



FHCE (www.fhuce.edu.uy) Montevideo, Uruguay, junio de 2011

ISSN 1688-7476

ALEJANDRA NÚÑEZ

¿QUÉ DEL PROGRAMA  
DE EDUCACIÓN SEXUAL  
PARA LA ENSEÑANZA MEDIA  
SUPONE UNA INNOVACIÓN  
EN LA ENSEÑANZA DEL CUERPO  
Y LA SEXUALIDAD?



Departamento de Publicaciones  
publikfhce@gmail.com  
versión electrónica disponible en el sitio <http://www.fhuce.edu.uy>



**¿Qué del Programa de Educación Sexual para la Enseñanza Media supone una innovación en la enseñanza del cuerpo y la sexualidad?**

© Alejandra Núñez

claraeduca@gmail.com

© Departamento de Publicaciones FHCE

publikfhce@gmail.com

**Impresión:** Delia Correa y Oscar Río

**Corrección de estilo:** Eliana Lucían y Sandra Mosca

**Diseño de portada**

**e interiores:** Wilson Javier Cardozo



ISSN 1688-7476  
Depósito Legal 355458





## Introducción

Ante la emergencia de una discursividad que se presume diferente en materia de institucionalización de la Educación Sexual (Programa de Educación Sexual para Educación Media, 2008) y dentro de los parámetros conceptuales que implica la noción de innovación educativa, se intentará perfilar una dimensión a investigar, vinculada a la problemática que subyace al considerar el cuerpo como objeto de enseñanza. Para ello se indagará en los discursos que actualmente refieren a la sexualidad en el ámbito de la Enseñanza Media.

Se pretende, pues, atravesar las diversas manifestaciones discursivas que desde distintos agentes refieren, en la actualidad, a la sexualidad en el ámbito educativo y **hacer una lectura que evidencie las señales de una propuesta presuntamente innovadora en ellas.** En el entendido de que las representaciones sobre el cuerpo no pueden abstraerse de una trama discursiva, este trabajo se circunscribe, asimismo, a la exploración temática de aquellos **elementos que, eventualmente, hayan relativizado la definición de cuerpo y sexualidad,** impulsada por los discursos educativos modernos, aun de fuerte arraigo en el perfil curricular de reciente instalación. De lo mismo se desprende la intención de explorar aquellas zonas de ruptura con respecto a las concepciones tradicionales, en busca de **un eventual reposicionamiento de la subjetividad y del sujeto en las conceptualizaciones sobre cuerpo y sexualidad.**



## 1) Marco teórico

### 1.a) La noción de cuerpo en la modernidad

Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca de él son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de persona. En tanto construcción simbólica, el cuerpo no supone una realidad en sí mismo (Le Bretón, 1995). De acuerdo con esta perspectiva, parece relevante comenzar por una aproximación a la construcción particular del cuerpo en la modernidad.

En tal sentido, emerge una característica singular: la autorreferencialidad. Aun siendo polisémico, el concepto de cuerpo en la modernidad occidental se seculariza y marca una ruptura respecto de cualquier referencia a una realidad metafísica. Siendo mente y cuerpo dos entidades que se relacionan desde un supuesto equilibrio, existe una fractura ontológica en este momento histórico respecto del cuerpo, pues la continuidad con una cosmología integrada o sagrada comienza a ceder ante la emergencia del individuo: *yo tengo un cuerpo*.

Cualquier consideración sobre la anatomización del sujeto que posibilita la separación del cuerpo y el hombre demanda señalar una novedad epistémica que se enlaza, perfectamente, con la cuestión del poder. El saber erudito, que representan los primeros anatomistas modernos, desdeña el saber popular respecto del cuerpo. De algún modo, el problema del cuerpo se va a situar fuera del sujeto para pasar a ser objeto de control del nuevo saber emergente: el biomédico. «El divorcio que ostenta el cuerpo dentro del mundo occidental remite, históricamente, a la escisión entre la cultura erudita y lo que queda de las culturas populares, de tipo comunitario» (Le Bretón, 1995: 59-60). Para la cultura popular, cuya noción de comunidad estaba en la base de las interacciones sociales, siguió arraigada la idea de *ser un cuerpo*, mientras que el saber emergente permite una cierta distancia de la mirada sobre sí mismo y habilita la idea de *poseer un cuerpo*.



Esta nueva visión anatomizada del cuerpo es solidaria con un proceso cultural y social más amplio en el que aparecen el capitalismo, el ascenso de la burguesía y la depreciación de lo popular. El saber anatómico es introducido en las instituciones modernas para producir nuevas relaciones de poder que, con el tiempo, darán lugar al control del cuerpo y a la regulación de las poblaciones.<sup>1</sup>

En efecto, una novedad respecto del estudio del cuerpo está dada por el planteo de Foucault, especialmente en una recomposición de la relación poder-cuerpo. En forma muy somera, podemos señalar que la «hipótesis represiva» (1998) supone que la noción clásica de poder, la de corte restrictivo, represivo, da paso a una nueva relación entre saber y poder, a un acople entre ellos, que se manifiesta como instancia productiva. Respecto del cuerpo, ya no se trata de reprimir este o aquel aspecto del ser corporal, sino que se trata de una cierta performatividad del discurso en la que la cadena control-represión es desplazada por la del control-estimulación (Foucault, 1992b:105). Lo cotidiano comienza a cargarse de mensajes cuyo blanco es el cuerpo. La invitación (o la imposición) a trabajar sobre el propio cuerpo se constituye en los últimos años en el *body building*, el «moldea tu propio cuerpo». En tal sentido, el poder se despliega de un modo más ligero en la medida que la estimulación al trabajo sobre el cuerpo, a la actividad física en general, supondría algo placentero.<sup>2</sup>

Si tiene algún sentido hacer esta breve reseña para pensar la relación entre el cuerpo y la educación en el escenario actual, es porque la episteme que procede de allí es la que configura gran parte de la producción de conocimiento respecto del cuerpo y es la visión dominante tanto para las prácticas científicas como para el campo de la educación. Cabe recordar que la práctica científica hegemónica en la modernidad ha sido de corte positivista, autoproclamándose objetiva y libre de valores.

