propuesta para la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal. El documento de referencia elaborado por la Comisión de Educación Sexual se titula “La incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo”. Esta comisión está integrada por docentes de distintos subsistemas y depende directamente del Consejo Directivo Central que es la máxima autoridad de la Administración Nacional de Educación Pública en el Uruguay.

objeto de discurso. Se hace énfasis en las políticas de género transmitidas a través del discurso pedagógico. El objeto de análisis comprende la materialidad discursiva que sobre la educación sexual ha circulado en dicho discurso. Las fuentes se componen de archivos documentales, programas escolares, proyectos de ley, discursos oficiales, actas de sesiones parlamentarias, folletines de difusión, planes de estudio, testimonios de época y medios escritos, que se complementan con la realización de entrevistas. La investigación articula algunos conceptos propuestos por M. Foucault, otros que provienen del Análisis Institucional francés, con una metodología o enfoque arqueológico, en el sentido que le atribuye M. Foucault (1996).

La educación es entendida como una institución en el sentido que le atribuye R. Lourau (1991). En su dimensión universal, es una norma transhistórica de carácter social que cumple con las funciones sociales de transmisión, recreación y preservación de la cultura que todas las sociedades requieren. Esa norma se particulariza bajo determinadas condiciones políticas y sociales. El nivel de la singularidad se halla en el acontecimiento, único, fugaz e irrepetible. Lo más relevante de esta forma de pensar la educación es que la misma desborda los límites de las organizaciones de enseñanza del sistema educativo formal y produce –bajo multiplicidad de formas–, un discurso pedagógico. Para M. Foucault (1992) la educación es el instrumento por el cual un individuo entra en un orden discursivo; es una forma política de adecuación y distribución de los sujetos y los discursos en el entramado social.

El discurso pedagógico es una categoría teórica, deudora de la definición que propone M. Foucault. Reúne lo que es seleccionado del conjunto de los discursos sociales para su circulación en términos pedagógicos. La especificidad del discurso pedagógico radica en su posibilidad de vehicular otros discursos sociales, políticos, jurídicos, médicos (Emmanuele, 1998). El discurso pedagógico tiene un carácter ineludible. Lo anterior no significa que todos los integrantes de una cultura participen de los bienes simbólicos en igual medida. Por eso la educación sostiene una tensión constitutiva, porque anuda la estructuración de la subjetividad humana a la heterogeneidad de los discursos sociales. Este concepto, al igual que el de educación, trasciende la idea de un protagonista o actor individual. En

tanto vehiculiza a otros discursos de poder, el discurso pedagógico desempeña un papel clave en la producción y reproducción de las políticas de género y sus normativas; es decir, en aquellos lineamientos que prescriben un cierto ordenamiento, distribución y circulación de roles y espacios según el género.

La categoría de género es entendida en el sentido que le da J. Scott (1993). Sus cuatro elementos constitutivos permiten la articulación con el nivel de los discursos y las instituciones: el nivel de los símbolos, el nivel de la normatividad, el género como componente de las relaciones sociales y la dimensión subjetiva. Entre las representaciones simbólicas que la cultura ofrece, las normativas o prescripciones que se establecen en un tiempo y un lugar determinado –instituciones mediante–, y la apropiación subjetiva, existen distancias y contradicciones.

La educación sexual –en el marco de esta investigación– no puede definirse a partir de los objetos que convoca. Forma parte del discurso pedagógico, dado que supone una sistematización de ciertos conocimientos en un tiempo determinado. Lleva implícita una selección y distribución de ideas y nociones que serán consideradas legítimas, señalando, en el mismo acto, a ciertos sujetos que se apropiarán del saber y a otros que lo transmitirán desde una posición legítima. Configura un campo de posibilidades estratégicas en el que se articulan y enfrentan los discursos sociales, como el discurso médico, el religioso y el jurídico. Este campo, que ha sido reactivo a acomodarse dentro de una disciplina, puede entenderse como una tecnología y un dispositivo analizador de las políticas de género en un tiempo y en un lugar determinado.

