

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

Pablo Francisco Di Leo*

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

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

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

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

Introducción

Si bien el proceso de legitimación e institucionalización de las prácticas de prevención, atención especializada, información y educación sexual en el marco de una política nacional tiene numerosos antecedentes en nuestro país –principalmente desde el retorno de la democracia–, entre sus principales hitos pueden mencionarse: a) la Ley Nacional de Sida (Nº 23798), con su decreto reglamentario Nº 1244 (1991); b) la incorporación de tratados internacionales sobre derechos humanos en la Constitución Nacional (1994); c) la sanción en 2002 de la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (SSyPR) (Nº 25673/02), y su implementación por medio del Programa Nacional de SSyPR (Schuster y Gacia Jurado, 2006; Pecheny y Petracci, 2007). Sin embargo, la sanción en octubre en 2006 de la Ley Nº 26150/06, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, constituye un punto de inflexión nodal en el proceso político-institucional de articulación de los campos de los derechos humanos, la salud sexual y la política educativa. Dicha normativa establece que todos los estudiantes¹ tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y municipal, señalando en su artículo 3 los siguientes objetivos centrales:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Desencuentros entre las instituciones educativas y las juventudes: entre la desobjetivación y la integración normativa

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

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

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

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

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

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

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

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

Clima social escolar desubjetivante

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

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

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

Clima social escolar integracionista-normativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS

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

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

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

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

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