---

<sup>1</sup> Estas apreciaciones se formulan sobre la idea foucaultiana en relación con el sexo, 1998: 176.

<sup>2</sup> Una serie de imágenes de gran circulación social se muestra como la asociación de prácticas que componen un mundo feliz: el cuerpo bronceado, la sonrisa del que practica deporte, el éxito asociado a la buena imagen, etc.



El éxito de tales dispositivos ha de buscarse en el Uruguay del Novecientos que, conforme existe una intención explícita de modernización, transforma la cuestión del cuerpo en una política de Estado, dado que resulta de «interés público» (Barrán, 1994). La regularidad del discurso que se despliega respecto del cuerpo está en una incitación al trabajo sobre el propio cuerpo, como un objeto que es preciso «insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo» (Foucault, 1998: 34). En este escenario cultural, político, social y económico de Uruguay puede encontrarse la procedencia de una larga serie de prácticas que conduce a la naturalización del imperativo del trabajo sobre el cuerpo, dispositivo que oscila (en función de una eficacia) entre las políticas de Estado respecto de una población y la apelación a la responsabilidad individual sobre el cuerpo de cada uno. La dictadura que se inicia en 1973 vuelve a desplegar un amplio y focalizado espectro de actividades masivas de corte deportivo, fundamentalmente gimnasia y atletismo, que de algún modo recuperan la lógica del Novecientos.<sup>3</sup>

### **1.b) Educación y gobierno del cuerpo**

Las lecturas realizadas hasta aquí parecen evidenciar que la tradición que pesa sobre el trabajo pedagógico es la que hipostasía aprendizaje e intelectualidad, privilegiando el trabajo intelectual que requiere del aquietamiento del cuerpo, en una historia que muestra cómo se ha naturalizado tal relación. Esta misma naturalización es la que ha producido la invisibilización del trabajo en el cuerpo o el desconocimiento del tipo de trabajo pedagógico con/sobre el cuerpo que se realiza en el sistema educativo formal, incluida la educación para la sexualidad. En el marco de las tendencias dominantes acerca de la lectura del cuerpo en el ámbito educativo, es posible formular la siguiente interrogante: ¿desde qué límites conceptuales, teorías o taxonomías se interpreta y explica el cuerpo y la sexualidad en la educación formal?, y respecto al discurso que supone el último Programa de Educación Sexual: ¿existen zonas de ruptura?

---

<sup>3</sup> Un avance de investigación sobre este tema puede verse en Rodríguez Jiménez, Arrumar (2003).



En los últimos años ha cobrado peso en el discurso pedagógico regional la teoría de que existen varias inteligencias, sin embargo, es posible esbozar un análisis que contemple algunas contradicciones. Para el caso de la existencia de una supuesta *inteligencia motriz* manifiesta en un conjunto de habilidades y destrezas visiblemente corporales, el concepto de inteligencia carece de una puesta en relación con el campo de la cultura y la historia social.

La tarea de investigación emprendida demanda partir de una definición de cuerpo como un espacio sociomaterial de sedimentación del conjunto de prácticas sociales, incluyendo la coerción, la estimulación, los límites sociales y psicológicos de una época, la base más inaprensible de producción y reproducción de la cultura y la sociedad. Así planteado, el cuerpo deviene en evidencia de una situación de clase en tanto materia sobre la cual sedimenta la cultura de un grupo (Foucault, 1998). La ropa, los accesorios, el gesto y el habla son el estado práctico de la cultura de clase incorporada, y revelan la pertenencia más o menos ajustada a un grupo.

Es pertinente indicar que aunque no existiera una explicitación de contenidos educativos respecto al cuerpo, igualmente es un saber que circula y se incorpora según una vigilancia sutil y permanente que procede de distintos lugares: de la familia, del grupo de pares, del educador. Tampoco requiere enunciación porque la vigilancia y la respectiva aprobación o desaprobación, generalmente, permanecen en el nivel gestual: un dedo que señala, una cabeza que se mueve o una mirada (Soares, 2001). Conviene precisar que ningún aprendizaje escolar, pedagogía o didáctica tiene lugar de un modo ajeno al contexto en que se desarrollan, la mayoría de las veces condensan el imaginario de una época. No hay un cuerpo del escolarizado que no esté, por ejemplo, atravesado por el cuerpo de los medios masivos de comunicación y, en términos de enseñanza y aprendizaje, no hay instancia en la que el saber local de la escuela no se resignifique según el afuera (Díaz Barriga, 1995). Precisamente aquí subyace otra cuestión no lo suficientemente discutida, acerca de la relación entre cuerpo, educación, cultura y sentido común, lo que conlleva el peligro de no



encontrar resistencias a la lógica dominante. ¿El programa de Educación Sexual que se instala en Enseñanza Secundaria en el 2008 supone un saber neutro aplicable a cualquier noción de cuerpo? ¿Qué cuerpo pretende educar? ¿Un cuerpo único, desimbolizado, cuya educabilidad se reduce a la optimización anatómo-fisiológica, o un cuerpo atravesado por múltiples representaciones, mercantilizado, transformado en objeto de consumo? ¿La articulación cuerpo-sexualidad se resuelve en forma pedagógicamente innovadora?