El enfoque arqueológico propuesto por M. Foucault (1996) puede entenderse como un proyecto o un modelo de análisis, más que como una metodología precisa. No se parte de una posición normativa sobre lo que debe ser la educación sexual, sino que se intenta registrar lo dicho o realizado efectivamente en la materia. Se procura poner en cuestión las ideas que parecen ligadas en forma natural a la educación sexual, para comprender las condiciones sociales y políticas en las que un saber se hace posible y es capaz o no de circular socialmente. La arqueología no apunta al origen de un discurso o al descubrimiento de una verdad que subyace oculta, sino al establecimiento de correlaciones entre distintos niveles

que incluyen conceptos, prácticas sociales y campos de emergencia de objetos de conocimiento.

Cien años de historia

En las primeras décadas del siglo XX, la educación sexual, que aparece ligada a los requerimientos de las políticas de salud, asociada a la moral, es un tema que tratan los congresos de medicina y pedagogía. Médicos higienistas, políticos, feministas, sacerdotes y educadores son los que hablan del tema. Quizás la sífilis haya constituido una de las condiciones de posibilidad que permitieron su formulación; sin embargo, el tema desaparece a partir del año 1925, a diferencia de la sífilis que no encontraría cura hasta mediados de siglo.

La educación sexual significa la explicación de los fenómenos verídicos asociados al nacimiento, eliminando las historias que hasta entonces acompañaban los relatos. Era también una acción de prevención de las enfermedades venéreas por vía de la información. Podía ser entendida del mismo modo como refuerzo de la castidad y como componente del fortalecimiento de la voluntad y el carácter. Estas perspectivas acompañaron posiciones que no estuvieron agrupadas en una concepción unificada del tema, aspecto que criticó e intentó responder el proyecto pedagógico de Paulina Luisi⁴. Estos objetos, que no podían reunirse en conceptos únicos, podían incluso no ser compatibles.

Sobre la base general que consideraba a los instintos como negativos y peligrosos, aparecía una preocupación por los efectos que podía provocar una instrucción sexual en el niño; si esa instrucción tendía a despertar el instinto que hasta ese momento se mantenía fuera del interés infantil, o bien, si era la clave del control y sumisión al poder de la voluntad. Este

⁴ Paulina Luisi (1875-1949) es una figura emblemática de la historia intelectual del Uruguay. Además de maestra, fue la primer médica uruguaya (1908), fundadora y militante del Partido Socialista (1910) y feminista. En 1913, el Cuerpo Médico Escolar le encomienda el estudio de la educación o instrucción sexual en sus “dimensiones prácticas”, tarea que la lleva a recorrer distintos países europeos y le permite formalizar sus ideas en una propuesta concreta. Representó al Uruguay en numerosos congresos internacionales. Su perfil como intelectual, su dimensión política y sus aptitudes para la polémica la convirtieron en un personaje muy popular.

era el fundamento de la asociación recurrente entre la educación y el tema de la iniciación sexual (temor que retorna en cada oportunidad). Por otro lado, circulaba la pregunta en torno a quiénes debían tener la competencia profesional para enseñar este saber, si podían ser las maestras/os, los médicos/as, la Iglesia o la familia. Un tercer aspecto, muy vinculado a lo anterior pero que trasciende a los actores profesionales, radica en la índole del problema. Si se trataba de un problema de índole subjetivo e individual o de un asunto eminentemente colectivo. Si bien los debates son en sí mismos significativos de una mayor injerencia del Estado en la vida privada, el problema de la libertad se deslizaba de forma recurrente.

La educación sexual aparece como un escenario disputado entre dos instituciones de saber y poder: la medicina y la Iglesia. La primera se encontraba en un proceso de autonomización del campo, que acompañó su pasaje desde una práctica privada hacia una práctica de carácter público. La captura de la administración hospitalaria puede leerse, en ese sentido, como un paso en su afirmación disciplinaria e institucional. La Iglesia como institución fue testigo, desde las últimas décadas del siglo XIX, de una pérdida creciente de influencia por los efectos de secularización, que acompañaron la transformación de un Estado laico, con matices anticlericales, a un Estado moderno.