**1.c) Una aproximación al concepto de innovación educativa:  
¿cambio, mejora o innovación?**

Hablar de innovación supone, en primer lugar, la necesidad de establecer con claridad los diversos significados que se dan al término y su relación con conceptos como el de cambio y el de mejora. Estos dos términos que, en muchas ocasiones, se utilizan como sinónimos, no son tales, aunque su significado pueda estar estrechamente vinculado con la innovación.

Sobre la base de la etimología del término, se puede hablar de innovación en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente; sin embargo, este significado deja abierta la posibilidad de que ese «algo nuevo» sea, o no, motivo de una mejora: tan nuevo sería un método que facilita la mejora de la comprensión lectora como uno que la inhibe.

Se tiene que realizar un análisis más detallado para examinar la relación entre innovación y cambio. Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado de mejoría supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación; un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada, como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. Puede establecerse que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más *obra de nuestro deseo* que el cambio, el cual es generalmente espontáneo.





Aún coincidiendo en que el término *innovación* esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora y que, por lo tanto, trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por «nuevo». En un sentido estricto, lo nuevo se asocia a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez. Este significado implica que las innovaciones serían realmente escasas o raras; no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado. Esto conduce al planteamiento de lo nuevo en otra dimensión, asociado sobre todo a formas o maneras novedosas de hacer o utilizar algo. Se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc..

Los planteamientos anteriores permiten una plena coincidencia con la definición que Richland (citado por Moreno, 1995) da de innovación: «la innovación es la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales, de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados» (p. 26). El hecho de que en esta definición se hable de la conquista de un nivel más alto con respecto a ciertos objetivos alude a una característica que, en la innovación educativa, resulta fundamental: las innovaciones tienen que ser evaluadas y solo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro. Una innovación, para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional; esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.



## ii) Propuesta de investigación

Atento a las consideraciones hasta aquí desarrolladas, y en el entendido de que las representaciones que sobre el cuerpo se formulan nunca son ajenas a una compleja trama discursiva, cobra pertinencia preguntarse **qué ha dejado fuera la definición de cuerpo impulsada por los modernos discursos educativos que, anclada en una institucionalización que ostenta ser renovada en materia de sexualidad, parece admitir una lectura de sus alcances en clave de innovación educativa.** Se pretende indagar en qué medida esta suerte de nueva institucionalización discursiva incorpora elementos hasta ahora ausentes o difusos en la categorización de cuerpo y sexualidad tradicionales.

## iii) Informe preliminar

### iii.a) Información obtenida a partir del relevamiento documental

#### *Antecedentes del debate sobre la inclusión curricular de la diversidad sexual*

Un recorrido no muy exhaustivo por las demandas de Educación Sexual permite deducir rápidamente que cada vez que se intentó poner en práctica un programa de Educación Sexual en Secundaria, la definición sobre lo que se entiende por homosexualidad paralizó cualquier acción del Estado. Es posible encontrar ejemplos de ello gobierno tras gobierno. Sobre este punto, resulta ilustrativo recordar la frase polémica del Consejero del CODICEN de la ANEP, José Pedro Barrán, cuando el 15 de junio de 2005 expuso frente a la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes:

«[...] las señoras Diputadas y los señores Diputados tienen una idea de la educación sexual, que probablemente yo comparto, como



generadora de herramientas que procuren defender la salud. Pero puede ir más allá y es un punto tan delicado como el de la enseñanza de la historia contemporánea. No quiero decir que no se haga educación sexual; habría que advertir sobre la complejidad que presenta para la laicidad defender algunos principios de esa educación. Es relativamente sencillo sostener desde el punto de vista científico que el preservativo debe usarse; inclusive, hay científicos católicos que lo afirman, **pero ya es mucho más difícil sostener científicamente que es tan legítima la heterosexualidad como la homosexualidad.**<sup>4</sup> Esto probablemente roce creencias muy arraigadas en la sociedad, lo cual no quiere decir que los temas no se traten sino que son muy complejos, sobre los que no me atrevo a pronunciarme aunque, por supuesto, condeno la homofobia.»<sup>5</sup>

En primer lugar, vale la pena puntualizar el carácter biologicista de la definición manejada por Barrán (un referente de las autoridades educativas de aquel entonces) acerca de Educación Sexual, en la que está ausente cualquier elemento que comprometa la libertad de elegir, la ética, la tolerancia o, incluso, una concepción de sujeto que exceda los límites del paradigma organicista reinante durante tantas décadas. Fácilmente se advierte la ausencia de una perspectiva que proyecte la complejización de los temas señalados como problemáticos, nada menos innovador.