Los estudios que analizan el proceso modernizador en el Uruguay, como los de Barrán (1990), Caetano y Geymonat (1997), Barrán, Caetano y Porzecansky (1998), entre otros, coinciden en que las principales características del país actual se generaron en los primeros años del siglo XX. Estas características abarcan una nueva realidad demográfica, la estabilidad de las instituciones, la tradición democrática con pluralidad de partidos, la concentración urbana, la separación de la Iglesia y el Estado, y el acceso a la educación pública y gratuita. Estos elementos contribuyen a configurar, desde entonces, un imaginario social integrador de clases y orígenes diversos.

Hablar de la modernidad en un sentido filosófico implica establecer una amalgama entre distintas ideas o presupuestos que comprenden la confianza en la Razón, un pensamiento utópico fuerte e individuos concebidos como sujetos de derechos y protagonistas de la historia. Estos sujetos deben estar educados para salir del orden de la naturaleza y entrar en

el orden de la razón. Todas estas ideas presuponen una ilusión de progreso tanto individual como social, muy presente en los documentos correspondientes a la década de 1920. Nisbet (1998) afirma que la idea de progreso es tan antigua como los seres humanos, pero en tanto idea se torna dominante entre principios del siglo XIX y mediados del siglo XX. Esta idea o fe en el progreso supone que la humanidad ha partido de un estado inicial de barbarie y avanza hacia un futuro mejor, en una dirección única y obligada.

El destino que tuvieron estos debates pone en evidencia que una de las primeras rupturas en el proyecto moderno se operó en lo atinente a la enseñanza o instrucción sexual, porque el proyecto de una sociedad racional y educada tenía que enfrentar el desafío de hacer razonable un universo confuso y peligroso. Los actores que debatieron el asunto pensaban en forma similar respecto a la peligrosidad de los instintos. Esta constatación impide sacar conclusiones rápidas sobre el destino de las iniciativas. Si la razón —propia de la modernidad—, se sostiene en un sujeto consciente y educable en su voluntad, y es capaz de iluminar todos los rincones de la naturaleza, incluido el ser humano, la educación sexual, en ese contexto, implica una contradicción en los mismos términos del ideal moderno. Es decir, constituye un tropiezo para el proyecto moderno en general. Los supuestos sobre la peligrosidad del instinto sexual, sostenidos y compartidos por todos, fueron un obstáculo decisivo para la institucionalización de la educación sexual en la educación pública.

Luego del último debate en torno a la educación sexual —producido en el año 1924 con la presentación de un Proyecto de Ley del Diputado A. Gallinal que no fue aprobado—, el tema retrocede en la importancia social que se le asigna. Entre la década de 1940 y 1950, el sexo parece desaparecer de los discursos. No se habla en el marco de las instituciones educativas, pero tampoco se habla en la familia ni entre amigas. Este efecto de supresión hace sospechar de la hipótesis que cree ver en las enfermedades venéreas el motor para introducir la educación sexual en la enseñanza. La sífilis —que había ocupado un lugar de relieve en los discursos anteriores, y que condensó temores, culpas y preocupaciones eugenésicas—, seguiría existiendo hasta los años cercanos a 1950, cuando, finalmente, se extendió el uso de la penicilina. Sin embargo, mucho antes de esa fecha, dejó

de ocupar el espacio trascendente que se le diera en 1920 y se desvinculó definitivamente del requerimiento de educación sexual.

Si se avanza un poco más en el tiempo, se encuentra que, entre 1930 y 1970, coexisten tres formas de plantear el tema. El Plan Estable, que debe su nombre al Profesor Clemente Estable⁵ y que se aplicó en algunas escuelas entre 1930 y 1970; y los Programas de Escuelas Rurales y Urbanas del año 1949 y 1957, respectivamente, que se aplicaron en todo el país. Estos tres planes coexistieron hasta 1971, año en que se vota una nueva ley de educación. Lo novedoso del Plan Estable estuvo dado por un diseño que aspiraba instalar el método experimental de investigación en el ámbito de la educación, en oposición al modelo tradicional que se consideraba “jurídico”. Con justicia ha sido señalado como un antecedente valioso en la inclusión de la educación sexual en los programas de enseñanza primaria. Más llamativo es que encontraron la “maravillosa solución al problema del sexo”, frase que aparece repetidamente en los documentos.

La educación sexual en este plan implica un conocimiento objetivo de fenómenos naturales, capaz de desplazar oscuras conjeturas. El modelo con el cual se aborda el tema está dado por la vida de las abejas: la reina, las obreras, los zánganos, la producción. Una metáfora, en definitiva, de un modelo social ordenado, predecible, controlado y jerárquico. También se hace referencia a la inteligencia de las flores y la vida de las hormigas. El eje de la educación sexual es el tema del origen de la vida y la evolución de los seres vivos, y la consigna es “la generación espontánea no existe”. Se estudian las algas, las bacterias y los hongos. Se alude y se reproducen experimentalmente las experiencias de F. Redi, L. Spallanzani y L. Pasteur. Estos tres científicos representan la historia de la microbiología. Los dos primeros son poco conocidos porque pertenecen a los siglos XVII y XVIII. Sus experimentos pueden entenderse en una misma línea de argumentación que intentaba demostrar que la generación espontánea no

5 El Profesor Clemente Estable (1894-1976) fue maestro normalista y precursor de la investigación en ciencias biológicas en el Uruguay. Representa, en forma cabal, la etapa previa a la profesionalización del trabajo de investigación, la que corresponde a los “sabios” que se dedicaban a temas que hoy parecen muy distantes. Entre 1930 y 1970, pone en funcionamiento un plan educativo que se aplica en algunas escuelas del país y que nunca deja su fase “experimental”. Este plan educativo ha representado un signo de “distinción” en la historia de la educación nacional.

era posible. Francesco Redi (1621-1697), a modo de ejemplo, fue el primero que cubre con grasa un trozo de carne para impedir que se depositen huevos de insectos. Este experimento, que evita la aparición de gusanos, era reproducido en el Plan Estable. Resulta significativa esta apelación que realiza el Plan Estable a los actos fundacionales de las Ciencias Naturales y su asociación con la educación sexual.

La sexualidad humana, para el Plan Estable, remite entonces a un modelo naturalista en continuidad con los vegetales y animales pequeños, abordable desde la poesía y la novela, capaz de llegar donde la razón no podía o no quería. La sexualidad y la reproducción son del orden de la naturaleza y es el origen de la vida el núcleo temático trascendente. Sobre la educación sexual pesaría un régimen de censura, que estaría dado por su supresión. Esta fue la idea que se tuvo en un principio y que parecía contradecir la hipótesis del aflojamiento de los mandatos familiares y religiosos. Ahora bien, los enunciados y la referencia a científicos ilustres ubica el tema en los términos de un debate que se había producido en el siglo XIX y antes inclusive.

Los Programas para Escuelas Rurales de 1949 y para Escuelas Urbanas de 1957, por su parte, se conectan en forma directa con los postulados higienistas de principios de siglo. Educación sexual es higiene, y saber higiene es practicarla. El Programa para Escuelas Rurales de 1949 introduce para 5° y 6° año la enseñanza de la función reproductora de los seres vivos en general, asociada a la higiene y a las desviaciones sexuales, todo en un marco de estrictas condiciones de posibilidad. De la lectura de los mismos se infiere una compleja red de temáticas y condiciones por las que deben pasar tanto los docentes como los alumnos y alumnas de escuelas rurales.

El cuerpo como objeto de una enseñanza vigilante vuelve a ocupar un sitio privilegiado en la mirada del docente. El cuerpo a domesticar debe pasar por prácticas cuidadosas de higiene, en las que primero el maestro y después el mismo sujeto ocupan la posición vigilante de control. El valor del agua, el jabón y el DDT —que debe ser tan corriente como el lápiz y el papel, según el programa—, es el criterio por el que se conoce y controla el cuerpo. La enseñanza de la higiene constituye un eje primordial del programa y su eficacia se expresará a través de la creación de hábitos, los que a su vez se adquieren por su práctica continuada y persistente.