En segundo lugar, es significativa la invocación a la laicidad en tanto impedimento (más que circunstancia de posibilidad, de apertura, de diálogo) para debatir acerca de las opciones sexuales de los seres humanos, porque ello conduciría a formular juicios de valor en relación con la moral privada de las personas, aspecto que estaría fuera de las atribuciones del Estado. En ocasión de los dichos del consejero, se abrió la polémica en torno a qué se entendía por valores y qué alcances tenía el término en relación a los atributos estatales. En ese escenario, Diana Mines, una activista en defensa de la diversidad

---

<sup>4</sup> La negrita es nuestra.

<sup>5</sup> J.P. Barrán, «Discurso sobre la Educación Sexual en el sistema público». Palacio Legislativo, Montevideo, 15 de junio de 2005.



sexual, denunció la ausencia de programas sobre Educación Sexual, en el currículo, y exhortó al poder político a tomar medidas:

«Nos preocupa realmente porque tenemos un gobierno que plantea propuestas bajo una declaración de progresismo. Suponemos que el progresismo no es solo en materia económica o social, también tiene que ver con lo cultural, con los valores. Se habla mucho de valores pero nunca se aclara de qué valores se habla. Creemos que los valores tienen que ser los del respeto por la diversidad y por la laicidad. Nos preocupa que estas autoridades no estén queriendo pronunciarse sobre el tema.»<sup>6</sup>

Las palabras de Mines constituyen un vuelco en la concepción de laicidad que maneja Barrán; de ellas se infiere la necesidad de instalar en el debate educativo, en las aulas, el debate sobre aquello que Barrán teme: los valores. Estas concepciones antagónicas, que por momentos establecen zonas de ruptura y luego se flexibilizan, son las que definirán (años más tarde) un escenario en el que se dejarán ver las huellas de la ambigüedad y los discursos encontrados.

***El «problema» de la diversidad sexual:  
hacia la superación de un obstáculo insalvable***

La titulación de este apartado reposa en la enunciación de una de las más controversiales líneas de caracterización de una innovación educativa; tal como se la ha definido en este trabajo: las innovaciones tienden a ser consideradas como procesos de resolución de problemas.

A medida que transitamos en las manifestaciones discursivas de las autoridades de la enseñanza en busca de una supuesta racionalidad innovadora en el Programa de Educación Sexual, asistimos a una complejización conceptual que atraviesa varios ítems. Tal complejización o, más bien, superación conceptual, deviene en las palabras

---

<sup>6</sup> Mines, D.: Informe de Lucía Massa para radio El espectador, 11.07.2005 | 18.03



emitidas por Oruam Barboza, Director de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP, a propósito del «problema» de la diversidad sexual como contenido a tratarse en el currículo abierto de la enseñanza formal. Cabe recordar que el nombrado aspecto del conocimiento sobre el cuerpo representó un obstáculo insalvable en la instrumentación de programas de Educación Sexual anteriores, tal como fue señalado en líneas precedentes. No obstante, subyace en el discurso educativo actual un nuevo componente que intenta resolver la ecuación diversidad-ética-laicidad en forma pedagógicamente conciliadora.

«Las normas morales y las normas jurídicas... tienen una fundamentación racional, se pueden argumentar, no hay que asumirlas como principios a priori, ni desde lo teológico, ni de lo deontológico, de un deber que se establece previamente a la propia vida del individuo» (Barboza, 2008: 54). Con este mensaje se apunta a instalar una perspectiva crítica que promueve una sensibilización respecto del concepto de individuo como sujeto moral, abriendo el debate con relación a las opciones de vida.

El discurso de Barboza reposa en algunas líneas teóricas conocidas, por ejemplo, la de la escuela crítica de Frankfurt, de mediados del siglo xx. Esta corriente diferenció con claridad la moral del proceso por el cual sus aspectos sustantivos se van transformando en normas de derecho y, asimismo, los rasgos de las éticas particulares que optan por formas de vida buena. Esto significa que las sociedades enteras siempre están regidas por algún tipo de orden moral que es el que orienta a las personas para la resolución de los conflictos que cotidianamente se presentan. Vale decir, existen algunos principios, juicios, normas morales que establecen los criterios por los cuales se deben resolver correctamente aquellas situaciones de conflictos de interés. Pero hay algunas normas, algunos principios, que por su desarrollo histórico, por su consolidación como elementos clave para la convivencia, son extraídos del debate moral y se transforman en normas jurídicas. Eso les da una estabilidad, pues la sociedad los asume como válidos.



Ahora bien, **¿cómo insertar la educación de la sexualidad en este marco conceptual para advertir indicios de innovación?** Se desprende del mensaje de las autoridades (cuyo referente discursivo en este punto, recordemos, es Barboza) que debemos optar por el desarrollo de una ciudadanía basada en los derechos humanos y el respeto a la diversidad como complemento necesario de los derechos humanos.

«Mi opción sería optar por un educador comprometido con la defensa de los derechos humanos y con el respeto de las diversidades de vida buena a partir del respeto de los derechos humanos. Lo repito muchas veces porque no quiero que se confunda que la diversidad de opciones de vida buena implica pasar por encima de los derechos humanos. Por ejemplo la pobreza, la exclusión, la miseria, no son opciones de vida buena, son una injusticia, están en el plano de los derechos humanos. No cumplir con ellos es no ser respetuosos con los derechos que están consagrados de la dignidad de todas las personas en cualquier parte. No es una opción de vida buena que podemos decir, bueno, el pobre opta por ser pobre, por lo tanto no es mi problema. No, es una injusticia, está en el primer plano, está en el plano de los derechos humanos que deben cumplirse necesariamente en todas partes del mundo. Lo que sí debemos respetar es si quiere ser cristiano, judío, si quiere dedicarse al candomblé o quiere ser ateo. Esas son opciones de vida buena que tenemos que respetar. **O si quiere hacer distintas opciones sexuales también se las tenemos que respetar**<sup>7</sup>, porque son opciones de vida buena. Pero eso es el otro plano que sí es de opción; la pobreza no es una opción.» (Barboza, 2008: 63).