Estos programas incluyen la posibilidad de intervenir en situaciones de desviación en las que se adviertan problemas sexuales. El problema sexual refiere a patologías, aunque éstas no se definan. La intervención a través del maestro/a se constituye en parte de un mecanismo de observación y control del desvío. Las docentes entrevistadas, interrogadas sobre la interpretación de este punto, no recordaban ninguna situación en la que hubieran advertido problemas sexuales en sus alumnos. Resulta muy interesante que la aparición de problemas sexuales se recuerda como posterior a la década del sesenta, como si a partir de entonces adquirieran visibilidad.

En líneas generales, y a modo de síntesis, tanto el Plan Estable como los Programas de Escuelas Rurales y Urbanas de 1949 y 1957 parecen significar un retroceso en las formas de enunciar el problema de la Educación Sexual con respecto a la década de 1920. Resulta difícil reconocer o identificar los objetos de la educación sexual, por su carácter metafórico o bien restringido. Un modelo naturalista y experimental (Plan Estable) parece confrontar con un modelo médico psiquiátrico destinado a vigilar el desvío (Programas de 1949 y 1957). Sin embargo, si se hace una lectura desde la continuidad de los discursos, se puede pensar que el modelo médico psiquiátrico de los programas de 1949 y 1957 está en continuidad con el discurso médico higienista de la etapa anterior, que representaba el progreso, pero su presencia a mediados de siglo es mucho más contundente, está en los programas y en las prácticas cotidianas. El discurso médico y la figura del médico escolar se han instalado en el discurso pedagógico como actores legítimos, y dividen su tiempo entre la enseñanza de la higiene y la detección temprana del desvío. La figura del docente no está legitimada, sino que aparece como un asistente del poder médico.

El modelo naturalista del Plan Estable, apelando a los hombres de ciencia de siglos anteriores y a la vida de las hormigas, confronta tanto con el modelo médico hegemónico⁶ como con las políticas familiaristas⁷. Este fenómeno, también llamado “medicalización de la sociedad”, se vincula

6 Esta expresión refiere a la medicina como un conjunto de prácticas e instituciones que, consolidadas en sintonía con la corriente del higienismo durante el siglo XIX, excede los requerimientos de orden sanitario para presentarse como un modelo de entender e intervenir en la realidad.

7 Con ese término, Donzelot (1990) se refiere a los espacios de elaboración de políticas discursivas que se orientan a lo que podría llamarse la “familia feliz”.

con los procesos de legitimación disciplinaria y la potestad para definir y separar lo normal de lo patológico. Este modelo de entender la educación sexual está presente tanto en los postulados higienistas de la década del 20 (en su versión de progreso) como en la propuesta psiquiátrica (que intenta detectar el desvío) de los programas de escuelas rurales y urbanas. Por el otro lado, como se decía líneas arriba, la propuesta de Clemente Estable parece confrontar también con las políticas familiaristas. Estos discursos familiaristas, que reconocen fuentes tan diversas como la prédica católica, el psicoanálisis o las escuelas para padres, han sido el soporte, a lo largo del siglo XX, de diversas técnicas destinadas a la normalización social por intermedio de la familia. Esta corriente o discursos familiaristas constituyen otra vertiente, que debe separarse del discurso médico en tanto ha estado enfrentada al mismo en sus vertientes *neomalthusiana*, higienista y eugenésica. La fascinación que produce en esos años –y que comparte el Plan Estable–, por la vida de los insectos sociales, por su gobierno, la organización del trabajo, las guerras y conquistas, el sometimiento de otras especies, reubica al ser humano en un contexto social que no enfatiza el espacio de la familia ni privilegia los afectos. El individuo vuelve a ser el eslabón de una cadena cuyas lógicas deben deducirse de las ciencias naturales y no del discurso jurídico, religioso o médico.