De esta forma parece darse por superado el debate en torno a la inclusión del conocimiento sobre sexualidad que atañe a las opciones sexuales de los individuos. No obstante, aunque esto parezca haberse legitimado desde el discurso, lo que supone en sí mismo el germen de un cambio relevante en el tratamiento educativo del tema, otra

---

<sup>7</sup> La negrita es nuestra.



tarea de investigación consistiría en averiguar cómo esto se traduce en las prácticas pedagógicas.

Una lectura superficial permite advertir una zona poco iluminada (aunque presente de todas formas) en los discursos pronunciados: educar en la sexualidad implica entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de los sujetos como lo es la relación con su propio cuerpo y con los demás, claro está. Pero es preciso contemplar que esta omisión tiene efectos diferenciales para distintos individuos que, en el contexto de las desigualdades sociales, muestran que existen, también, diferencias en los riesgos asociados a ello. La escuela tiene la oportunidad de operar como una de las instituciones que contribuyen a equiparar las oportunidades de acceso a información y recursos. Si esto se produce mediante el recurso de la Educación Sexual, se inscribe dentro de los parámetros de innovación educativa que hemos descrito.

### ***Programa de Educación Sexual para la Enseñanza Secundaria: la propuesta definitiva***<sup>8</sup>

Con la mirada puesta en las posibilidades de análisis que ofrece la nueva propuesta de Educación Sexual para la Enseñanza Media, y sin perder de vista los objetivos que han movido la labor de investigación, parece necesario incorporar el Programa de Educación Sexual para Secundaria elaborado por los referentes competentes de la ANEP, a efectos de buscar en él algunas respuestas a las interrogantes que impulsaron esta tarea.

Recordemos que se pretendía indagar en qué medida esta suerte de nueva institucionalización discursiva incorpora elementos, hasta ahora ausentes o difusos, en la categorización de cuerpo y sexualidad tradicionales, a fin de contemplar en ellos la ruptura, el cambio o, tal vez, la innovación conceptual, en cuyo caso deberían rastrearse las implicancias metodológicas de ese cambio.

---

<sup>8</sup> El documento al que se hará referencia en esta sección es Programa de Educación Sexual, Comisión de Educación Sexual, ANEP-CODICEN, 2008.



Persiguiendo tales objetivos, en las manifestaciones discursivas que legitiman e institucionalizan el corpus enseñable en materia de cuerpo y sexualidad, hemos constatado que existe una revalorización de la subjetividad, en el entendido de una suerte de superación del paradigma biologicista tradicional, al que hemos aludido oportunamente. En otras palabras, **una aproximación cautelosa a los documentos relevados sugiere que estamos ante una propuesta pedagógica que sitúa la subjetividad en un lugar privilegiado, en tanto que ostenta una concepción del educando como sujeto pasible de una subjetividad que lo singulariza, a la vez que complejiza las relaciones que sostiene con su cuerpo.**

Ante todo conviene referir el concepto de sexualidad manejado en esta propuesta curricular: «La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas, que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado». (Op.cit.:8). De esta manera, **en lo que podríamos llamar una concepción innovadora del término, se instala el carácter situado de la noción de sexualidad, su pertenencia a un contexto configurado por múltiples variables vinculadas a la dimensión temporal y espacial. Además de su carácter relacional, la cita contempla el factor socializador y vinculante de la sexualidad, no restringiendo el concepto a una consideración biologicista del cuerpo y del ser humano.** Así, se sugiere la pertinencia de proyectar en el ámbito público una dimensión del conocimiento que tradicionalmente se ha inscripto en el terreno de lo privado: «se reubica su espacio de proyección, tanto en la esfera privada como en el ámbito público, lo que ha sido legitimado también desde el marco del Derecho y enunciado en distintos Documentos y Convenciones de las Naciones Unidas en que se hace referencia a los DD.HH.» (Op. cit.:8).





### **m.b) Análisis de la información obtenida en las entrevistas con informantes calificados**

En esta sección pretendemos abrir un espacio destinado al análisis exclusivo de las entrevistas a informantes calificados. Con ello intentaremos dilucidar la perspectiva docente contenida en el discurso singular que caracteriza la instancia de una entrevista: un discurso espontáneo, atrapado en una dimensión espacio-temporal. En todos los casos, las entrevistas fueron realizadas a fines del 2007, época a la que se remonta la génesis de este trabajo de investigación, cuando el Programa de Educación Sexual finalizaba su etapa de debate y capacitación docente y se aprestaba a implementarse bajo una propuesta curricular definitiva, en 2008.