Entre los años 1990 y 2000, se producen tres iniciativas sobre el tema dentro del sistema de educación pública. La primera corresponde a un Programa Nacional que se llevó adelante entre los años 1990 y 1995. La segunda comprende el Programa de Ciencias Biológicas del año 1996; y la última iniciativa del siglo consistió en la publicación de un texto destinado a los estudiantes del nivel secundario de aproximadamente 15 años de edad. Tres tipos de iniciativas que mantienen una considerable distancia entre sí, no sólo por el tipo de propuesta que implicaron, sino por los supuestos de los que partieron y los efectos que provocaron. Estas iniciativas comparten el problema de la diversidad como foco de las controversias. T. Porzecansky (1997) describe las modalidades de privacidad emergentes en las últimas décadas, considerando que sus rasgos más significativos remiten a un progresivo achicamiento de la familia nuclear, un aumento sustancial en las tasas de divorcio, incremento de las uniones libres, maternidad adolescente y hogares uniparentales. Incluye también

la extensión de la educación preescolar, el envejecimiento de la población, una sexualidad más fluida, una creciente atención sobre cuerpo, el aumento de la violencia y la construcción de nuevas identidades ligadas a subgrupos. Según esta posición, en las tendencias liberalizadoras actuales hay indicios del aflojamiento de la disciplina de principios del siglo XX, y se reflejan actitudes de mayor tolerancia y respeto hacia la diferencia. Como parte de esas tendencias, se anota el nuevo lugar asignado al placer sexual —que pasaría a ser un fetiche— a la presencia de la sexualidad en los programas de televisión y a la visibilidad de los grupos gay.

Si se confrontan estas ideas —sobre las que existe un cierto consenso— con las iniciativas públicas de la última década del siglo sobre educación sexual, se comprueba que las propuestas comparten definiciones amplias de la sexualidad. Se termina con la asociación exclusiva entre sexualidad y reproducción o sexualidad y enfermedad, apareciendo el reconocimiento del placer. Las fuentes de legitimidad se obtienen de la apelación a los derechos humanos, a las convenciones, declaraciones y plataformas de organismos internacionales. Se integra la categoría de género. Las propuestas se fundamentan en un conjunto amplio de disciplinas y saberes. Y ya no aparecen apelaciones a ninguna Verdad. La masturbación y la homosexualidad aparecen sin relación con la patología.

Sin embargo, los obstáculos que rodean a las iniciativas, especialmente a la primera y a la última, las repercusiones en la prensa y los efectos sociales que generaron fueron de tal magnitud que las propuestas se levantaron o no llegaron a ser puestas en funcionamiento. Las primeras objeciones se formulan desde los sectores más conservadores de la sociedad y son las que adquieren mayor visibilidad, pero también aparecen otros obstáculos que pocas veces llegan a la primera plana de los diarios. Esos son los nudos que deberá desatar la nueva propuesta del gobierno progresista, si aspira a construir un programa que perdure en el tiempo.

Los desafíos que quedan y los derechos que faltan

M. Foucault (2001) y J. Donzelot (1990) han supuesto que el problema de la educación sexual, en términos teóricos, está vinculado con los pro-

cesos de normalización y gobierno de la población. La idea central es que las familias ceden sus derechos sobre la educación de sus hijos al Estado a fines del siglo XIX por una suerte de intercambio. En un momento en que el individuo y la infancia pasan a ocupar un lugar relevante en la sociedad, la sexualidad infantil funciona como una 'prenda de intercambio' entre el poder de la familia y el poder del Estado con relación a los niños. Mientras que el cuerpo de conocimiento del niño queda reservado al Estado —mediante las leyes de educación obligatoria—, el cuerpo sexual del niño/a es prometido a la familia en términos de señuelo. Después del análisis de los distintos episodios históricos, puede decirse que, entre las políticas de género y el campo de la educación, afloran obstáculos que son inherentes al tema.

Se han detectado cuatro áreas de problemas específicos. La primera refiere a la variación de sentidos implícitos en el enunciado. Desde el punto de vista histórico, educación sexual remite a una variedad enorme de sentidos, y ninguno parece obvio. Esta dificultad para circunscribir en qué consiste la educación sexual o cuáles deberían ser sus límites aparece como un problema inherente al campo. Cuando se plantean iniciativas y se generan polémicas, los distintos sectores que discuten sobre el tema parten de supuestos muy diferentes. No ha contribuido tampoco a esta demarcación la escasa producción teórica sobre el tema dentro de las ciencias sociales.

La segunda se relaciona con el problema de la legitimidad del que enseña. A lo largo de la historia reciente, los únicos profesionales legitimados para transmitir algo sobre el tema han sido los médicos. La figura del médico escolar, o el médico pedagogo, aparece como la única figura autorizada para transmitir algún tipo de saber. Esto significa que los y las docentes en los distintos niveles de enseñanza no han sido legitimados socialmente. La aprobación de leyes o normativas sobre el tema podría significar una oportunidad para superar este obstáculo.

La tercera dificultad se podría formular en términos del estatuto de saber; es decir, si la educación sexual es asimilable o equivalente a otro tipo de conocimientos. Sobre este aspecto no puede soslayarse que, tratándose de sexo, sexualidad o género, no existe una Verdad. No se la encuentra en el discurso médico ni en el discurso jurídico. Tal vez el dis-

curso religioso —especialmente el discurso oficial de la Iglesia Católica en el caso uruguayo—, sea el único que ha tenido pocas variaciones en las últimas décadas. Si bien es cierto que en ningún campo de conocimiento la verdad es absoluta, y ni siquiera se habla de “verdad”, la inexistencia de verdades o continuidades entre el nivel del sexo, el género y el deseo, parece resultar conmovedora desde el punto de vista social. Una autora como J. Butler (1999) afirma que lo que produce una desestabilización del sistema es la puesta en cuestión de las normativas hegemónicas de género.

La cuarta área de problemas está muy vinculada con las características del discurso pedagógico, en tanto éste se edifica sobre las certezas. Aquí corresponde pensar si es posible sostener, dentro del sistema educativo formal, espacios de formación donde el sentido de la educación sexual pueda construirse entre los distintos actores sociales, de acuerdo a sus necesidades y sosteniendo las incertidumbres propias del campo en cuestión.

Bibliografía

- Barrán, José Pedro (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2, El Disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, José Pedro, Gerardo Caetano y Teresa Porzecansky, comp. (1998). *Historias de la vida privada en el Uruguay*. Tomos 2 y 3. Montevideo: Santillana.
- Butler, Judith (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Caetano, Gerardo y Roger Geymonat (1997). *La secularización uruguaya (1859-1919). Catolicismo y privatización de lo religioso*. Montevideo: Taurus.
- Comisión de Educación Sexual (Uruguay) (2007). *La incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo*. Documento no publicado.
- Darré, Silvana (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Trilce.

- _____ (2006). “La educación sexual como objeto de discurso. Una perspectiva arqueológica”, en A. López, comp., *Salud, género, derechos sexuales y derechos reproductivos. Avances en la investigación nacional*. Montevideo: UNFPA - Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género.
- _____ (2007). “La educación sexual en el Uruguay del siglo XX. Serpientes, hormigas y otras rarezas”, en E. López y E. Pantelides, comp., *Aportes a la investigación en salud sexual y reproductiva*. Buenos Aires: CENEP, CEDES, UNFPA.
- Donzelot, Jacques (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Emmanuele, Elsa (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Scott, Joan (1993). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en M. Cangiano y L. Dubois, comp., *Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Foucault, Michel (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- _____ (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (2001). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lourau, Rene (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nisbet, Robert (1998). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Porzecansky, Teresa (1998). “La nueva intimidad”, en J.P. Barrán, G. Caetano y T. Porzecansky, *Historias de la vida privada en el Uruguay*. Tomo 3. Montevideo: Santillana.