En relación con la noción de sujeto que, en tanto destinatario de la propuesta, supone la Educación Sexual, existe una distancia teórica insalvable entre las manifestaciones de la integrante de la Comisión y el resto de los entrevistados. Aquella declaraba, en términos generales, que se produce un cambio al pensar la educación no solamente como un proyecto socializador sino como un proyecto configurador y constructor de subjetividad, junto con otros agentes, y eso es un elemento mucho más fuerte que el pensar en procesos meramente de socialización. A la vez que el sujeto se socializa se subjetiviza. El admitir este énfasis permite entender la sexualidad desde otro lugar y aceptar su incorporación justamente en este sentido: cómo comprender la construcción de nuevas subjetividades. Este enfoque sobre la función educativa supone una perspectiva no manifiesta en ninguno de los discursos de los otros entrevistados, en los que prevalece implícita y explícitamente la noción de socialización, y no se hace hincapié en la configuración de subjetividad sobre la que incide la educación del cuerpo y de la sexualidad.

En materia de conceptos y usos sobre el cuerpo, que introduce la educación de la sexualidad con este nuevo programa, **se observan incorporaciones innovadoras desde la perspectiva de los entrevistados**. Se admite la trascendencia del campo de la enseñanza para la salud y se asume la responsabilidad de educar en género, en valores,



en atención a la diversidad, no solo sexual, sino también cultural, en el entendido de que el cuerpo es portador de las marcas de inscripción de una identidad. **No obstante, persiste en esas declaraciones la dificultad para articular un discurso sobre el cuerpo que contenga en forma coherente y sistematizada las incorporaciones referidas.**

De todas formas, y aunque a veces sea preciso leer entre líneas, existe, en estas manifestaciones, un mensaje latente en relación con la importancia de rescatar la discusión que complejice desde qué lugar se construye la idea de una corporeidad y problematizar aquello que el sentido común ha naturalizado.

A modo de reflexión preliminar, es de orden señalar la presencia de **un consenso manifiesto en forma explícita, pero, asimismo, una diversidad conceptual implícita.** En otros términos, se detecta la coincidencia con respecto a los elementos innovadores que supone esta propuesta curricular e incluso, coincidencia en el rasgo reiterativo, simplificador e intuitivo del orden del sentido común, de las nociones de cuerpo, sujeto y sexualidad sobre las que transitó la entrevista. Frente a esta realidad discursiva, la metodología analítica demanda reconocer la emergencia de un mensaje implícito contenido en una especie de «segundo discurso» en el cual subyace, con excepción, tal vez, de la integrante de la Comisión Sexual del CODICEN, una escasa problematización de las categorías dadas por el acervo pedagógico común, así como la acumulación de conceptos que, por su apariencia discursiva fragmentada, permiten deducir una pobre articulación entre ellos.

#### iv) Conclusiones preliminares

Existe un lugar común en las ponencias emitidas por los referentes de la educación en el seminario-taller del 2007, que el afán por formular algunas consideraciones preliminares nos condujo a repasar, por tratarse de discursos clave en la comprensión del escenario fundante



de la institucionalización del conocimiento sobre sexualidad, en nuestro país. De ellos resulta una ecuación entre varios aspectos relevantes. Entre estos se destaca el reconocimiento de que, de manera explícita o implícita, el enseñante transmite sus propias perspectivas, ideas, prejuicios acerca de la sexualidad. Forma, incluso, cuando no habla de sexualidad, ya que el hecho de omitir referencias a ella transmite la idea de que ese conocimiento es un tabú o un misterio. En definitiva, la escuela ha formado ideas acerca de la sexualidad, aun cuando la ha considerado como una cuestión privada y personal.

¿Acaso la incorporación curricular de la Educación Sexual no implica hacer más democrática la educación al promoverla no solo centrada en la prevención y control médico, sino entendiéndola como un componente sustantivo de la vida de los sujetos? La interrogante sugiere una respuesta afirmativa, a juzgar por los documentos analizados. No obstante, asistimos una complejización de nuestro horizonte de investigación a la hora de definir de qué sujeto se habla en ellos.

En relación con el concepto de sujeto que utilizan para sí algunos actores de la educación, consideramos que hay elementos de relevante aportación. En principio, partamos del supuesto (problemático, por cierto) de que la palabra *sujeto* hace referencia a un ser que es «actor de sus actos», en el sentido de que su conducta o comportamiento no es meramente reactivo, sino que aporta un plus de originalidad que responde a lo que solemos entender por decisión, querer o voluntad. Sin embargo, después de este bosquejo en incompleta síntesis, nos queda la sensación de que **el sujeto es un lugar de encrucijada de múltiples registros e inscripciones que abre más interrogantes de los que responde**. A pesar de los intentos por no desvirtuar la búsqueda de información en pos de la producción de un conocimiento sobre educación, cuerpo y sexualidad, y atentos a los objetivos propuestos en esta investigación, surge inescrupulosamente la pregunta: ¿cuál es el sujeto en esta propuesta de Educación Sexual?, ¿un sujeto de derecho, un sujeto pedagógico, un sujeto sexual, un sujeto de deseo?



Tras una cautelosa revisión de la documentación (sobre todo la inconsistencia enunciativa latente en las entrevistas), nos vemos obligados a asumir una incertidumbre epistemológica que deviene en una complejización de los datos arrojados por esta investigación. Es por ello que las reflexiones que se formularán en lo sucesivo procurarán, entonces, no perder de vista el terreno complejo en el que reposan.

El análisis de las manifestaciones discursivas con relación a la Educación Sexual por parte de múltiples actores (con énfasis en las entrevistas realizadas a docentes) nos enfrenta a la disyuntiva de suponer, por un lado, al ser humano como un ser aislado, una unidad-individuo que asimila con esfuerzo y gradualmente el relacionarse con otros individuos. Por otro lado, pensarlo como el ser social que es solo en función de los otros y que, justamente, lo que debe ser explicado es cómo puede diferenciarse psíquicamente, cómo puede llegar a ser psíquicamente una singularidad, dado que lo que lo caracteriza en el origen es la más absoluta dependencia. Es posible rastrear en esta cuestión el clásico problema de «natura» y «nurtura», lo innato y lo adquirido. De todos modos, y a esto apuntan las reflexiones precedentes, cada vez que se emplea el término individuo (conscientemente o no) es posible ver el fondo del imaginario biologicista con que se piensa el concepto de unidad-individuo-ser aislado.

Para el derecho, el concepto de sujeto es sinónimo de persona y esta es física, espiritual, racional y libre (Egaña, 1984). Sin embargo, las manifestaciones analizadas acerca de la educación de la sexualidad, aunque emplean el mismo término, plantean un sujeto mucho más amplio. **Una lectura global de los distintos documentos revela un sujeto que va acumulando a lo largo de su vida las experiencias e instrumentos que no solo lo capacitan en aptitudes y actitudes sino que, además, lo hacen activo respecto a su educación. En función del respeto a su derecho a saber, la educación utilizará instrumentos que se sumen a los ya adquiridos. Así pues, observamos que desde la educación, el derecho y la moral se teje una compleja red de denominaciones en un círculo cerrado, probable-**



**mente con las mejores intenciones, pero atrapadas por sus propias definiciones, que les quita toda posibilidad de considerarlas como insumos de innovación.**

Tras esta primera etapa en la labor de investigación, el formular apreciaciones en torno al problema del cuerpo en la educación, nos enfrenta a algunas interrogantes cuya disipación amerita nuevos horizontes de indagación, a partir de los arribos del presente trabajo. A sabiendas de que «no hay un cuerpo del escolarizado que no esté atravesado por el cuerpo de los *mass media* y, en términos de enseñanza y aprendizaje, no hay instancia en la que el saber local de la escuela no se resignifique según el afuera» (Rodríguez Giménez, 2007:7) surge la pregunta: **¿qué cuerpo educamos?, ¿un cuerpo único o un cuerpo atravesado por múltiples representaciones? ¿Supone este nuevo escenario educativo en materia de cuerpo y sexualidad el manejo de un saber neutro, aplicable a cualquier cuerpo? La resolución de estas interrogantes solo se definirá en las prácticas y en su evaluación, elemento que trasciende los horizontes de esta investigación.**

La tradición pedagógica que vincula aprendizaje e intelectualidad, tradición visible tanto en las propuestas curriculares como en las prácticas, privilegia un trabajo intelectual que demanda aquietamiento del cuerpo en una historia que revela cómo se ha naturalizado tal relación. Suponemos, junto con Rodríguez Giménez (2007), que se trata del mismo proceso de naturalización que ha producido la invisibilización del trabajo pedagógico con/sobre el cuerpo. **Parece legítimo señalar, en el discurso educativo actual, la tendencia a superar el paradigma que hasta el momento transforma la toma de conciencia del cuerpo en una lección de anatomía. La antigua orientación de corte restrictivo acerca del cuerpo parece dar lugar a la tarea de rescate de una nueva institucionalización para el cuerpo y la sexualidad.**

La información obtenida a la luz del relevamiento documental, así como las entrevistas efectuadas, permiten apreciar un insumo clave en la innovación conceptual de la temática: la intención de fo-



mentar una discursividad sobre el cuerpo que incorpore la historia de su producción, instalando una perspectiva crítica en relación al tipo de racionalidad que tradicionalmente lo ha configurado y descripto.

En base a estas consideraciones, creemos que la educación de la sexualidad que actualmente proponen las autoridades, en muchos aspectos innovadora, en respuesta a las múltiples demandas sobre el tema, merece incluir la discusión de ciertas cuestiones sobre las que una valoración intuitiva no es suficiente. Se trata de practicar una pedagogía que recupere el análisis de rupturas y continuidades entre discursos y prácticas, en el entendido de que tradicionalmente hay un campo de reflexiones y coherencias ausentes con relación al cuerpo en el ámbito educativo. La exploración de las respuestas que se demandan constituye otra cara del problema de investigación, que habiendo impulsado esta tarea, cierra, aquí, su primera etapa. Esa exploración permitiría confirmar o refutar la idea de que, **en los hechos**, efectivamente el Programa de Educación Sexual para Enseñanza Media instaló, y no simplemente promovió en el plano discursivo, una innovación en la concepción educativa del cuerpo y la sexualidad.



## v) Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2007): *Incorporación de la Educación Sexual al Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo*. Montevideo.
- \_\_\_\_\_ (2008): *Educación Sexual: su incorporación al sistema educativo*. Montevideo, Norman-Comunidad del Sur.
- ALONSO, E. (1998): «Análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos», cap.6 en: *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos.
- ANUIES (2003): *Innovación educativa*. México, Autor.
- BARRÁN, J.P. (1994): *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos*. T. III: «La invención del cuerpo». Montevideo, Banda Oriental.
- BEHARES, LUIS E. (2004) (Dir.): *Didáctica mínima. Los acontecimientos del Saber*, Montevideo, Psicolibros, p. 145.
- \_\_\_\_\_ (2007): «Enseñar en cuerpo y alma», en *Educação Temática Digital*, CAMPINAS, v.8, pp.20-48, diciembre 2006.
- BLANCO R. Y G. MESSINA (2000): *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- BORDOLI, E. (2006): «El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo», en MARTINIS P. y P. REDONDO (Comps.), pp. 185-204
- BUENFIL, R. N. (2007): *Análisis de discurso y educación*, Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1992.
- CALDERÓN LÓPEZ VELARDE J. (1999): «Innovación educativa», en: *Investigación Educativa*, N.º 1.



- CÁMARA DE REPRESENTANTES- COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2005): *Educación Sexual*, Minuta de Comunicación, Montevideo, pp. 1-2.
- CERRUTI, S. (2000): *La Educación de la Sexualidad: una estrategia de Promoción de la Salud en la Adolescencia*. OPS/OMS.
- CHEVALLARD, Y. (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN SEXUAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2008): *Programa de Educación Sexual*.
- COORDINADORA NACIONAL DE ORGANIZACIONES SOCIALES POR LA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA (2006): *Carta a la Cámara de Legisladores*, Montevideo; p.1
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994): *Práctica educativa y rol docente: crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires, Aique.
- EGAÑA, S. (1984): *Notas de Introducción al Derecho*. Caracas, Criterio.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2004): «Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica», en: BEHARES, LUIS E. (2004) (dir.): *Didáctica mínima. Los acontecimientos del Saber*, Montevideo, Psicolibros; pp.145.
- FOUCAULT, M. (1998): *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1983): *El discurso del poder*. Buenos Aires, Folios.
- GADAMER, H. G. (1960): *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- HAVELOCK R.G. Y A. M. HUBERMAN (1980): *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*, Ginebra, UNESCO-OIE.
- HUBERMAN, A. M. (1973): *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París, UNESCO-OIE.
- LIBEDISNKI M. (2001): *La innovación en la enseñanza*. Paidós.
- MORENI, M. (1991): *Educación Sexual*. OPS.





- MORENO BAYARDO M. G. (1995): «Investigación e Innovación Educativa», Revista *La Tarea* N.º7, disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>.
- MORRÍSH I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*, Salamanca, Anaya.
- PARRA R., E. CASTAÑEDA, M. CAMARGO Y J. C. TEDESCO (1997): *Innovación escolar y cambio social*. Bogotá, Fundación FES-FRB-COLCIENCIAS.
- RIVAS NAVARRO M. (1983): *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*. Madrid, Universidad Complutense.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2005): «Notas sobre cuerpo, enseñanza e ideología», en: BEHARES, LUIS E. Y S.COLOMBO (Comps.), pp. 95-100.
- Seminario II (2007) «Cuerpo, Lenguaje y Educación», FHCE-UdelaR, p.12. *Cuerpo y educación: consideraciones sobre el cuerpo en el enseñar y el aprender*.
- VILLALBA, A. (2007): «¿Cómo hablar del cuerpo? o de un dualismo insostenible», en: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, junio 2007.
- YARZÁBAL, L. (2008): *Educación Sexual: su incorporación al sistema educativo*. ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. Montevideo, Norman-Comunidad del Sur.





colección  
**AVANCES DE INVESTIGACIÓN**

ESTUDIANTES Y EGRESADOS – TÍTULOS DESDE NOVIEMBRE 2010

*Soberanía e identidad nacional en el Uruguay del Novecientos.  
Incidencias regionales y nacionales en la gestación del  
Tratado de Rectificación de Límites entre Uruguay y Brasil en 1909*  
DE LOS SANTOS, Clarel

*Murgas y dictadura. Uruguay 1971-1974*  
GRAÑA, Federico y Nairí AHARONIÁN

*El verdugo y la ramera en el Medievo:  
sobre la primera parte de la novela El verdugo de Pär Lagerkvist*  
DUTRA, Richard

*Ríos de hombres. Movimiento social e identidad en el río Uruguay*  
CHOPITEA, Leda

*Fernando García Esteban: entre la crítica y la historia del arte*  
TOMELO, Daniela

*Reflexiones en torno al proceso de desvinculación estudiantil  
en el Ciclo Básico de Secundaria en adolescentes del barrio Casavalle*  
CABRERA, F., P. CARABELLI y A. HERNÁNDEZ

*¿Es legítimo imputar al excluido?  
La autonomía y la debida tensión como claves*  
FLEITAS, Martín y Ricardo VERGARA

*Las pausas y su función retórica en el discurso político*  
CARROCIO, Macarena



El objetivo de la colección *Avances de Investigación* es fortalecer la difusión del rico y valioso trabajo de investigación realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Asimismo procura estimular la discusión y el intercambio a partir de estos *pre-prints*, preservando la posibilidad de su publicación posterior, en revistas especializadas o en otros formatos y soportes.

La colección incluye no solo versiones finales e informes completos sino –como lo sugiere su propia denominación– avances parciales de procesos de investigación, incipientes o no.

Las versiones de *Avances de Investigación* están disponibles simultáneamente en soportes impreso y digital, pudiendo accederse a estas últimas a través del sitio web de FHCE.

La colección, continuadora de las ediciones de *Papeles de trabajo* y *Colección de estudiantes*, consiste en una serie de pre-publicaciones que integra (ahora en una única serie) trabajos seleccionados a partir de llamados específicos abiertos a estudiantes, egresados y docentes de la FHCE.

Departamento de Publicaciones  
Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación

