

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

TÍTULO

Educación sexual en un colegio público de Luricocha: un diálogo entre  
alumnos, docentes y el contexto social

Tesis para optar el Título de Licenciada en Antropología que presenta:

Claudia María Soberón Rebaza

Asesora: Patricia Ames Ramello

Julio del 2015

## RESUMEN

Se presentan los siguientes hallazgos sobre la educación sexual en este contexto. La relevancia que se le brinda a la enseñanza de este tema en la escuela responde a un problema social existente en Luricocha, que es el embarazo adolescente. Ante esta situación, los encargados de la enseñanza identifican el contexto familiar como una de los principales problemas y factores en la existencia de estos embarazos. La educación sexual formal se realiza desde los contenidos formales de ciertos cursos e intervenciones particulares de los docentes, y desde las charlas realizadas por las obstetras y psicóloga del centro de salud; donde priman las estrategias y metodologías expositivas y de transmisión de información, sin mayor reflexión y discusión de los mismos.

En cuanto a los contenidos, vemos que estos se desarrollan desde dos procesos. Por un lado, la enseñanza formal de los docentes y personal del CLAS se concentra principalmente en los temas biomédicos y de prevención de riesgos, dejando de lado los temas psico-afectivos y/o socioculturales que influyen en la sexualidad de los jóvenes. Por otro lado, las nociones y opiniones de los encargados de la enseñanza sobre género y sexualidad, que reflejan ideales de género estereotipados y con cargas sexistas, así como una comprensión de la sexualidad adolescente desde el riesgo y el peligro, diferenciada de la sexualidad adulta, y que rechaza la posibilidad de diferentes identidades y orientaciones sexuales; son transmitidas a los alumnos principalmente desde el currículum oculto, en forma de mensajes y prácticas en el espacio escolar. Adicionalmente, en el currículum oculto encontramos que los docentes realizan una constante contraposición y jerarquización entre lo “moderno/costeño” y lo “rural/atrasado”. Así, el contexto andino-rural representa para ellos lo negativo dentro de las posibles conductas de los estudiantes, incluyendo también la experiencia y comprensión de la sexualidad

Por su parte, los alumnos también cumplen un rol en la educación sexual al reafirmar algunos de los estereotipos de género, pero que a su vez son, en algunos casos, cuestionados y desafiados en la práctica. Lo mismo sucede con su acercamiento a la sexualidad, pues se evidencia una tensión entre mantener una posición que rechaza la experiencia y deseo sexual en la adolescencia (con mayor fuerza en las mujeres), y la natural curiosidad e interés por ciertos temas relacionados al desarrollo sexual, corporal y las relaciones de pareja. En este sentido, los medios de comunicación, particularmente la televisión e internet, se convierten en importantes referentes y espacios para la exploración de estos temas.

Finalmente, encontramos que en esta educación sexual se busca enseñar una sexualidad ‘correcta’, que responda a los ideales de género (feminidad y masculinidad antagónicas), pero también que enseñe a los adolescentes a comprender la sexualidad en términos ‘científicos’ y ‘biomédicos’, y que internalicen la experiencia sexual como una práctica peligrosa o que sea rechazada en esta etapa de sus vidas.

## AGRADECIMIENTOS

Quienes fueron parte directa e indirecta de este proceso les agradezco profundamente por el apoyo, la guía y la compañía:

A toda la comunidad educativa del colegio “José Félix Iguain”, en especial a los alumnos y alumnas de 4to ‘A’ y los docentes, quienes me acogieron, hablaron conmigo e hicieron posible esta tesis. A Norma y Bethoveen, por acompañarme durante mis semanas de campo. Un agradecimiento muy especial a José Coronel, por el alojamiento, los contactos, el cariño, y por esas conversaciones tan importantes sobre Huanta, Luricocha y la educación en el Perú.

A Panchito y Anita, mis padres, por ser tan increíbles seres humanos dentro y fuera de casa. A mi Nots, por conseguirme textos fundamentales y darme fuerzas desde la distancia. A todos los amigos y amigas que me empujaron para que esto salga, y me brindaron distracción cuando fue necesaria. A Juan Manuel, por caminar conmigo por todos los altibajos y ser mi gran apoyo emocional. Y finalmente a Patricia Ames, quien me asesoró desde el inicio hasta el final, por la constante dedicación y el tiempo brindado; y por compartir la crítica, pero también la certeza de que algo se puede hacer.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	VII
CAPÍTULO I - EDUCACIÓN SEXUAL Y SEXUALIDAD.....	13
1. Investigaciones sobre educación sexual y sexualidad.....	13
1.1 Salud sexual y reproductiva y sexualidad adolescente.....	15
1.2 Sexualidades y género en la escuela.....	22
1.2.1 Aportes de la teoría queer.....	22
1.2.2 Políticas, currículo y prácticas escolares.....	24
2. El marco teórico: sexualidad, currículum oculto y educación sexual.....	33
CAPÍTULO II - LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	44
1. Entrada al campo y selección de participantes.....	45
2. Dificultades y ajustes en el campo.....	47
3. Técnicas y métodos empleados.....	50
CAPÍTULO III - LA EDUCACIÓN SEXUAL EN CONTEXTO.....	54
1. La educación sexual en el marco nacional y regional.....	54
1.1 Antecedentes en Ayacucho y Huanta.....	59
2. El distrito de Luricocha.....	60
2.1 Servicios de educación y salud.....	66
2.2 El pueblo de Luricocha.....	69
3. El colegio “José Félix Iguain”.....	73
CAPÍTULO IV – GÉNERO Y SEXUALIDAD SEGÚN LOS ENCARGADOS DE LA ENSEÑANZA.....	82
1. Conociendo a los encargados de la enseñanza.....	84
1.1 Profesores y profesoras del colegio.....	84
1.2 Personal del CLAS.....	90

2. Machismo, roles y relaciones de género.....91
3. Sexualidad adolescente: opiniones sobre la vida sexual de los alumnos..... 101

## CAPÍTULO V – LOS ALUMNOS DE 4TO ‘A’: GÉNERO Y SEXUALIDAD DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA.....117

1. Conociendo a los alumnos y alumnas.....119
2. “Las mujeres somos sensibles, los hombres son brutos”: diferencias y roles de género.....130
3. Opiniones e intereses sobre sexualidad.....139
  - 3.1 Confianza y confidencia: con quién hablan de sexualidad chicos y chicas.....140
  - 3.2 Sobre las relaciones sexuales en la adolescencia.....142
  - 3.3 Mujeres y valoraciones del cuerpo femenino.....146
4. Referentes en los medios de comunicación.....151
  - 4.1 “La tele malogra, pero igual vemos”.....151
  - 4.2 Internet y curiosidad sexual.....157

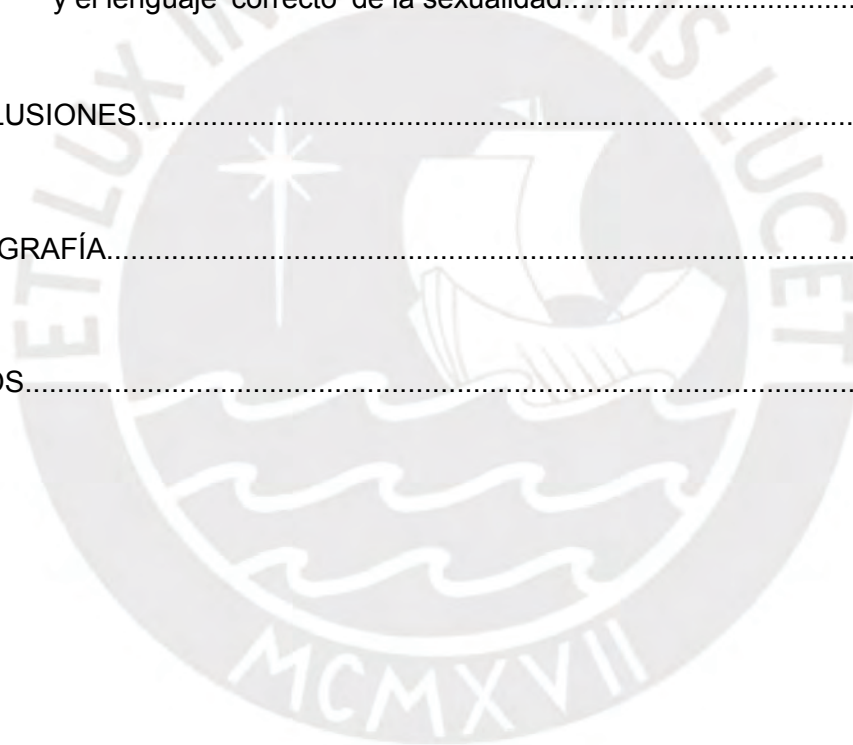
## CAPÍTULO VI - EDUCACIÓN SEXUAL FORMAL: SOBRE CÓMO SE ABORDA EN EL COLEGIO.....162

1. Participación del CLAS.....165
  - 1.1 Charlas de las obstetras.....167
  - 1.2 Talleres con adolescentes .....177
2. La educación sexual a cargo de los docentes .....180
  - 2.1 Confianza para hablar de sexualidad .....181
  - 2.2 Los contenidos formales de la educación sexual .....186
  - 2.3 Dinámicas de clase: estrategias de enseñanza y contenidos observados.....191
3. Dificultades y demandas de los encargados de la enseñanza.....202

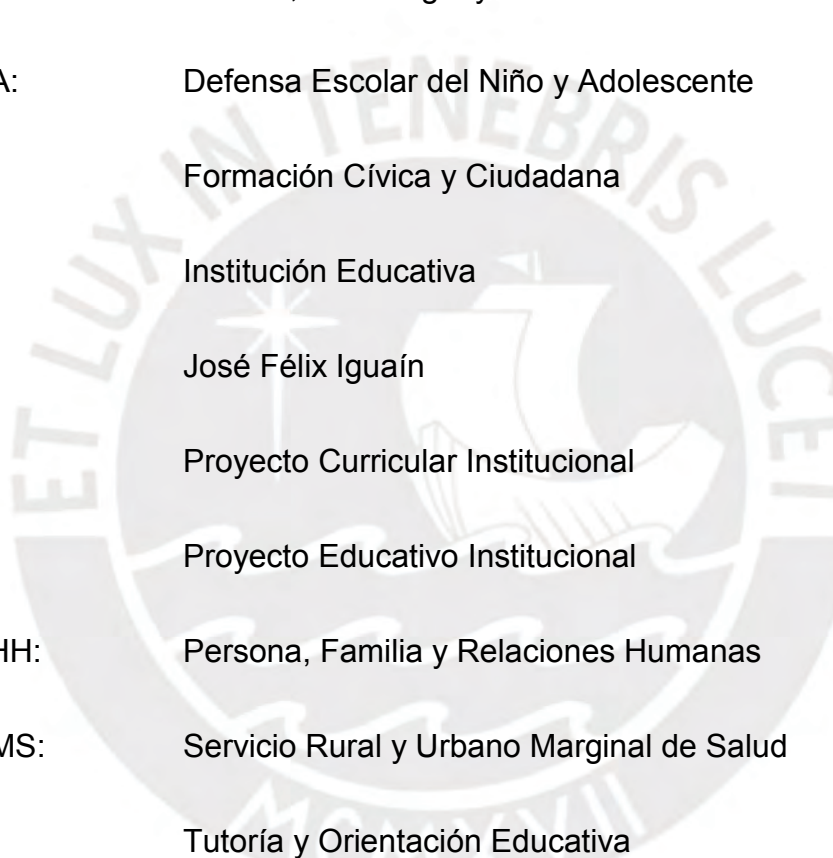
## CAPÍTULO VII - LA EDUCACIÓN SEXUAL AMPLIADA: CONTENIDOS Y FORMAS DEL CURRÍCULUM OCULTO.....209

1. Género y currículum oculto.....211

1.1 Delicadas y ‘sentimentales’, fuertes y ‘toscos’: reproducción de estereotipos de género.....	212
1.2 Estereotipos en la práctica: diferenciación de género en las tareas.....	217
1.3 La responsabilidad de las mujeres: violencia de género y embarazo.....	220
adolescente	
2. Diferencias sociales y culturales en el currículum oculto.....	222
3. Enseñando una sexualidad ‘correcta’.....	226
3.1 Pasividad y deseo: sexualidades femeninas y masculinas.....	227
3.2 Los silencios de la educación sexual formal.....	228
3.3 La diferencia sociocultural en la sexualidad: creencias y ‘tabús’ en la familia y el lenguaje ‘correcto’ de la sexualidad.....	231
CONCLUSIONES.....	234
BIBLIOGRAFÍA.....	242
ANEXOS.....	256



## REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS



CLAS:	Comunidad Local de Administración de Salud
CTA:	Ciencia, Tecnología y Ambiente
DESNA:	Defensa Escolar del Niño y Adolescente
FCC:	Formación Cívica y Ciudadana
IE:	Institución Educativa
JFI:	José Félix Iguain
PCI:	Proyecto Curricular Institucional
PEI:	Proyecto Educativo Institucional
PFRRHH:	Persona, Familia y Relaciones Humanas
SERUMS:	Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud
TOE:	Tutoría y Orientación Educativa

## INTRODUCCIÓN

Pensar la sexualidad en nuestro país es un tema sumamente complicado, pues toca fibras sensibles y abre debates inacabables entre lo que se considera correcto o no en este campo. Además, la sexualidad continúa siendo un tema tabú y censurable. Como demuestran diferentes autores (Weeks 1998, Rubin 1999[1984], Foucault 1977), la sexualidad ha sido un tema históricamente controlado por diversas instituciones de las sociedades occidentales, ha sido al mismo tiempo exaltada y reprimida. Esto ha traído importantes repercusiones en cómo nos permitimos experimentar la sexualidad en la actualidad, y aunque existen matices en los diferentes contextos socioculturales, la influencia de occidente ha expandido esta situación.

Si bien nos negamos o se nos dificulta hablar sobre sexualidad, es innegable cómo esta ha influenciado en las relaciones individuales y colectivas de nuestra sociedad. Y es que la sexualidad no solo constituye un elemento fundamental de quién somos, sino que también influye en (si es que no las delimita) las relaciones que construimos, con quién y cómo interactuamos. En este sentido, pensar la sexualidad es también repensar los límites de lo público y lo privado, y es aquí donde a mi parecer se encuentran los más complejos conflictos.

Hace tiempo que la sexualidad salió del espacio doméstico, que dicho sea de paso nunca estuvo limitada a este, y se convirtió en un elemento importante en el debate público. En las últimas décadas diferentes procesos y fenómenos han hecho de la sexualidad un tema importante en el espacio público; desde las luchas de movimientos feministas por el control sexual y reproductivo de las mujeres, hasta la propagación de enfermedades de transmisión sexual, especialmente del VIH/SIDA. El interés de la comunidad internacional por resolver aquellos problemas que atentaban (o mejor dicho atentan) contra los



Derechos Humanos y la salubridad de la población, hizo necesario el planteamiento o reforzamiento de una educación sexual.

En el caso del Perú, el debate sobre la sexualidad ha estado fuertemente permeado por la religión católica, que aún sigue teniendo fuertes influencias en los planos políticos y cívicos. Cáceres, Cueto y Palomino (2009) dan cuenta en su artículo sobre las políticas de derechos sexuales y reproductivos en el Perú, cómo el conservadurismo ha sido parte de estas políticas estatales sobre sexualidad, especialmente con el rechazo a la planificación familiar y el control de la natalidad (métodos anticonceptivos, aborto, etc.). Explican que este rechazo se ha mantenido por la constante presencia en el poder de las élites conservadoras y los grupos religiosos, así como su influencia en los diferentes períodos de gobierno. Frente a esta situación, uno de los actores más importantes en estos procesos han sido los movimientos feministas. Desde la década del setenta, estos movimientos han impulsado el debate por las libertades sexuales y reproductivas de las mujeres, pidiendo no solo “el mejoramiento de las condiciones de vida y cambios en el estatus de las mujeres” la despenalización del aborto y el libre acceso a la anticoncepción, sino que también fueron las primeras en abogar por una educación sexual de calidad (Cáceres y otros 2009: 147-148).

Han sido entonces las organizaciones feministas, y posteriormente otras ONG's, las interesadas en promover la educación sexual como parte fundamental de la educación peruana; evidenciando, además, el carácter biologista y fisiológico con que se abordaban los temas de sexualidad, reducida a una cuestión de control de la natalidad. Dentro de los avances que promovieron estuvo la introducción de la educación sexual integral al Diseño Curricular Nacional. Esto implica que la enseñanza de la misma es parte de los aprendizajes que se proponen en la educación básica regular de nuestro país. Sin embargo, es importante anotar que, si bien estas iniciativas desde las políticas públicas nacionales y regionales (aunque en su mayoría impulsadas por ONG's) e incluso la introducción al DCN de una Educación Sexual Integral, son pasos importantes en la implementación de la misma, los procesos que se dan

en los espacios locales y la realidad que solemos encontrar en las escuelas no siempre reflejan los cambios propuestos desde estas instancias.

No obstante, es iluso pensar que la sexualidad entra en la escuela a través de la educación sexual formal. La escuela es un espacio de aprendizaje no solo de conocimientos académicos, sino también de aprendizaje de estereotipos, valores, habilidades sociales, etc., que influyen en la construcción de la identidad de las personas y su relación con otros, y con la sociedad en general. Dentro de estos aspectos que se aprenden, están los relacionados a la sexualidad de los alumnos (e incluso de los adultos que los acompañan). Según Morgade, “la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (2011: 10). Si trasladamos esta afirmación a la escuela, podremos decir que, aunque no siempre haya estado explícitamente en el currículum escolar, el aprendizaje y socialización de la sexualidad siempre ha estado presente en este espacio. Es en este tipo de enseñanza, la que la pedagogía crítica ha venido estudiando como *currículum oculto*, que la escuela y sus profesores, en tanto lugar y sujetos encargados de la formación de los niños y adolescentes, se erigen como autoridades para señalar lo permitido y lo prohibido en relación a su sexualidad, incluyendo cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres.

En este sentido es importante repensar el concepto de educación sexual, tratando de hallar un punto de encuentro entre la educación sexual formal y la educación sexual en un sentido más amplio. Si bien, como dice el título del libro de Graciela Morgade “Toda educación es sexual”, la educación sexual formal no necesariamente se ha aplicado en la mayoría de escuelas públicas en nuestro país, pues existe un fuerte rechazo por parte de la iglesia y de otros grupos conservadores de incluir esta temática en la escuela por pensarla una influencia negativa para los jóvenes. Sin embargo, esta ha encontrado algunos espacios en escuelas que consideran importante brindar este tipo de enseñanza; pensando sobre todo en los problemas relacionados a la salud sexual y

reproductiva de los jóvenes, de los cuales se resalta el embarazo adolescente y prevención de enfermedades de transmisión sexual.

Este es el caso que se ha encontrado en el colegio José Félix Iguain, en el distrito de Luricocha, en Huanta, Ayacucho. A partir de un primer acercamiento en el curso “Práctica de Campo 1” en el que se conoció tanto el pueblo de Luricocha como el colegio, se pudo dar cuenta de algunos elementos importantes que dieron pie a plantear esta investigación. Uno de los problemas más resaltantes entre la población joven de Luricocha es la presencia del embarazo adolescente, por lo que existe la preocupación por parte de los profesores y del personal del CLAS<sup>1</sup>, centro de salud de Luricocha, en brindar información y orientación a los alumnos sobre salud sexual y reproductiva. Esto significó que la educación sexual formal sea parte de los temas que se trabajan en la escuela. Además, Luricocha es un espacio interesante no solo por ser un contexto cambiante en términos de la creciente conexión con espacios urbanos, como Huanta, sino que también es foco de flujos migratorios temporales provenientes de la selva, tanto jóvenes que vienen de la selva ayacuchana a estudiar, así como padres de familia y sus hijos/as que van hacia la selva a trabajar. Estos flujos migratorios generan, por un lado, intercambios culturales interesantes, y por otro, permiten situaciones percibidas como problemáticas, principalmente por la libertad y falta de supervisión adulta en el hogar.

Ya que se trata de un proceso educativo que se da en un espacio específico, la escuela, es importante tener en cuenta cómo esta educación sexual es pensada y experimentada por docentes y alumnos, incluyendo aproximaciones a sus propias nociones sobre sexualidad y género. De la misma manera, comprender el contexto social y cultural en que están inmersos los actores y la escuela permite entender cómo interactúan estas nociones con las características del mismo. Es así que la presente investigación tiene como objetivo principal **describir y analizar la dinámica de la educación sexual en el colegio ‘José Félix Iguain’ en Luricocha a los alumnos de 4to de**

---

<sup>1</sup> Comunidad Local de Administración de Salud

**secundaria, y cómo esta se relaciona con las nociones y experiencias sobre género y sexualidad de profesores y alumnos.**

Así, se plantearon tres objetivos específicos que buscan ahondar en la dinámica de la educación sexual. Un primer objetivo tiene que ver con lo que llamamos educación sexual formal, e implica **describir los contenidos y metodologías que se adoptan en la enseñanza de la educación sexual**. En este punto se incluye tanto la enseñanza de los profesores dentro de los cursos como las intervenciones que tiene en la escuela el CLAS. El segundo objetivo se centra en los encargados de la enseñanza, principalmente los profesores, y busca **identificar las nociones y opiniones sobre sexualidad y género que tienen estos y cómo se relaciona con la forma en que enseñan estos temas**. Esto implica ver en qué medida intervienen las subjetividades de los profesores en el proceso de enseñanza y en la vida cotidiana de los alumnos en el espacio escolar. Finalmente, el tercer objetivo se refiere a los alumnos y busca **analizar cómo se relaciona la educación sexual de la escuela con otras fuentes, espacios y experiencias sobre sexualidad de los alumnos**. Este último punto resulta importante en tanto permite identificar la relevancia que pueda tener para los alumnos la educación sexual que se brinda en la escuela, proponiendo qué otros espacios y fuentes comparten los adolescentes fuera de la misma.

Viendo la forma en que se aborda el tema de investigación, hablamos de una educación sexual en diálogo, pues se considera que esta no es un proceso dado, sino que está en constante construcción y reelaboración a partir de las relaciones e interacciones que se puedan dar entre los actores y sus propias nociones sobre género y sexualidad, los cambios que se experimentan en el contexto, y el cuerpo de conocimientos acerca de la sexualidad que llamaremos educación sexual formal.

En cuanto a su estructura, se desarrollará la tesis en siete capítulos. Los dos primeros se dedicarán a exponer el planteamiento teórico y metodológico que se utilizó en la investigación. El tercero realiza una breve contextualización del fenómeno a estudiar, que incluye tanto la revisión de los marcos

institucionales de la educación sexual a nivel nacional y regional; así como la descripción del espacio donde se realizó el trabajo de campo.

Los dos siguientes capítulos, cuatro y cinco, se concentran en los actores y sus nociones y referentes sobre género y sexualidad, por lo que al comienzo de cada uno realizaré una pequeña presentación y descripción general de ellos y ellas. El primero tiene como foco a los encargados de la enseñanza, donde se describirán las nociones de género y sexualidad partiendo de lo observado y escuchado en las clases, fuera de ellas, y en otros espacios dentro y fuera del colegio. El segundo se concentra en los alumnos y recoge algunas nociones sobre relaciones y roles de género, así como otros referentes de información y mensajes sobre género y sexualidad, como medios de comunicación, familiares, amistades, etc.

El sexto capítulo se dedica a la educación sexual formal, impartida en charlas del CLAS, y desde lo abordado en las clases, tanto de cursos que tratan directamente el tema como otros que lo mencionan brevemente. Aquí se recogerán los métodos de enseñanza, los espacios y materiales utilizados, y los contenidos desarrollados.

Finalmente, el último capítulo aborda el currículum oculto, donde se buscará concatenar los diferentes resultados encontrados en los capítulos anteriores, haciendo referencia a la relación entre la educación sexual formal, las nociones y referentes de género y sexualidad de profesores y alumnos, y cómo este currículum oculto opera como parte de la educación sexual.

## Capítulo 1

### EDUCACIÓN SEXUAL Y SEXUALIDAD

Al tratar el tema de la educación sexual, la aproximación teórica es fundamental para entender los alcances y limitaciones que tiene esta investigación. Es por eso que se ha considerado importante dedicar un primer capítulo para explicitar el punto de partida que utilizado.

Antes de proponer y desarrollar el marco teórico habría que dar cuenta de la literatura relacionada a la temática de la investigación; y es que son pocos los estudios que se concentran en la educación sexual, o en la sexualidad en la escuela, en nuestro país. Es así que la bibliografía que se expondrá a continuación proviene de diferentes contextos, mayoritariamente latinoamericanos, pero privilegiando la cercanía temática que pueda existir con esta investigación.

Con esta revisión en mente, se propondrá la entrada teórica a partir de la definición de los conceptos clave de la investigación: sexualidad, que incluye un pequeño repaso por el desarrollo de las líneas de la construcción de la sexualidad y la teoría queer; el currículum oculto, concepto introducido por la pedagogía crítica; para finalmente construir una definición de educación sexual a partir de estos conceptos.

#### 1. Investigaciones sobre educación sexual y sexualidad

Para abordar la literatura, los estudios se han dividido en dos líneas de aproximación; por un lado, los que se concentran en la sexualidad y en la salud sexual y reproductiva, donde se desarrolla la mayor parte de estudios sobre la

sexualidad de adolescentes; y por otro lado, aquellos que estudian la sexualidad y el género dentro del espacio escolar.

En el primer punto se revisarán los estudios sobre la salud sexual y reproductiva, aquellos que parten de las problemáticas relacionadas a las enfermedades, como el SIDA, y el uso de anticonceptivos; enfocándose en los trabajos de algunos investigadores sociales sobre la sexualidad de adolescentes de zonas urbanas y rurales. Aquí se puede observar que muchos de estos trabajos son de ONG's, principalmente feministas, y tienen un enfoque más intervencionista a miras de mejorar la situación de las mujeres y los jóvenes, tanto en zonas urbanas como rurales. Sobre esto es importante mencionar que en nuestro país las investigaciones sobre sexualidad han ido más por este enfoque, pues la financiación de las mismas se veía atravesada por la necesidad de resolver las situaciones apremiantes de expansión de enfermedades, embarazos adolescentes, violencia sexual, etc.; lo cual hace que la bibliografía en este punto sea más abundante.

En el segundo punto, y el más cercano al tema de investigación, se ha podido encontrar investigaciones sobre todo en Argentina y Gran Bretaña, principalmente en el primero. Ambos países han desarrollado importantes líneas de investigación sobre la educación sexual y cómo se construyen y refuerzan las sexualidades en la escuela. En este punto es importante también hacer una breve revisión a los enfoques de la teoría "queer"<sup>1</sup>, pues esta es utilizada en muchos de estos trabajos para analizar el papel de la escuela en el proceso de construcción de sexualidades, estableciendo fuertes críticas al sistema. Para abordar las investigaciones en este punto, voy a utilizar la siguiente división de temas; sobre las políticas educativas, sobre el currículum, los contenidos y lineamientos pedagógicos, y sobre las prácticas escolares.

---

<sup>1</sup> La palabra "queer" proviene del inglés, y puede traducirse como raro, extraño. Este es un término apropiado y revalorizado por los activistas de movimientos LGBTBI

## 1.1 Salud sexual y reproductiva y sexualidad adolescente

La epidemia del VIH/SIDA a partir de los años 80's ha sido un importante catalizador en la producción de investigaciones sobre sexualidad y salud sexual y reproductiva. La deficiente información acerca de las experiencias y comportamientos sexuales, especialmente de los grupos más afectados, hizo que la efectividad de los programas de prevención de riesgos sea mínima (Parker y Aggleton 1999: 1). Es así que a partir de esta época se empieza a realizar una mayor cantidad de investigaciones sobre estos temas, estableciendo también agendas para la educación sexual y los contenidos que estas deben plantear. Sin embargo, es importante anotar que las investigaciones que se desarrollan en el marco de la salud sexual y reproductiva parten, aunque no en todos los casos, desde una comprensión del riesgo de la sexualidad, por lo que veremos repetidamente que los temas de interés están relacionados con los anticonceptivos, el inicio sexual, el embarazo, el aborto, etc. Finalmente, la mayor parte de las investigaciones y trabajos presentados se concentran en poblaciones jóvenes, principalmente urbanas, pero también algunos casos en espacios rurales.

Algunas de las investigaciones sobre salud sexual y reproductiva se basan en los estereotipos de género como elementos que influyen fuertemente en la aceptación o rechazo a los métodos anticonceptivos. Los trabajos de Coricote (2006) y Castañeda, Brindis y Castañeda (2001), ambos con jóvenes de zonas rurales de Venezuela y México respectivamente, explican cómo algunas características de estos estereotipos de género influyen directamente en la forma en que los adolescentes se aproximan a su sexualidad y construyen sus nociones del riesgo, posibilitando en varios casos algunas conductas peligrosas para su salud sexual. La investigación de Castañeda y otros, se concentra más en la construcción social del riesgo, y da cuenta de las diferencias en las actitudes hacia la prevención de riesgos entre hombres y mujeres. Por un lado, los hombres, acostumbrados al trabajo físico donde deben ser resistentes y fuertes, se consideran invulnerables a las enfermedades, incluyendo las de transmisión sexual. Por otro lado, las mujeres, en tanto deben mantener una



imagen de pureza y virginidad frente a los hombres, proyectan desconocimiento, inexperiencia y desinterés respecto a los temas de sexualidad.

En vista de estas diferencias de género, se evidencian las relaciones de poder y negociación entre hombres y mujeres como un elemento constitutivo del acceso y control de la sexualidad (Yon 1996; Pérez, Quintana, Hidalgo y Dourojeanni 2003; Manarelli 2008). Un aspecto de esta negociación se concentra en las posibilidades y responsabilidades en el uso de anticonceptivos. En su trabajo con usuarios de servicios de salud de INPPARES en El Agustino, Yon da cuenta de que los hombres suelen evitar la responsabilidad de informarse y de emplear los anticonceptivos eficazmente, pero al mismo tiempo buscan imponer sus deseos y opiniones frente a los de su pareja (1996:82-83). Sobre las mujeres jóvenes de San Juan de Lurigancho, Pérez y otros señalan que el nivel de negociación de las mujeres con su pareja es bajo o ausente, teniendo en cuenta la capacidad de comunicación para hablar de sexualidad, la posibilidad de influir en las decisiones sobre anticonceptivos y la capacidad de tomar iniciativa para los encuentros sexuales (2003: 54-55). En general, se evidencia con estas investigaciones que las mujeres se encuentran en situación de desventaja, y tienen poca capacidad de negociación pues los hombres imponen sus propias agendas.

Hay algunos estudios que buscan identificar los principales problemas en la implementación de una salud sexual y reproductiva de calidad para los jóvenes, viendo las deficiencias de los servicios de salud, educación y la falta de información de los jóvenes respecto a estos temas (Cáceres 1996; Alvarado 1997; Redess Jóvenes 2002). El estudio de Alvarado, que es elaborado para la implementación de un Plan Regional de Salud en La Libertad, da cuenta de las dificultades y deficiencias de los servicios de salud para atender las preocupaciones de los adolescentes sobre su sexualidad; deficiencia influenciada tanto por la calidad de los servicios de salud, en cuanto a infraestructura y equipamiento, como por la censura social para aceptar la vida sexual de los adolescentes (2007: 135). Cáceres, por su lado, identifica y resalta la falta de conocimientos sobre salud sexual por parte de los jóvenes en las

escuelas de Lima, y evalúa un proyecto para ser implementado en las instituciones educativas, identificando tanto los conocimientos como las actitudes hacia este tipo de información. De esta forma, explica que una información adecuada puede generar actitudes positivas hacia el ejercicio de su sexualidad. El libro de Redess Jóvenes, editado por Rosario Arias y Carlos Aramburú, recoge los estudios y proyectos realizados en Ayacucho de algunas organizaciones que ven temas de salud sexual y reproductiva, Health Net International, Salud sin Límites- Perú, y Vecinos Perú. Estos identifican la información que manejan tanto los jóvenes como otros actores importantes, y sus fuentes sobre los aspectos relacionados a la sexualidad física y médica; identificando los principales problemas que afectan a los jóvenes de la zona: embarazo adolescente, ITS, precarios servicios de salud, etc.

Otros, además de tocar los temas de servicios, información y conocimientos, buscan identificar las representaciones sociales y percepciones que los jóvenes tienen sobre estos y sobre su sexualidad, viendo también los temas que surgen desde su propia agenda (Pérez, Quintana, Hidalgo y Dourojeanni 2003; Arias y Aramburú 1999; Sebastiani 1999). El estudio de Arias y Aramburú, "Uno empieza a alucinar...", establece la diferencia entre los aspectos de salud sexual y reproductiva y aquellos más ligados a la sexualidad de los adolescentes. En los primeros están los temas ya ampliamente mencionados, enfermedades, anticonceptivos, embarazo, etc.; los segundos tienen otros temas, en ellos podemos ver el enamoramiento, el inicio sexual, las relaciones sexuales y sus valoraciones. Esta investigación resulta importante en tanto fue uno de los primeros en recoger las percepciones de los jóvenes de diferentes contextos socioculturales del Perú, sobre identidades de género, sexualidad adolescente, la salud sexual y reproductiva y los servicios de salud. Esto les permite establecer una comparación entre Lima, Cuzco e Iquitos, evidenciando las diferencias y similitudes. Otro aspecto interesante de su estudio es que propone temas sobre el deseo y la excitación, evidenciando una construcción discursiva del mismo entre los géneros.

El estudio de Pérez y otros (2003) se concentra más en la sexualidad de las mujeres en relación a las representaciones y normas sociales, y sus experiencias sexuales; solo en el último punto abordan el tema de los anticonceptivos, pero más desde la cuestión de la negociación. Al concentrarse en las mujeres, construyen las experiencias de estas sobre su sexualidad a través de relatos, donde se evidencian las percepciones que tienen sobre su relación con los hombres y con su propio contexto.

Este tipo de investigaciones, como se mencionó al inicio, parten de la necesidad de resolver los problemas y situaciones que vulneran la salud sexual de los jóvenes, y son financiados por organizaciones que buscan intervenir en ello. Pero parten de un enfoque en el que la información o falta de ella es la causa principal de los problemas de los jóvenes, y se espera que con la información necesaria adopten actitudes responsables y seguras. Aunque los últimos estudios mencionados incluyen un tema importante y revelador como son las percepciones de los mismos jóvenes, y las mujeres, sobre su sexualidad, estos son sobre todo descriptivos y carecen de un análisis más profundo que tenga en cuenta las dinámicas e influencias que plantean los contextos socioculturales en donde se desenvuelven estos sujetos<sup>2</sup>.

En vista de lo mencionado anteriormente, me parece importante recoger la aproximación e investigaciones de Richard Parker. Este antropólogo norteamericano realizó investigaciones en Brasil durante los años 80's, publicando sus trabajos para fines de la década e inicios de los 90's. En un principio interesado por el Carnaval de Río, encuentra que la centralidad de los contenidos sexuales era un tema interesante para indagar. Es así que su trabajo empieza a delinarse en torno a la construcción social y cultural de los significados y la conducta sexual en Brasil. Tras la creciente epidemia del SIDA en este país, Parker considera necesario analizar y entender la conducta sexual de las personas para poder generar intervenciones en salud sexual que tengan en cuenta sus significados y prácticas sexuales, en vista del fracaso de las

---

<sup>2</sup> Excluyo de esta observación a los trabajos de Yon (1996, 2000), Manarelli (2006) y Castañeda, Brindis y Castañeda (2001)

aproximaciones tradicionales que manejan un modelo biomédico para el tratamiento de la sexualidad.

Es así que, partiendo del enfoque de la construcción social de la sexualidad, Parker propone romper con estas categorías e investigar para comprender las que crean y utilizan los propios brasileños, que adquieren significado a la luz de su propio contexto. En este sentido, se piensa entender la cultura sexual brasileña.<sup>3</sup> Sobre esta, el autor explica que la estructura de la vida sexual en Brasil se basa en la relación entre prácticas sexuales y roles de género. A diferencia del modelo médico/científico que distingue entre homosexualidad, heterosexualidad y bisexualidad; el modelo brasileiro se basa en las distinciones entre masculinidad activa y la femineidad pasiva, sin tener que remitirse a una distinción biológica entre hombres y mujeres, lo cual se hace explícito en el uso del lenguaje que describe las prácticas sexuales (1999:258).

Algunas investigaciones parten de la misma línea (Quintana 1997; Fernández 2007), y más específicamente desde los libretos y culturas sexuales (Yon 1998; Oliart 2006, 2008). El trabajo de Yon se desarrolla en espacios urbanos limeños, pero se concentra en la sexualidad adolescente por lo que me parece significativo mencionarlo. Esta autora se centra más en los libretos sexuales que construyen los adolescentes sobre sexualidad, y salud sexual y reproductiva. Se reconocen las representaciones de género (tipos ideales de hombres y mujeres), nociones sobre deseo y preferencias sexuales, representaciones sobre homosexualidad, iniciación sexual, embarazo en la adolescencia, métodos anticonceptivos, etc.; teniendo en cuenta el planteamiento de “guiones sexuales” de Gagnon y Simon, los cuales se construyen y modifican en distintos contextos sociales y culturales, observa tres distintos niveles: los discursos hegemónicos, espacios micro-sociales y guiones intrapsíquicos, que se refieren a la subjetividad individual (1998: 44).

Los trabajos de Patricia Oliart son muy importantes pues son los únicos, que haya podido encontrar, que utilizan el enfoque de la construcción social de

---

<sup>3</sup> Se volverá a la construcción social de la sexualidad y al concepto de cultura sexual en el Marco Teórico

la sexualidad y de las culturas sexuales para analizar la sexualidad adolescente en contextos rurales andinos. La autora realiza en Quispicanchi una investigación para la implementación de un proyecto de educación sexual<sup>4</sup>, y se dedica a indagar sobre cómo se concibe el género y la sexualidad entre los adolescentes, representaciones de género, deseo sexual, formación de pareja y relaciones sexuales, actitudes frente a anticonceptivos, entre otros.

Vemos que los temas que Oliart se plantea no son muy diferentes de los expuestos anteriormente en otras investigaciones sobre sexualidad y salud sexual y reproductiva, pero el contexto y el punto de partida analítico es distinto. Teniendo en cuenta la idea de culturas sexuales, Oliart le da un peso importante al contexto específico en que se generan estas nociones y relaciones entre los adolescentes. Además de tener en cuenta las especificidades del contexto andino y su influencia en las relaciones de género y sexuales; encuentra que las diferencias generacionales y los cambios que se están experimentando desde hace un par de décadas, han modificado estas relaciones. Comprender la naturaleza de los mismos es, según Oliart, vital para entender las características de la cultura sexual adolescente, así como para dar cuenta de las dificultades en las relaciones intergeneracionales. Estos cambios se refieren a los procesos de migración, creciente influencia de referentes culturales urbanos y mayor acceso a la educación de las mujeres (también en Manarelli 2008 y Ames 2013). Todos estos cambios representan “un ataque frontal a las formas de vida y organización de las culturas rurales tradicionales” (2006:16)

Sobre el primer tema, menciona que “los cambios en las ideas y en los comportamientos que antes podrían tomar hasta dos generaciones para afianzarse, ahora ocurren en menos de diez años” (2008: 46). Se describe cómo el mayor acceso a educación superior, y menor acceso a tierras, generan en los hombres jóvenes un desarraigo de sus comunidades, pues encuentran en otros espacios alternativas más valoradas para su desarrollo. De la misma forma, empiezan a desvalorar a las mujeres de sus comunidades por verlas atrasadas,

---

<sup>4</sup> Esta investigación sirve de punto de partida para las ideas que presenta en su artículo “Temas para la investigación y la reflexión en torno a la sexualidad adolescente en el Perú”

lo que modifica el trato que les dan<sup>5</sup>. Esto tiene repercusiones importantes en la cada vez mayor presencia del sexo casual y recreativo, así como en la formación de la pareja. Se empieza a crear una idea distinta de masculinidad que resalta las conquistas sexuales con mujeres fáciles, pero al mismo tiempo exige la presencia de una pareja formal, viendo entonces que “los cambios en la cultura sexual masculina [...] está trayendo consecuencias graves en las vidas de las familias rurales y que esta cultura afecta a unas mujeres más que a otras” (2008:34). Esta situación contrasta fuertemente con cómo se formaba pareja “antes”, transformando los valores que anteriormente se consideraban deseables, el establecimiento de una familia y el reforzamiento de los lazos de parentesco dentro de la comunidad.

En el caso de la educación femenina, Emma Manarelli (2008) hace un análisis interesante sobre cómo la escuela ha transformado las relaciones de género y la situación de las mujeres. Manarelli parte de pensar las sociedades rurales andinas desde las relaciones jerárquicas, donde la regulación de la sexualidad se construye fuera de los individuos, y está más relacionada a los vínculos de parentesco y la unidad doméstica, “se trata de comunidades organizadas mediante relaciones sexuales predeterminadas” (2008:79). En este sentido, la escolaridad femenina ha implicado importantes cambios, diluyendo las fronteras de lo público y lo privado, y creando un intercambio de poderes en ambas esferas. Al ser un espacio que configura las relaciones entre géneros, la escuela modifica la presión sobre la conducta sexual masculina y femenina que antes era regulada por la domesticidad. En este contexto la escuela implica un cambio en la constitución de un proyecto de vida para las mujeres, pues ofrece razones para no embarazarse temprano y vías alternativas para desarrollar su vida.

En una línea similar, la publicación de Patricia Ames (2013) da cuenta de cómo la educación es importante tanto para hombres como mujeres para poder salir de la pobreza y desarrollar sus capacidades Sin embargo, identifica que es

---

<sup>5</sup> Esto también influenciado por el contacto con prostitutas en la selva y zonas urbanas

“más importante para las jóvenes y para sus madres, quienes adicionalmente ven los niveles más altos de educación como una ruta de escape frente a relaciones de género opresivas y para evitar la dependencia económica respecto a los hombres” (2013:19). Esto significa un cambio importante en las actitudes hacia la educación por parte de las mujeres jóvenes, pero también de sus familias.

## 1.2 Sexualidades y género en la escuela

Muchos autores que ven temas sobre educación sexual y sexualidades en la escuela encuentran una importante influencia en los aportes de la teoría y pedagogía queer, y ven en estos un punto de partida significativo para plantear sus análisis y reflexiones (Britzman 1998, 2000, Lopes-Louro 2000, Renold 2005, Morgade y Alonso 2008, Hernández y Reybet 2008, Alonso, Herczeg y Zurbriggen 2008, Morgade 2012, Cosovschi 2012, Hincapié y Quintero 2012, Torres 2012). En este sentido, me parece importante revisar algunos planteamientos de esta teoría, centrándome en el tema de la escuela, antes de presentar los estudios sobre esta temática.

### 1.2.1 Aportes de la Teoría Queer

La teoría “queer” se construye desde las reflexiones de movimientos feministas y de liberación homosexual, influenciadas fuertemente por las teorías constructivistas, y especialmente por las ideas de Foucault sobre los discursos y las relaciones de poder. Sin embargo, la teoría queer hace más énfasis en el establecimiento de un sistema sexual, que se construye sobre las relaciones de género, y que excluye formas de experiencia de la sexualidad diferentes a la heterosexual<sup>6</sup>; y con la heterosexualidad vienen otros aspectos que terminan de prescribir el “deber ser” del sexo y del género. En este sentido, Judith Butler acuña el término “heteronormatividad” para describir este sistema que establece

---

<sup>6</sup> Estas ideas se basan en los planteamientos de Gayle Rubin que se desarrollarán en el Marco Teórico

la heterosexualidad como ideal de la sexualidad y el género, sería una “construcción normativa y normalizante de las formas de conocer, conformar y vivir los cuerpos así como las identidades, las prácticas y los deseos (Torres 2012: 68).

La concentración en la escuela a partir de esta entrada teórica implica entenderla como un espacio de moldeamiento de los cuerpos y las identidades, desde donde se transmiten y refuerzan los ideales de la heteronormatividad. En este sentido, muchos autores explican cómo la escuela, y la educación sexual que se imparte en ella, intenta “normalizar” a los niños y niñas limitando las posibilidades de pensar y vivir la sexualidad en otros términos y formas que las consideradas válidas, es decir en términos heteronormativos

Las ideas de estos autores se inscriben en los planteamientos de Britzman sobre la Teoría Queer y su propuesta de ‘pedagogía queer’ que permiten repensar las bases del conocimiento y la pedagogía en la educación. La autora explica que esta teoría permite deconstruir las categorías de lo ‘normal’, pues ofrece métodos para imaginar las diferencias en sus propios términos, apuntando a evidenciar el carácter político de la construcción de las mismas en la sociedad y particularmente en la escuela. Estos métodos son el estudio de los límites, en tanto permite desmembrar las dicotomías normal/anormal, heterosexual/homosexual, etc. (1998: 217); de la ignorancia, como relacional al conocimiento, pues esta no es inocente ni natural sino que se construye y silencia (1998: 222); y de las prácticas lectoras<sup>7</sup>, apuntando que las lecturas son mediadas por la tendencia a construir discursos de normalidad (1998:226).

Torres (2012) ve en el cuerpo y la identidad dos dimensiones necesarias para analizar cómo se construyen las sexualidades y el género en la escuela. Sobre el cuerpo, se problematiza la idea de que este es puramente biológico y natural, entendiendo que este ha tendido a construirse dentro del marco de lo reproductivo, diferenciando entre femenino y masculino, y negando otras posibilidades. Respecto a la identidad, se explica que la Teoría Queer no busca

---

<sup>7</sup> Traducción propia, en el texto original ‘reading practices’



reemplazar la identidad heterosexual por una gay/lésbica, sino que entiende la identidad como algo abierto, fronterizo, inestable, limitado (y posibilitado) por instancias de poder y saber. Lopes-Louro (2000), recogiendo a Britzman, explica que la propuesta por una pedagogía queer implica reconocer el carácter político de la educación, mediante la producción social de la normalidad, del cuerpo y las identidades, para trabajar el proceso identitario a partir de las diferencias, la inestabilidad y la precariedad de estas.

### 1.2.2 Políticas, currículo y prácticas en la escuela

Una vez aclarado el sustrato teórico común que encontraremos en varios estudios sobre educación sexual, pasaremos a revisar los estudios sobre las políticas educativas, sobre los contenidos y el currículo oficial de la educación sexual, y sobre las prácticas escolares y experiencias de diversos actores en relación a la construcción de género y sexualidades.

Es importante resaltar que en el Perú aún no existen muchos trabajos que analicen a profundidad el tema de las políticas educativas de la educación sexual. Pero en una línea similar, tenemos dos trabajos que analizan, por un lado, las políticas de los derechos sexuales y reproductivos (Cáceres, Cueto y Palomino 2009), que da cuenta de la influencia del conservadurismo católico en la implementación de las mismas; y, por otro lado, el género y las políticas educativas (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales 2006). Este último resulta interesante en tanto analiza el contexto en el que se producen las políticas educativas en el período 1990-2003, así como los procesos que permiten la entrada del género como categoría importante en las mismas. No obstante, se evidencia que la puesta en práctica de la articulación de políticas y proyectos con enfoque de género es insuficiente, al creerse que el problema se resuelve con el acceso de las mujeres al sistema educativo, lo que invisibiliza procesos de jerarquización dentro del colegio y el aula.

En cuanto a las investigaciones sobre el currículo y los contenidos formales de la educación sexual, tenemos a Hincapié y Quintero (2012) quienes

analizan diferentes textos sobre educación sexual utilizados en el currículum oficial de Argentina, evidenciando como estos cumplieron el papel de educar y someter a los cuerpos a determinadas nociones de sexualidad, pretendiendo dictar, con quién, cuándo, cómo y dónde es aceptable y positivo mantener relaciones sexuales. En el artículo de Alonso y Morgade (2008), se construye la relación entre el currículum, las pedagogías y las tradiciones de la educación sexual; estableciendo incluso una tipología sobre las diferentes líneas para desarrollar la educación sexual, distinguiendo entre el modelo bio-médico, más utilizado desde la salud sexual y reproductiva; el modelo moral, que se concentra en enseñar “buenas prácticas” acordes a hombres y mujeres; y el jurídico, que se centra en los derechos humanos, sexuales y reproductivos<sup>8</sup>.

En el tema de las prácticas escolares, que muchas veces incluyen un análisis del currículum oficial y los contenidos, encontramos mayor cantidad de bibliografía. Por un lado, tenemos aquellos más concentrado en el género, discriminaciones y estereotipos. Por otro lado, aquellos que ven la construcción de los cuerpos y sexualidades en la escuela, donde algunos de estos establecen con mayor claridad la relación entre estas construcciones y la educación sexual.

Sobre la cuestión de género tenemos el trabajo de Guliana Espinosa, que busca conocer el papel de la escuela en la transmisión o cambio de los prejuicios e inequidades de género que existen en nuestra sociedad en tres colegios primarios de Lima. En este sentido, analiza las dimensiones del currículum intencional (lo que ha sido programado como contenidos a enseñar), el currículum enseñado (lo que se enseña en la práctica) y el currículum aprendido (lo que finalmente aprenden los alumnos de estas enseñanzas), evidenciando las diferencias de género, y las opiniones de los sujetos sobre estos temas. En esta línea, tenemos a Juan Carlos Callirgos y su estudio sobre la construcción de identidades masculinas en la escuela (s/f). Mientras el trabajo de Espinosa se concentra en la transmisión y uso de estereotipos desde diferentes actores, este autor se focaliza más en los alumnos varones para ver cómo los mandatos

---

<sup>8</sup> Esto también es desarrollado en el primer capítulo del libro de Graciela Morgade “Toda educación es sexual”

culturales, recreados y reforzados en la escuela, operan en la construcción de masculinidades en este espacio.

El autor parte de la diferencias en el comportamiento entre hombres y mujeres, teniendo como referencia el rendimiento académico y la disciplina en el aula, explicando que las mujeres son percibidas como mejores alumnas al mantener los valores de femineidad de sumisión en el hogar. En cambio, los varones necesitan probar su masculinidad para separarse del núcleo doméstico femenino, en actividades como los deportes, donde demuestran las capacidades físicas, o también en las relaciones con las mujeres, 'molestándolas' y haciendo referencias a comportamientos sexuales de conquista: "La escuela, entonces, es un espacio de afirmación de la masculinidad, precisamente porque esta **necesita** ser afirmada (...) [Además] Los mandatos del mundo de la escuela se encargan de (re)producir un modelo masculino vinculado a la fortaleza física, a la viveza, a la irresponsabilidad y el abuso físico" (Callirgos s/f).

Muy relevantes e influyentes son los trabajos de Teresa Tovar: "Las mujeres están queriendo igualarse. Género y escuela" y "Sin querer queriendo. Cultura docente y género". En ambos libros la autora parte de la idea del currículum oculto, que se refiere a los aprendizajes implícitos en la escuela. En su primer libro se concentra en las percepciones y la cultura juvenil, mientras que en el segundo explora la cultura docente, un tema y sujeto poco explorado en investigaciones de este tipo, todo esto en el marco de discriminaciones y reproducción de estereotipos de género. Tovar considera necesario establecer la relación entre ambos sujetos, profesores y alumnado, para entender cómo funciona la cultura escolar, haciendo énfasis en un currículum oculto que expresa esta discriminación de género, pues es filtrada en diferentes esferas de la sociedad. La preocupación por la cultura docente recae en que el rol de los profesores va más allá de la simple transmisión de conocimientos, tienen un rol activo en la formación personal de los alumnos, y por ende en las construcciones sobre sus propios cuerpos e identidades.

De esta forma, la autora se embarcó a relacionar dos lógicas que entran en juego: “la que explica el funcionamiento y las relaciones al interior de la escuela; y la que es heredera de inercias instaladas en la subjetividad y la identidad de maestros y maestras, así como alumnos y alumnas, acerca del *ser mujer y ser hombre*” (1998: 13). Una de las ideas centrales que expone la autora es que en muchas ocasiones, “es *sin querer queriendo* que maestros y maestras se comportan (...) de manera sexista en el currículum oculto” (1998:197), esto quiere decir que no son necesariamente conscientes de actuar bajo este paradigma. Otra idea importante tiene que ver con que las resistencias al cambio no solo tienen que ver con las subjetividades de los docentes, sino también con la institucionalización de ciertas formas y dinámicas, aceptadas o no, en la escuela.

En el segundo caso, investigaciones que incluyen cuerpo y sexualidades, tenemos los trabajos de José Luis Rosales (2008), David Beer (2008), Adriana Hernández y Carmen Reybet (2008), Emma Renold (2005), y Deborah Eppstein y Richard Johnsson (1999). Estos trabajos evidencian que así se concentren en la construcción de cuerpos y sexualidades, el análisis de género es necesario para comprender estos procesos.

Rosales y Beer trabajan el tema de la construcción social de cuerpos sexuados en la escuela. El primero desarrolla una investigación sobre cómo el currículo oficial y el oculto construyen nociones, discursivas y prácticas respectivamente, sobre el cuerpo. Para esto realiza un análisis minucioso del Diseño Curricular Nacional (inicial, primaria y secundaria) y salidas al campo estudiando casos en Piura y Cuzco, articulando una mirada nacional con una local, identificando los tipos de cuerpos que se construyen en los diferentes niveles, estableciendo diferencias en los planos discursivos y prácticos. El segundo se concentra particularmente en la clase de Educación Física como espacio en el que los cuerpos femeninos y masculinos son diferenciados y jerarquizados.

Hernández y Reybet, en su artículo “Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares”, analizan cómo confluyen los discursos de la familia, los medios de comunicación y la escuela, en la construcción social de la sexualidad y los cuerpos de los alumnos y alumnas. Aquí las autoras desarrollan cómo las relaciones de género (relaciones de poder) y los estereotipos crean condiciones de “control sobre los cuerpos e identidades sexuadas que oponen concepciones excluyentes de feminidad y masculinidad” (2008:61).

En ‘Girls, Boys and Junior sexualities’ (2005), Emma Renold, partiendo también de las teorías queer, ve la escuela como un espacio social y cultural específico para la producción y reproducción de identidades sexuales y de género, pero menciona que el estudio de esto se ha centrado en adolescentes. Ella propone pensar la construcción de la sexualidad desde la niñez<sup>9</sup>, que tradicionalmente ha sido pensada como asexuada e inocente (también en Hincapié y Quintero 2012). De esta forma, la entrada de Renold a las sexualidades en la infancia implica que se trata de un estudio **con** los niños y no **de** los niños. Partiendo desde su punto de vista, busca romper con su caracterización como sujetos neutrales, teniendo en cuenta sus propias nociones y experiencias sobre el mundo social y personal, enfocándose en que son sujetos que experimentan la sexualidad, y no sólo la cuestión de género. Así, ve como se constituyen las identidades (hetero)sexuales de los niños, tanto de hombres como mujeres, en la relación entre ambos.

Un trabajo bastante completo en este tema es “Sexualidades e institución escolar” de Eppstein y Johnsson. Los autores combinan un análisis de las tensiones en torno a la cuestión pública de la escuela y la cuestión privada de la sexualidad; con la descripción e interpretación de lo que sucede con estas sexualidades en las prácticas escolares. En la primera parte de su libro, analizan la sexualidad en el espacio público, viendo cómo se reconocen o refuerzan

---

<sup>9</sup> Los artículos de María Tomasini (2008) y Daniel Brailovsky (2008) también trabajan con población infantil sobre socialización y construcción de identidades sexuales y de género. (En MORGAGE y ALONSO. Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la ‘normalidad’ a la disidencia)

identidades sexuales nacionales o universales, mientras otras se rechazan; evidenciando el poder del Estado en la constitución de discursos oficiales. En la segunda parte, basándose en el estudio de casos particulares, analizan la construcción de las identidades sexuales dentro de la escuela, incluyendo “no sólo el currículum sexual formal (en su aspecto de educación sexual), sino también las culturas sexuales tanto de los profesores como de los alumnos, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo, en los que se refiere al control, la resistencia y la disciplina” (1998: 22).<sup>10</sup> Los autores consideran necesario entender ambos universos simbólicos y culturales para abarcar el proceso de construcción de identidades sexuales (cambiantes) en toda su complejidad y multiplicidad de factores. Este trabajo presenta una primera e importante entrada a esos universos.

En esta línea sobre prácticas escolares, tenemos investigaciones que parten de la relación entre el proceso de educación sexual y las construcciones de cuerpos, sexualidades y género<sup>11</sup>. Una investigación muy relevante, y que ha influenciado muchos trabajos posteriores sobre el tema, es la de Michelle Fine (1988), quien reconoce que la educación sexual brindada a estudiantes de colegios públicos en barrios pobres de Nueva York transmite discursos sobre la sexualidad femenina. Entre estos discursos se encuentran: la sexualidad como violencia, donde esta es pensada en términos coercitivos; la sexualidad como victimización, donde las mujeres son indefensas ante el acecho del hombre y se concentra en difundir el “decir no”; la sexualidad como moral individual, que valora la decisión de las mujeres en tanto se enfoquen a la abstinencia premarital; y finalmente el discurso del deseo, el menos aceptado, que colocaría a las adolescente como sujetos de la sexualidad, tan capaces de iniciar el sexo así como negociar sobre este. Un agregado importante del trabajo de Fine es que recoge las reflexiones de las adolescentes, evidenciando la diversidad de

---

<sup>10</sup> Vale la pena anotar que la educación sexual como tal no termina siendo un punto central en este estudio, concentrándose más en los casos investigados y los procesos de subjetivación sexual de los sujetos

<sup>11</sup> Aquí resalta el desarrollo y la influencia de estudios, investigaciones, discusiones y reflexiones de autores argentinos, pues diversas universidades en este país han desarrollado líneas de investigación importantes en estos temas.

factores e influencias en la construcción de la sexualidad femenina y adolescente: “su sentido de la sexualidad está conformado por las compañeras, la cultura, la religión, la violencia, la historia, la pasión, la autoridad, la rebelión, el cuerpo, el pasado y el futuro, y las relaciones de género y raciales vinculadas al poder” (1988: 9).

El libro “Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la ‘normalidad a la disidencia’, compilado por Graciela Morgade y Graciela Alonso, reúne diversos artículos que tienen como punto de partida común

[...] la importancia que se brinda al espacio de la escuela en la construcción de subjetividades sexuadas, y también la valoración de sus potencialidades para ofrecer espacios de crítica y de ejercicio de la autonomía y los derechos. [...] coinciden también en concebir la construcción de la sexualidad como un proceso complejo en el cual la materialidad de las condiciones de partida interactúa con las estructuras y discursos de poder social y cultural (Morgade y Alonso 2008: 16).

Algunos de los artículos de esta compilación han sido señalados previamente, pero aquellos que toman la educación sexual como tema central en sus investigaciones son “La ‘prevención’ como cuestión de las mujeres adolescentes” de Gabriela Ramos y Cecilia Román y “Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo” de Alonso, Herzceg y Zurbriggen. El primero parte de una reflexión sobre el control del cuerpo de las mujeres, para evidenciar cómo la intención de educar sobre sexualidad en las escuelas está principalmente concentrado en ‘prevenir’, en evitar los riesgos que supone la sexualidad femenina. El segundo presenta un análisis sobre los talleres de educación sexual desarrollados en la provincia de Neuquén, Argentina desde mediados de los 80’s; mostrando los avances en tanto fueron espacios de interpelación que buscaron tratar temáticas que irrumpían con las tradiciones de las instituciones educativas; pero también las limitaciones de estos talleres al verse enmarcados en discursos heteronormativos que producen: la persistencia de oposiciones binarias (masculino/femenino, público/privado, homosexual/heterosexual, etc.), la persistencia del discurso del peligro

(prevención), y la ausencia de sujetos sexuados (alumnos solo reciben información pero no son sujetos sexuales) (2008:265).

De manera similar, los artículos recogidos en “Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación”, compilados por Alejandro Villa, presentan análisis y reflexiones sobre las diferentes dimensiones que entran en juego al investigar las dinámicas de la educación sexual, la sexualidad, el género y el cuerpo en el espacio escolar. Un importante aporte en esta compilación es la inclusión del sujeto docente y la relación pedagógica y de diferencia generacional en el análisis. En esta línea resaltan los artículos de Beatriz Greco y Alejandro Villa. La primera realiza una reflexión en torno a la relación pedagógica y la autoridad en la experiencia educativa, resaltando la importancia de la confianza y el diálogo entre docentes y alumnos particularmente en el proceso de educar sobre sexualidad.

Por su parte, Alejandro Villa discute la noción de educación sexual y su uso en las políticas públicas, y en la micropolítica escolar, como espacio privilegiado para la intervención en problemáticas de sexualidad; sobre todo cuando esta contiene algunos aspectos que limitan estas posibilidades. Por ejemplo, que la sexualidad es pensada como un ‘tema de conocimientos’ (que privilegia los biomédicos) brindados a los alumnos, y que la autoridad del docente para educar sobre sexualidad radica en su capacidad de transmitir estos conocimientos. Frente a esta situación, resalta la necesidad de comprender que la educación sexual no puede ser ajena a la experiencia subjetiva de los adolescentes, ni a la de los docentes; teniendo como punto de partida las diferencias generacionales y relaciones de poder en el proceso de educar. Así, propone que la educación sexual debería partir de “sostener una tensión entre dicho reconocimiento [de la experiencia subjetiva adolescente] y la transmisión de conocimientos en el contexto de la relación pedagógica y de generación entre docentes y adolescentes” (Villa 2009:107)

Existen dos estudios que resultan importantes en la literatura revisada sobre el tema pues recogen dos investigaciones muy completas y recientes. En



primer lugar, el libro “La sexualidad va a la escuela” editado por Kornblit y Sustas (2014) es el resultado del estudio “Prácticas sexuales de los jóvenes. Su relación con la educación sexual integral en las escuelas. Esta investigación busca identificar los posibles cambios en las concepciones y prácticas de docentes y alumnos a partir de la implementación de la educación sexual integral en las escuelas Argentinas. Se establecen comparaciones entre concepciones sobre género y sexualidad de docentes y alumnos, así como los cambios en las prácticas incluyendo información de estudios anteriores.

Finalmente, tenemos el trabajo de Graciela Morgade<sup>12</sup>. La autora edita el libro “Toda educación es sexual” que analiza las prácticas escolares que se desarrollan en la escuela media a partir de los diferentes factores externos y discursos que influyen en la construcción de sexualidades femeninas y masculinas. Así mismo, incluyen las visiones de los actores sobre las posibilidades y limitaciones de proponer una educación sexual en las escuelas. Morgade, y las colaboradoras de este libro, toman a tres actores principales en su estudio: los docentes o directivos, recogiendo sus visiones frente a la enseñanza de los temas de educación sexual; los padres de familia, evidenciando las dificultades de los silencios en el hogar y la discontinuidad; y las subjetividades de los alumnos, respecto a su relación con la escuela para hablar de sexualidad, nociones de afectividad y amor, construcción de los gustos y preferencias, la pasividad erótica femenina, etc. El libro propone una recomendación para tratar la sexualidad en la escuela desde un enfoque integral que comprenda las diversas dimensiones de la sexualidad.

El objetivo de este capítulo ha consistido en presentar las diferentes entradas teóricas y metodológicas que se han desarrollado alrededor del tema de investigación. Como se ha demostrado, en el Perú aún no se han realizado investigaciones sobre educación sexual que vayan más allá del acceso a la

---

<sup>12</sup> Esta autora ha realizado diversas investigaciones vinculando el género, la sexualidad y el espacio escolar. Otro estudio muy relevante de esta autora, pero más concentrado en el tema de género es “Aprender a ser mujer. Aprendiendo a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción”

información sobre salud sexual y reproductiva. Pero las entradas desde las culturas sexuales y la construcción de la sexualidad en adolescentes; así como las investigaciones sobre género en la escuela, resultan aproximaciones importantes para describir y analizar estos procesos. Además, las investigaciones desarrolladas en otros contextos, principalmente el argentino, proponen una vinculación importante entre la educación sexual, y la sexualidad y género. Es a partir de estas experiencias que propondré la entrada conceptual que se desarrolla en esta tesis.

## 2. El marco teórico: sexualidad, currículum oculto y educación sexual

Para esta investigación se utilizarán tres conceptos centrales. En primer lugar, se definirá **sexualidad** a través de una breve revisión teórica del tratamiento del concepto en las ciencias sociales, centrándome en las teorías de construcción social de la sexualidad. Esta se complementará con el concepto de *culturas sexuales*, permitiendo pensar la sexualidad en términos de un grupo social con características específicas. En segundo lugar, se definirá **currículum oculto**, que nos ayudará a entender de forma más amplia el proceso educativo, entendiendo que este sucede entre sujetos sociales con sus propias subjetividades. Finalmente, a partir de la comprensión de los conceptos mencionados, se planteará una definición de **educación sexual**.

La teoría y estudio sobre la sexualidad es un campo bastante amplio y abordado por diversas disciplinas, desde la biología, medicina, psicología hasta las ciencias sociales, creándose incluso una rama científica dedicada exclusivamente a ella: la sexología. Sin embargo, son los enfoques históricos y sociales donde quisiera ubicar el punto de partida analítico para abordar esta temática, y en este sentido resulta importante establecer una diferencia entre los modelos de construcción social y de influencia cultural. Según Carole S. Vance, la antropología se ha demorado en establecer la importancia de los estudios sobre sexualidad, dejando primar la visión general de que estudiarla resulta

sospechoso y poco científico, incluso evidencia esta reticencia a partir del mínimo financiamiento para estas investigaciones y la falta de una línea de formación en temas de sexualidad (1998: 39). En su artículo, Vance explica cómo la antropología ha incorporado dos tipos de modelos en torno a su entendimiento de la sexualidad humana; señalando además que uno de ellos provino del tratamiento de la sexualidad desde otras disciplinas.

El modelo de la influencia cultural fue la primera explicación de la antropología para entender las diferencias entre las sociedades no-occidentales y la sociedad “moderna”. Este no ha perdido totalmente la vigencia y sigue siendo utilizado por algunos antropólogos. La influencia cultural sirvió también para entender los comportamientos sexuales de los sujetos, pues “enfatisa el rol de la cultura y del aprendizaje en la formación de comportamientos y actitudes sexuales” (Vance 1998: 44). Para inicios del s. XX, cuando la sexualidad era esencializada como una experiencia universal, plantear la diferencia cultural en términos de los diversos comportamientos resultaba revelador. Sin embargo, el modelo cultural supone la existencia de un núcleo sexual duro e inamovible que sirve de base para las diversas expresiones culturales. La reproducción es, para el modelo de influencia cultural, la base de la sexualidad. Así lo nota Vance en la importancia que se le da al sexo reproductivo, y el obvio desdén por comportamientos eróticos y no reproductivos, en diversos informes etnográficos y estudios antropológicos (1998:45). Al pensar la sexualidad en estos términos, esta es asumida como una categoría *a priori*, una realidad dada, y no es objeto de reflexión y cuestionamiento, la sexualidad se reduce al simple impulso biológico para la reproducción (Parker 2000 s/n).

Antes de pasar al modelo de la construcción social, creo que es importante mencionar los trabajos de Michel Foucault<sup>13</sup>, que han servido de punto de partida para muchos otros autores. El historiador y filósofo fue uno de los primeros, reconocidos por la academia, en pensar la sexualidad desde su propia historia, cómo esta se ha desarrollado en el contexto específico de Occidente;

---

<sup>13</sup> No es la intención hacer una revisión extensa de la obra de Foucault, pero creo que es importante recoger algunas de las ideas que postula y que han influenciado mucho en el estudio de la sexualidad.

evidenciando los mecanismos de control, los discursos y las relaciones de poder, no prohibitivas sino más bien normativas, que han generado las posibilidades del sexo y la sexualidad, lo que Foucault describe como un dispositivo de la sexualidad.

Se identifica el período victoriano como el inicio de un proceso histórico en el que la sexualidad se controla con mayor pudor; una represión que se experimenta tanto en la teoría como en la práctica. Según Weeks, la pena de muerte por sodomía permaneció hasta 1861, habían fuertes restricciones para la sexualidad de las mujeres y la distinción “entre mujeres respetables e incorregibles (la virgen y la puta, la María y la Magdalena) alcanzó su apogeo durante esta época (1998: 42). Sin embargo, frente a esta “hipótesis represiva”, Foucault cuestiona el hecho represivo como mecanismo de sujeción, proponiendo preguntarse no por la represión en sí, sino por el discurso sobre el sexo que se genera en las sociedades modernas; plantea no preguntarnos ¿por qué somos reprimidos?, sino ¿por qué decimos que somos reprimidos? El replanteamiento de la pregunta evidenciaría los mecanismos de poder reales que funcionan en cada época. El planteamiento general de Foucault para pensar la historia de la sexualidad en este contexto puede apreciarse en la siguiente cita:

En suma, desearía [...] buscar en cambio las *instancias de producción discursiva* (que ciertamente también manejan silencios), de *producción de poder* (cuya función es a veces prohibir), de las *producciones de saber* (que a menudo hacen circular errores o ignorancias sistemáticos); desearía hacer la historia de esas instancias y sus transformaciones. Pero una primera aproximación [...] parece indicar que desde el fin del siglo XVI la “puesta en discurso” del sexo, lejos de sufrir un proceso de restricción, ha estado por el contrario sometida a un mecanismo de incitación creciente [...], y que la voluntad de saber no se ha detenido ante un tabú intocable sino que se ha encarnizado [...] en constituir una ciencia de la sexualidad. (1977: 20-21)

Este último punto resulta importante y es también señalado por otros autores (Weeks 1998, Rubin 1999, Padgug 1999). La construcción de un conocimiento científico sobre la sexualidad establece los parámetros de lo que es posible en sus contenidos. Cuando en el modelo de la influencia cultural se utiliza la reproducción como núcleo de la sexualidad, es porque esta se ha constituido como la razón de ser de la sexualidad en nuestro contexto. Para Foucault, el discurso científico sobre el sexo se ve impregnado de una moral que establece lo correcto y lo incorrecto, “la sexualidad se definió ‘por naturaleza’ como: un dominio penetrable por procesos patológicos, y que por lo tanto exigía intervenciones terapéuticas o de normalización” (1977:86).

En contraposición a este discurso de la ‘verdad’ sobre la sexualidad, el modelo de la construcción social propone, en pocas palabras, que la sexualidad no es un hecho biológico dado, sino que esta se construye como “un producto de fuerzas históricas y sociales [...] una ‘unidad ficticia’, que alguna vez no existió [...] [pero] una presencia social palpable que configura nuestra vida pública y personal” (Weeks 1998: 19-20). Esta forma de ver la sexualidad es bastante reciente, y es el resultado de los esfuerzos de los movimientos sociales, feministas y homosexuales, por romper con las categorías tradicionales sobre género y sexualidad

Las primeras elaboraron una fuerte crítica a los modelos de determinismo biológico. Los hallazgos de la antropología de la influencia cultural resultan significativos, pues “la existencia de variaciones culturales contradice la noción de papeles universales de género y de una sexualidad femenina uniforme” (Parker 2000 s/n). En contra de otros estudios científicos que buscan universalizar la sexualidad, los movimientos feministas propiciaron un “aumento de la sensibilidad a los aspectos ideológicos de la ciencia [que] dio lugar a un amplio cuestionamiento a la conexión histórica entre la dominación masculina, la ideología científica y el desarrollo de la ciencia y biomedicina occidental” (Vance 1998:40). Los estudios feministas, fuertemente influenciados por Foucault, identificaron esta “‘economía política’ de una voluntad de saber” (Foucault 1977: 92) inmersa en la dominación masculina histórica.

Otro aporte importante de las feministas que señala Vance es la cada vez más evidente separación analítica entre género y sexualidad. El género femenino se determinaba como un resultado natural del sexo, y con él se anclaban determinados roles para las mujeres. Las discusiones que plantean las feministas “hicieron claro que lo que parecía ser un cuerpo natural, era en realidad un producto socialmente mediado” (Vance 1999: 40). Evidenciaron entonces que el género no era algo natural, sino que se constituía a partir de contextos y fenómenos sociales, estableciendo una separación importante entre las dos categorías.

Gayle Rubin, en su clásico artículo ‘Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality’, desarrolla y radicaliza esta distinción. La autora, basándose en Foucault, propone la existencia un sistema de estratificación sexual, donde se establecen jerarquías frente a las posibilidades de la sexualidad, estableciendo sexualidades ‘normales’, ‘naturales’ y ‘centrales’; y sexualidades ‘anormales’, ‘no naturales’ y ‘periféricas’. Este sistema se constituye por la “necesidad de dibujar y mantener una línea imaginaria entre el buen sexo y el malo” (1999: 152). De esta forma se constituye un sistema de valor dentro de las prácticas sexuales y posibilidades, donde las ‘anormales’ son rechazadas y condenadas. Es a partir de esta estratificación que Rubin propone cambiar el análisis de la sexualidad, yendo más allá de las teorías feministas. Frente a su propia propuesta previa de un sistema sexo/género, donde sexo y género se consideran dentro de un mismo marco; señala que “el sistema sexual ha tenido manifestaciones especificadas por el género. Aunque (...) estén relacionados, no son la misma cosa, y forman bases de dos espacios distintos de práctica social” (1999:170), por lo que es necesario pensarlas como categorías analíticas diferentes. Se establece entonces una crítica al feminismo por pensar la sexualidad como un producto o parte del género, evidenciando un sistema de poder en la estratificación de la sexualidad y dando cuenta del carácter político de la misma. Podemos ver el eco de estas ideas en la Teoría Queer antes descrita, que también parte de esta estratificación sexual para pensar la construcción de identidades y cuerpos sexuados.

Teniendo en cuenta lo explicado hasta el momento es que planteamos la definición de sexualidad para esta investigación. Se entiende la **sexualidad** como una construcción práctica y discursiva basada en los procesos históricos y sociales que experimentan los individuos en relación a un contexto social que establece los marcos de lo posible de un conjunto de aspectos biológicos y mentales en torno a, además de la reproducción, el deseo, el placer, el cuerpo y la identidad. Esta sexualidad es un concepto analítico distinto del género, pero, al ser un producto del contexto, se enmarca en las relaciones de género constituidas en el mismo. De esta forma, entender la sexualidad, implica comprender el contexto desde donde esta se genera.

En complementariedad a esta definición de sexualidad, planteamos el concepto de culturas sexuales. Los trabajos de Richard Parker describen la cultura sexual brasileña a partir de los usos populares y coloquiales del vocabulario que describe las relaciones y actos sexuales. Dejando de lado el sistema de clasificación sexual bio-médico, propone entender el universo sexual en Brasil a partir de la distinción entre la 'actividad' masculina y la 'pasividad' femenina, también presentes en el acto sexual de 'comer' y 'dar'. Es en estos términos que se puede entender el rechazo a una de las partes en una relación entre hombres, pues es el 'viado' o 'bicha', el pasivo, es el que recibe el estigma social, mientras que su contraparte no es rechazada (1999a:256-257). Se entiende que el establecimiento de las posibilidades y la estratificación sexual, encuentran su razón de ser en la configuración de estas categorías.

Vemos entonces que este concepto se remite al establecimiento de comunidades sexuales que comparten ciertos códigos, lenguajes y reglas explícitas e implícitas sobre los comportamientos y relaciones sexuales. Si bien el concepto de sexualidad ya hace alusión a la construcción de estas posibilidades, la cultura sexual lo hace de manera más concreta y relacionada al establecimiento de grupos determinados por características comunes, como son los grupos etarios, y que comparten ciertos significados y referentes culturales. Además, detrás del establecimiento de estos reglamentos, se pueden advertir diferencias de poder en las interacciones dentro de las comunidades sexuales,

creando la posibilidad de que se establezcan sanciones, o por el contrario, se recompensen o celebren determinadas acciones de los sujetos.

Este concepto resulta útil especialmente por lo que propone Patricia Oliart para entender las culturas sexuales de los jóvenes de áreas rurales. Esta autora resalta la importancia de los cambios que están viviendo los jóvenes en relación a su contexto sociocultural. Estos cambios repercuten necesariamente en las culturas sexuales, incluso Oliart establece estas diferencias en las comparaciones generacionales para establecer pareja, concepción del deseo masculino, conocimientos tradicionales sobre el cuerpo y la anticoncepción, etc. Además, remarca la importancia de “interpretar las culturas sexuales locales como envueltas por las corrientes que atraviesan procesos globales de cambio”. Plantear la sexualidad a partir de la construcción social y de las culturas sexuales, permitirá que conozcamos las especificidades y características de estas desde las propias construcciones de los individuos pero influenciados por aspectos sociales y colectivos de la misma.

El **currículum oculto** es un concepto utilizado en las investigaciones de las Ciencias de la Educación, pero se considera que es muy significativo para analizar la educación sexual en esta investigación. Este término es introducido y acuñado por Phillip W. Jackson, un educador y académico, en su libro “La vida en las aulas” (2001)<sup>14</sup>. En este estudio, Jackson investiga las cotidianidades de la experiencia escolar primaria, prestando atención a las estructuras, dinámicas y relaciones que se construyen dentro de las aulas escolares y su impacto en la vida de los estudiantes. Partiendo de la aproximación de ‘hacer extraño lo cotidiano’, un ejercicio familiar para los científicos sociales, Jackson identifica algunos elementos del proceso educativo que caracterizan y constituyen las formas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas tradicionales como una ‘realidad vital’ que experimentan los alumnos y profesores. En este sentido, las clases son vistas como espacios y contextos sociales. Son tres los elementos que identifica y analiza.

---

<sup>14</sup> La primera edición de este libro es de 1968



‘La masa’, hace referencia a la convivencia en la escuela, el hecho de compartir un espacio delimitado con un número importante de personas, incluso casi en forma de hacinamiento, y por una gran cantidad de tiempo. Esto implica que se generen muchas interacciones entre alumnos y profesores, y entre los primeros; formándose una intimidad social que pocas veces se experimenta en otros espacios fuera del hogar. ‘El elogio’, tiene que ver con el sistema de éxito y fracaso por el cual se rige la educación tradicional, donde la evaluación se convierte en la finalidad de la experiencia educativa. Esta idea, al principio desapercibida por los alumnos, se va convirtiendo en una realidad consciente, empezando a preocuparse no sólo por lo que hacen sino por lo que los demás ven que hacen. Finalmente, ‘el poder’ establece una línea de separación entre profesores y alumnos, donde la responsabilidad y la autoridad de los primeros sobre los segundos definen las diferencias de poder. El currículum oculto adquiere sentido con estos procesos en tanto "la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum oculto* que cada alumno (y cada profesor) deben dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela" (2001: 73). Aunque hace referencia a que este es dominado por profesores y alumnos, no quiere decir que sean cuestiones constantemente presentes en la mente de estos sujetos. Por el contrario, debido a su cotidianidad, este se mantiene *oculto* y convive con los currículos formales de enseñanza, pero operando constantemente en la vida y relaciones de profesores y alumnos

Posteriormente, el currículum oculto ha devenido en un objeto de estudio que ya no solo tiene que ver con las especificidades de las dinámicas en las aulas, sino que se empieza a vincular con los referentes morales, ideológicos, sociales, culturales y políticos, externos a este espacios pero que son experimentados y transmitidos en la escuela. Partiendo de estos planteamientos, Jurjo Torres Santomé (2005) retoma este concepto, pero a la luz de la Pedagogía Crítica, para analizar la relación que tiene el currículum, aunque no solo el oculto, con los elementos mencionados. En este sentido, recorre distintos cuerpos teóricos y fenómenos sociales que demuestran la vinculación entre la sociedad

y la escuela, empezando con la influencia de la ideología y del poder, pasando por las teorías reproductivistas, señalando finalmente la presencia y reforzamiento de diferencias de género y discriminación racista en la escuela.

Una de las principales críticas que propone el autor frente a las teorías de la reproducción cultural, es que estas plantean un sistema tan rígido de reproducción que no dejan entrever las constantes resistencias y contradicciones que se generan en el espacio escolar:

Los estudios etnográficos sobre lo que sucede día a día en las aulas y centros escolares nos están continuamente confirmando (...) que los centros de enseñanza no son instituciones que simplemente reproducen la ideología dominante, sino que ellos son también agentes decisivos en su construcción (Torres 1994: 97).

Así, la entrada desde el currículum oculto apunta a observar y comprender ambos procesos, la reproducción y la resistencia.

De esta forma, nos adherimos a la definición de Torres Santomé sobre el currículum oculto: "(...) todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional" (2005: 198).

Para esta investigación, se prestará atención al currículum oculto en tanto transmite todas estas cuestiones respecto a la sexualidad y género de los jóvenes, coexistiendo con un currículum formal de educación sexual. Estos aspectos tienen que ver, por un lado, con lo que los docentes y la institución transmiten, pero también con lo que los alumnos pueden enseñarse entre sí en la escuela, haciendo referencia al 'tercer currículum' planteado por Raphaela Best (en Oliart 2011: 186).

El currículum oculto se refiere a los contenidos, pero también a procesos y formas. En tanto este es principalmente observable, concentrarse en el currículum oculto obliga a prestar atención a las dinámicas, relaciones y

estructuras que se construyen dentro de los espacios escolares. En este sentido, resultan importantes las ideas de Jackson sobre 'la masa', 'el elogio' y 'el poder' para entender cómo estas se presentan en la escuela. Adicionalmente, permite comprender el proceso educativo en relación a los mensajes y valores que se transmiten y fluyen en la escuela sobre el género y la sexualidad, producidos por el contexto social, constituyéndose como mandatos culturales, como lo propone Callirgos, que educan y enseñan a los alumnos, y de alguna manera también a los profesores, sobre su sexualidad. En resumen, el currículum oculto nos ayudará a comprender el 'cómo' y el 'qué' de la enseñanza de la educación sexual, pero también permitirá tender el puente entre esta enseñanza y las nociones de sexualidad de docentes y alumnos, en tanto estos se filtran en el currículum oculto que opera en la escuela.

Finalmente, planteamos una definición de **educación sexual** ligada a los conceptos desarrollados anteriormente. Pero primero, utilizaremos algunos elementos que surgen de la teoría 'queer', más específicamente de la pedagogía 'queer', para definir este concepto.

La idea misma de educar la sexualidad sugiere algún tipo de control y modificación de la misma, sobre todo si contamos con que la educación tradicional tiene la finalidad de formar a los sujetos dentro de determinados parámetros universales y comunes. En este sentido, el espacio escolar, y dentro de este la educación sexual, transmite información como 'verdades' sobre la sexualidad que prescriben el 'deber ser' de esta, intentando construir sujetos normales (Britzman 1998, Lopes-Louro 2000, Villa 2009, Morgade 2012). Dar cuenta de esto, nos permite desnaturalizar los mensajes y contenidos que se transmiten en la escuela para analizarlos en relación a las subjetividades y experiencias de sexualidad de docentes y alumnos. Teniendo en cuenta esto, podemos vincular la definición de educación sexual a los otros conceptos.

Entendiendo el proceso educativo desde el currículum oculto, viendo la escuela como un espacio de socialización donde se transmiten implícitamente conocimientos, mensajes y valores que expresan flujos culturales y sociales

externos a la escuela, pero que conviven con la enseñanza de contenidos explícitos del currículum formal; y viendo que la sexualidad no es un hecho dado, sino que se construye a través de prácticas y discursos en relación a cuestiones sociales; podemos definir la educación sexual como un proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes relacionados a la sexualidad, que puede ser enseñada y aprendida por los sujetos; incluyendo tanto elementos brindados intencionalmente como elementos implícitos.

Aquí puede resultar ilustrativa la diferencia que establece Santos (2007) sobre la educación sexual. Ella distingue entre una educación sexual restringida, que se brinda deliberadamente a niños y adolescentes, especialmente sobre la sexualidad genital y reproductiva; y una educación sexual ampliada se refiere a lo anterior y además a todas las influencias que recibimos a lo largo de nuestra vida y que influyen en nuestra organización de la sexualidad, construcción de identidad, roles de género, relación con otros, actitudes hacia lo sexual, incorporación de valores, construcción de conocimientos, etc.

En el caso de esta investigación, cuando se dice *educación sexual* se refiere a la ampliada como resultado del proceso educativo en la escuela, incluyendo el currículum oculto y el explícito. Para referirse a la versión restringida, diremos *educación sexual formal*, destacando los contenidos y la información que se quiere transmitir de forma intencional y explícita. Proponer esta entrada ampliada para estudiar la educación sexual resulta importante en tanto es más representativa de los procesos de lo que se enseña y aprende en la escuela sobre sexualidad. Vincularlo además a las nociones de sexualidad y género deja entrever cómo operan estos procesos en la vida social de los sujetos; yendo más allá del salón de clase y luego del espacio escolar.

En la investigación realizada se propuso una metodología de corte cualitativo, teniendo en cuenta los conceptos desarrollados, que implican una comprensión de subjetividades, prácticas y procesos particulares al estudio de la educación sexual. Esta aproximación la describiremos en el siguiente capítulo, así como la entrada al campo y las dificultades encontradas

## Capítulo 2

### LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo y etnográfico. La elección de este enfoque me permitió no solo dar cuenta de la educación sexual formal con descripciones detalladas de sus contenidos y metodologías, sino también; por un lado, indagar en las nociones y opiniones de los actores sobre género y sexualidad, registrando las particularidades y características de los mismos. Por otro lado, la convivencia con profesores y alumnos en el espacio escolar permitió observar y registrar cómo lo antes mencionado opera en las prácticas escolares, es decir observar el currículum oculto. Adicionalmente, esta situación de convivencia que implica el método etnográfico hizo posible un mayor acercamiento y confianza con docentes y alumnos.

Se realizó el trabajo de campo en 12 semanas: un precampo en el año 2013 de una semana (como parte del curso Práctica de Campo 1); 9 semanas entre marzo y mayo del 2014, y 2 semanas en octubre del 2014.

En este capítulo, en primer lugar, dejaré en claro cómo se realizó la entrada al campo y los criterios para la selección de participantes. En segundo lugar, describiré las estrategias con que se pudo mejorar la relación con los actores para la experiencia de campo, haciendo explícitas las dificultades encontradas. Finalmente, se resumirán las técnicas y métodos de recojo de información empleados en el campo, así como la estrategia de análisis

## 1. Entrada al campo y selección de participantes

El primer contacto con el colegio se dio en el año 2012, cuando se realizó una semana de campo en los colegios “José Félix Iguain” y “Nuestra Señora del Perpetuo Socorro” como parte del curso de Práctica de Campo 1. La razón para volver al primer colegio tuvo que ver con la procedencia de los alumnos, pues concentra una población variada entre alumnos de comunidades y anexos más lejanos, así como otros que viven en los alrededores del colegio o en el mismo pueblo de Luricocha. En ese momento, el encargado de la dirección era el profesor Samuel, quien nos recibió y nos permitió realizar nuestra práctica de campo en el colegio. Sin embargo, nos comentó que él no era el director oficial del colegio, más bien estaba suplantando al director que se encontraba en licencia. Es así que, al regresar en marzo del presente año, la presentación al director tuvo que hacerse nuevamente<sup>15</sup>, entregándole además una carta de presentación de parte de la coordinadora de la especialidad de Antropología.

Como estrategia para una entrada más factible al campo, se explicó el tema de investigación partiendo de la idea de problemáticas juveniles y cómo se tratan esos temas en la escuela, explicando posteriormente que había un interés particular por la sexualidad adolescente y la educación sexual. Esto resultó positivo al aproximarme al director, y a algunos profesores, pues veían también importante la problemática del embarazo adolescente, por lo cual vieron positivamente el trabajo. Además, el agregar ‘cómo se tratan esos temas en la escuela’ daba a entender el interés por indagar en las formas en que el colegio, y particularmente los profesores trabajan formalmente y en las horas de clase. Adicionalmente, se explicó que para poder entrar en confianza con los alumnos, era importante mi presencia no solo en los cursos que puedan tocar directamente los temas relacionados a la educación sexual o a la sexualidad, como son el curso de Persona, Familia y Relaciones Humanas, Formación Cívica y

---

<sup>15</sup> Este contacto se logró realizar gracias a la persona que además me alojó en la ciudad de Huanta, el antropólogo José Coronel. No solo me contactó con el director del colegio y me brindó alojamiento, sino que también se convirtió en un referente importante para comprender el contexto huantino, siendo él conocedor y originario de la zona.

Ciudadana, las horas de Tutoría, sino también en los demás cursos y en las diferentes áreas que llevarán los alumnos.

Para abordar la educación sexual con los alumnos, se planteó realizar el recojo de información con un solo grado, para poder comprender con mayor profundidad las dinámicas que se daban dentro de un determinado grupo, y además conseguir datos específicos sobre la vida de los mismos. Se trabajó con los alumnos de 4to de secundaria, particularmente los de la sección A. Esta elección se dio por dos razones: por un lado, 4to de secundaria es un año donde supuestamente se trabajan con mayor profundidad los temas de educación sexual relacionados a la prevención del embarazo y la planificación familiar, por lo que fue recomendado por algunas de profesoras que trabajen en este grado.

Por otro lado, una vez decidido trabajar con 4to y entrar a los dos salones, se logró mayor comunicación con los alumnos de 4to A, en un principio porque había más mujeres y era más sencillo entablar conversación con ellas. Además, con los alumnos de 4to B, que eran en su mayoría hombres, durante los primeros intentos de aproximarme a ellos, encontré algo de rechazo de su parte, no necesariamente hostil, sino más por un tema de timidez o falta de interés para hablarme. Si bien el grupo de 4to B resultaría interesante de abordar, no solo por ser más hombres, sino porque en este grupo se encontraban los alumnos con sobre edad<sup>16</sup>, se dio la necesidad de concentrarme en el grupo con el que pudiera entablar una relación más fluida. De esta forma, la convivencia se dio casi en su totalidad con los alumnos de 4to de secundaria A, compartí todas sus horas de clase y varios momentos del recreo, e incluso los apoyé en actividades fuera del colegio. Aun así, la diferencia entre la relación con las mujeres y la relación con los hombres fue bastante notoria, pues con los últimos solo al final de la estadía en campo se logró entablar mayor confianza y puntos de conversación.

---

<sup>16</sup> Los alumnos de 4to A tienen 14, 15 y 16 años, mientras que los de 4to B tienen de 16 a más. La distinción de secciones por edad se da en todos los grados de secundaria.

La selección de docentes para la realización de entrevistas y observaciones de clase se realizó una vez seleccionado el grupo de alumnos, concentrándome en aquellos profesores y profesoras que tengan clases con ellos. Aunque también se conversó con docentes que enseñan a otros salones de secundaria. Además, sabiendo que parte complementaria de la educación sexual que reciben los alumnos en el colegio es brindada por el CLAS, se incluyó al personal de salud que trabaja con los alumnos y adolescentes de la zona realizando charlas y talleres: tres de las cuatro obstetras y la psicóloga.

## 2. Dificultades en el campo

La relación con los profesores fue desde un inicio bastante cordial, pero existía cierto distanciamiento y recelo de su parte para conversar conmigo en los espacios que no fueran el salón de clases, particularmente luego de aclarar que yo no era profesora y no estaba haciendo prácticas. El profesor de comunicación me comentó, entradas algunas semanas, que al comienzo había mucha incertidumbre respecto a mi presencia en el colegio, pues al parecer el director no había comunicado claramente que era una estudiante de la PUCP y venía a hacer una investigación. Me dijo que algunos especulaban que venía del Ministerio de Educación, o del “servicio de inteligencia” a investigar si es que los profesores estaban “haciendo apología”.

Otro profesor me explicaba que el temor general de los profesores de la zona por la presencia de gente foránea estaba fuertemente relacionado al impacto y aceptación que tuvo Sendero Luminoso en la provincia de Huanta, pues en efecto varios profesores han sido investigados por “enseñar sobre el comunismo y predicar la lucha armada”, por lo que sus escepticismos no eran infundados. Al escuchar esto vi la necesidad de presentarme repetidas veces a los profesores, compartir con ellos cuestiones sobre mi vida personal y de estudiante, para hacerme cada vez más familiar. Así mismo, comencé a frecuentar más el cafetín, el único espacio de los profesores para comer y compartir en las horas de recreo, para poder estar más en contacto con ellos.



Con el tiempo estas dudas sobre mi presencia se fueron disipando, pues me concentré en conocer a todos los profesores, y no solo aquellos con los que me relacionaba directamente para la investigación.

Tuve una dificultad particular con la profesora de PFRRHH<sup>17</sup>. Al ser este uno de los cursos más importantes para trabajar el tema de la educación sexual, entrar a las clases de otros salones resultaba interesante y complementaba la información. Sin embargo, una mañana la profesora no me permitió entrar:

*Cuando pasó por el pasillo la saludé y con las justas movió la cabeza. Me acerqué y le pedí si podía entrar a su clase con los de 5to y me dijo “no, ya no pues hijita, no vas a entrar a todas mis clases, ya no te voy a permitir que entres, anda con otro profesor” Todo esto me lo dijo mientras caminaba, entró al salón y cerró la puerta. (...) Luego de la clase de Historia fui a hablar con ella a preguntarle si había hecho algo que le hubiera disgustado, me dijo que no le parecía que vaya a entrar a todas sus clases, pero que sí continuara el trabajo con los de cuarto “ya te quedas con ellos pues, son buenos chicos” (Extracto del cuaderno de campo).*

Su negativa a permitirme entrar al salón de clase se trasladó posteriormente a un trato bastante distante que se prolongó por algunas semanas. Como me dijo, me permitió entrar a las clases de 4to, pero en otros momentos fuera del salón prácticamente me ignoraba. Yo siempre mantuve un trato muy amigable con ella, y cada vez que entraba a dar clases la ayudaba en lo que podía, esto fue relajando cada vez más su actitud. Pero una situación clave fue mi participación en un almuerzo por el día de la madre, que luego se convirtió en una celebración que duró hasta las 12 de la noche. Luego de esta reunión, en la cual estuve conversando bastante con la profesora, ella se disculpó por su trato hacia mí, a lo cual le dije que no tenía que preocuparse y desde ese momento llevamos una relación muy buena. Esta reunión sirvió en general para conocer más a los profesores, y compartir un espacio de celebración que afianzó la relación con muchos de ellos.

---

<sup>17</sup> Persona, Familia y Relaciones Humanas

En cuanto a la relación con los alumnos, durante las primeras semanas fue algo distante, y conversaban entre ellos sin necesariamente incluirme. Sin embargo, esto fue cambiando al emplear ciertas estrategias para entablar mayor conversación con ellos. Por un lado, comencé a participar más de las clases, ayudándolos en sus trabajos, explicándoles ciertos temas de sus cursos. En un principio pensé que esto me establecería en un rol de profesora y mermaría mis posibilidades de entablar confianza si me veían así. Sin embargo, fue mucho más útil trabajar con ellos de esta forma pues empezaron a llamarme y a pedirme que me sienta con ellos, que les ayude fuera del salón, e incluso me permitió acercarme a ellos en espacios fuera del colegio.

Por otro lado, el dibujo se convirtió en una herramienta inesperada para relacionarme con ellos. Al hacerle un dibujo a una de las alumnas, las demás empezaron a prestar atención a esta cualidad y me comenzaron a pedir que les haga dibujos también a ellas, ya sea para sus cuadernos o ilustraciones de trabajos, o ayudarlas con sus dibujos en la clase de arte. A través del dibujo pude crear espacios en los que entablaba conversaciones con ellas, aprovechando el tiempo que me tomaba hacerlos; y ellas parecían tener también mayor interés y curiosidad hacia mí gracias a esta habilidad.

Evidentemente construir una relación con las personas lleva tiempo, especialmente para poder conversar de temas personales, por lo que recién al final del período de campo sentí que había entablado este tipo de relaciones más sólidas. Es así que la cuestión del tiempo limitado resultó una de las principales dificultades para el desarrollo de la investigación. En vista de esa dificultad, se planteó la necesidad de volver al campo, aunque en un tiempo más corto (dos semanas) en el cual se terminó de recoger información complementaria pero importante.

Otra dificultad en el desarrollo de la investigación fue que la enseñanza de la educación sexual formal no se dio durante el período de campo. Al realizarse esta investigación en los primeros meses del año escolar, el abordaje de los temas de sexualidad aún no era parte del cronograma. Particularmente en

el curso de PFRRHH, estos temas eran enseñados más adelante en el año. También sucedió en el caso de las charlas brindadas por el CLAS, que aún no habían sido programadas y, según me afirmaron, suelen hacerse desde el mes de junio en adelante. Incluso en la segunda visita de campo, del cual uno de los objetivos era poder observar clases de educación sexual formal, esto no se pudo concretar por el tema de las fechas en que esta se dio. Además, durante la segunda visita, la profesora de PFRRHH no dictó clases a los alumnos de 4to. Por ello, la información sobre la educación sexual formal ha sido principalmente recogida de las entrevistas a los profesores y personal del CLAS, la revisión de los textos escolares, y en la segunda visita a través de grupos focales con alumnos, como se explica a continuación.

### 3. Técnicas y métodos empleados

Para esta investigación se utilizaron las técnicas de observación, observación participante, entrevistas y grupos focales, las cuáles se describen a continuación. Además, se realizó la revisión de textos, y la elaboración de un mapa social. Estas técnicas se usaron en el marco de un enfoque etnográfico, que implicó una estadía prolongada y constante en el colegio, estando de 8:00am - 13:45pm en el colegio José Félix Iguain de lunes a viernes, además de estar en otros espacios y participar de otras actividades con alumnos y profesores.

Durante las primeras semanas del período de campo, la **observación** fue la principal técnica utilizada, pues aún no había mayor relacionamiento con los actores. Esto me permitió anotar con gran detalle lo observado en el día a día dentro del colegio, y otros momentos. De esta forma, se observaron las clases de todos los cursos de los alumnos de 4to A, las interacciones y actividades en los recreos. Con 11 semanas de campo en el 2014, y 35 horas pedagógicas de clase a la semana, restando los días que no se fue al colegio (5), los días y horas de clases perdidas por diferentes motivos, y los recreos utilizados para hacer entrevistas; se realizó un aproximado de 270 observaciones de clase y 45

recreos<sup>18</sup>. Además, se realizaron observaciones en la plaza del pueblo de Luricocha, teniendo en cuenta que este es un espacio de encuentro entre jóvenes, una reunión de profesores, e incluyo en este recuento la observación que se realizó en el 2012 de una charla sobre salud sexual y reproductiva del CLAS.

Más adelante, esta observación se convirtió en **observación participante**, en tanto empecé a ser parte de las clases, algunas más que otras, y de las actividades de profesores y alumnos en los recreos y otros momentos dentro del colegio. La observación participante también me dio acceso a otros lugares fuera del colegio, como las casas de dos alumnas, las cabinas de internet del pueblo y las caminatas de salida del colegio, donde pude observar las interacciones y entablar conversaciones con alumnos y alumnas. Adicionalmente, hubieron dos eventos importantes en los que se realizó la observación participante: el festival de palta y el almuerzo del día de la madre. Ambos me permitieron observar a los alumnos y a los profesores, respectivamente, en situaciones de ocio y diversión fuera del colegio. El segundo, como se mencionó anteriormente, fue de vital importancia para mejorar las relaciones con los docentes.

Al participar de la vida cotidiana del colegio, el diálogo que se daba con alumnos y profesores, y posteriormente las **conversaciones informales** entabladas, fueron una de las principales formas en que se recogió información. Considero conversaciones informales aquellas que surgían de modo espontáneo, pero que eran prolongadas y brindaban información relevante para la investigación, por lo que no considero cualquier intercambio con alguno de los sujetos. Encontré que este tipo de conversaciones resultaban muy útiles, especialmente para conocer y entablar confianza con alumnos y profesores. Han sido estas conversaciones informales y durante las observaciones donde encontré la mayor cantidad de información referida al currículum oculto y a las nociones de género y sexualidad de ambos. Sin embargo, es importante anotar

---

<sup>18</sup> Estas cifras incluyen tanto observaciones no participantes como participantes.

la dificultad de tener un rol más participativo que observador; pues mientras más participaba de las dinámicas de clase y conversaba durante el día, el registro de las mismas se hacía más complicado. Se realizaron conversaciones informales, en algunos casos más de una por persona, con 16 estudiantes (13 mujeres y 3 hombres), y con 14 docentes (8 mujeres y 6 hombres), además de otros informantes (director, 2 funcionarios de municipalidad y 2 exalumnas).

Aparte de las conversaciones, se hicieron **entrevistas semi-estructuradas**. La mayoría de entrevistas realizadas a docentes y personal de salud fueron grabadas. Aunque no se realizaron entrevistas individuales grabadas a los alumnos, en parte porque la grabadora les hacía mucho menos abiertos a compartir información y conversar fluidamente, las conversaciones informales resultaron muy útiles con ellos, aunque también con los profesores, al ser una forma mucho más relajada de abordar estos temas, incluso a pesar de las dificultades del registro. No obstante, las entrevistas fueron vitales para recoger opiniones, nociones, valoraciones, así como descripciones de los contenidos y dinámicas de la educación sexual, particularmente con el personal del CLAS, con quienes no se dieron conversaciones informales ni se compartió mayor tiempo. Se realizaron un total de 15 entrevistas: al director, 9 docentes, 1 ex-docente, 3 obstetras, 1 psicóloga.

Se realizaron seis **grupos focales**, la mitad en la primera visita de campo y la otra mitad en la segunda. Los tres grupos siempre fueron los mismos; uno de varones donde participaron todo los chicos de la sección, a excepción de uno que solo participó en el segundo; y dos de mujeres, dividiendo a todas las mujeres de salón en dos grupos por afinidad. En estos grupos focales se tocaron de manera directa los temas relacionados a la educación sexual, recogiendo sus opiniones y nociones sobre género y sexualidad, además de conocer un poco más sobre sus propias dinámicas familiares y con amistades. Aquí se utilizaron algunas dinámicas de presentación y animación para no aburrir a los participantes, pero el recojo de información fue básicamente a través de la conversación con ellos.

La **revisión de textos** me permitió analizar algunos documentos brindados por el colegio, principalmente el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional. Además, se revisaron los libros de PFRRHH<sup>19</sup>, y los cuadernos de dicho curso, para observar los contenidos del curso y realizar comparaciones entre ambas fuentes. Se tomaron como muestra 4 cuadernos de alumnos, 2 de hombres y 2 de mujeres. Adicionalmente a los textos relacionados al colegio, se registró y analizó los materiales utilizados por el CLAS en las charlas de sexualidad: 2 rotafolios que muestran textos y dibujos para explicar los temas desarrollados en las charlas.

Finalmente, se utilizó la elaboración de un **mapa social**. Dibujé dos mapas: uno del distrito de Luricocha y sus anexos, y otro de la provincia de Huanta y los distritos limítrofes. Luego los puse en el salón de clase y les pedí a los alumnos que pongan dónde viven, qué zonas conocen, dónde tienen familiares, etc. El uso del mapa resultó provechoso para visualizar la conexión con la selva que tanto me habían mencionado, y para identificar de qué zonas exactamente son los alumnos. Fue interesante observar y escuchar las correcciones y adiciones que los alumnos hacían al mapa, discutiendo sobre donde estaba tal comunidad, o tal pueblo, agregando algunos que no había puesto en el mapa, especialmente en la zona de la selva.

Las técnicas descritas permitieron el recojo satisfactorio de la data, que fue analizada a partir del marco conceptual presentado; y organizada a partir de las preguntas de investigación y los temas que proponen como ejes centrales, brindando un espacio adicional a la contextualización. Esta organización de la información dio el contenido y orden de los capítulos que se presentan a continuación

---

<sup>19</sup> El plural se debe a que en el curso los alumnos trabajan con diferentes ediciones del texto editado por el MINEDU (2008-2012).

## Capítulo 3

### LA EDUCACIÓN SEXUAL EN CONTEXTO

Contextualizar el fenómeno de investigación implica, por un lado, dar cuenta del proceso en que se encuentra la implementación de la educación sexual en nuestro país, para comprender cómo es que podemos hablar de ella en el contexto escolar. No es la intención brindar una descripción cronológica del proceso, sino más bien delinearlos, acotando los puntos importantes y los avances, así como debilidades que aún persisten. Esto se tratará en la primera sección.

Por otro lado, la segunda sección pretende dar una visión general del contexto en que se desarrolló la investigación, comenzando con una descripción del distrito de Luricocha, proponiendo algunos aspectos generales del territorio y la población, y del colegio “José Félix Iguain”. Como se mencionó anteriormente, describir este espacio, físico y social, resulta necesario para comprender las características de la educación sexual que se brinda en él.

#### 1. La educación sexual en el marco nacional y regional

La presencia de la educación sexual en la escuela peruana ha sido un proceso complicado, de marchas y contramarchas en cuanto a su implementación; principalmente debido a la fuerte presencia de instituciones conservadoras, como muchos sectores de la Iglesia Católica, quienes están en contra de que se brinde información y orientación a los jóvenes sobre su sexualidad en la escuela, considerándolo una labor únicamente del ámbito

familiar. Una evidencia al respecto es el debate alrededor del Nuevo Código del Niño, Niña y Adolescente.

En el 2011 se presenta este proyecto de Ley 495 como respuesta a la revisión del vigente Código del Niño y Adolescente, que resume el trabajo de 4 años con la participación de diversas organizaciones estatales y de la sociedad civil. En este nuevo Código se incluye el derecho a la Educación Sexual Integral y a los servicios de orientación en Salud Sexual y Reproductiva<sup>20</sup>; entre otras modificaciones como el derecho a la participación y asociación, la prohibición expresa del castigo humillante y las diferentes formas de violencia (incluyendo la sexual), la presencia de un lenguaje inclusivo, etc. Sin embargo, en el 2012 la Comisión de Justicia y Derechos Humanos del Congreso emitió un dictamen que presenta un texto sustitutorio, Código de la Niñez y Adolescencia, que deja de lado los cambios antes mencionados, e incluso reduce y debilita algunos de los derechos ganados en el código vigente (Código del Niño y Adolescente). Particularmente en el tema de la sexualidad; no solo proponen que el acceso a la educación sexual se dé únicamente con el permiso de los padres y como responsabilidad primordial de estos, dejando de lado el deber del Estado de garantizar salud y educación sexual, sino que se elimina el **derecho** de los mayores de 14 años a la orientación en salud sexual y reproductiva<sup>21</sup>. Estos cambios generaron preocupación en los sectores y organizaciones que trabajan por los derechos de niños, niñas y adolescentes, viéndolos como retrasos frente a lo ganado y avanzado, tanto con la propuesta de Ley 495 como con el vigente código.

Aun así, la defensa a los cambios presentados por la Comisión de Justicia y Derechos Humanos, en ese momento presidida por Alberto Beingolea, se basa en la concepción de que “los derechos de los niños deben ser reconocidos por

---

<sup>20</sup> Artículo 27 del Proyecto de Ley 495/2011-CR Nuevo Código del Niño, Niña y Adolescente. Fuente: <http://www4.congreso.gob.pe/documentos/2015/doc/1.pdf>

<sup>21</sup> Ver: <http://www.buenaondaperu.org/unicef/Radiografia-Nuevo-Codigo-Ninosninasadolescentes.pdf> y [http://www.eltrabajodecrecer.org/documentos/guias\\_manuales/NuevoCodigoAmigable.pdf](http://www.eltrabajodecrecer.org/documentos/guias_manuales/NuevoCodigoAmigable.pdf)



el Estado, pero bajo la supervisión de los padres”<sup>22</sup>, que incluye el derecho a la educación sexual, dejando a disposición de estos si esta se brinda o no. Esta posición sigue siendo compartida por algunos sectores conservadores que ven en la educación sexual y en otras medidas de prevención catalizadores de una conducta sexual “peligrosa” por parte de los jóvenes<sup>23</sup>. El proyecto de Ley aún sigue pendiente de aprobación en el Congreso.

Frente a estas negativas, que vienen mucho antes de la discusión mencionada, diversas organizaciones formadas desde la sociedad civil, la mayoría de corte feminista como Manuela Ramos, Promsex y Flora Tristán, entre otras, han planteado la necesidad de incluir esta educación sexual como parte de los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes, sustentando que el Estado peruano se ha adscrito a diversos compromisos y acuerdos internacionales en esta materia, como la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994), Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Declaración Prevenir con Educación (2010). Estos tienen dentro de sus objetivos aspectos que promueven la erradicación de la violencia sexual e inequidad de género, la disminución de enfermedades de transmisión sexual y del embarazo adolescente, recomendando la necesidad de una educación sexual en las escuelas<sup>24</sup> y en los centros de salud. Además, argumentan que si el Estado concibe la educación como un proceso que contribuye a la formación **integral** de ciudadanos y ciudadanas, se debe incluir la sexualidad en tanto es un aspecto fundamental en el desarrollo de las personas.

Por su parte, estas organizaciones han desarrollado diferentes proyectos e intervenciones en este tema, como el caso del Movimiento Manuela Ramos y su proyecto “SserR Jóvenes”, que busca promover el ejercicio de los derechos

---

<sup>22</sup> Extracto de entrevista a Alberto Beingolea. Fuente: <http://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/entrevista/188/0>

<sup>23</sup> Ver: <http://www.larepublica.pe/19-02-2015/colegios-catolicos-impediran-el-reparto-de-preservativos>

<sup>24</sup> Incluso la Declaración Prevenir con Educación habla directamente de la implementación en todos los colegios del país de una Educación Sexual Integral

sexuales y reproductivos de jóvenes de zonas rurales y periurbanas en el Perú (Manuela Ramos: 2010). Sin embargo, si bien proyectos como este ayudan a promover y garantizar los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes, otros centrados particularmente en las mujeres debido a su situación de mayor vulnerabilidad en cuanto a sus derechos, no necesariamente tienen como objetivo principal la implementación de una educación sexual en la escuela.

Respondiendo directamente a esta necesidad, un esfuerzo conjunto por diferentes grupos fue el proyecto, “Alianza por la educación sexual integral ¡Sí podemos!”<sup>25</sup>, implementado entre 2006-2008. Este proyecto propuso la Educación Sexual Integral, una comprensión diferente a la educación sexual tradicional que supone la inclusión de dimensiones psicológicas, éticas, sociales y culturales, además de lo biológico, integrando aspectos de Derechos Humanos, equidad de género e interculturalidad. Esto surge en crítica a la forma de educación sexual basada en lo biológico y fisiológico, concentrada en el control de enfermedades y del embarazo adolescente, pero que no se presenta como un espacio de reflexión que incluya todas estas otras dimensiones de la sexualidad.

Es importante anotar que las organizaciones que impulsan los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes evidencian la poca voluntad del gobierno peruano para llevar a cabo proyectos e investigaciones en esta materia, pues el gobierno no destina financiamiento ni otros recursos para la elaboración y aplicación de los mismos, dependiendo así de la cooperación internacional (Manuela Ramos 2010:26). Así, se pone en peligro los posibles avances que haya en la implementación de la educación sexual, y otros proyectos e investigaciones en sexualidad y salud sexual y reproductiva, pues a la salida de las organizaciones internacionales no existirá un interés del gobierno para continuar con los proyectos, y menos aún para iniciar nuevos.

---

<sup>25</sup> Alianza conformada por Movimiento Manuela Ramos, Amnistía Internacional, Inppares, Lundu, CMP Flora Tristán, Fovida, Prosa, Redess Jóvenes, Apropro, Kallpa, Red Interquorum Lima, Movimiento el Pozo, Colectivo Magenta, Católicas por el Derecho a Decidir-Perú

No obstante, el planteamiento de la Educación Sexual Integral, compartido también por el Instituto de Educación y Salud y la UNESCO (UNESCO, IES: 2009), llegó a calar en el Ministerio de Educación produciéndose para mediados del 2008 un documento titulado “Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Sexual Integral”, elaborado por el DITOE<sup>26</sup>-MINEDU, que incluye las dimensiones antes mencionadas así como principios y estrategias pedagógicas para abordar estos temas, indicadores para percibir dificultades en la implementación, y un esbozo de los aprendizajes y habilidades esperadas para cada nivel escolar.

Aunque ya desde el 2005 el MINEDU menciona la educación sexual como eje transversal en la enseñanza secundaria, los temas de educación sexual integral son incorporados en el Diseño Curricular Nacional del 2009 bajo los siguientes cursos:

- a) Persona, Familia y Relaciones Humanas: el curso que más claramente desarrolla la educación sexual y que atiende, además de los procesos biológicos y de control de riesgos, temas más relacionados a lo psicoafectivo de la sexualidad, autoconocimiento e identidad, roles y estereotipos de género, etc. También incluye la comprensión derechos sexuales y reproductivos
- b) Ciencia Tecnología y Ambiente: abarca lo relacionado a la reproducción humana, los aparatos reproductivos, así como temas de salud sexual y anticoncepción
- c) Tutoría y Orientación Educativa: se propone como uno de los programas que se pueden tratar en el horario de tutoría, pero depende del criterio del tutor. Supone un trabajo más participativo y dialogante con los alumnos, brindando espacio para la discusión de sus inquietudes en torno a su sexualidad y los cambios<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Dirección de Tutoría y Orientación Educativa

<sup>27</sup> Fuente: Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular 2009. En el anexo 1 se encuentran los fragmentos del DCN más detallados de estos cursos.

A pesar de los retrocesos y dificultades que se han mencionado, tenemos una línea general que apunta a ir incluyendo de forma más directa a nivel nacional la educación sexual integral en las escuelas. Aunque este proceso adquiere ciertos matices en los contextos regionales y locales, pues su inclusión en los planes regionales y locales de educación podrían fortalecer o debilitar la presencia de la educación sexual; incluso la enseñanza o no de la misma en muchos casos depende del interés y voluntad de los profesores o directores.

### 1.1 Antecedentes en Ayacucho y Huanta

La presente investigación fue planteada para desarrollarse en el distrito de Luricocha, ubicado en la provincia de Huanta, región Ayacucho. En el caso de esta región, el tema de la educación sexual y la salud sexual y reproductiva de los adolescentes ha sido puesto en agenda desde hace algunos años, principalmente debido a la fuerte presencia del embarazo adolescente<sup>28</sup>. Frente a esta situación, una importante iniciativa, impulsada por UNFPA, fue la formación del Consejo Regional de Adolescentes y Jóvenes para la Prevención del Embarazo Adolescente (CRAJPEA), Ayacucho<sup>29</sup>.

Entre los aportes de este grupo resalta el que hayan logrado sensibilizar a las autoridades regionales sobre el tema de los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes, logrando aprobar una 'Ordenanza Regional de Prevención del Embarazo Adolescente', que incluye la implementación de una Educación Sexual Integral en las IE de la región y Servicios de Salud Sexual y Reproductiva, en los centros y postas de salud, diferenciados para adolescentes. Además, el proyecto SserR Jóvenes de Manuela Ramos se implementó también en la provincia de Huanta, que no solo tuvo un nivel de incidencia política, sino también de capacitación y formación de jóvenes líderes que tomen acciones para fomentar la salud sexual y reproductiva en sus

---

<sup>28</sup> Según estadísticas del INEI, en el 2010 el 20,1% de adolescentes de Ayacucho es madre o está gestando por primera vez (en Plan de incidencia política CRAJPEA Ayacucho 2012: 22)

<sup>29</sup> Ayacucho fue una de las regiones que estuvieron incluidas por la alta tasa de embarazo adolescente. También formaron parte del proyecto Ucayali, Tumbes, Loreto y Lima.

comunidades y entre sus pares, bajo enfoques de género, de derechos humanos y de interculturalidad. (Manuela Ramos 2010: 45-46)

El Proyecto Educativo Local (PEL) 2008-2021 de la provincia de Huanta, identifica la presencia del embarazo adolescente como problema social. Es así que una demanda educativa señalada en este documento es la necesaria implementación de programas de salud sexual y reproductiva en las IIEE<sup>30</sup> (2009: 23). Asimismo, entre los objetivos del Plan de Desarrollo Provincial Concertado Huanta al 2021 se encuentra la disminución de embarazos adolescentes. Sin embargo, entre las actividades planteadas a desarrollarse en el PEL no hay ninguna que aborde directa y concretamente el tema.

Aun así, aunque no se desarrolle una intervención o estrategia a nivel regional y/o provincial, la situación apremiante del embarazo adolescente permite que a niveles locales se considere relevante y necesario dar cierta orientación sobre sexualidad, aunque principalmente direccionada a la prevención del embarazo o de otras problemáticas relacionadas al ejercicio de sexualidad de los jóvenes. En el caso particular de Luricocha, y del colegio donde se realizó la investigación, el embarazo adolescente resultó ser una de las principales razones por las que se le da importancia a la educación sexual en la escuela. Es así que no solo hay un tratamiento del tema a nivel de los cursos específicos que lo tocan, sino que se busca y se cuenta, en teoría, con el apoyo del CLAS a través del cual se realizan charlas sobre sexualidad, particularmente sobre salud sexual y reproductiva.

## 2. El distrito de Luricocha

En esta sección presentaré el espacio en el que se desarrolló la investigación, empezando por el distrito de Luricocha y terminando con el colegio “José Félix Iguain”. Esta contextualización resulta importante para comprender las características que influyen en los sujetos y en los procesos que queremos

---

<sup>30</sup> Instituciones Educativas

analizar. Esto brindará sentido a mucho de lo que veremos en los próximos capítulos.

Luricocha se encuentra en la provincia de Huanta, al norte de la región Ayacucho, y es uno de los 8 distritos que conforman la provincia, siendo los otros 7 Huamanguilla, Iguain, Huanta, Santillana, Ayahuanco, Sivia y Llochegua. Al ser el norte ayacuchano, el distrito limita no solo con Huanta y Santillana, sino también con las provincias Churcampa, Acobamba y Angaraes de la región Huancavelica. Podemos ver esto con claridad en el siguiente mapa:



Mapa 1 Provincia de Huanta, distrito de Luricocha resaltado. Fuente: <http://armoniahuanta.blogspot.com/>

Este distrito cuenta con una extensión de 130.04 km<sup>2</sup>, y tiene alturas variadas en las diferentes zonas, siendo la mínima 800 msnm, en las zonas cercanas al río Mantaro, y la máxima 3600 msnm. Aun así, la mayoría de la superficie del distrito está por debajo de los 2500 msnm. Esta variabilidad en la

altitud permite la existencia de diferentes zonas agrícolas en el distrito, ya que cuenta tanto con clima de valle como con climas altoandinos. Luricocha tiene una población estimada de 4991 habitantes, de los cuales poco más de la mitad son mujeres. Además, alrededor del 40% de esta población es menor a los 14 años<sup>31</sup>. Se le considera un distrito principalmente rural, ya que cerca de 70% de la población vive en zonas rurales<sup>32</sup>, ya sea en localidades o de forma dispersa. Sin embargo, cuenta con zonas consideradas urbanas, siendo la principal el pueblo de Luricocha, también llamado Luricocha Cercado, capital del Distrito. El resto del mismo está compuesto por centros poblados, comunidades, pagos o anexos, y asociaciones vivienda<sup>33</sup>.

Como podemos observar en el Mapa 2, donde podemos apreciar la localización y distribución de estos, la mayoría de las localidades y anexos están ubicados al pie de las carreteras y en la zona sur del distrito. Las que se encuentran al norte, alrededor del centro poblado de Huayllay, son localidades altoandinas y de mayor cantidad de población quechuahablante.

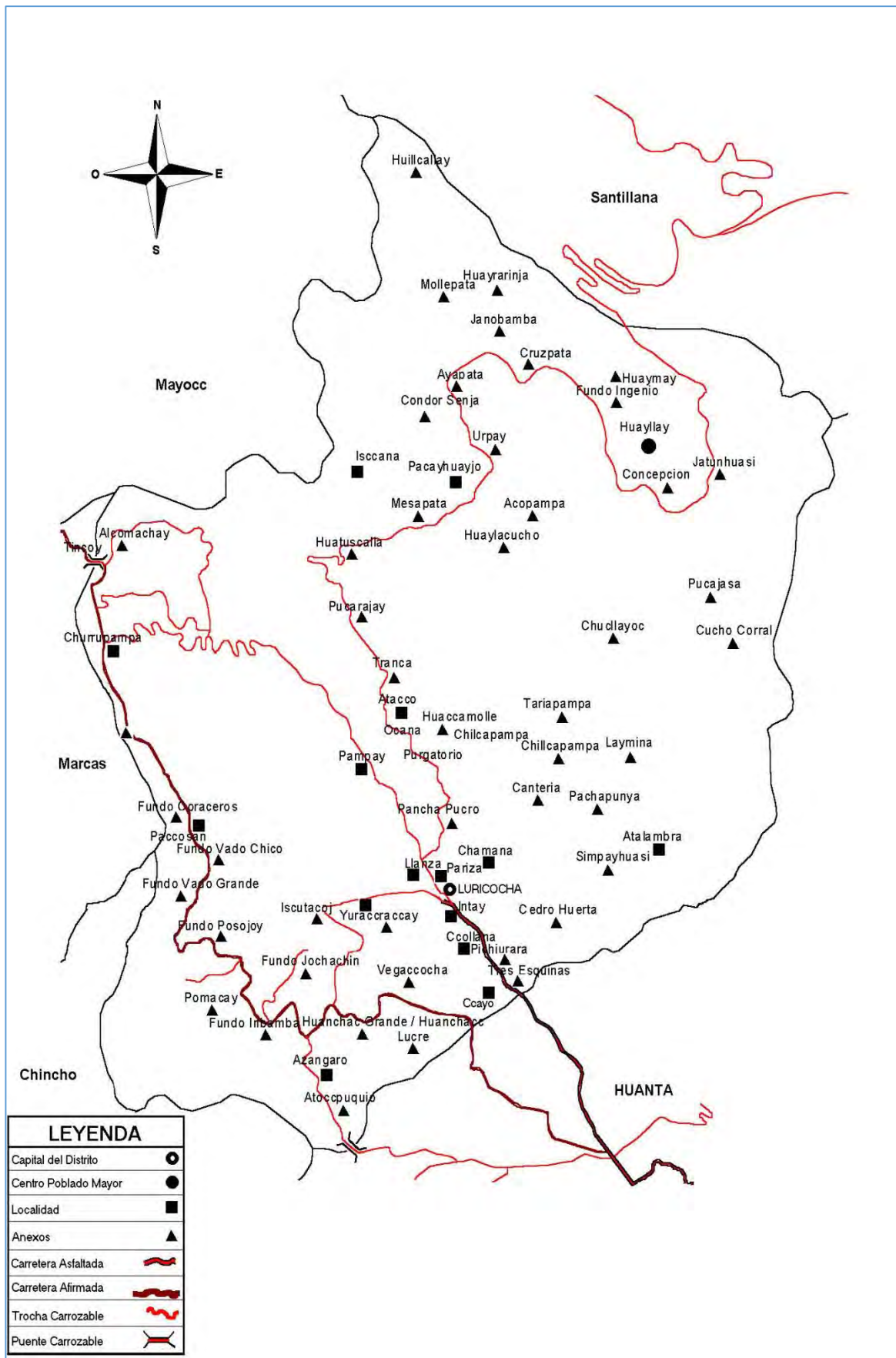
Al respecto del uso del idioma, si bien la gran mayoría de la población comprende y utiliza español, principalmente en espacios institucionales y formales, como son la escuela, la municipalidad y el centro de salud; el uso del quechua es muy frecuente durante conversaciones personales entre la gente. Esto lo pude notar en diferentes momentos, ya sea en conversaciones entre pasajeros en las movilidades Luricocha-Huanta, o en encuentros de la gente en la plaza. Esto también lo mencionaron algunos alumnos que me comentaban que con sus familias muchas veces hablan en quechua. Sin embargo, entre las generaciones más jóvenes, el quechua ya no es tan utilizado en sus conversaciones, más allá de algunas expresiones o frases.

---

<sup>31</sup> Fuente: INEI Principales Indicadores del distrito de Luricocha (datos del 2013-2015)

<sup>32</sup> Fuente: Plan de Desarrollo Concertado Local de Luricocha 2011-2021

<sup>33</sup> El uso de los términos pagos y comunidades eran distinguidos por el personal de la municipalidad por la tenencia comunal o privada de la tierra, así como por la toma de decisiones. Sin embargo, no dejaron muy en claro cuáles de las localidades o anexos que tiene el distrito son consideradas comunidades



Mapa 2 Distrito de Luricocha, localidades y anexos. Fuente: Programa de Desarrollo Concertado Local Luricocha 2011-2021



La actividad económica más importante en el distrito es la producción agrícola, con el 63.3% de la PEA ocupada de Luricocha, el resto trabaja principalmente en el sector de servicios, siendo el comercio y la construcción los más resaltantes<sup>34</sup>. Si bien en las zonas altoandinas hay algunos niveles de producción, principalmente tubérculos y de ganadería; la silvicultura y el cultivo de árboles frutales son los que tiene mayor relevancia en la economía del distrito. El clima de valle privilegia este tipo de producción, que se realiza tanto en pequeñas chacras como en terrenos más extensos, pero casi siempre manejados por las familias de la zona.

Los principales cultivos frutales son: palta, lúcuma, tara, chirimoya, durazno, paca, entre otros. Sin embargo, la producción de la palta es la que tiene mayor importancia en la zona. No solo es un producto económicamente rentable, sino que se ha convertido en un símbolo muy importante y representativo del distrito de Luricocha, tanto es así que el escudo de la municipalidad distrital es una palta. Este nivel de producción lo pude apreciar en mis visitas al pueblo, todos los días que pasaba por una de las calles cercanas a la plaza habían camiones llenándose constantemente con cajas de palta Hass<sup>35</sup>. Además, la relevancia de la palta era constantemente resaltada por muchas de las personas del pueblo con las que conversé, incluso en el colegio los profesores la mencionaban constantemente.

Sin embargo, esta producción agrícola no es suficiente como para explicar el crecimiento a nivel de construcciones que se pueden observar en el pueblo y a sus alrededores, donde vemos casas (o edificios) de cemento de 3 o 4 pisos. Y aquí entra en juego la importancia que tiene la producción en la selva. Buena parte de las familias en Luricocha o bien tienen terrenos en la selva, particularmente en los distritos de Sivia y Llochegua, que pertenecen a la zona del VRAEM; o van para allá a trabajar de peones. En estos terrenos cultivan

---

<sup>34</sup> Fuente: INEI Principales Indicadores del distrito de Luricocha (datos del 2007)

<sup>35</sup> Esta es la variedad de palta que más se produce pues es la más requerida a nivel de exportación internacional. En cambio, la palta Fuerte, otra variedad muy producida, es destinada al consumo interno.

cacao, café y algunas otras frutas, pero el cultivo principal es la hoja de coca, y en algunos casos la producción de estos terrenos está destinada al narcotráfico. Este tipo de producción resulta importante para explicar el crecimiento económico de ciertos sectores, no solo del distrito de Luricocha, sino la zona norte de Ayacucho en general, que se beneficia de este flujo económico. Además de la movilidad estacional de las familias luricochanas hacia la selva, el pueblo de Luricocha es considerado uno de acceso y entrada al VRAEM.

Esta última es una característica importante del distrito, pues la conexión a través de las carreteras que lo atraviesan es importante para entender el desarrollo del mismo. El pueblo de Luricocha tiene una cercanía significativa con la ciudad de Huanta, entre 5 y 8 minutos en auto, a través de la carretera asfaltada Carlos Hiraoka. Esta carretera se divide en dos a partir del pueblo, por el lado norte conectando con los distritos de Santillana y Sivia (VRAEM), y por el lado oeste con la carretera hacia Huancayo. Al respecto de esta conexión, en una reunión de profesores se resaltó el tema del Plan VRAEM para la lucha contra el narcotráfico y el terrorismo en esta zona. La mayoría de distritos de Huanta están incluidos en este plan: Huanta, Ayahuanco, Santillana, Llochegua y Sivia. Sin embargo, Luricocha, que es un distrito de conexión desde la ciudad de Huanta hasta la zona del VRAEM, no es parte del mismo. La petición de los profesores de incluir a Luricocha en el Plan se sustentaba en esta conexión, y querían hacer llegar una carta al presidente durante una visita que realizó a la provincia de Huanta. Esto resultaba de su interés pues a nivel de educación recibirían una bonificación aquellos maestros que trabajen en los distritos incluidos en el Plan, pero también tendrían otras intervenciones sociales y económicas en todo Luricocha. Sin embargo, no podría asegurar que la Municipalidad esté realizando acciones para lograr esta inclusión.

En el caso de la carretera Huanta-Luricocha, el transporte es permanente en esta ruta, con moviidades que salen constantemente en ambos sentidos. En el año 2012, la movilidad era principalmente en autos, particularmente en “station wagon”; sin embargo, actualmente hay carros más amplios con capacidad para entre 7-10 personas, estableciendo el pasaje de 1 sol por persona y 0.50

céntimos para escolares. Es así que la población de Luricocha, gracias a la cercanía y facilidad de transporte, se suele desplazar bastante a la ciudad por diferentes motivos, pero principalmente por estudios y por trabajo.

## 2.1 Servicios de educación y salud en el distrito

Luricocha tiene IIEE de los tres niveles. La educación primaria es la más extendida en el distrito, con 13 centros/I.E. en las distintas localidades, siendo los más concurridos el I.E. “San Martín de Porres” en el pueblo de Luricocha, I.E. “José Félix Iguain” en Intay, y el I.E. “Hugo Bustos Saavedra” en Huayllay. En estas mismas localidades se encuentran los únicos 3 colegios secundarios del distrito: “Nuestra Señora del Perpetuo Socorro”, “José Félix Iguain” y el “CPED Huayllay”. La educación inicial es aún menos difundida y solo cuentan con dos instituciones, una perteneciente a la IE “José Félix Iguain” y otra en Huayllay, aunque cuentan con 8 PRONOEI<sup>36</sup> en distintas localidades del distrito. Sin embargo, buena parte de los niños y adolescentes de Luricocha, especialmente los que viven en la zona sur del distrito y cercanos al pueblo, van a estudiar a colegios primarios y secundarios de la ciudad de Huanta pues la carretera les facilita la llegada. Esto se da principalmente porque los padres de familia perciben una baja calidad en la educación que se brinda en las instituciones de Luricocha, valorando más aquella que se da en la capital provincial. Pero esta no es una opción válida para todos, pues estudiar en un colegio de Huanta implica mayor gasto, particularmente por el pasaje, costo de uniforme y útiles que piden en estas instituciones.

El servicio de salud en el distrito está a cargo del CLAS<sup>37</sup>, el Centro de Salud que se encuentra en el pueblo de Luricocha y funciona desde 1994. También hay otros dos Puestos de Salud en Huayllay y Azángaro, pero que no cuentan con mayores servicios ni equipamiento. El CLAS además maneja la

---

<sup>36</sup> Programa No escolarizado de Educación Inicial

<sup>37</sup> Comités Locales de Administración en Salud

microrred Luricocha, centralizando, además de los puestos de salud de Huayllay y Azángaro, a 6 puestos de salud del distrito de Huanta: Puchcas, Ccaccas, Huancayocc, Kulluchaca, Chihua, Quinrapa y Maynay. Es así que el CLAS atiende a una gran población, pues además de atender a todas las comunidades del distrito de Luricocha, debe atender a estas otras localidades al derivarse controles de psicología, odontología, exámenes de laboratorio, y otros servicios que no se pueden dar en los puestos de salud. Para fines de la investigación, me concentré en conversar con las obstetras del CLAS, así como con la psicóloga, pues son estas las que realizan las charlas y talleres con los adolescentes y en los colegios

Además de las charlas sobre sexualidad y talleres con adolescentes, de los cuales se hablará más adelante, una de las formas en que el CLAS brinda atención a este grupo es a través del programa JUNTOS. Aunque este priorice a madres y niños, la atención a adolescentes se hace a partir de los controles CRED y las citas para la atención integral que los hace pasar por los diferentes servicios del CLAS; estos se realizan entre 2 y 3 veces al año. Es mediante estos controles que se aplican vacunas y dan recomendaciones e información sobre cuidados particulares en el hogar. La forma en que se desarrolla esta actividad varía, pues si bien atienden diariamente en el CLAS, hay quienes no pueden llegar al establecimiento por lejanía o tiempo, por lo que el personal del CLAS realiza visitas comunitarias y va a los diferentes puestos de salud para atender y sensibilizar a la población, realizan charlas de diferentes temas, como de higiene, planificación familiar, violencia de género, entre otros.

Las obstetras se encargan de realizar los controles sobre desarrollo sexual, donde se les pregunta por desarrollo corporal y hormonal, y consejería en salud sexual y reproductiva. La psicóloga realiza los tamizajes sobre violencia familiar, así como evaluaciones en salud mental y habilidades sociales. A diferencia de las obstetras, que son 3 además de la SERUM, la psicóloga es la única de su área, debiendo atender a una gran cantidad de población, por lo que ha tenido que apoyarse en las y los técnicos enfermeros de los puestos de salud,

incluso está solicitando que vayan estudiantes de psicología a realizar sus prácticas en el CLAS de Luricocha:

*(...) ¡Tengo que atender a más de 20 mil [personas] en todo el año! (risas). Una psicóloga para 20 mil personas ¡es imposible! Pero ya siquiera en los puestos de salud se ha capacitado al personal para que nos ayuden con los tamizajes, para detectar casos positivos. Si se encuentra un caso positivo ya tengo que salir sí o sí para allá.” (Entrevista a psicóloga Yolanda)*

La psicóloga también me comenta que la población no viene tanto a los servicios del CLAS por iniciativa propia, más allá de situaciones de emergencia; pero son principalmente las mujeres las que buscan la atención médica, mientras que los hombres se abstienen. Esto resalta a la vista en la zona de espera del local, donde el 90% de las personas son mujeres, principalmente gestantes o con hijos. Esto es aún más evidente en el servicio de psicología, pues como me comenta Yenny muchos de los hombres tienen la idea de que “los psicólogos son para los locos, y si ellos no están locos no tienen por qué ir” (Entrevista a psicóloga Yolanda).

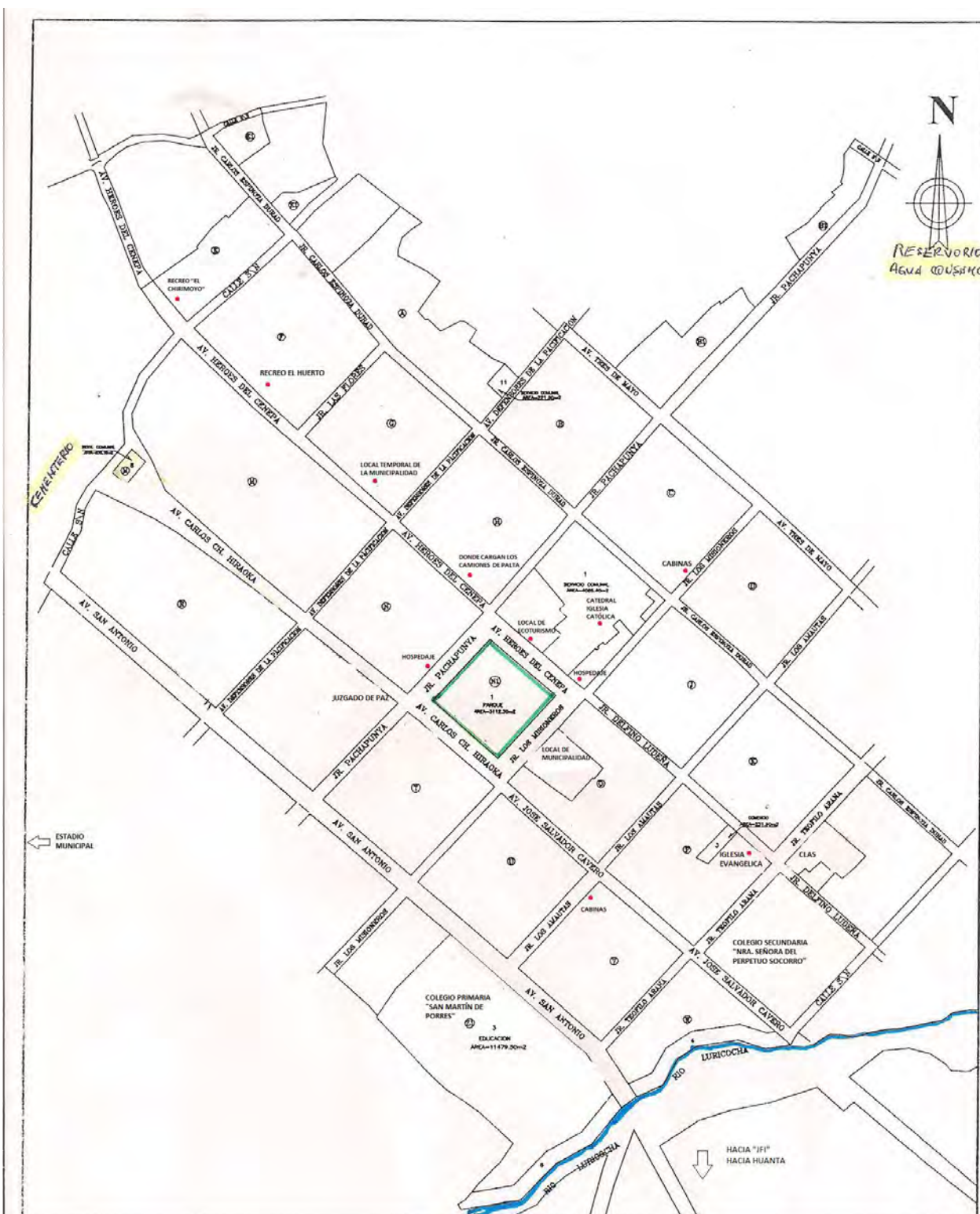
En el CLAS existe el área de servicio exclusivo para adolescentes, que recae en las manos de la psicóloga del establecimiento, quien cuenta con el apoyo de obstetras que se encargan de brindar charlas, atender citas y manejar casos de embarazos adolescentes, enfermedades de transmisión sexual, y consejería en general. Esta área existe desde el 2012, pues antes no había psicólogos en el centro médico, siendo los profesores los que se encargaban de manejar estos asuntos personales, de allí se vio la necesidad de implementar este servicio en la zona. En la actualidad, el programa de adolescentes trata temas como: evaluación nutricional, evaluación del desarrollo psicosocial, evaluación de la agudeza visual y auditiva, evaluación del desarrollo sexual, atención odontológica, evaluación físico postural, tamizaje de violencia, adicciones, depresión, ansiedad, inmunizaciones (vacunas), consejería integral, suplemento de micronutrientes, exámenes de laboratorio, intervenciones

educativas para padres y adolescentes, y visita familiar integral. Estos servicios son los que se proponen brindar para los adolescentes; aunque no podría asegurar la realización de todos estos, vale la pena resaltar la intención de amplia cobertura en salud para este grupo particular.

## 2.2 El pueblo de Luricocha

Es la capital del distrito, y constituye un espacio importante para los adolescentes y la población en general. En el centro del pueblo encontramos la plaza principal, por donde pasa la carretera Carlos Hiraoka. La plaza es un área verde importante donde se desarrollan las principales actividades sociales, culturales y políticas, además de ser un punto de encuentro muy utilizado por los jóvenes, pues aquí se reúnen para hacer trabajos, verse con amigos, y también para pasear en parejas. Es así que durante las tardes, normalmente a partir de las 3 o 4, vemos la plaza apropiada por los jóvenes. En estos momentos de la tarde también salen algunas vendedoras de comida a ofrecer rachi, o salchichas en pequeñas parrillas.

Alrededor de la plaza encontramos diversas tiendas o bodegas que ofrecen variedad de productos, tanto envasados como frescos. Dos de estas bodegas ofrecen hospedaje algunas ofrecen también menús en el día, con platos sencillos, y se convierten también en chifas durante la noche. A parte de estos pequeños restaurantes están los recreos, restaurantes campestres bastante amplios que son muy concurridos durante los fines de semana. Los recreos, ubicados un poco más lejos de la plaza central, son un atractivo turístico para muchas personas de la ciudad de Huanta, que van al pueblo a almorzar los platos típicos como chicharrón, trucha, cuy chactado, queso qapchi, entre otros. También se da la venta de cervezas en estos locales, por lo que a veces se convierten en lugares de fiesta durante las noches.



Mapa 3. Plano del pueblo de Luricocha (con agregados propios). Fuente: Plan de Desarrollo Concertado Local de Luricocha

Al frente de uno de los lados de la plaza se encuentra el local de la Municipalidad de Luricocha. En los meses de marzo a mayo pude ver el proceso de reconstrucción y remodelación del local de la Municipalidad, una de las obras más publicitadas del entonces alcalde Edgar Sanchez, por lo que los trabajadores de la municipalidad se trasladaron a un local temporal a un par de cuadras de la plaza. Para la última visita, en octubre, el local ya estaba terminado y los funcionarios habían vuelto a este local. La catedral de la Iglesia también se encuentra al frente de la plaza, siendo el edificio más llamativo y grande en este lugar. Además de la iglesia católica, también encontramos dos iglesias evangélicas, pues un grupo importante de la población es parte de esta religión.

Hay otros dos servicios relevantes de mencionar: las cabinas y una empresa de ecoturismo. De las primeras existen dos locales que ofrecen computadoras con internet. En el 2012 solo existía una cabina en la carretera, con máquinas algo antiguas y una fotocopiadora/impresora. La otra cabina si bien es un local más pequeño cuentan con mayor cantidad de computadoras y más modernas, además de impresoras. Además, son las preferidas por los jóvenes, pues son máquinas más modernas y con internet más rápido. En ellas hacen sus trabajos de investigación, buscando información de diferentes temas, pero también las utilizan mucho para jugar, ver videos y en algunos casos para el uso de las redes sociales, principalmente Facebook. Veremos más adelante que la presencia del internet para los alumnos resulta una fuente importante para conseguir información y referentes sobre sexo y sexualidad.

La empresa de Ecoturismo, ofrece visitas guiadas a las cataratas, paseos de trekking, entre otras posibles actividades en los alrededores. Lo que me llamó la atención de esta empresa fue su formación, pues me enteré que son un grupo de jóvenes los que la crearon, impulsados por CEDRO en su programa de "Jóvenes Emprendedores". La participación de CEDRO en Luricocha es bastante común, pues esporádicamente realizan actividades, como por ejemplo por el día de la madre, donde ayudan a los adolescentes a organizar alguna actuación, presentación o elaboración. De esta forma los van conociendo y les



ofrecen la posibilidad de participar en los programas que ofrecen, como el antes mencionado.

En el periodo en que estuve presente pude apreciar dos actividades culturales muy importantes para el distrito, y de hecho las más multitudinarias: la fiesta de las cruces y el festival de la palta. En un principio, era solo la fiesta de las cruces pues es la tradicional del pueblo. Esta se celebra todos los tres de mayo, donde bajan las comparsas y las cruces de las diferentes comunidades o pagos de Luricocha, siendo la principal la cruz de Pachapunya. Así me lo narraba una de las alumnas con las que conversé:

*“(...) la gente viene de los diferentes pagos a traer las cruces hasta el pueblo, pero hay una cruz más importante que está para atrás de la iglesia, pero arriiiba, ahí la gente va caminando y se bajan cargando la cruz, que es grandota y pesada. Esa tiene que bajar primero, porque es la cruz que manda, si esa no baja y las otras ya están cerca retrasan la misa, para esperarla.” (Conversación informal con Lorena 4to. A)*

La celebración se realiza en la plaza, donde llegan las comparsas de ‘chunchos’, disfrazados con vestidos y semillas de la selva, y las cruces hasta la iglesia. Luego de la misa los ‘chunchos’ siguen tocando sus antaras rodeando la plaza, mientras la gente almuerza en los puestos de comida, donde suelen ofrecer pollada, cuy y trucha, además de cervezas.

Sin embargo, la fiesta de las cruces ha pasado casi a un segundo plano frente al festival de la palta. Este dura tres días, y en el 2014 se celebró el jueves 1, viernes 2 y sábado 3 de mayo. El festival es ampliamente publicitado, poniendo diversos carteles en el pueblo, así como en la ciudad de Huanta, pues vienen varios grupos musicales a realizar conciertos durante estos 3 días. Se programan diversas actividades, como maratones, carreras de bicicleta, concursos de belleza donde se eligen a la Miss Palta, etc. Este se realiza en el estadio de fútbol que se encuentra a unas 4 cuadras de la plaza, al lado izquierdo de la carretera. En este enorme descampado se arma un escenario donde se realizan los conciertos, así como muchísimos puestos donde se exhiben y venden las paltas de las familias productoras principales, se realiza la venta de

artesanías, ropa, comida y bebidas como la chicha, además de las casetas donde se vende cerveza durante todo el día. A este festival vienen miles de personas de diferentes lugares, no solo de Luricocha y Huanta, sino incluso de la ciudad de Huamanga. Los tres días de festividades llenan el estadio de gente, particularmente en los conciertos que duran hasta las 2 o 3 am, aunque la fiesta puede durar varias horas más. Si bien gran parte de los asistentes eran adultos y familias enteras, o jóvenes parejas, vale la pena resaltar la presencia de los adolescentes en esta fiesta. Pude ver a muchos de los chicos y chicas del colegio, la mayoría sin la presencia inmediata de los padres pues solían andar en compañía de sus amigos, algunos trabajando en las casetas de cerveza o en los stands, mientras que otros disfrutaban de la fiesta.

### 3. El colegio “José Félix Iguain”

El lugar específico donde se desarrolla esta investigación es la Institución Educativa Agropecuaria José Félix Iguain. Este colegio, mixto y polidocente, se encuentra al pie de la carretera Carlos Hiraoka a 1 km del pueblo de Luricocha, como parte de la localidad de Intay, y cuenta con tres niveles de educación: inicial, primario y secundario. Fundado en el año 1977, con solo el nivel primario y en un local en el pueblo de Luricocha, en 1989 se mudan al local actual y desde 1993 funciona con los tres niveles.

Actualmente, la mayoría de sus alumnos se encuentran en el nivel secundario, con 300 alumnos, mientras que en primaria e inicial hay 220 y 149 alumnos respectivamente, dando un total de 669 alumnos. Hasta hace 6 años era el único colegio de nivel secundario en el distrito, hasta la apertura de la secundaria de la IE “Nuestra Señora del Perpetuo Socorro”, aunque aún sigue siendo el de mayor cantidad de alumnos en este nivel. Como se mencionó anteriormente, una buena cantidad de adolescentes de Luricocha se van a estudiar a Huanta, sobre todo aquellos que viven en el pueblo, es así que gran parte de los alumnos del colegio provienen de las diferentes comunidades,

localidades y anexos medianamente cercanos<sup>38</sup>. El terreno en que se encuentra fue antiguamente una hacienda perteneciente a la familia Spat, por lo que tiene una amplia extensión, de la cual la infraestructura del colegio no abarca ni el 10%.



*Foto 1 Pabellón de secundaria y oficinas administrativas del colegio*

Al entrar por el portón principal del colegio uno ve claramente que es un espacio muy grande y abierto. A la derecha de la entrada se encuentra el edificio principal, de dos pisos, donde están las oficinas de la dirección y subdirección de primaria, así como la mayoría de los salones de secundaria. Frente a este edificio hay un descampado donde los alumnos juegan durante el recreo, y donde se realiza la formación todas las mañanas.

Aquí también hay dos pozas de cemento llenas de agua, las piscinas donde los alumnos a veces se meten por diversión o para hacer natación. En mi segunda visita vi como la piscina era utilizada en el horario de Educación Física, pero como un espacio de juego entre los alumnos, e incluso con el profesor; pero

---

<sup>38</sup> Los que viven en la zona norte del distrito ahora tienen la opción de ir al colegio secundario de Huayllay

las clases y evaluación de la natación se realizarían en una piscina del polideportivo “Los Andes” en la ciudad de Huanta.

Atrás de las pozas hay dos construcciones, una de ellas son los dos salones de 3ro de secundaria, secciones A y B; y la otra es la parte de inicial, distinguible por sus paredes pintadas de naranja. Al lado izquierdo están el cafetín y la tienda. El primero es el espacio de los profesores, pues hay una mesa larga donde se sientan a comer y conversar durante el recreo. Normalmente les sirven platos contundentes pero en pequeñas porciones, costando dos soles.

En la tienda, al lado del cafetín, se venden diferentes productos empaquetados, algunas bebidas, panes con papa frita, cancha, entre otras cosas. En los recreos esta suele estar abarrotada de alumnos queriendo comprar su refrigerio; pero para otras opciones hay señoras que venden fruta y helados de crema en la entrada del colegio, así como una bodega afuera del mismo a unas casas de distancia de la puerta principal, aunque aquí suelen comprar más a la salida del colegio.<sup>39</sup> Más atrás se encuentra la infraestructura de primaria, así como una loza deportiva donde los alumnos más pequeños juegan en el recreo, y donde a veces se realizan clases de Educación Física, dependiendo del deporte que vayan a practicar. Además, los alumnos de secundaria la utilizan para jugar fútbol en los momentos en que no tienen clase, ya sea porque no vino algún profesor o porque salen temprano de las clases. Aparte de estas construcciones hay una cancha de futbol a unos 200 metros de los salones de 3ro. En esta cancha también hacen clases de Educación Física, particularmente atletismo; aunque el suelo es de tierra y está lleno de piedras, por lo que correr en este espacio puede resultar peligroso.

En cuanto a los servicios higiénicos, los alumnos y profesores cuentan con una fila de baños no muy bien mantenidos en el extremo derecho, a unos 10 metros del edificio de secundaria. Los inodoros no cuentan con tapa y muchos de ellos no funcionan, o funcionan deficientemente pues el suelo a veces se moja

---

<sup>39</sup> La salida y entrada al colegio era libre para los alumnos, pues podían salir a comprar o a sacar fotocopias en la bodega, siempre y cuando lleguen a la hora de inicio de las clases

por filtraciones. Las puertas de la mayoría de los baños no funcionan, por lo que las chicas deben ir en parejas y cuidar que no se abran. Por lo que pude observar, solo las alumnas y las profesoras utilizan estos baños, pues los hombres tienen al costado de los baños un cuadrado de ladrillos que forma un muro donde suelen ir a orinar. No hay ningún caño cerca a los baños<sup>40</sup>, y cada uno debe llevar su propio papel higiénico para limpiarse.

Como su nombre lo indica, este es un colegio agropecuario, pues incluye dentro de sus objetivos de enseñanza el brindar conocimientos sobre herramientas y técnicas de trabajo agrícola y productos de la zona, ya que la agricultura es la actividad principal para el desarrollo del distrito. En el curso de Educación para el Trabajo se brindan estos conocimientos, tanto de forma teórica como práctica. Además, entre la cancha de fútbol y los salones de 3ro, la municipalidad de Luricocha decidió a provechar el espacio para construir huertos de gran extensión donde se plantaron árboles, como el pino, y árboles frutales, como la tara, lúcumo y palto; estos poco a poco se han ido transplantando a otros lugares. También sirve como espacio de práctica para los alumnos en el curso de Educación para el Trabajo.

Por la gran extensión del terreno del colegio se espera construir en esta parte de la Universidad Nacional Autónoma de Huanta, que funciona recién desde el año pasado pero provisionalmente en el Instituto Pedagógico de Huanta. En el terreno del colegio se piensa construir lo que sería la facultad de Agronomía. Muchos de los profesores, y otras personas con las que hablé en el pueblo, consideraban importante la construcción de esta universidad pues permitiría que haya mayor acceso a la educación universitaria en la provincia de Huanta, ya que los que desean realizar estudios universitarios están obligados a ir a Huamanga u otras ciudades como Huancayo o Lima, desarrollando su vida profesional en estas. Ven así, en la presencia de una universidad, la posibilidad de que haya mayor cantidad de profesionales ejerciendo en la provincia.

---

<sup>40</sup> El único caño con agua potable, pero no bebible, es uno que se encuentra entre inicial y los salones de 3ro.

En la primera visita de campo, en el 2012, la zona en la que ahora están los huertos era un pequeño bosque de árboles, donde a veces los alumnos iban a jugar, y en el caso de los adolescentes, según nos comentan algunos alumnos y profesores, era el lugar predilecto para las parejas, pues obtenían cierto nivel de privacidad entre los árboles y arbustos.

En cuanto a la organización, la cabeza de la institución es el director Valeriano, que está en este cargo hace 15 años. El único periodo en que dejó la dirección fue durante algunos meses en el 2012, cuando realicé mi primera visita. Según nos comentaron en esa ocasión, el director se había ido por tener problemas con algunos padres de familia, pero no me lo lograron confirmar durante esta estadía de campo, el director solo me dijo que tuvo que resolver algunas emergencias. El colegio cuenta además con subdirectorías para secundaria, primaria e inicial: Gloria (también profesora de CTA), Isabel y Yenny respectivamente. También existen otros cargos a nivel de secundaria que fueron designados a modo de votación durante una reunión de profesores<sup>41</sup>.

Por parte de los estudiantes, recién desde octubre del año pasado se da la elección del Alcalde Escolar a través de la votación de los alumnos. Se realizó un debate donde los candidatos plantearon sus propuestas para el colegio y luego se dio la votación. Sin embargo, me dicen que hasta el momento en que estuve, no se ha realizado nada de lo propuesto y no tienen mayores funciones. La única vez que vi al alcalde escolar cumplir algún rol fue para informar a los alumnos que debían traer algunos productos para elaborar la ensalada de palta en el día del trabajo. Además de esta figura, están los brigadieres. Una alumna de 4to A me decía que antes los brigadieres eran elegidos por los profesores dependiendo de sus notas y su buen comportamiento en las horas de clase. Pero ahora estos son escogidos por los alumnos al inicio del año, pues desde que existe la figura del Alcalde Escolar cada salón elige con votación una serie de cargos que desempeñan a lo largo del año: Presidente, Vicepresidente,

---

<sup>41</sup> Ver anexo 4

Secretario, Tesorero, Brigadier, Delegado de aseo y dos Delegados de deporte (uno para hombres y otra para mujeres).

En particular, los brigadieres se encargan de velar por el orden de los alumnos, corrigiendo comportamientos y señalando a los profesores quienes se están portando mal. Para los profesores entonces los brigadieres tienen el cargo más importante por la función que desempeñan, pues les piden constantemente apoyo para controlar a los alumnos. Pero entre ellos y ellas la elección de los brigadiers, como también de los otros cargos, es una forma de fastidiar a sus compañeros<sup>42</sup>, aunque también hay algunos que se toman sus cargos con seriedad. A parte de los brigadieres de sección, existe una jerarquía entre los mismos, así lo pude apreciar en la ceremonia de juramentación durante la formación:

*Llego cuando ya están formados, Nivardo me ve de lejos, estoy parada al costado en el pasto, pero me dice que suba y que me ponga con los profesores. Le digo que estoy bien así nomás, y me dice que igual suba, que se ve feo si estoy parada fuera de la línea de profesores y padres. Al final subo pero me quedo en el lado de los padres (para no cruzar hasta el otro lado donde están los profesores). Estaban los brigadiers generales (2), que tenían su cordón dorado (son dos de 5to, una chica y un chico, parece que ella es la principal); los jefes de policía (2), con cordones verdes con blanco y dorado; los brigadiers de sección (5), cordones verde con blanco; y los policías de aula (5), cordones rojo y blanco. Como hay dos aulas por grado, se escoge uno para que sea el brigadier de la sección. Cada brigadier tenía un padrino o madrina que le colocaba el cordón en el hombro y la insignia. Estos podían ser padres de familia o profesores, o alumnos). Luego hacen la juramentación, el director dice unas palabras, la brigadier general dirige la formación y movimientos de los demás brigadiers. Termina y esta hace pasar a cada sección a su salón.” (Cuaderno de campo. Observación en el colegio)*

---

<sup>42</sup> Esto lo observé particularmente entre los alumnos de 4to A.

Es evidente la importancia que se les da a los brigadieres, pues es una ceremonia en la que están presentes tanto profesores como algunos padres de familia, que ven orgullosos a sus hijos portando las insignias, aunque no es una presencia generalizada la de los padres. Los otros cargos mencionados funcionan más a nivel interno de cada sección, principalmente para las actividades que vayan a desarrollar en conjunto, como son las de recaudación de fondos para fiesta y viaje de promoción.

Los profesores del colegio han elaborado el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional, donde a partir del diagnóstico con el análisis FODA realizado se sintetizan los principales problemas que se encuentran en la institución. Además de los problemas sociales<sup>43</sup> que se encontraron, hay una serie de deficiencias educativas y de aprendizaje. Aunque en la región Ayacucho se han visto mejoras en la comprensión lectora y razonamiento matemático<sup>44</sup>, en esta institución hay un bajo rendimiento académico. Me llamó la atención especialmente en cuanto a la comprensión lectora, pues si bien existen alumnos que tienen un buen rendimiento, la gran mayoría tiene muchas dificultades para comprender lo que leen. Esto se hizo muy notorio cuando empecé a apoyar a los alumnos en sus trabajos y tareas, tanto durante la clase como fuera de esta. Al hacerles leer y que me digan qué han entendido no demostraban haber comprendido. Los profesores son muy conscientes de esta situación, pues la gran mayoría mencionaba este problema ya que limitaba las posibilidades de realizar el tipo de trabajo y actividades que requerían en su área. En este sentido, los trabajos de investigación son los más dificultosos para los alumnos, por lo que los profesores no suelen evaluar con tanta dureza este tipo de trabajos. En cuanto al PCI, que además de señalar estos problemas identifica algunos factores que los causan y aquellas

---

<sup>43</sup> Sobre estos se hablarán en el capítulo dedicado a la educación sexual formal

<sup>44</sup> Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2013 respecto a la ECE 2012. Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=26212>



necesidades de aprendizaje para revertirlos, fue elaborado en el 2009 y desde ese año no ha sido actualizado.<sup>45</sup>

Finalmente, sobre la asistencia, en muchas ocasiones se han perdido horas de clase en las semanas que estuve asistiendo al colegio. Por ejemplo, en una misma semana, en el curso de Comunicaciones se perdieron 4 de las 6 horas de clase semanales, en el curso de PFRRHH se perdieron las 2 horas semanales, y por una reunión de profesores se perdieron las 2 últimas horas de clase del martes, del curso de Matemática. Desde lo que pude observar con los alumnos de 4to A, era muy común que algunos profesores se pierdan las clases, particularmente las de la mañana, o que estas inicien tarde y/o terminen algunas horas temprano, ya sea por motivos personales (la mayoría de los casos sin comunicar previamente su falta), reuniones de profesores o alguna actividad programada, como los partidos de fútbol entre profesores de las dos secundarias de Luricocha. A esto hay que agregar que el inicio escolar es tardío, pues muchos de los alumnos se demoran en regresar de la selva, los feriados y festividades, y una semana completa perdida por una huelga de profesores. La cantidad de horas perdidas hizo que en el 2014 las clases recién terminaran el 29 de diciembre.

Esta situación dejaba a los alumnos con muchas horas libres en las que se dedicaban a conversar entre ellos, jugar en el salón o a realizar tareas. Se supone que en estos momentos en los que no está presente el profesor, alguna otra persona debería encargarse de los alumnos, ya sea el auxiliar o el director, sin embargo no era el caso. Esto denota cierto nivel de informalidad e irresponsabilidad de parte de los profesores hacia los alumnos, incluso en muchos momentos estos se quejaban de que los profesores faltaban mucho, dejándolos a la deriva a veces hasta 4 horas de clase seguidas (toda la mañana).

---

<sup>45</sup> En el caso del PCI es evidente porque se mantienen las fechas en las que fue realizado. Sin embargo, es posible que el documento del PEI también tenga su base y comparta similar información con el PEI formulado en el 2009.

De esta forma se ha querido presentar algunas características del contexto en que se desarrolla la investigación. En primer lugar, del marco institucional de la educación sexual en el Perú y a nivel regional y local, donde hemos visto que la presencia de la misma, además de ser parte del DCN y de políticas y demandas regionales, está sujeta a los problemas en relación a la salud sexual y reproductiva de los adolescentes en los ámbitos locales, como en el caso particular de Huanta y el embarazo adolescente. En segundo lugar, del distrito y pueblo de Luricocha, donde se identifican las actividades productivas más relevantes y su nivel de conexión económica y social tanto con la ciudad de Huanta como con ciertas zonas del VRAEM; además de los servicios de salud y educación que se brindan en el distrito. Finalmente, se describe el colegio "JFI", su espacio y organización, así como algunas otras cuestiones como el bajo rendimiento académico y la pérdida de clases por parte de los profesores.

Teniendo en cuenta estas características podemos comprender mejor a los actores, entendiendo de donde vienen las nociones, opiniones y experiencias sobre sexualidad y género de profesores y alumnos; así como las posibilidades en cuanto a los contenidos y metodologías de la educación sexual formal en el colegio. En el siguiente capítulo, empezaré con las nociones de género y sexualidad de los profesores, completando esta contextualización con una presentación de los actores particulares con los que se trabajó

## Capítulo 4

### NOCIONES Y OPINIONES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD DE LOS ENCARGADOS DE LA ENSEÑANZA

Como se explicó anteriormente, describir las nociones, experiencias, y opiniones de los sujetos alrededor del género y la sexualidad son elementos fundamentales del análisis pues más adelante darán sentido a la educación sexual que se brinda en los diferentes espacios del colegio. Es decir, estas nociones nos permiten entender, por ejemplo, por qué se privilegian ciertos contenidos mientras se obvian otros, identificando la facilidad y/o dificultad con la que pueden ser trabajados, y cómo dichos contenidos se retroalimentan y reconstruyen en relación a las propias subjetividades de los actores y de las influencias externas que experimentan. Así lo explican Korblint y Sustas en su libro “La sexualidad va a la escuela”:

“El rol de los docentes combina una relación cotidiana con los alumnos, la transformación de conocimiento científico en conocimientos escolares, es decir la capacidad de ajustarse a la gradualidad de transmisión de conocimientos en circulación que posibiliten la transformación de los sujetos (...). Por eso resulta importante indagar en las concepciones que los docentes poseen en relación con determinadas dimensiones constitutivas de la sexualidad, que en algunos casos obstaculizan que traten ciertos temas con sus alumnos” (Kornblit y Sustas 2014: 46).

Aquí los autores se refieren a la posibilidad de enseñanza de ciertos contenidos, pero es importante complementar este argumento con el currículum oculto que generan los docentes a partir de estas concepciones que reflejan sus

propias subjetividades. Y es que son estas mismas nociones las que, como veremos a continuación, son transmitidas en la escuela a los alumnos/adolescentes en forma de comentarios, interacciones, mensajes, etc.

En este capítulo se presentan estas nociones y opiniones que han sido expresadas por los encargados de la enseñanza, recogidas tanto en las entrevistas y conversaciones con ellos y ellas, como en las observaciones de clase. Se menciona a los encargados de la enseñanza pues en este capítulo se incluyen tanto a los docentes como al personal del CLAS ya que ambos participan en el proceso de la educación sexual en la escuela. De todas maneras los profesores tienen un rol más constante y activo, tanto en la educación sexual formal como la del currículum oculto, por lo que se les presta mayor atención en el capítulo. Sin embargo, se incluye al CLAS pues, aunque no haya tenido una participación activa en el período en que se realizó el trabajo de campo, esto no significa que no hayan abordado la problemática en otros momentos, siendo un referente mencionado tanto por profesores como por alumnos. Aun así, vale la pena anotar que la información recolectada del personal del CLAS sólo se dio a través de las entrevistas, a diferencia de los profesores a quienes, además de entrevistar, pude observar tanto en las horas de clases como en otros espacios dentro y fuera del colegio.

El capítulo se divide en tres secciones, comenzando con una presentación de los sujetos principales del capítulo. La segunda sección se concentra en las nociones sobre el machismo, los roles y las relaciones de género tanto en docentes como en personal de salud. Estos son descritos a partir de la caracterización que hacen los actores de las relaciones entre hombres y mujeres en la zona de Luricocha, así como desde las interacciones con los alumnos, y en algunos casos conmigo, en las clases y otros espacios dentro del colegio. Aquí podemos adelantar que si bien el discurso alrededor del género expresa un fuerte rechazo al machismo y los estereotipos de género, desde su propio entendimiento de estos conceptos, este choca con algunas actitudes y prácticas que los reproducen.

La tercera sección se concentra en el tema de la sexualidad, y recoge algunas opiniones al respecto a partir de la valoración de profesores y personal del CLAS sobre la vida sexual de los adolescentes. Aquí encontramos temas relacionados a la promiscuidad y el inicio sexual temprano, que lleva a la idea de que estas conductas “reprochables” se dan por falta de orientación e información. Esto es contrastado con la forma en que los profesores se aproximan a la sexualidad entre adultos, donde la risa y la broma es la principal forma de expresión.

## 1. Conociendo a los encargados de enseñanza

Aquí se realizará una pequeña introducción de los encargados de la enseñanza, docentes y personal del CLAS, señalando sus principales características, a modo de completar la contextualización que se desarrolló en el capítulo anterior.

### 1.1 Los profesores y profesoras del colegio JFI<sup>46</sup>

El colegio “José Félix Iguain” cuenta con 18 profesores que enseñan en secundaria. En esta investigación, al concentrarme en los alumnos de 4to de secundaria sección “A”, no se trabajó con la totalidad de profesores, sino particularmente con aquellos que enseñaban algún curso a este grupo de alumnos; además de algunos otros que fueron informantes iniciales y con los que pude conversar en diferentes situaciones, incluido el auxiliar del colegio. A continuación se presenta un cuadro que resume información básica sobre los profesores y profesoras que entran en el grupo mencionado:

---

<sup>46</sup> José Félix Iguain

<b>CUADRO 2: DOCENTES EN EL JFI<sup>47</sup></b>					
<b>Seudónimo</b>	<b>Curso que enseña</b>	<b>Cargo particular (respecto a alumnos)</b>	<b>Residencia</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Edad</b>
Eduardo*	Educación Física (todos los grados)	Tutor de 4to "A" y "B"	Huanta	Acobamba, Huancavelica	35
Bruno*	Comunicación (4to y 5to)		Huanta	Acobamba, Huancavelica	38
Elmer*	Matemática (3ro, 4to y 5to)	Asesor <sup>48</sup> de 4to "A"	Huanta	Huanta	37
Gloria*	Ciencia Tecnología y Ambiente (2do-5to)	Sub-Directora de secundaria	Huanta	Huanta	32
Moises	Educación para el Trabajo (todos)				50-60
Mario*	Historia, Economía y Geografía (temporal)		Huanta	Luricocha	
César*	Formación Cívica y Ciudadana (todos)	Asesor de 4to "B"	Luricocha	Huamanga	29
Lily*	Religión (todos)	Tutora de 2do "A" y "B"	Maynay, Huanta	Iquitos	27
Marta	Inglés (todos)	Asesora 5to "A" y "B"	Huanta		
Aurelia*	Persona, Familia y RRHH (todos)		Huanta		50
Belinda	Comunicación (1ro A, B y C)		Huanta		35
Nelson*		Auxiliar	Luricocha	Luricocha	43
Samuel	Historia (2do y 3ro) y CTA (1ro A, B y C)		Huanta		
Javier	Arte (todos)		Huanta	Sivia	
Mocha	Comunicación	Coordinadora TOE	Huanta		
Valeriano*		Director	Luricocha	Luricocha	56

Como vemos en el cuadro, casi todos los profesores viven en Huanta, algunos venían en los carros o mototaxis que hacen la ruta, pero otros tenían sus propios transportes, como Eduardo y Elmer. Los únicos que viven en

<sup>47</sup> En asterisco señalados los docentes entrevistados

<sup>48</sup> El asesor es el encargado de apoyar a los alumnos en la organización de actividades pro-fondos, principalmente para el viaje y/o fiesta de promoción

Luricocha son Nelson, el director Valeriano y César. Este último vive en Pichurara en la casa de su futura suegra, pues está comprometido con una chica de Luricocha que actualmente está estudiando enfermería en Huanta. Él estudió educación en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, pero no está titulado, y hace dos años enseña en el JFI. Eduardo y Bruno son ambos de Acobamba, Huancavelica, y vinieron al colegio hace 3 y 5 años respectivamente. Bruno me contó que tiene dos hijas adolescentes, pero que viven con su madre en Huancavelica y no suele verlas muy seguido. Lily es la que viene de un lugar más lejano, de Iquitos, y vino a Huanta por una hermana que ‘había hecho su vida aquí’, también profesora, y le dijo que venga a trabajar al colegio Gonzales Vigil. Se trasladó al “JFI” al rechazar el traslado a un colegio en Santillana, pues tiene un bebé de meses al cual no quería llevar allá, y su esposo, exprofesor de Arte, le mencionó de la plaza en JFI para el curso de Religión. Aunque no era su área, pues ella se formó en Ciencias, Tecnología y Ambiente, prefirió encargarse de este curso que ir a enseñar a Santillana; ahora vive en Maynay.

En cuanto a las edades, vemos que la mayoría de los profesores tienen más de 30 años, a excepción de César y Lily; siendo la edad promedio 40 años. Esto evidencia una importante distancia generacional con los alumnos. Sin embargo, la edad no refleja necesariamente qué tanta cercanía y apertura tienen los docentes, pues estos dos profesores más jóvenes han demostrado tener actitudes e ideas igual o más conservadoras que los docentes mayores.

Los profesores que llevan más años enseñando en el colegio son Aurelia y Moises. Sobre la presencia de Aurelia me enteré por una exprofesora del JFI, que además fue maestra de Aurelia durante la secundaria en el colegio “María Auxiliadora” de Huanta. Esta señora me contó que cuando enseñó en el JFI en 1994 Aurelia ya enseñaba ahí también, y en esa oportunidad dictó el curso de CTA<sup>49</sup>. Sin embargo, Aurelia me dijo que ella era originalmente del área de

---

<sup>49</sup> Ciencia, Tecnología y Ambiente

Educación Física, pero que por problemas de salud dejó de encargarse de esta. Es así que le encomendaron el curso de PFRRHH<sup>50</sup>, el cual enseña hasta ahora.

Todas las profesoras son madres de familia, incluidas otras que no están en este cuadro y las de primaria. Esto lo confirmé en el almuerzo por el día de la madre que celebraron el viernes 2 de mayo, donde además las profesoras Mocha y Gloria trajeron a su hijo de 10 años e hija de 15 años, respectivamente. La mayoría de los profesores y profesoras se conocen y trabajan juntos desde hace varios años, siendo casi todos profesores nombrados, solo César, Lily, Javier, y otra profesora de matemática que no frecuenté, son contratados.

La insuficiencia económica del sueldo del docente es un aspecto que los profesores y profesoras tienen en cuenta y expresan constantemente. Uno de estos casos es el de la profesora Belinda, quien me invitó a tomar el caldo de gallina que prepara y vende en su casa, en Huanta:

*En la tarde noche voy a la casa de Belinda. Me tomo un caldo de gallina mientras ella me acompaña tomándose otro. (...) Vive ahí con sus 3 hijos, su suegro, y sus padres. Su esposo vive en Huamanga y es del ejército. Conversamos un poco. Me dice que ella trabaja hace varios años en el colegio, enseña comunicación a los alumnos de 1ero, a las 3 secciones. El caldo lo sirve desde las 6 pm hasta las 9 pm más o menos, de lunes a sábado, porque los domingos va a una iglesia misionera. Dice que le gusta hacer manualidades, cocinar postres y venderlos, es una forma de complementar el sueldo de profesora, que 'a veces no es suficiente para mantener a los hijos' (hace mermeladas, tejas, crema volteada). Esto lo vende en su casa y en el colegio, lleva estos productos para venderle a los profesores y alumnos. (Conversación informal profesora Belinda)*

Posteriormente manifestó que es consciente que si sólo dependiera del sueldo de profesora, sí sería necesario hacer este tipo de actividades para un ingreso extra, pues por el momento lo hacía más por gusto propio que por necesidad ya que su esposo también aporta a la canasta familiar. Además de esta profesora, varios realizan otros trabajos además de ser docentes. Por ejemplo, Elmer a veces hace servicio de mototaxi en la ciudad de Huanta, Nelson trabaja como carpintero y en construcción, incluso el director Valeriano tiene un

---

<sup>50</sup> Persona Familia y Relaciones Humanas



resaturante-recreo en Luricocha donde atiende en las horas de almuerzo. Además tienen otro mecanismo para apoyarse económicamente entre ellos:

*Mientras esperaban que lleguen los demás profesores estuvieron conversando de una especie de juego que tienen entre ellos, viendo cuales iban a ser las reglas y debatiendo qué era lo más conveniente. Samuel me explicó que esto consistía en un apoyo económico que hacen entre ellos, dando 100 soles mensuales y sorteando quién se lleva la plata en cada mes (más o menos son 1000 soles) “esto permite que si alguien quiere comprarse un televisorcito o algo así no tenga que endeudarse con el banco, que te cobra intereses”. (Observación en reunión de profesores).*

Un suceso relevante, relacionado con lo mencionado anteriormente sobre las dificultades económicas, fue el paro de profesores del 1 y 2 de abril. El día lunes 31 anunciaron en la formación que habría paro de profesores. Al escuchar que también el distrito de Luricocha estaba uniéndose, decidí ir al lugar de encuentro de profesores:

*En un momento veo acercarse por la calle de enfrente a Samuel y Elmer, ambos profesores del Iguain. Me acerco a ellos, me dicen que ayer se anunció en la formación del colegio que habría paro de 48 horas, martes y miércoles. Les pregunto por los otros profesores, si iban a venir “Claro, sí tienen que venir, sino es multa. Seguro se están reuniendo en algún lugar para venir juntos”. Le pregunto a Samuel si el motivo del paro era porque habían distritos no incluidos en el plan VRAEM. Me dice que no, eso era algo particular; el paro de ahora era porque, en el caso de los que están dentro del Plan, sólo los profesores nombrados acceden a la bonificación, no los contratados o interinos ni los auxiliares. Me dice que un profesor está ganando mil soles mensuales, y que la bonificación sería de 300 soles. Ambos empiezan a hablar de cómo el sueldo del profesor es mínimo y no alcanza para nada, que varios prefieren dedicarse a otras profesiones. Elmer por ejemplo hace la comparación de un pintor, que por pintar una casa gana 2000 soles, en un par de semanas. Samuel por su lado, estaba pensando en sacar título de abogado, y ser abogado de profesores y darles descuento del 50%, dice que en la universidad UPCI<sup>51</sup> la carrera de abogado esta 160 soles mensuales ‘regalado ¿sí o no?’. Discutían la posibilidad de la renuncia masiva, Elmer sí lo veía como algo posible, teniendo en cuenta lo rentable de otros trabajos. Pero Samuel decía que era difícil, que si sales hay otro esperando tu plaza, no implica*

---

<sup>51</sup> Universidad Peruna de Ciencias e Informática.

*que vaya a significar un cambio si la gente renuncia.” (Extracto de Cuaderno de campo).*

Más o menos media hora más tarde llegaron en grupo el resto de profesores y el director del JFI, incluyendo a todos los profesores y subdirectora de primaria; encabezando a los otros colegios de Luricocha. Para cuando empezó la marcha eran miles de profesores provenientes de toda la provincia, me uní a la marcha y nos movilizamos a la plaza central, donde se encuentra la Municipalidad, y luego a la UGEL de Huanta. A la marcha se unieron también el sector salud, y algunos alumnos de colegios de Huanta en muestra de solidaridad con sus profesores. Al día siguiente se supone que iban a marchar en Huamanga, pero me dijeron que del JFI no fue nadie.

Aunque la situación específica no los afectaba directamente, pues la mayoría son nombrados y no están incluidos en la bonificación por el Plan VRAEM, los profesores de Luricocha se unieron a la marcha en solidaridad con los profesores contratados y auxiliares, particularmente por aquellos que trabajan en esta zona. Y es que el costo de vida había subido muchísimo en los últimos tiempos, lo cual hacía insostenible la posibilidad de que los profesores contratados puedan sobrevivir con el sueldo sin las bonificaciones. Había un malestar generalizado por la situación de los profesores contratados, pues en general no reciben las bonificaciones por trabajar en instituciones unidocentes, multigrado, bilingües, o ubicadas en zona rural. Al decidir como institución que iban a participar del paro, el apoyo y asistencia a la marcha se convirtió en algo obligatorio. A pesar de esto, algunos profesores decían que solo darían una vuelta en la marcha y luego se irían pues tenían cosas que hacer. Aunque se supone que el paro era tan solo de 48 horas, martes y miércoles, en el colegio no hubo clases ni jueves ni viernes, reanudando las clases el siguiente lunes.

## 1.2 El personal del CLAS

El trabajo con el personal de salud del CLAS estuvo concentrado, sin particular intención, en mujeres. Las obstetras, quienes se encargan de realizar las charlas sobre salud sexual y reproductiva en los colegios, así como orientaciones, consejerías y controles de desarrollo sexual. Pero también se incluye a la psicóloga, quién trabaja con adolescentes en sus talleres en el CLAS y realiza charlas en los colegios sobre habilidades sociales, desarrollo emocional, entre otros temas.

<b>CUADRO 1: PERSONAL DEL CLAS ENTREVISTADO</b>		
<b>Seudónimo</b>	<b>Profesión</b>	<b>Edad</b>
Yolanda	Psicóloga	36
Erica	Obstetra	37
Jessica	Obstetra	30
Débora	Obstetra (SERUMS)	24

En el CLAS trabajaban dos obstetras más, pero no se realizó ninguna entrevista con ellas por lo que no se las incluye en el cuadro. Las cuatro mujeres que vemos aquí provienen de diferentes zonas del país, lo cual no es muy raro en los servicios de salud. Tanto Jessica como Débora son de Chincha Alta, pero realizaron sus estudios de obstetricia en la UNSCH<sup>52</sup>. La segunda estaba realizando su SERUMS<sup>53</sup> en Luricocha, por lo que solo trabajó durante un año en el CLAS, para mediados del 2015 había llegado una nueva obstetra como

<sup>52</sup> Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga

<sup>53</sup> Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud. Es un programa de servicio a la comunidad para brindar atención en salud a las zonas más vulnerables del país. Realizar este programa es requisito a para los profesionales de la salud si se desea acceder a trabajos en el sector público y postular a becas de especialización

parte del SERUMS. Yolanda es de Arequipa y Erica de Huancayo. Esta última vive actualmente en Luricocha, ya desde hace unos 5 años. Aquí conoció a su esposo y tuvo a sus 2 hijas. Ella además de trabajar en el CLAS era también regidora en la Municipalidad de Luricocha.

Estos son los sujetos principales de este capítulo. Aunque muchos de ellos viven y son de Ayacucho, también encontramos una importante inmigración tanto en la escuela como en el CLAS, lo que permite que estos puedan comparar sus experiencias en otros contextos con lo que ven y viven en Luricocha. A continuación veremos cómo operan algunos de los elementos presentados en las concepciones de género y sexualidad de estos actores.

## 2. Machismo, roles y relaciones de género

En diferentes oportunidades, los profesores mencionaron y explicaron sus ideas sobre el machismo, identificando situaciones que lo evidencian, particularmente en la población rural de la zona. De la misma forma, en las entrevistas reflexionaban sobre cómo han cambiado las relaciones de género entre sus alumnos jóvenes y lo que ellos vivieron. Sin embargo, frente a estas ideas hay un conjunto de actitudes que a la vez que confirman esas nociones, pueden contradecirlas. Es un proceso complejo de ida y vuelta entre lo que piensan/dicen y lo que hacen. Evidentemente estamos hablando de sujetos distintos con formas de pensar y actuar diferentes, pero se han encontrado ciertas recurrencias en algunas de las nociones y actitudes, lo cual nos permite establecer patrones comunes. De esta forma, veremos cómo estas nociones se relacionan y operan en la práctica.

En general tanto profesores como alumnos condenan la idea del machismo y remarcan la existencia de este en las relaciones familiares de la zona. Es interesante señalar cómo conciben el machismo, pues lo relacionan a una idea que el hombre tiene de sí mismo, más como una valoración y accionar personal, y no tanto como un sistema social, lo que lleva a identificarlo con el

maltrato a las mujeres. En una clase de comunicación donde abordaron el tema de la violencia familiar, una alumna incluye el tema del machismo y el profesor define cómo son los hombres machistas:

*“El profesor entonces empieza a decir “los hombres machistas se creen mejores que las mujeres, por eso no escuchan, solo quieren dar órdenes”. También menciona la violencia física, que es parte del modo de ser de los machistas, pero que “meterle mano a la mujer ahora es delito”. (...) “Ustedes cuando tienen su enamorado empiezan poco a poco a permitirle ciertas conductas, entonces se acostumbran a ese machismo, y ellos también.” (Observación en clase de Comunicación. Profesor Bruno)*

En este extracto aparece el machismo como una idea de superioridad que el hombre tiene de sí mismo, lo que le permite ordenar a la mujer. Pero también se incluye el tema de la violencia física como el modo en que operan los hombres machistas, enfatizando que el maltrato hacia la mujer “ahora es delito”, evidenciando que antes este era una práctica normalizada en la relación entre hombres y mujeres. Asimismo, se le atribuye responsabilidad a la mujer al aceptar el trato machista del hombre, pues esta permisividad sería la que genera la normalización, para ambos, de la agresión<sup>54</sup>. Este último punto es muy importante, pues la llamada de atención del profesor se concentra más en las chicas que en los chicos, asumiendo que serían ellas las responsables de hacerse respetar y dejando de lado el hecho de que son los hombres quienes atentan contra su bienestar. El asumir la responsabilidad femenina responde a un proceso en el que “las prescripciones sobre el comportamiento sexual recayeron de manera muy desequilibrada sobre las mujeres (...) [generando] una baja autorregulación de la sexualidad masculina” (Manarelli 2008: 83). En la siguiente sección volveremos a este tema al hablar de las nociones de sexualidad.

---

<sup>54</sup> Es importante anotar también que al presentar esta explicación el profesor Bruno utiliza un lenguaje impositivo, “ustedes hacen esto”, lo cual, como veremos más adelante, es una práctica común entre los profesores al aproximarse a los alumnos

Otro ejemplo del machismo como violencia hacia la mujer surgió cuando le pregunté al profesor Elmer sobre la relación entre los adolescentes y la presencia del machismo, respondiéndome que “(...) las relaciones entre los chicos es decisión de los dos, sino sería violación, y eso no he visto” (Entrevista a Elmer). Es posible que aquí veamos una confusión entre la relación interpersonal y relación sexual, pues yo preguntaba por la primera y el profesor me responde sobre la segunda. Aun así, la idea gira en torno a que la existencia del machismo se evidencia en la coerción, en este caso sexual, del hombre hacia la mujer.

Esta parece ser una idea común entre los profesores, pero las profesoras también establecen esta relación, aunque resaltan más el tema del machismo en relación a los roles de género tradicionales. Esto lo expresaba, por ejemplo, la profesora Gloria al mencionar la presencia del machismo en la población de la zona, y la profesora Aurelia en una clase de PFRRHH:

*“Acá sí predomina el machismo, al menos en esta zona predomina el machismo. Te doy ejemplos ¿no? Acá todavía se ve de que en una pareja el varón camina adelante y la mujer camina atrás, entonces eso por el machismo que se desarrolla en casa. Otro, es el varón el que debe trabajar, es el varón el que debe llevar la plata a la casa, la mujer debe dedicarse a los hijos, atender a los hijos; ellas no pueden trabajar, o sea ellas han nacido para criar a los hijos, para estar en casa. Sí sigue habiendo ese tipo de pensamientos” (Entrevista a profesora Gloria)*

*“Para describir el [estilo de comunicación] agresivo habla del machismo, que ‘este ordena, manda, no dialoga. Así se forman los chicos en las casas, por sus padres, se van formando con personalidad de machismo. Siguen pensando que los hombres son para el trabajo de campo y las mujeres para el trabajo doméstico’”. (Observación en clase PFRRHH. Profesora Aurelia)*

En relación a la idea anterior, del machismo evidenciado en la violencia y coerción hacia la mujer, vemos que la profesora Gloria también lo percibe al ver al hombre posicionarse delante de la mujer, marcando de esta forma

superioridad y dominación. Pero complementa este punto presentando el tema de los roles de género tradicionales y conservadores, denunciando que estos aún existen entre la población de Luricocha. Por su parte, la profesora Aurelia relaciona el machismo con una conducta agresiva, como parte de una personalidad y actitud, mencionando también la diferencia de roles en el hogar.

En los fragmentos anteriores las profesoras señalan el machismo como una característica del seno familiar, algo que sucede entre “las familias de la zona”. Sin embargo, vale la pena resaltar la apreciación de Nelson, que tiene presente el rol que juegan profesoras y profesoras en la reproducción de roles y estereotipos de género tradicionales:

*“[El machismo] Se expresa por ejemplo en que cuando dejan algunas tareas, sobre algún trabajo por ejemplo, que es un poco (es)forzado, ‘no, los varones que lo hagan’. Y cuando hay alguna actividad dentro de la institución, ya sea por el día de la madre, los varones dicen ‘no, que las mujeres cocinen’, y cuando ya está [hecha] la comida, ‘no, los varones no queremos servir’, son las mujeres<sup>55</sup>. Para eso los mismos maestros de la institución actuamos también de esa manera, las profesoras ‘ya ven tú’ las llaman a las mujeres para servirles a todos. Es una muestra, y eso es producto también de un país atrasado.” (Entrevista a auxiliar Nelson).*

El último punto que menciona Nelson resulta importante, pues en otras ocasiones los encargados de la enseñanza hacen la conexión del machismo y los roles de género con una concepción cultural atrasada, con la falta de educación, etc. Aunque en la intervención de Nelson se habla de manera general sobre el país, en el caso de Gloria y Aurelia ellas observan la reproducción de estas nociones en el seno familiar de los alumnos, diciendo que de ahí es que vienen las ideas y comportamientos machistas, lo que les lleva a señalar a la familia rural como la productora y reproductora del machismo. Según Emma Manarelli, la existencia y permanencia de roles y espacios de género tradicionales en los ámbitos rurales, basados en la división sexual del trabajo, son una característica significativa de estos contextos (2008:95). Sin embargo,

---

<sup>55</sup> En efecto pude observar una situación así en las actividades del Día de la Madre en el colegio

como lo explica Patricia Oliart en su estudio sobre Quispicanchis, la transgresión cada vez más constante de estos roles evidencian un proceso de cambio importante, más evidente en las nuevas generaciones, donde las influencias de actores externos tienen cada vez más relevancia en el proceso de construcción de roles e ideales de género (2006: 22-25). Aun así, la estigmatización de los contextos y familias rurales permite que estos sigan siendo los principales referentes de los docentes para explicar la perpetuación de actitudes y prácticas machistas

Vemos entonces que los docentes encuentran características del machismo en aspectos puntuales, bastante visibles, como son la violencia y coerción, y la permanencia de roles de género tradicionales. Es comprensible que en espacios donde la violencia física y verbal hacia la mujer son parte de una práctica en la relación conyugal y familiar<sup>56</sup>, esta violencia sea la expresión del machismo que más se mencione y resalte, donde el machismo es visto como un sistema que de cierta forma explica estos comportamientos. Sin embargo, la concentración en los aspectos más visibles a veces implica que se dejen de lado otro tipo de mecanismos en los que opera el machismo y los estereotipos de género. Como explica Teresa Tovar, “las visiones tradicionales frente a lo *masculino* y lo *femenino* aparecen continua y persistentemente, como un corcho que se intenta hundir en el agua, sin éxito. Invade el lenguaje, se filtra en chistes y burlas, pauta las formas de vestir y caminar, etcétera.” (Tovar 1998: 127). Y efectivamente son esta clase de elementos los que se vienen reproduciendo en el colegio.

Si bien los profesores y profesoras expresan su rechazo al machismo, he podido observar algunos comentarios y prácticas de estos que reflejan pensamientos e ideas que representan y reproducen este sistema, como bien lo mencionaba el auxiliar Nelson al poner como ejemplo la división sexual del

---

<sup>56</sup> Esto es expresado no solo por investigadores (Fuller, Sala y Manarelli en MANARELLI 2008:105), sino también por los mismos alumnos, como pude escuchar en algunas conversaciones y particularmente en una clase de Comunicación sobre la violencia y maltrato doméstico.



trabajo que se da en el colegio. Una conversación con el profesor Bruno, luego de hacerle una entrevista, resultó bastante reveladora:

*Terminando la entrevista nos dirigimos al paradero para tomar un carro hacia Huanta. Mientras caminábamos me preguntó si fui al festival de la palta, le dije que sí, que había ido con mi enamorado. “Ah, ¿tienes enamorado?” me preguntó, a lo que respondí “Sí, vino el fin de semana por el feriado”, “y sigue acá”, “No, ya se regresó a Lima, está estudiando”, “¿Ya se fue? Entonces no tienes enamorado”. Me quedé un poco confundida ante el comentario, pero le respondí que sí tenía enamorado, que se haya ido no quiere decir que hallamos terminado. Cuando subimos al carro [...] me empezó a decir que no debería tener novio, “debes disfrutar de tu juventud, **ya cuando te cases vas a ser propiedad privada**”. Mi respuesta en el momento fue decirle que yo no iba a ser propiedad privada de nadie, a lo que respondió con una risa diciéndome “qué graciosa eres, eres muy bonita”. (Conversación informal con profesor Bruno)*

Más allá de los incómodos intentos de insinuar, la frase “ya cuando te cases serás propiedad privada” evidencia un pensamiento machista bastante fuerte. Evoca una división sexual de los espacios, donde el género define simbólicamente y prácticamente el lugar de cada uno: por un lado la mujer, relacionada al mundo doméstico, al mundo privado; mientras que los hombres son del trabajo, del espacio público. Pero además, incluye una concepción de posesión, se refiere a mí (a la mujer) como propiedad del hombre, de aquel con quien me vaya a casar; pues el hombre, al ser el que trabaja y mantiene el hogar – aunque en algunos casos se la atribuyen sin necesidad de hacerlo -- es dueño de los bienes de este espacio, y eso incluye a la mujer. También llama la atención su respuesta ante mi reacción, como simplemente desechando mi rechazo a ser considerada propiedad privada.

Otro punto que observé constantemente sobre los estereotipos de género, y conectado también al punto anterior, es la percepción de la mujer como un ser delicado, que necesita de cuidado y protección, rechazando actitudes que no cumplan con este ideal. Es la idea de “a la mujer no se le toca ni con el pétalo

de una rosa” o “a la mujer se le trata como si fuera vaso de cristal”, ambas frases que usaron Elmer, profesor de matemática, y Marta, profesora de inglés, respectivamente. Otro ejemplo de esta idea fue una narración que hizo la profesora Lily del área de Religión:

*Estaba una chica que recién ingresaba a la universidad, no mucho mayor que ustedes. Ella estudiaba filosofía y teología, pero había perdido su fe, era una persona escéptica, atea, había dejado de creer por un incidente que tuvo. Un día se quedó hasta tarde por una clase de filosofía que tenía. Para regresar a su casa tenía que ir al paradero del bus, pero debía pasar por una cuadra peligrosa. A punto de terminar la cuadra se le empieza a acercar un hombre que le daba miedo, era muy feo, un delincuente, y llevaba un cuchillo. En lugar de gritar, ella empieza a pedir ayuda por dentro, y el hombre con el cuchillo pasa. Cuando llega a su casa ve en las noticias que habían matado a una señora en la misma cuadra, en el mismo momento en que ella pasó, y el criminal era el que se le había cruzado. Desconcertada va donde el criminal en la comisaría y le pregunta porque no la atacó a ella. Él le responde que a su lado había un hombre alto, apuesto y corpulento, y por eso le dio miedo atacarla. Ella estaba confundida pues nadie estaba con ella cuando paso por la calle. Así, Dios está siempre con nosotros, más aún en los momentos en que menos creemos.” (Observación en clase de Religión)*

No es que la descripción de este tipo de situaciones, donde una mujer que sale a la calle y se encuentra amenazada en un barrio peligroso, sean machistas. Sin embargo, lo que vale la pena resaltar de la historia es la aparición de Dios en forma de hombre “alto y corpulento”, para defender a la mujer indefensa. Esta ‘manifestación divina’ pudo haber sido de cualquier otra forma, pero se decidió que la imagen de un hombre con estas características salva a la mujer del peligro. Además, cabe resaltar la relación que crea entre lo malo y el hombre feo, y lo bueno y el hombre “alto, apuesto y corpulento”

Relacionada a la delicadeza de las mujeres, están un par de situaciones que demuestran la noción de que las mujeres no pueden realizar trabajos físicos, y donde los hombres deben encargarse de él. Hay que tener en cuenta que en estas situaciones las propias alumnas cumplen un rol al pedir que se mantenga esta distinción, pero parece ser un tema más estratégico para librarse de este tipo de trabajo, que realmente creer que no son capaces de hacerlo, aunque

puede ser una combinación de ambos discursos. Esto lo observé en una visita en la tarde al colegio, donde los alumnos estaban yendo a armar sus cuadros para el curso de Arte:

*Al empezar a demostrarles cómo tenían que tensar la tela y engramparla al cuadro de madera, dijo que le iba a enseñar a los hombres para que ellos ayuden a las mujeres. (...) Cuando regresó y vio que lo estaban haciendo mal, las chicas le empezaron a pedir que él les arme sus cuadros. Frente a esto dijo que ahora él lo iba a hacer “pero solo a las mujeres, que ellas sí necesitan ayuda. Los varones tienen que hacerlo solos, yo no lo voy a hacer por ustedes, por algo son varones” (Observación clase de Arte con profesor Justo. Fuera del salón)*

En este caso el profesor dice claramente, como un hecho, que las mujeres van a tener dificultad para armar sus cuadros, y que estaba dispuesto a ayudarlas, pero sólo a ellas. En cambio, los hombres, por definición, deberían poder hacer esta tarea. Es así que, además de suponer limitaciones de las mujeres para el trabajo físico, reproduciendo una femineidad ‘delicada’, también se establece un ideal de masculinidad para los chicos, pues ellos sí deberían ser capaces de hacer estos trabajos físicos, sino no serían ‘considerados varones’ en los estándares del profesor. Como menciona Callirgos, la masculinidad necesita ser constantemente reafirmada para legitimarse, y en este caso esta legitimación pasa por tener la capacidad de realizar trabajos manuales, poniéndose en duda su masculinidad de no poder hacer el trabajo.

En cuanto a los cambios en las relaciones de género de los jóvenes, tanto las profesoras como las encargadas del CLAS identifican una mayor apertura en la relación hombres y mujeres, observando un acercamiento más amical como algo positivo, pero al mismo tiempo rechazan algunas formas en cómo se tratan entre sí. El rechazo tiene mucho que ver tanto con la imagen de la ‘mujer delicada’, como con la idea de la ‘señorita que se hace respetar’, pues consideran que el juego brusco y las bromas pesadas no son modos de ser y comportarse con y entre mujeres:

*“Acá las chicas sí, opinan, todo lo que ellas desean. A veces también veo de que son más lisas, son mucho más lisas que los varones.”*

*¿Cómo lisas?*

*(se ríe un poco). Que a veces son las que golpean, las que hablan groserías ¿ya? Ellas. Menos los chicos, los chicos están calladitos y las chicas ya 'blaaa'. Decía que tal cambio, más antes no era así.” (Entrevista a psicóloga Yolanda)*

*“Algo que a mí me llama la atención es que, será por la misma educación que ellos reciben, he observado que las señoritas no se hacen respetar. Más por el contrario, son ellas las que provocan que los chicos, los varoncitos, les falten el respeto. Tal es el caso que ellos les llaman jugar al empujarse, al jalarse, al tirarse de repente un puñete, una patada. Entonces yo siempre he tratado de decirles a las chicas que ellas tienen hacerse respetar, comportarse como deber ser, para que sus compañeros las respeten. Eso es algo que a mí me llama la atención, que no se ve en otras instituciones. Por ejemplo en las institución de Huanta [Gonzales Vigil] las chicas inmediatamente les ponen, como se dice, el pare ¿no? a los chicos les dicen ‘compórtate bien ¿no crees que te estás excediendo?’ Entonces, lo que no se ve en esta institución” (Entrevista profesora Gloria)*

En el primer caso, la psicóloga estaba comparando el comportamiento entre chicas de zonas lejanas rurales, y chicas que viven en el pueblo de Luricocha. Establecía esta comparación pues, según ella, las chicas de zonas alejadas eran más calladas, menos abiertas; mientras que las chicas del pueblo y zonas aledañas son menos tímidas y más sociables. Esto segundo le parece por un lado positivo, pues permite que emitan sus opiniones, participen en los talleres, etc.; pero por otro lado negativo, ya que a su parecer estas llegan a ser groseras. Por la forma ligeramente escandalizada en que decía “más antes no era así”, se entiende que ella reprocha esta nueva forma de comportarse de las adolescentes que viven en el pueblo. En el segundo caso, la profesora ve en el trato que los chicos les dan a las chicas una falta de respeto, pues las mujeres no deberían tener este tipo de relaciones con los hombres, y menos ser ellas mismas quienes lo incitan. Aquí el juego brusco y la broma no son cualidades de una “señorita”, pues esta debe hacer respetar su cuerpo ante las formas de juego de los varones. Así lo pude apreciar también en una llamada de atención de la profesora Lily en la clase de religión:

*(...) al darse cuenta que se estaban fastidiando [Juan y Liliana], la profesora Lily los manda al frente y les pide que expliquen porque se fastidian. (...) Luego de escucharlos la profesora les llama la atención “aquí no hay razón para estarse fastidiando, siempre tienen que tratarse con respeto, y el que está más en falta eres tú Juan **¿cómo te vas a rebajar a estar discutiendo de tú a tú con una mujer?** Una cosa es que se fastidien entre varones o entre mujercitas, pero un hombre a una mujer la tiene que respetar.” (...) “Lo mismo va para todas ustedes señoritas, tienen que hacerse respetar, no van a estar peleándose con un hombre (...)” (Observación clase de Religión. Profesora Lily)*

El rechazo de la profesora Lily a la relación entre estos dos alumnos refleja no sólo el rechazo a un comportamiento no apropiado para la mujer, sino especialmente el que se fastidien “de tú a tú”, es decir en igualdad de condiciones. En lo que pude observar en ese momento, tanto Liliana como Juan se llamaban la atención el uno al otro y se fastidiaban verbalmente, ninguno estaba en una particular desventaja. Sin embargo, para la profesora Lily, por el simple hecho de ser mujer Liliana estaba en una posición inferior en esta discusión frente a Juan, ya que él se estaba *rebajando* a discutir con una mujer. Aquí la igualdad de condiciones solo se daría entre compañeros del mismo sexo. Podemos ver entonces una concepción de “debilidad” y “fortaleza” inherentes a las características de la mujer y el hombre, tanto en cuestiones físicas como capacidad para lidiar con el conflicto.

Sobre el lado positivo de estos cambios, otros profesores resaltan de buena manera la relación entre hombres y mujeres adolescentes, pues ahora pueden ser amigos con mayor facilidad:

*Los chicos y chicas sí se llevan bien, se fastidian y todo, pero son buenos amigos, sobre todo cuando salen del colegio se van a pasear, conversan. Me acuerdo antes no había tanta facilidad para hacerse amigos entre hombres y mujeres, era hombres por un lado, mujercitas por el otro, así era antes (Conversación informal con profesor Eduardo)*

*Entre ellos hay buena comunicación, se llevan bien (...) antes era más cerrado, ahora es más abierto, ahora se habla de todo (Entrevista profesora Aurelia)*

La comparación con sus propias experiencias en su juventud les permite identificar el fuerte cambio en las relaciones entre hombres y mujeres en los últimos años. Esta separación era física, no estudiaban juntos ni compartían mayores espacios, pero también tenía que ver con la limitación de temas de conversación, señalando que “ahora se habla de todo”. En el caso de la profesora Aurelia, si en este extracto de la entrevista dice que el cambio es bueno, en otro momento menciona cómo la juventud ha cambiado para mal porque ya no hay respeto en sus familias y entre ellos mismos. Al referirse a la falta de respeto entre ellos mismos señala el trato brusco y los insultos, lo que se relaciona con lo mencionado anteriormente.

Se encuentra entonces la convivencia de ambas visiones sobre los cambios en las relaciones de género. Teresa Tovar menciona también esta situación, donde “maestros y maestras son tributarios de esta tensión [entre la persistencia de estereotipos y la lucha contra estos], herederos sin culpa de las costumbres segregantes en que se formaron. A la vez, son hombres y mujeres que bregan por sus aspiraciones en el precario ámbito de la escuela” (1998: 127). Esta tensión a la que se refiere la autora opera no solo en la reproducción de estereotipos de género. Como había establecido anteriormente, las relaciones de género que se configuran en determinados contextos sociales, determinan y configuran las posibilidades de las nociones, prácticas y experiencias de la sexualidad.

Es así que la tensión entre la experiencia educativa y de vida de los docentes, y en general de los encargados de la enseñanza, y las demandas actuales de la educación sexual, también se expresa en las nociones de sexualidad, como veremos en la siguiente sección.

### 3. Sexualidad adolescente: opiniones sobre la vida sexual de los alumnos

Aquí exploraremos las opiniones de los encargados de la enseñanza sobre la vida sexual de los alumnos, acercándonos a las valoraciones que le dan

a sus comportamientos, ya sean positivas o negativas. En las entrevistas y en las observaciones de clases también se evidenciaron algunas nociones sobre la sexualidad en general, que incluyo aquí. Como mencioné antes, en el caso de las observaciones de clase entramos al terreno del currículum oculto. Si bien se percibió cierta dificultad al plantear preguntas que permitan acercarnos a las nociones de sexualidad de los encargados de la enseñanza, la presencia de los embarazos adolescentes ha sido un punto de entrada importante para aproximarme al tema.

En este punto, las obstetras son las que mayor información han brindado sobre la vida sexual de los adolescentes desde su relación con ellos y ellas a través del CLAS. Pero en lugar de tratarlas como verdades sobre los adolescentes, quisiera ver en qué sentido la forma en que presentan la información valoriza o desvaloriza ciertas ideas sobre la sexualidad. Un primer tema tiene que ver con la promiscuidad, y es que esta es una de las características principales que mencionan las obstetras, y algunos profesores, al hablar de las relaciones sexuales de los jóvenes:

*Aparte de eso los he visto promiscuos, tienen muchas parejas; porque había incluso una niña que no sabía ni de quién era el bebé que esperaba, porque esa noche había estado con 3 o 4 jóvenes, había estado tomando, no? Eso es lo que he visto en ellos (Entrevista obstetra Erica)*

La obstetra Erica me comentaba que esto es algo que está viendo recientemente en los adolescentes, principalmente por las influencias que reciben de otros jóvenes de Huanta, aunque también de Cercado, que a veces se juntan y empiezan a tomar y fumar. Es en estos espacios de las fiestas y salidas nocturnas donde ven a los jóvenes encontrar parejas sexuales:

*La jovencita guiada por otros amigos más es que empezaba a salir a las fiestas, se iban hasta Huanta. Yo decía, 'pero si no hay carro, ¿con qué regresas?' y ya pues, conoció algún jovencito, salió embarazada y se quedó madre soltera. (Entrevista a psicóloga Yolanda)*

Este tipo de conductas son las que reprochan, conductas aprendidas que surgen en contextos donde hay alcohol u otras sustancias<sup>57</sup>. La presencia de parejas sexuales casuales entre los jóvenes también es mencionada por el profesor de Formación Cívica y Ciudadana, en una clase sobre la familia mientras explica la función biológica y reproductiva de esta:

*(...) Recalca la importancia de conocer a la pareja, “para que se quede y no sea choque y fuga como dice su compañera, así además se pueden contraer enfermedades. (Observación de clase FCC<sup>58</sup>. Profesor César).*

La frase ‘choque y fuga’ hace alusión a estas relaciones sexuales casuales que señalan las obstetras y psicóloga. El profesor relaciona la función reproductiva de la familia con el tipo de parejas y relaciones que deberían tener los adolescentes, además de señalar el peligro de las relaciones casuales. Este reproche a las conductas sexuales de los jóvenes también se relaciona a la noción de pérdida de valores que mencionaba en la sección anterior, pues critican las actitudes irrespetuosas ante las mujeres, pero también ante sus padres de familia. En una conversación con la profesora Aurelia, esta me decía que había conocido casos de chicas que se desaparecían de sus casas y se iban donde el novio, y rechazaban los intentos de su madre para que regrese a la casa, creando conflictos constantes con ella.

Otro tema que les llama la atención a los encargados de la enseñanza es el inicio temprano de la vida sexual de los adolescentes. Este es un dato que recogen las obstetras:

*Hay unas fichas de atención integral al adolescente, donde les empezamos a preguntar. Y sí he visto que los adolescentes empiezan su vida sexual a los 12-13 años. Y como que no han recibido una orientación de los riesgos que puede tener iniciar su vida sexual.” (Entrevista a obstetra Jessica)*

*“Aquella vez que fui, este, vinieron dos jovencitas, a preguntar porque dijeron “ya tenemos relaciones sexuales”, y eran pequeñas de 12 años*

---

<sup>57</sup> También mencionaban la presencia de otras drogas que ‘fumaban’ (sin decir exactamente cuáles son), especialmente en la comunidad de Pampay (Conversación informal con las obstetras Erica y Jessica)

<sup>58</sup> Formación Cívica y Ciudadana



*¿Qué hacemos? 12 años... darle métodos. Mejor darle a que salga embarazada, si ella ha venido a pedir ayuda” (Entrevista obstetra Débora)*

*“Hay buena cantidad de jóvenes que tienen su vida sexual. Incluso ya los padres permiten de que convivan en parejas. Ya se enteraron de que tiene su novio o está con el chico, ya van y la entregan, ‘hazte cargo ya, de mi hija’, le entregan ya, a su hija. Eso es lo que he visto.” (Entrevista a obstetra Erica)*

En estas citas hay dos cuestiones que resaltan las obstetras. Por un lado, está el que los adolescentes no sepan lo que implica el inicio sexual a esa edad, lo que indicaría la falta de información respecto a la sexualidad. Por otro lado, mencionan la convivencia entre los jóvenes desde temprana edad. La psicóloga, por ejemplo, me contaba que uno de los casos que había visto de embarazo adolescente era de una pareja de chicos de 15-16 años que convivían desde que tenían 13 años. En mis conversaciones y relación con los alumnos no conocí ningún caso de este tipo<sup>59</sup>, pero al parecer el tema de la convivencia y la ‘entrega’<sup>60</sup> de parte de los padres de familia son situaciones comunes, ya que fue mencionado tanto por docentes como por alumnos. Nuevamente, cuando las obstetras me contaban este tipo de situaciones resaltaban la sorpresa que les causaba enterarse de las ‘entregas’. Esto era particularmente mal visto, pues lo percibían como desentendimiento por parte de los padres y madres de familia en cuanto al cuidado de sus hijas.

Un punto importante sobre la percepción de la promiscuidad de los jóvenes es que esta suele estar concentrada en las mujeres, pues la promiscuidad no sólo es una evidencia de la “pérdida de valores” entre los adolescentes, sino que también resulta un peligro más importante para las mujeres ya que ellas son las que terminan embarazadas luego de relaciones sexuales casuales y desprotegidas. Esto lleva a que las obstetras y algunos docentes expliciten su rechazo a que los chicos y chicas inicien su vida sexual,

---

<sup>59</sup> Aunque lo he sospechado de una alumna, que no necesariamente sería convivencia total, pero si me parece que pasa algunas noches a la semana en la casa de su novio, que es varios años mayor que ella.

<sup>60</sup> Se refiere a la aceptación de la familia de la convivencia entre los chicos. En este acto la ‘entregada’ es siempre la mujer

pues consideran que lo hacen de manera irresponsable y no comprenden los peligros y consecuencias que esto puede conllevar en sus vidas.

Sobre la presencia de parejas sexuales casuales, Patricia Oliart la identifica como uno de los principales cambios en cuanto a la vivencia de la sexualidad en el contexto andino, compartiendo la preocupación que expresaban las obstetras:

Los cambios culturales han llevado a las comunidades de un contexto en el que las relaciones sexuales precedían al matrimonio y eran parte del tránsito a la adultez, a la generalización del sexo casual como parte de un comportamiento juvenil sin responsabilidades, que coloca a las jóvenes ante una situación de mucha ambigüedad y vulnerabilidad” (Oliart 2008:59).

La preocupación y posible solución frente a esta situación de vulnerabilidad de las mujeres pasa por diferentes factores, y discursos, para las obstetras y la profesora Aurelia. Esta última mantiene una percepción de decadencia de los valores, de falta de respeto personal y hacia la familia; mientras que las primeras, aunque no todas<sup>61</sup>, evocan la abstinencia como lo deseable entre los adolescentes, y ante la presencia de la vida sexual expresan la necesidad de brindar información para evitar los riesgos que esta genera.

La falta de orientación y conocimiento sobre sexualidad es quizás el tema más resaltado por los encargados de la enseñanza, quienes ven este problema principalmente en el hogar. Como abordaremos en los siguientes capítulos, la percepción frente a esta falta de orientación genera dos situaciones: la primera es que los profesores y encargadas del CLAS mantengan un discurso de la ‘naturalidad’ con que se debería hablar de la sexualidad como algo positivo, pero que se ve truncado por los tabús y silencios que, según ellos y ellas, se generan en el hogar. El segundo es que, para los docentes y obstetras del CLAS, esta falta de orientación e información objetiva sobre la sexualidad, crea en los

---

<sup>61</sup> Como veremos más adelante, la obstetra Erica veía de forma positiva la exploración sexual a través de otras prácticas, pero sí le parecía necesaria la orientación en métodos para mantener una sexualidad sana.

adolescentes una serie de supersticiones y creencias, las cuales se atribuyen a una cuestión de “ingenuidad” a nivel cultural, sobre las funciones del cuerpo y los métodos de protección anticonceptiva:

*Por ejemplo para mí son creencias de que durante la menstruación no te puedes bañar, que inmediatamente se te corta. Entonces, ellas manejan ese tipo, todas esas creencias. Que durante la menstruación no puedes consumir nada cítrico, que tenga ácido, porque inmediatamente se te corta. Y yo les pregunto ‘ya se te corta y ¿qué pasa? O sea se te corta ese día ¿y ya todos los días ya no te viene?’ ‘no, al siguiente día me viene MÁS y con más dolor’. Entonces para mí personalmente eso ya es algo psicológico ¿no? más es algo psicológico, porque yo digo qué tiene que ver lo cítrico con el proceso que se está dando ahí, pues, en el desprendimiento del endometrio, al menos yo no lo relaciono, qué tiene que ver lo cítrico, o qué tiene que ver la ducha, el agua que tu recibas con ese proceso que se está dando en tu organismo. Pero todavía hay esas creencias en las chicas (Entrevista profesora Gloria)*

*También me preguntaban otro método, que se le dice “coitus interrupto”, o sea cuando eyaculan afuera. Eso también me preguntaron, pensaban que era eso pues, un método. Yo les dije que no porque se puede escapar una gota de semen e igual pueden quedar embarazadas (Entrevista obstetra Débora)*

Según la profesora Gloria, estas ‘creencias’ generan ignorancia y confusión, las cuales podrían incrementar las conductas de riesgo sexual entre los adolescentes y producirse más embarazos, particularmente en el caso de la falta de información sobre los métodos anticonceptivos. Y es que la mayoría de profesores, profesoras y encargadas del CLAS consideran esta falta de información como la principal causa de la existencia de los embarazos adolescentes. Además, estos tienen una visión bastante científica y biológica del proceso sexual en los adolescentes, y buscan que los alumnos también tengan este tipo de entendimiento sobre la sexualidad pues es lo más objetivo a sus ojos. Incluso temas como la masturbación son entendidas desde el proceso de desarrollo como cosas que **sucedan** naturalmente, dejando de lado el autodescubrimiento y curiosidad sexual:

*Hay jóvenes que por ejemplo no te lo dicen de frente, la masturbación. ‘Profesora, ha habido un día en que yo amanecí y estaba mojado’.*

*Entonces ahí nosotros, ya, aprovechamos para hablar, 'eso de que has amanecido mojado indica de que en tus sueños has tenido una masturbación ¿no? o has tenido relaciones sexuales de repente con alguna persona imaginariamente, eso ha hecho de que tu produzcas o eyacules, botes los espermatozoides. Entonces ya ahí se les explica con palabras más técnicas (Entrevista profesora Gloria)*

En este tipo de explicación está totalmente ausente la sexualidad del deseo y el placer, siendo esta otra característica importante de la comprensión de la sexualidad adolescente: la ausencia del deseo y placer sexual en las acciones y actitudes de los jóvenes. Incluso esto es más remarcado en el caso de las mujeres, como se puede observar en la explicación del profesor Eduardo sobre una situación con una alumna de 4to A:

*(...) Lorena estaba manteniendo una relación con un chico bastante mayor que ella, alrededor de 24-25 años (ella tiene ahora 15). Al principio la quiso disuadir de que salga con el chico **“era muy mayor para ella, y él la puede presionar a tener relaciones”**, incluso habló con la madre de Luisa, pero esta consentía la relación entre los chicos. “Al final no me quedó más que hablarle sobre los métodos anticonceptivos, para que no salga embarazada. (Extracto de Cuaderno de campo. Conversación informal con profesor Eduardo).*

Al profesor le preocupaba particularmente que el novio sea mayor que Lorena por casi 10 años, pues la presión a tener relaciones sexuales sería más fuerte, y por eso él preferiría que se separen. Sin embargo, me parece que no necesariamente concibe la posibilidad de que ella sea la que quiere tener relaciones con el chico. El rechazo casi automático, o por lo menos el obviar la posibilidad, refleja el prejuicio que hay frente a la presencia del deseo sexual por parte de las mujeres. De forma más directa, esto también lo menciona brevemente Elmer, al referirse a un caso en que se enteraron de dos chicos que habían tenido relaciones sexuales en el terreno del colegio:

*Cuando nos enteramos fuimos a hablar con el varón, porque... ya pues, **las chicas lo hacen por otras razones**, y por eso no la reprochamos. Pero al varón sí se le habló de hombre a hombre, que ¿por qué había hecho eso? Que por respeto a la alumna y a la institución, no debería comportarse así” (Entrevista profesor Elmer)*

Aquí hay una evidente victimización de la mujer, que no mantiene relaciones sexuales con alguien por simplemente tener el deseo o la curiosidad sexual para querer hacerlo, sino que son convencidas a tener relaciones sexuales por el hombre. Además surge en esta línea la idea de que las mujeres lo hacen principalmente por amor. Esto también salió en una clase de Comunicación, donde tocaron el tema de la violación sexual:

*“(...) otra de las chicas dice “a veces te condicionan cuando tienes novio, piden la prueba del amor”. Ante esto varias chicas se ríen, los chicos también. El profesor dice “es verdad, pero eso ellos no lo hacen por amor, lo hacen por placer”, y todos asientan” (Observación en clase de Comunicación. Profesor Bruno)*

Entonces, si la mujer tiene relaciones sexuales suele ser por amor, mientras que el varón es el que tiene el deseo sexual, el que quiere satisfacerse y ‘lo hace por placer’. Aquí también parece haber una condena ante el querer tener relaciones por placer, pues esta afirmación era dicha con cierto tono acusativo y de reproche, siendo el motivo de la mujer más comprensible que el del hombre. Así lo evidencia también Teresa Tovar en el contexto limeño, donde “la creencia en que los chicos tienen mayor deseo o urgencia sexual, y que las mujeres no deben excederse sino poner freno, existe con fuerza en jóvenes y profesores de ambos sexos” (1998:134).

En su estudio sobre concepciones de género y sexualidad de los docentes, Kornblit y otros presentan que, en algunas zonas de Argentina, estos valorizan más el relacionar la sexualidad con “manifestaciones de amor” e “intimidad entre dos personas” que con el “placer sexual”, explicando que:

*“La desvalorización del placer sexual, que se vincula a estos resultados, se genera en el sentido otorgado por la religión a “la carne como raíz de todos los pecados” (...) concepción que perdura en la sexualidad moderna. Por su parte, el amor, como manifestación de la sexualidad, emerge como un concepto con características universales, que asimila una única forma de amor como legítima: el amor romántico” (Kornblit y otros 2014: 62)*

Asimismo, este tipo de comprensión sobre las relaciones sexuales entre adolescentes ayudan a construir lo que Michelle Fine llama un discurso de la “sexualidad como victimización”, que describe a los hombres como predadores potenciales y a las mujeres como víctimas. Los fundamentos de este tipo de discurso se generan en actitudes como las presentadas anteriormente en los comentarios y actitudes tomadas por los encargados de la enseñanza, donde “(...) la subjetividad femenina, que incluye el deseo de participación sexual activa, se pone afuera de la conversación” (Fine 1988: 5). Vemos entonces un rechazo primordial al placer sexual en tanto raíz de pecados, resultado de influencias religiosas presentes en contextos donde esta se mantiene como un referente sociocultural dominante; y un doble rechazo al placer sexual femenino, como parte de este discurso victimizante de la sexualidad femenina.

Además, cómo veremos con mayor claridad al hablar de la educación sexual, la sexualidad adolescente viene siendo atravesada por dos discursos que hemos visto en diversos ejemplos utilizados en el capítulo: la sexualidad biomedicalizada, y la moralización de la sexualidad. Ambos discursos son descritos por Gabriela Morgade en un análisis de las tradiciones y experiencias de la educación sexual; el primero se refiere a una comprensión biológica del proceso sexual, en términos de genitalidad y reproducción, complementado con la visión médica de prevención de riesgos (2012: 37). El segundo:

“Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Este modelo también comparte con los anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia.” (Morgade 2012: 46)

Podemos ir adelantando que las opiniones de los encargados de la enseñanza sobre la vida sexual adolescente incluyen y reproducen ambos

discursos, lo que evidentemente determinará la educación sexual que estos llegan a impartir a los alumnos, y adolescentes en general.

Aunque la comprensión de la sexualidad adolescente por parte de los docentes responda a una visión biologizante, científica y de prevención de riesgos, esto no quiere decir que en espacios de adultos el hablar de temas relacionados a la sexualidad no adquiera otros matices. En este sentido, en el trato cotidiano se utilizaban muchos recursos humorísticos que permitían hacer comentarios sugerentes, de “doble sentido”, y bromas entre profesores y profesoras, e incluso conmigo:

*En la entrada del colegio me puse a conversar con Eduardo, Nelson y Belinda. (...) Les comenté que mi enamorado justo había llegado a Huanta en la mañana y que por eso me había demorado en llegar. “Ah, seguro lo has recibido bien al enamorado”, me dijo Nelson, levantando las cejas, aludiendo a que habíamos tenido relaciones sexuales. Y Eduardo dijo “justo le estaba diciendo a la profesora Belinda que la mejor forma de bajar de peso es el sexo en las mañanas, en ayunas, así disfrutas y quemas grasas al mismo tiempo”. A lo que la profesora agregó “Así que ya sabes, Claudita, nos ponemos a dieta”. Todos nos reímos” (Cuaderno de campo. Conversación informal con profesores fuera de clases)*

En esta situación, la conversación sobre sexo y relaciones sexuales surge con cierta naturalidad. Los profesores y la profesora no tienen mayores problemas para hacer bromas de este tipo. Incluso, la sugerencia de Nelson de un recibimiento sexual a mi enamorado era vista de forma positiva; de la misma forma que el comentario del profesor Eduardo sobre el “sexo en ayunas” y la aceptación de Belinda. Todos estos comentarios incluyen el placer en la práctica sexual como algo bueno y deseable en una relación. Otro suceso que ejemplifica esta situación se dio en el almuerzo del día de la madre, donde estuvieron la gran mayoría de profesores y profesoras del colegio, incluyendo primaria y secundaria:

*En un momento las profesoras Gloria y Mocha se pusieron a replicarle a César que nunca les había avisado cuando estaba en Huamanga para ir a visitarlo. Ante esto lo empezaron a fastidiar con que no quería que lo vieran en su casa porque estaba sucia y no la limpiaba: “es que seguro tu casa está sucia, por eso no nos invitas”, decía Mocha. “Con tal de que*

*tú te limpies ya está bien, lo importante es que estés limpio, tú y tu cosito”, le dijo Gloria. “Sí, si no te limpias tu cosito se te va a caer de lo malogrado.” Ante esto las profesoras se reían, y el profesor también, aunque parecía un poco avergonzado, sobre todo porque yo estaba escuchando y volteaba a mirarme. (Observación en el almuerzo del Día de la Madre. Extracto del Cuaderno de Campo)*

Aquí son las profesoras quienes se burlan del profesor, haciendo comentarios sobre su higiene corporal por un pequeño resentimiento a no haber sido invitadas por el profesor a su casa en Huamanga. El profesor ante las burlas solo se reía y les decía “qué malas que son”. Aquí tal vez habría que tener en cuenta que él profesor César es varios años menor que las otras profesoras, y que ellas llevan varios años enseñando en el colegio, lo que les podría dar cierta confianza y seguridad al estar en un espacio conocido.

A diferencia de lo que encuentra y explica Tovar sobre el “cuidado del comportamiento de las maestras” (1998: 133), en el JFI se puede observar una relación amical y de confianza entre la mayoría de los profesores y profesoras, por lo menos de secundaria. Aquí, las bromas y comentarios fastidiosos, y en este caso con lenguaje sexual y sugerente, son parte normal de la interacción entre ambos sexos. Aunque exista también una división al reunirse en los tiempos libres, donde los temas de conversación y afinidades eran diferentes entre hombres y mujeres, al compartir espacios la relación entre ambos adquiría estas características.

Sin embargo, la presencia de estas bromas no significa que profesores y profesoras se permitan hablar con total apertura sobre su propia sexualidad, pues esto es una forma superficial de tratar el tema, solo con burlas y comentarios sueltos; pero sí refleja una forma diferente de pensarla frente a la visión de la sexualidad adolescente, donde priman los discursos bio-médicos, de riesgos, moralistas y de victimización de las mujeres. Esto podría ser así pues hay un elemento generacional que diferencia entre adolescentes, todavía ligados a lo infantil donde se suele negar la experiencia sexual, aún con mayor fuerza que en la adolescencia; y el mundo adulto, donde la sexualidad y sus diversos



matices, incluyendo el placer y deseo, son concebidos como parte de la experiencia.

Finalmente, tenemos las nociones sobre homosexualidad e identidad sexual. Generalmente, cuando preguntaba por este tema me decían que no lo solían tocar, ni en las clases ni en las charlas del CLAS. Este parece ser uno de los principales silencios de la educación sexual. No obstante, hubo dos situaciones en las que surgió el tema de la homosexualidad. Una de ellas fue durante las clases de Formación Cívica y Ciudadana, cuando se hablaba de la familia y su característica “natural”. Aquí pongo dos observaciones de clase donde se mencionó la homosexualidad<sup>62</sup>:

*‘Si bien la familia es entre un varón y una mujer, **lamentablemente** ahora está permitido familias de hombre con hombre y mujer con mujer, ¿si o no señorita?’ y me mira, yo le respondo que en algunos países ya es legal, pero acá todavía no<sup>63</sup>. (...). Y uno de los alumnos dice “pero esa familia es artificial, ya no es familia”. El profesor le responde “Así es, es artificial ¿Por qué creen que **la iglesia** ha permitido estas uniones?” En la parte de atrás uno de los chicos elabora una respuesta, no logro oír totalmente lo que dice, pero el profesor dice “Sí, puede tener que ver con la alteración genética”. Y como ve que nadie más responde explica “el varón que es afeminado es así porque la sociedad lo corrompe, la sociedad es muy influyente. Uno cuando nace, nace con la cabeza en blanco, y la sociedad la va llenando de cosas que no siempre son buenas’.” (Observación clase de FCC 4to B. Profesor César)*

*Mientras describe la característica ‘natural’ de la familia, **define este concepto como algo que “existe en el mundo en cuanto animales existen”**. Pero luego explica que “Hoy en día este aspecto ya no se cumple, porque hay familias formadas por hombre con hombre o mujer con mujer, ¿eso es natural?”. Noo dicen todos. “No pues, en el mundo animal acaso vemos toro con toro?” Liliana dice, “tal vez si son cabritos”, y varios se ríen (...). Dicta entonces la definición de familia: “se forma de la unión y la vida en común del varón y la mujer y sus descendientes (sus vástagos, como sus hijos). Se dice natural porque no se ha establecido o creado por ninguna ley” (termina definición) “En nuestro medio vemos las*

<sup>62</sup> Estas observaciones son de clases de FCC con las dos secciones de 4to de secundaria, donde se trabajó el mismo tema. Primero se dio la sesión con los alumnos de 4to B y luego con los de 4to A.

<sup>63</sup> Actualmente el Perú no reconoce el matrimonio ni la unión civil entre personas del mismo sexo. Pero en el 2013 el congresista Carlos Bruce presentó un proyecto de ley para legalizar las uniones civiles, lo que ha generado que el tema sea parte del debate público durante el 2013 y 2014. El proyecto fue finalmente archivado

*aves por ejemplo, necesitan estar en pareja, es una necesidad tanto de animales irracionales como racionales". "Cómo llamaríamos entonces a esto que se está dando de hombres con hombres". Lorena dice "orden mestizo" (entre risas), "no, esa no sería una palabra correcta", y ante no tener mayor respuesta dice "Artificial, podría ser ¿no? porque es creado por el hombre" (Observación clase de FCC 4to A. Profesor César)*

Aquí el profesor César reconoce la existencia de familias formadas entre personas del mismo sexo, aunque con cierta confusión sobre su legitimidad pues considera que la iglesia es la que 'ha permitido' la formación de estas familias. Sin embargo, demuestra rápidamente su rechazo a esta situación diciendo que 'lamentablemente' están apareciendo estas uniones.

Algo central en estos fragmentos es que al adherirse a la definición de la familia como una institución natural, donde lo natural es concebido como aquello perteneciente al 'reino de los animales', la existencia de uniones entre personas del mismo sexo es entendida como algo antinatural y artificial, pues eso 'no sucede entre los animales'. Aunque la palabra 'artificial' es introducida primero por un alumno de 4to B, como antónimo de natural, él la vuelve a utilizar para referirse a estas familias en su explicación a los alumnos de 4to A. Siguiendo con la lógica de su argumento, si esta homosexualidad no es algo natural, entonces quiere decir que ha sido creada por el ser humano. Vemos entonces que se piensa la homosexualidad como un producto del hombre y la sociedad, una sociedad que 'corrompe a las personas'. En el primer fragmento lo dice claramente, argumentando que las personas nacemos 'con la cabeza vacía', y que la influencia de la sociedad hace que las personas se puedan volver homosexuales. Ideas similares aparecen en una parte de la entrevista a la profesora Gloria, cuando le pregunté si se hablaba de la identidad sexual:

*¿Y el tema de identidad sexual? ¿Se ha hablado alguna vez de qué es la homosexualidad, qué es la bisexualidad, o algo así?*

*No, nada. Al menos yo no he tenido la oportunidad de hablar de esos temas, porque no han salido. A pesar de que un año tuvimos un alumnito*

*que era...este... bisexual. Entonces este... a pesar de eso los jóvenes no le tomaban importancia. O sea no te preguntaban el por qué 'profesora, ¿qué pasa con ese joven? ¿por qué se comporta así? ¿y por qué si ha nacido con pene, ahora quiere ser mujer?' Entonces como que no le toman mucha importancia, será porque no hay mucha relación con ese tipo de casos en esta zona.*

*¿y cómo así sabían que era bisexual?*

*Ah ya. Porque... notábamos en el comportamiento del joven, ya? Notábamos en el comportamiento del joven. Y ya algunas veces... llegaba a extremos*

*¿Como qué?*

*Eh...Como qué... el querer jalar a sus compañeros a formar parte de su grupo, porque él tenía un grupo ¿no? De invitarlos a ser partícipes, entonces los chicos nos comentaban. Entonces yo un día lo agarré en el salón y conversé con él. Y así conversando, le dije 'yo soy tu amiga, si necesitas apoyo yo te voy a llevar a un psicólogo'. Y me comentó que a ese niño lo habían violado. Y a partir de esa violación él se había encontrado en la calle con grupos de jóvenes que tenían ese mismo problema ¿no? y que ya prefería vivir en la calle, hacer vida con ellos, dedicarse ya pues a la prostitución. Así nos dimos cuenta. Me aceptó ir donde el psicólogo, lo esperé todo y nunca apareció, y al siguiente año se retiró del colegio. Supimos que estudió en otro colegio, pero luego ya no supimos nada de él. (Entrevista profesora Gloria)*

La homosexualidad, o bisexualidad, es presentada como producto de una situación específica que le sucedió al joven, en este caso un evento traumático como una violación. Nuevamente es algo externo, algo que sucede por efectos e influencias de cuestiones ajenas a la persona. Además, ante su condición homosexual, y también influenciada por la presencia del trauma, la profesora vio necesario ofrecer una visita a un psicólogo. Explicar la homosexualidad como una patología, o como respuesta a un suceso traumático, es un argumento constantemente utilizado por grupos conservadores y/o religiosos para deslegitimizar la homosexualidad por no ser considerada una opción sexual 'natural' y 'sana'.

Además, vemos que aparece la imagen del homosexual afeminado y ligado a la prostitución. Esta es una concepción muy común sobre la

homosexualidad. En lugar de comprender esta opción sexual como una persona que siente atracción sexual por otra del mismo sexo, en el caso de los hombres esta es asociada con el comportamiento típicamente “femenino”, e incluso con el deseo de estos de convertirse en mujeres.

Finalmente, llama la atención la forma en que la profesora Gloria expresa su sorpresa ante la poca curiosidad de los alumnos, pues para ella lo normal hubiera sido que cuestionen la imagen y comportamiento del chico. Ella explica esta falta de curiosidad con la poca o nula presencia de personas homosexuales en el contexto donde ellos viven. Otros docentes han utilizado este argumento para sustentar el por qué no se habla mucho sobre la homosexualidad; llegando a explicar, de forma similar que el profesor César, que la homosexualidad es algo que se ve en la ciudad y no en los pueblos y comunidades del campo (Conversación informal con profesores Aurelia y Bruno).

\* \* \* \*

La intención de este capítulo no ha sido analizar a profundidad las nociones de género y sexualidad de estos actores, sino brindar una primera entrada a las mismas, tanto desde los discursos como desde las prácticas, identificando algunos temas recurrentes y resaltantes.

En este sentido, el machismo es un fenómeno crucial para entender las nociones de género, pues propone un entendimiento del mismo desde sus formas más evidentes, como la violencia hacia la mujer y la presencia de roles de género tradicional. El rechazo a estas prácticas es para los docentes una forma importante de evidenciar su posición frente al machismo y la desigualdad de género. Sin embargo, hemos demostrado que en la práctica y en el relacionamiento con los alumnos y alumnas surgen algunos elementos sexistas; como la constante caracterización de la fragilidad y delicadeza femenina, que pone a la mujer en una situación ‘natural’ de desventaja e incapacidad frente al hombre, y que censura otras formas de comportamiento de las mujeres que no se atienen a este ideal. Incluso, son estas nuevas formas de comportamiento,

identificados como cambios ‘negativos’ para los docentes – pues también hay cambios ‘positivos’ – las que dan la necesidad de evocar los ideales y diferenciaciones de género para deslegitimarlos, particularmente en el caso de las mujeres.

Como explicaba anteriormente, la presencia y visibilidad de formas de violencia y desigualdad tan fuertes, identificadas como machismo, hacen que este tipo de prácticas y mensajes no sean considerados como parte de un sistema ideológico sexista, pues el estar naturalizados se hace mucho más difícil su cuestionamiento.

En cuanto a las nociones de sexualidad, la aproximación ha sido desde las opiniones sobre la sexualidad adolescente. El partir desde esta perspectiva tiene algunas implicancias en cuanto a la comprensión de la sexualidad, pues la sexualidad adolescente, como he propuesto, es pensada desde los riesgos y peligros que suponen el inicio temprano y la promiscuidad. Además, estas también se ven influenciadas por las diferenciaciones de género, donde el deseo masculino es más concebible que el femenino, aunque la tendencia parece ser desvincular el placer y el deseo sexual en esta comprensión biomédica y de riesgos.

Estas consideraciones parecen suponer una visión negativa de la sexualidad. Pero no hay que olvidar que esto es así para el caso adolescente, mientras que la sexualidad en el mundo adulto (y docente) sí es concebida en otros términos, más positivos frente a la experiencia sexual. Aunque vale la pena mencionar que no es un discurso totalmente abierto, pero que se aleja de la visión biomédica

Aquí parece ser que son las diferencias no solo de género, sino también de generación, como bien lo menciona Villa, las que influyen y configuran estas diferentes nociones de sexualidad. Es así que en el siguiente capítulo entraremos al universo de los alumnos y alumnas, donde veremos los espacios, referentes y temas de interés de estos en torno al género y la sexualidad.

## Capítulo 5

### LOS ALUMNOS DE 4TO 'A': REFERENTES, EXPERIENCIAS Y OPINIONES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD

Los alumnos no son sólo receptores de la educación sexual, sino que este proceso se ve influenciado por sus propias experiencias y referentes, tanto dentro como fuera del colegio, configurando las posibilidades de contenidos y formas de la educación sexual (formal y ampliada) que se construye en la escuela. De esta forma, así como hemos revisado las nociones y opiniones de los/as encargados/as de la enseñanza, ahora nos dedicaremos a los referentes, opiniones y experiencias sobre género y sexualidad del grupo de adolescentes con los que se trabajó en el campo.

A diferencia del capítulo anterior, aquí me refiero a los referentes y experiencias de los alumnos. Se planteó de esta manera al considerar relevante indagar en aquellas influencias externas que pueden configurar las nociones de género y sexualidad, ya sean personas, espacios, información, experiencias, etc. Además, se incluyen las opiniones para identificar las valoraciones e ideas generales que tengan los alumnos sobre algunos temas relacionados a la educación sexual, la sexualidad y el género.

En el caso de los alumnos, la observación del comportamiento y las relaciones entre ellos y con otros sujetos, dentro y fuera del colegio, así como la conversación informal y cotidiana, se convirtieron en las principales formas de indagar en estos aspectos. Esto permitió observar en la práctica qué elementos son parte de y configuran estos referentes y experiencias. También se utilizaron las entrevistas grupales para explorar las ideas y opiniones que tiene los alumnos

y alumnas sobre estos temas. En este punto es importante anotar un aspecto del discurso de los alumnos que explica Morgade:

“Los/as chicos/as saben lo que, escolarmente, se espera de ellos/as. En las entrevistas grupales, la primera respuesta reproduce esa visión de la sexualidad como peligro, último término de una cadena de vicios – alcohol, drogas, sexo – a la que los/as adolescentes están expuestos/as. A pesar de que esta concepción los/as culpabiliza, no se rebelan ni la desmienten; diferenciándose de otros/as jóvenes – descontrolados que no tienen conciencia - , los/as entrevistados/as se autodesignan centrados(as).” (2012: 82-83)

Es decir, estos a veces decían lo que pensaban que yo quería/debía escuchar. En algunos casos los grupos focales se convirtieron en espacios formales, así como las clases, donde los/as alumnos/as mantenían un discurso ‘moralista’ y ‘correcto’ sobre sus percepciones de sexualidad, estableciendo esa diferenciación con los otros/as de la que habla Morgade. Este discurso se diferenciaba con las conversaciones informales con ellos y ellas, pues en la práctica, y fuera de estos espacios formales, el discurso ‘correcto’ era dejado de lado, hasta cierto punto, para expresar los verdaderos intereses y opiniones de los alumnos y alumnas.

Este capítulo se divide en cuatro secciones. Nuevamente, en la primera presentaré a los alumnos y alumnas de 4to ‘A’ y algunos datos importantes sobre los mismos. La segunda sección aborda las nociones de género de los alumnos a partir de las relaciones entre hombres y mujeres dentro del salón; estableciendo diferencias y construyendo estereotipos sobre cómo es/debe ser una mujer u hombre, que se reproducen en la práctica. Además se incluirán algunas opiniones sobre los roles de género que aparecen desde sus experiencias familiares.

En la tercera sección empezamos a centrarnos en el tema de la sexualidad. Aquí empiezo por identificar el tema de la confianza y confidencia de los alumnos para tratar estos temas (con quién y de qué se habla). Luego se propone recoger algunas ideas e intereses a partir de la aproximación a los

contenidos que ven en educación sexual. Dentro de estos temas incluyo la cuestión del cuerpo en las mujeres, que aunque no es un contenido que se desarrolle en la educación sexual formal, resulta un elemento fundamental en la construcción de la sexualidad de las mujeres, siendo además parte del ‘tercer currículum’<sup>64</sup>. Finalmente, la cuarta sección se concentra en los medios de comunicación como referentes y espacios en los que los alumnos y alumnas exploran algunos elementos de su sexualidad.

### 1. Conociendo a los alumnos y alumnas

Una característica importante de las familias de Luricocha en general, antes mencionada, es que las actividades económicas que realizan localmente no son suficientes para mantener la economía familiar. Es así que existe una fuerte migración a la selva ayacuchana, a la zona del VRAEM, para trabajar ya sea como peones o cultivando sus propios terrenos. Es en este sentido que existen dos tipos de casos familiares comunes en Luricocha, y por ende en el JFI: por un lado están las familias en las que los padres se van a trabajar a la selva, ya sea uno de ellos o los dos; y por el otro lado están las familias que viven en los distritos de la selva, pero que mandan a sus hijos a estudiar a Luricocha encontrándoles algún lugar donde vivir, principalmente con algún familiar. Normalmente es difícil distinguir entre ambos casos, pues no siempre queda claro donde se encontraba originalmente el núcleo familiar, pero lo que tienen en común es la disgregación en la que se encuentran<sup>65</sup>.

Si bien estudian durante el año escolar, es en las vacaciones donde los adolescentes van a la selva, trabajando en las chacras de sus familias o también trabajando como peones para ganar un dinero extra, con lo cual se compran ropa, celulares, entre otras cosas de su interés. Algo que me comentaron

---

<sup>64</sup> Referente a lo que los alumnos y alumnas se enseñan entre sí

<sup>65</sup> No en todos los casos se da que los hijos vivan totalmente solos, pues a veces se quedan con la madre, pero la separación de la familia sí es algo constante.



profesores y obstetras del CLAS es que algunos de estos jóvenes que van a trabajar a la selva se involucran en el narcotráfico:

*Hay muchos jovencitos que son tentados por el narcotráfico, son mochileros, y por traer cocaína te pagan buen monto. Murieron, un jovencito murió (...) Él se dedicaba con sus hermanos a traer esto, él estuvo presente cuando a su hermano mayor lo mataron, y ha seguido, o sea no se ha retirado. Y parece que una que traía hubo pues, buscaban los soldados, y para no ser atrapado se tiró al río. Lamentablemente no ha caído en un buen lugar, lo encontraron muerto. Hay buena cantidad de jovencitos que hacen ese trabajo. (Entrevista a obstetra Erica)*

*Nos hemos enterado de un par de alumnos del colegio que hicieron ese trabajo, ya nos enteramos porque los atraparon, ahorita están en la cárcel. Así hacen, transportan, pero no consumen, felizmente no tenemos ese problema... lo hacen por la necesidad (Entrevista profesor Elmer)*

Esta resulta una preocupación importante para ambos, pues como se vio en el primer caso, puede significar la muerte de algún joven, o en todo caso el encarcelamiento. Si bien estos son los casos que han conocido por los finales negativos, estiman que puede haber muchos más que no conozcan, pues no hay mayor confianza con los adolescentes como para enterarse de este tipo de situaciones.

La separación familiar es un tema muy resaltado por profesores y personal del CLAS, pues genera una serie de situaciones que crean una imagen muy negativa del rol de los padres de familia en la vida de sus hijos. Esta separación indica, para los docentes, un abandono de parte de los padres, pues los hijos conviven entre hermanos de edades similares, o con algún familiar, ya sea tío/a o abuelo/a, que generalmente tiene otras preocupaciones. Explican entonces que no hay relación ni diálogo entre padres e hijos y no están presentes en sus vidas para orientarlos y aconsejarles<sup>66</sup>. Los profesores evidencian esta situación principalmente en el muy bajo involucramiento de los padres de familia en las

---

<sup>66</sup> Esto fue dicho por casi todos los profesores al preguntar sobre los factores influyen en la presencia de los embarazos adolescentes.

actividades del colegio y en las reuniones de la APAFA, que influye en el desempeño académico de sus hijos:

*(...) en la actual institución los chicos, por diferentes motivos, uno de ellos es por falta de dinero, otros porque viven solos y realizan la labor de papá-mamá en casa; entonces no se abastecen de tiempo y no cumplen las tareas, no estudian, no cumplen con los proyectos que se les encomienda; entonces tenemos muy bajo nivel académico en ellos” (Entrevista profesora Gloria)*

Sin embargo, el auxiliar Nelson menciona lo complejo de la situación, pues no es tan sencillo exigir la presencia de los padres en el día a día:

*Los padres de familia, como te vuelvo a decir, se alejan de sus hijos para resolver la economía. Y si están a su lado no tienen economía, claro que los pueden orientar, controlar, pero no hay economía también; y si se alejan, ese es el riesgo, desviarse de sus lineamientos” (Entrevista auxiliar Nelson)*

Pasando a los adolescentes en sí, he podido observar que estos son jóvenes muy urbanizados, incluyendo los que he observado en la plaza del pueblo y los alumnos de secundaria del colegio JFI. Lo primero que me hizo hacer esta afirmación fue la vestimenta de los chicos y chicas. Me remito a un extracto del cuaderno de campo en los primeros días de llegada al colegio:

*(...) habían muchos chicos y chicas en ropa de calle, sobre lo cual el director me dijo que estas primeras semanas venían sin uniforme porque estaban viniendo a ver si ya empezaron las clases, pues muchos de los chicos regresaban tarde de la selva. Me llamaban la atención especialmente la ropa de los chicos, bastante llamativa, colorida y brillante, de un estilo ‘urbano skater’, jeans justos pero con el cinturón por debajo de la cadera, cinturones a cuadros, con las zapatillas y las mochilas con motivos de marcas parecidos. La ropa de las mujeres no era tan estridente pero sí colorida, varias usaban leggins negras, de colores o con estampados, o jeans desteñidos, con alguna chompa, polo o casaca de colores” (Observación durante el recreo)*

La influencia y cercanía con la ciudad de Huanta hace posible que los adolescentes puedan acceder y conseguir este tipo de ropa, así como otros accesorios como útiles y mochilas que no podrían adquirir tan fácilmente si estuvieran solo en el pueblo. Es también muy generalizado el uso de celulares, no solo para comunicarse sino para escuchar música y tomarse fotos. Algo que le llama la atención a algunos profesores es el uso del vocabulario o de jergas, y la forma coloquial en que escriben, “sus jeroglifos” como dice el auxiliar Nelson. Muestra de estos hay en las paredes de los baños, así como en los asientos de los paraderos en la carretera Huanta-Luricocha.

Con esto quisiera pasar a los actores directos de la investigación, los alumnos de 4to ‘A’. La opinión general de los profesores sobre este salón es muy positiva, todos me dicen que son buenos chicos, que con ellos se puede trabajar bien. Incluso el profesor de matemática me dijo que “todos los profesores quieren trabajar con este salón porque son cumplidos y hay alumnos muy buenos [académicamente]” (Conversación informal con Elmer).

Esta sección está compuesta por 21 alumnos, de los cuales 7 son hombres y 14 mujeres. A continuación presento un cuadro con los nombres, edades de los alumnos y con quién viven<sup>67</sup>:

#### Alumnos de 4to ‘A’

Seudónimos	Edad	Viven con <sup>68</sup>	Seudónimos	Edad	Viven con
Lucía	15	Abuelos	Rodrigo	15	-
Gonzalo	14	-	Clara	15	M/H
Valeria	14	M/H	Lorena	15	M/H
Tania	15	Solo H	Cecilia	14	Una prima
Lucero	16	Solo H	Julio	16	M/H
Maricel	14	P/M/H	Alicia	16	M/H
Liliana	15	P/M/H	Erica	14	P/M/H
Jesenia	15	M/H	Ernesto	14	M/H
Mariana	15	M/H	Humberto	15	M/H
Walter	14	M/H	Juan	15	P/M/H
Rosa	15	Solo H			

<sup>67</sup> El con quién viven puede variar dependiendo de ciertas circunstancias, pero según cada uno es lo que sucede la mayor parte del año

<sup>68</sup> M: Mamá, P: Papá: Hermanos o Hermanas

En los diferentes momentos que compartí con ellos fui conociendo algunas características de sus vidas. La mayoría de ellos ya tienen varios años estudiando juntos, incluso algunos que se conocen desde los 5 años, pues estudiaron inicial, primaria y secundaria en el JFI. Pero hay otros que estudiaron la primaria en colegios más cercanos a sus comunidades, y vinieron a hacer la secundaria en este colegio.

Los hombres al ser pocos, son un grupo entre todos, pero Julio, Humberto y Rodrigo parecen ser más amigos. Ernesto, Walter y Gonzalo son bastante más pequeños que los otros chicos, y aparentan menor edad. Aunque todos se juntan con las chicas para hacer trabajos y conversar de vez en cuando, parecen preferir estar entre ellos. Por su parte, las mujeres tienen grupos más definidos, aunque mantienen buenas relaciones en general entre todas. Por ejemplo, Lorena, Clara y Liliana son un grupo de amigas que suelen estar juntas todo el tiempo en el colegio, particularmente en los momentos libres para conversar entre ellas. A comparación de los otros grupos ellas son un poco más aisladas, no es que se lleven mal con las otras chicas, pero entre ellas tienen un círculo más cerrado de confianza y amistad.

Como vemos en el cuadro anterior, solo 4 alumnos viven con ambos padres la mayor parte del año, aunque lo más común es que estén ausentes por trabajo. Este es el caso de Liliana, que vive con sus padres muy cerca del colegio, pero ambos salen a trabajar temprano. Él trabaja en el cementerio de Luricocha, como “cuidador”, y su mamá trabaja de empleada del hogar en la ciudad de Huanta. Ambos salen a las 7 y regresan alrededor de las 8 de la noche. Es así que Liliana se encarga de hacer el almuerzo entre otras tareas dentro del hogar. Ella vive con un hermano mayor y una hermana pequeña.

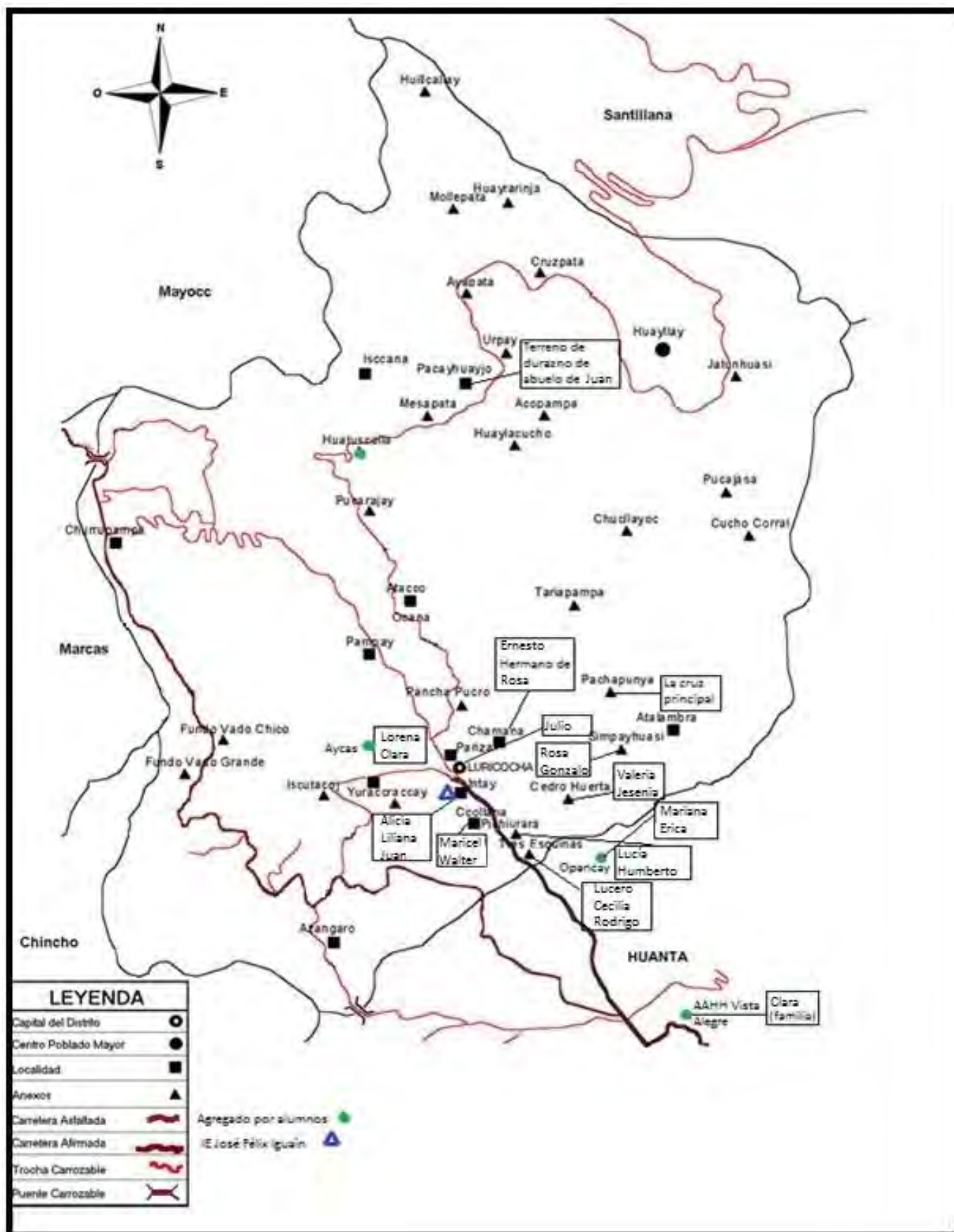
La mayoría de los alumnos y alumnas de 4to ‘A’ viven con su madre y hermanos y/o hermanas. Esto es lo más común pues los padres son lo que suelen ir a trabajar en la selva, y van y vienen en diferentes momentos del año. El resto de alumnas, pues son todas mujeres, viven sin sus padres, ya sea con

hermanos o con algún otro familiar. Uno de estos casos es el de Tania. Ella vive en Pichurara con una hermana y dos hermanos, mientras que su hermana menor está en Santa Rosa, Llochegua viviendo con su madre. Tania vivió de pequeña en Mayapo con su familia, otra localidad cercana a Santa Rosa, hasta que la mandaron al colegio JFI en 1ro de secundaria. Aquí entre todos los que viven juntos se encargan de las tareas del hogar, y para algún tipo de apoyo tiene a una tía que vive cerca de su casa, ahí va a veces a lavar ropa o a ver televisión.

En cuanto a la religión de los alumnos, 6 son evangélicas, todas mujeres. El resto de alumnos son católicos, pero si bien todos han sido bautizados, solo 10 han hecho primera comunión, y de estos solo 4 la confirmación. Las que son evangélicas igual llevan el curso de religión, que es religión católica, y aunque la profesora preguntó si alguien se iba a exonerar del curso nadie lo hizo. Sin embargo, si bien todos pertenecen a alguna religión, no necesariamente se atañan a las prácticas o prohibiciones que demandan. Esto lo veo particularmente con algunas de las chicas que son evangélicas, pues aunque su religión no les permite participar de fiestas, ya sean tradicionales o fiestas comunes, ellas igual lo hacen, como me contó Cecilia cuando estuvo bailando en los carnavales:

*“(...) me dijo que le gustaba mucho bailar. En los carnavales participó de una comparsa, pero cuando su papá se enteró le gritó mucho y se la llevo a la casa. Le pregunté por qué se molestó tanto y me dijo “es que somos evangélicos, pero a mí me gusta bailar en las fiestas, por eso salgo cuando él se va a la selva” (Extracto del Cuaderno de Campo)*

El lugar de residencia y la conexión con la selva son dos temas que abordé con los mapas realizados con los alumnos. Si bien yo los dibujé fueron ellos quienes pusieron el lugar donde viven ellos y sus familias, y agregaron localidades. El primero es un mapa del distrito de Luricocha:



Mapa 4. Vivienda de Alumnos 4to 'A' en Luricocha. Elaboración propia a base del Mapa 2

Como se ve en el mapa la mayoría de los alumnos vive relativamente cerca al colegio, en la zona sur del distrito, siendo los más comunes Intay, Ccollana, Pichurara, y Tres Esquinas, los cuatro bastante cerca de la carretera. Los lugares más lejanos en este grupo son Simpayhuasi, Cedro Huerta y Opancay, este último del distrito de Huanta. No es tan común, pero sucede que chicos y chicas vienen a estudiar de ahí a este colegio, particularmente aquellos que están más cerca de Luricocha que de la ciudad. Los círculos verdes, que son los agregados por los alumnos, son lugares que no estaban en el mapa dibujado. La localidad de Aycas no aparecía ni siquiera en el mapa original del distrito, y es que este es un asentamiento de viviendas bastante reciente, que está a unos 30 minutos caminando del pueblo, en el cual viven Lorena y Clara. Sin embargo, esta última decidió poner primero su nombre en Vista Alegre, un AAHH a las afueras de la ciudad de Huanta.<sup>69</sup> Me contó que vivía en Vista Alegre con su mamá y algunos hermanos, pero hace poco dejaron esa casa para que uno de sus hermanos mayores pueda vivir ahí con su esposa y sus hijos. Entonces desde el año pasado ella vive en Aycas, como vecina de una de sus mejores amigas del colegio, Lorena. Ella preferiría vivir en Vista Alegre, porque estaba muy cerca de la ciudad de Huanta y podía salir a pasear a los parques o tomar helado en la plaza

Los alumnos y alumnas al salir del colegio se regresan a sus casas caminando, ya que casi todos están bastante cerca. Este también era un momento de interacción entre ellos, alumnos de otras secciones o grados, e incluso de otros colegios. En varios momentos que regresaba en las tardes al pueblo, veía a algunos chicos y chicas de 4to en la plaza, principalmente a las chicas. Andaban en grupo conversando y riendo entre ellas, y con ropa de calle, lo que solían disfrutar a comparación de tener que usar el uniforme. También se reunían en el colegio, pero para hacer trabajos y para practicar deporte. En el

---

<sup>69</sup> Vale la pena anotar que en todo el camino de la carretera entre Huanta y Luricocha hay AAHH o viviendas, tiendas, etc. El pie de la carretera está casi en su totalidad habitado por la población de ambos distritos

caso de las chicas practicaban vóley, y los chicos fútbol, aunque estos se iban más al estadio de Luricocha.

El segundo mapa es de la provincia de Huanta, y con este quise poner en evidencia la conexión con la selva en este grupo específico de alumnos. También le pedí a los profesores que pongan de dónde eran y algunos lo hicieron:



Mapa 5. Procedencia y residencia de familiares y profesores a nivel provincial. Elaboración propia en base al Mapa 1



En este caso no todos llenaron el mapa, pero en diferentes momentos todos mencionaron conocer la selva y haber ido, a excepción de Lucía que fue la única que me dijo que no conocía la selva. Normalmente se dedican a trabajar las chacras de sus familias, pero también pasean y se bañan en los ríos. Aquí los chicos y chicas aumentaron más localidades, pues el mapa que les brindé solo tenía los nombres de los distritos, y dentro de Huanta los nombres y ubicación de sus capitales. Todos los anexos y capitales de distrito de la provincial de La Convención fueron agregados por los alumnos. Esto evidencia un conocimiento bastante amplio de esta zona de la selva. La mayoría conoce más Llochegua, pues ahí se concentra la mayor cantidad de terrenos y familia de los alumnos. Luego está Sivia, que varios dicen haber conocido, y es que en la carretera que une Luricocha con el VRAEM uno debe pasar primero por Sivia antes de llegar a Llochegua. Alicia al ver el mapa me contó que ha viajado por toda esa zona de la selva (por el VRAEM) con sus primos. Me fue nombrando todas las zonas que conoció en ese viaje. Todos los que conocen la selva les gusta mucho ir allá:

*E: Aquí [en Luricocha] en cualquier momento podemos morir de hambre. En cambio allá aunque sea podemos comer fruta” (Grupo Focal Mujeres 1- G2)*

*J: Hay plátano por todo lado, papaya también.*

*J: Allá hay más árboles frutales, acá también pero no dan tanto.*

*R: El paisaje es hermoso (Grupo Focal de Hombres 1)*

Cuando hablamos de la selva con los chicos en el Grupo Focal, demostraron conocer muchas más localidades de la zona, como ‘Puerto Cocos’, ‘Coronel Portillo’, ‘Arequipa’, ‘Puerto Ene’, entre otros.

Un último punto que quisiera mencionar sobre los alumnos es el tema de la violencia familiar. Este es uno de los problemas sociales que diagnosticó el colegio en su Proyecto Educativo Institucional, así como uno de los temas abordados en los tamizajes del CLAS. Según las estadísticas policiales en el Plan de Seguridad Local, en el año 2013 hubo 60 casos denunciados de violencia familiar, siendo el problema más recurrente. Sin embargo, la psicóloga

del CLAS piensa que son muchos más los casos no denunciados, que suele ser lo que sucede con estos problemas. En una clase de comunicación, donde se trabajó este tema, me sorprendió la apertura de los alumnos para decir que experimentaban violencia familiar en sus casas, entendiéndola no solo como violencia física, sino también verbal y psicológica:

*En un momento le preguntan a Erica si hay violencia en su casa, ella dice que sí, y le preguntan si ella alguna vez ha cometido violencia, y dice que también, “a mi sobrinita una vez le he pegado” “¿y tú crees que eso está bien?” le preguntan “no, no está bien, pero yo también he recibido violencia”. Lo deja ahí y le pregunta a Lucero si en su casa se vive la violencia familiar “para que te voy a mentir compañera, si se vive en mi casa, mis padres a veces discuten”. El profesor le pregunta “y qué haces para remediar esa situación”, “trato de hablar con ellos, pero no siempre me escuchan”. Lucía de ahí pregunta si la violencia familiar solo se da en la casa, le responden que principalmente sí. Ella acota diciendo “también se puede dar por teléfono, así yo discuto con mi papá porque él no vive conmigo” A esto el profesor le dice “¿y cuando discuten él te trata mal a ti o tú a él?” “los dos nos tratamos mal, profesor”, le responde. “A ya ¿por qué lo vas a tratar mal a tu papá?, tienes que tratarlo bien para que el también”, “yo no lo puedo tratar bien profesor, porque yo nunca he recibido su cariño, siempre ha sido así” (Observación en clase de Comunicación)*

En esta clase varios dijeron abiertamente que han experimentado violencia familiar en sus casas, ya sea con sus padres, en los momentos en que conviven con ellos, o con sus hermanas/os. Esto tendría una influencia muy significativa en la forma en que se relacionan con sus padres, pues la existencia de esta violencia vendría a dificultar la capacidad de diálogo y confianza que haya entre madre/padre e hijo/hija.

## 2. “Las mujeres somos sensibles, los hombres son brutos”: diferencias y roles de género

En esta sección se buscará brindar un acercamiento a las nociones de género que tienen los alumnos de 4to ‘A’. Esto se logrará a partir de la descripción y análisis de las relaciones entre hombres y mujeres entre los adolescentes de este grupo, así como recogiendo algunas ideas y opiniones que fueron expresadas por estos.

En el tiempo que compartí con los alumnos y alumnas pude apreciar diferentes situaciones en las que se relacionaban entre ellos, además de ver cómo estas se iban modificando dependiendo de los espacios en los que se encontraban. Así, los comportamientos en el salón de clase, en el recreo y otros momentos dentro del colegio, como también fuera del mismo, se constituían en dinámicas distintas.

Al principio me pareció encontrar en este grupo un marcado distanciamiento entre los hombres y las mujeres, además de la mayor presencia de las últimas. Esto lo note al ver cómo se sentaban dentro del salón, al lado derecho y al medio del mismo se encontraban las mujeres, y pegados a la izquierda estaban los hombres. Para hacer trabajos en grupo también notaba esta predilección por estar con sus grupos de amigos, que solían ser del mismo sexo. Sin embargo, hay chicas y chicos de este salón que si hacían trabajos con el otro sexo sin mayor problema, y en general se relacionaban bien. Esto lo observé desde el comienzo con Lucía:

*Les deja una dinámica en parejas ¿cómo debería ser cada tipo de comunicación? Que interactúen en las diferentes formas que implican esos estilos de comunicación. En ese momento ve que en el fondo hay un grupo de 3 chicas [Erica, Jessenia y Lucía], mientras que al otro lado hay un chico solo [Juan], les dice a las chicas que una se vaya para allá. Es un momento de discusión para ver quién se pasa, dos de ellas se ven muy reacias a moverse y le dicen a la otra “anda tú, anda tú”. Finalmente esta otra chica [Lucía] va para allá a trabajar con el chico, veo en su cara una expresión de “ay que pesadas”, pero tampoco se hace muchos*

*problemas en ir a trabajar con él. (Extracto de Cuaderno de Campo. Observación de clase PFRRHH).*

Cuando hablé con Lucía saliendo del colegio, me dijo que ella se llevaba bien con los chicos, y no tenía problema de trabajar con su compañero además “una de las chicas se iba a poner a llorar, y tampoco quería que se sienta mal”. Más adelante me enteré que la alumna a la que se refería era nueva, no conocía a nadie y por eso le daba mayor vergüenza trabajar con un chico. En el caso de los chicos, vi desde el comienzo que Juan trabajaba con Maricel y Mariana en los trabajos de grupo, mientras que los otros chicos solían hacer grupos entre ellos. Al parecer era principalmente porque estos tres, no solo se llevaban bien, sino que se tomaban con mucha seriedad los trabajos, así me lo dijeron ellas “nosotras siempre trabajamos con Juan porque él es muy responsable, a veces las chicas no le dan importancia a los trabajos y eso nos perjudica, ya nos ha pasado antes” (Conversación Informal con Maricel y Mariana).

Esta situación se dio al comienzo, una primera impresión, porque luego de transcurridas una semana dejé de ver tanta separación. Es posible que el comienzo de año sea un momento de reencontrarse con sus compañeros/as luego de no verse por algunos meses, tomándose un tiempo de adaptación para volver a su dinámica normal. Es así que empezaban a mezclarse entre ellos, hacían más trabajos juntos, empezaba a ver mayor interacción en los recreos, etc. Aunque aún había una preferencia para estar con los amigos/amigas cercanos/as, entre hombres y mujeres conversaban o jugaban con mayor naturalidad. Por ejemplo, algo que solían hacer era pasarse música en el celular, constantemente se preguntaban entre todos qué nuevas canciones tenían, y a través del bluetooth compartían sus archivos.

Sin embargo, cuando les preguntaba en el grupo focal cómo se llevaban entre ellos, me dijeron que si bien no se llevaban mal y se apoyaban cuando era necesario, tampoco es que eran demasiado amigos, solo entre algunos. Esto lo remarcaban las chicas, al decir que los chicos eran muy ‘brutos’ y fastidiaban todo el tiempo, “serán grandes, pero su pensamiento todavía lo tienen como

niños, solo saben fastidiar” (Grupo Focal Mujeres 1 – Grupo 2). En efecto, los juegos y molestias a las chicas los veía en momentos del recreo y clases:

*Hoy han estado fastidiándose bastante, especialmente entre hombres y mujeres, pegándose stickers y papelitos en la espalda y en el pelo de las chicas. Terminando la clase de PFRRHH, Valeria le llama la atención a Maricel porque le habían pegado algo en la espalda, Maricel dice que ella no fue, que fueron los chicos, Valeria los miró y respondió “yo no estoy para sus jueguitos, si quieren molestarse entre ustedes no es mi problema” (Extracto del Cuaderno de Campo. Observación entre clases)*

Este tipo de dinámicas son comunes en los espacios escolares entre adolescentes. Teresa Tovar, en su estudio “Las mujeres están queriendo igualarse” con alumnos adolescentes urbanos, también encuentra que hombres y mujeres mantienen un relacionamiento que incluye la violencia de forma cotidiana, especialmente a través de burlas, insultos, empujones, etc. Estos perpetrados tanto por hombres como por mujeres, un denominado ‘trato fuerte’ entre los sexos (Tovar 1997).

Aun así, hay diferencia en cómo las chicas procesan este tipo de relacionamiento, pues algunas simplemente mantienen su distancia y no quieren que las involucren, como en el caso anterior; mientras que otras tienen más ‘correa’ y los fastidian también:

*Mientras conversaba con Lucía, vino Julio y le pegó una figurita de spiderman, tratando de que ella no se dé cuenta y sigue caminando. Como esa había sido la forma de fastidiar del día, Lucía no se demora mucho en percatarse, y antes que se vaya se saca el estíquer, lo llama a Julio y le dice ‘Oye ¿qué es esto? ¿Porque me lo pegas?’, ‘es un regalito, para adornar tu ropa’ le dice mientras se acerca. ‘Gracias Jullio, pero no me interesa tener tu cara de mosco en mi ropa’, le responde y se lo pega en el pecho “¿Si o no, Claudia? igualitos son”. “Un poquito”, le digo. Me río y ellos también, luego se queda Julio a conversar con nosotras” (Extracto del cuaderno de campo. Observación participante en el recreo).*

Este tipo de reacciones ante las bromas de los chicos suelen ser las más comunes, a través de un comentario o insulto hacia ellos, pero manteniéndolo en la risa. Aunque las chicas establecen un límite también, cuando los insultos son muy hirientes o las bromas muy dolorosas; como cuando se puso de moda tirar papelitos con la liga, donde los chicos, particularmente Walter y Gonzalo, se los tiraban a las chicas. Estas se quejaban de que ya dolía mucho, la mayoría no quería ser parte del juego y los acusaban con los profesores; pero algunas respondían con golpes y correteos. Este tipo de actitudes, que se involucren en el juego físico de los hombres, a veces son reprochadas entre ellas mismas:

*En un momento que estaba con Tania y Jesenia y conversábamos de 'Esto es Guerra', Alicia entra al salón persiguiendo a Walter, gritando y jaloneándose con él. Al ver esta situación Tania dice 'Alicia siempre es así, escandalosa, para gritando. Hasta cuando era brigadier era así, no se sabe comportar', y Jesenia dice 'Sí, así no se comportan las señoritas'. Al escuchar esto yo les pregunto '¿y cómo se comportan las señoritas?', 'así como nosotras' me dice Tania y se ríen las dos." (Extracto de Cuaderno de campo. Observación participante en el recreo).*

Entre las chicas vemos también ideas claras de cómo deben comportarse las mujeres, evidentemente no jugando bruscamente con los hombres. Al igual que los docentes, algunas de las alumnas también comparten el rechazo a este tipo de comportamiento en las mujeres, pues 'así no se porta una señorita'. Como explica Teresa Tovar: "La mujer, que generalmente es más 'tranquila' y 'callada' asume, en este caso, un comportamiento violento, y el hecho llama la atención precisamente por ser excepcional, porque se sale del estereotipo" (1997:75). En un momento del grupo focal, que justamente incluía a estas dos chicas, se habló de la violencia entre hombres y mujeres:

*M: Las chicas tampoco debemos ser agresivas, debemos ser así, pasivas*

*M: Comportarnos como una mujer*

*T: Comportarnos de una manera correcta para no llegar a estas cosas, se vería feo que las mujeres estén golpeando diciendo groserías*

***Me decían que también los varones a veces golpean ¿creen que es más grave que ellos sean los que golpeen o que sean las mujeres?***

*T: Las mujeres es más grave, porque de los varones se puede esperar todo*

*Varias: No, no todo.*

*M: Tampoco está bien, cómo va a ser así, tampoco te va a golpear un varón*

*M: ¿O sea que cuando te golpea está bien?*

*Tania: No estoy diciendo que cuando te golpea le vas a dejar, tienes que defenderte también*

*E: Pero ahí hay una discusión entre los dos*

*J: Ni modo cuando un varón te va a pegar te quedas así, tú también tienes que reaccionar*

*M: Reaccionar denunciándole. Le tienes que hablar, que 'qué es lo que le pasa, qué problemas' Para poder solucionar, tiene que haber un entendimiento. Y bueno si te sigue haciendo eso, le denuncias pues, porque tampoco. Mira, ni tu mamá te golpea, y que de otro su hijo te esté golpeando no sería justo ¿no? (Grupo Focal Mujeres 2 – Grupo 1)*

Aquí vemos como se contraponen las ideas de la femineidad y la violencia de género. Por un lado, buscan mantener el ideal de la “señorita”, que no es parte de los juegos con violencia, que no dice groserías, que es pasiva. Sin embargo, ante la idea de la violencia de los hombres, mientras una considera más grave la violencia de la mujer que la del hombre “porque de ellos se puede esperar todo”, las otras chicas rápidamente relacionan la violencia cotidiana con la violencia familiar y empiezan a refutar esa afirmación. Vemos entonces que las chicas también encuentran negativas las formas de comportamiento agresivo en las mujeres, pero resaltan la importancia de saber “defenderse”, no con violencia sino con la denuncia. Es importante para ellas establecer este equilibrio, ni un extremo ni otro, pues “(...) en el medio hay un espacio para una chica segura de sí misma, que no agrede pero que se defiende, que es capaz de responder a un insulto, que no se queda callada” (Tovar 1997: 78)

En cuanto a situaciones fuera del colegio, la relación entre hombres y mujeres era un poco distinta, más amical y relajada. Una situación así la observé a través de unas fotos que estaba viendo con Julio en el celular de Humberto.

Antes ya me habían contado de unas cataratas que están a 15-20 minutos caminando desde el pueblo, a las cuales les gustaba ir para pasear. En las fotos vi uno de estos paseos:

*Aquí salían juntos chicas y chicos, pasando el día en las cataratas, salen caminando, trepando, posando, etc. Hay fotos grupales, donde veo a Maricel, Cecilia, Lucero, Humberto, Rodrigo y Julio, más un par de chicos y chicas que no conozco (Julio me dice que uno de ellos es su primo); así como fotos en parejas. En estas últimas, veo que en alguna de ellas los chicos salen abrazando a las chicas, ambos sonrientes, y se veían cómodos en esta situación.” (Extracto de Cuaderno de campo)*

Este tipo de contacto físico no se ve en el colegio, donde suelen mantener distancia, y cuando interaccionan es principalmente molestándose entre sí. En cambio en las fotos parecían estar pasando un buen momento. Algo similar vi entre Julio y Lucía, que en el colegio hablaban pero también manteniendo distancia a nivel físico. En cambio, en los momentos en que los veía o en el parque, o en el colegio a horas después de clase, a veces se abrazaban o se cogían de la mano. No necesariamente en un sentido romántico, pues ambos me dijeron que ellos eran solo buenos amigos, además Lucía me contó que tenía otro chico de enamorado.

Otro tipo de situaciones fueron en las que tuvieron que organizarse para hacer actividades pro-fondos para su viaje de promoción. Una de ellas fue vender pollada en el sábado de la fiesta de las cruces, y el día anterior habían quedado para limpiar el pollo en la casa de Alicia, y fui a ayudar:

*Apenas llegué estaban en el proceso de limpiar pollo, ya estaba troceado pero había que sacarle las plumas y algunos de sus órganos que estaban pegados a los huesos. Mientras hacíamos esto, todos conversaban sobre la fiesta del día anterior (el Festival de la Palta del día jueves), hasta qué hora se quedaron, qué estuvieron haciendo, con quiénes se encontraron, etc. Todo el proceso fue muy tranquilo, se reían bastante mientras conversaban, y cuando se fastidiaban nadie lo tomaba mal (...) (Extracto de Cuaderno de Campo. Observación en Casa de Alicia)*



Este tipo de situaciones que se dan fuera del colegio evidencian la gran diferencia que existe en el trato dentro y fuera de la institución. Parece ser que la escuela como espacio físico no les da la comodidad de relacionarse de la misma forma en que lo hacen afuera, lejos de la mirada de los adultos y de un posible reproche.

Sin embargo, también he observado situaciones de antagonismos entre hombres y mujeres, sobre todo cuando se tratan a nivel de grupos, las mujeres contra los hombres. Estos son los momentos en los que empiezan a salir los estereotipos de género. Por ejemplo, cuando en el grupo focal les pregunté cómo eran las clases o charlas en las que hablaban sobre la sexualidad, ambos se señalaban como los que tenían vergüenza o que les costaba hablar de eso. En el caso de los hombres, estos decían que las chicas no querían hablar de esas cosas:

*Varios: Las chicas son muy tímidas y no quieren hablar de eso. También piensan mal cuando uno pregunta. Dicen que hablar así de esa parte, es asqueroso, cochino<sup>70</sup>.*

*J: Cuando estás hablando ya están pensando mal*

*H: te pegan*

*J: Cuando les preguntas se voltean (Grupo Focal Hombres 1)*

Por su parte, las chicas decían que ellos eran los que les daba vergüenza hablar, que ellos son los que ‘piensan mal’:

*L y M: A los varones nomás les da vergüenza en las clases, se arrochan*

*L: Así cuando tú dices una cosa ellos están pensando otra*

*C: Sí son mal pensados y fastidian así (Grupo Focal Mujeres 1 – Grupo 2)*

En algunas situaciones han surgido diferenciaciones de género que suelen consolidar las mujeres con sus comentarios, como había mencionado en

---

<sup>70</sup> Hasta aquí no podía identificar quién decía qué, por que empezaron a hablar casi al mismo tiempo o muy seguido.

el capítulo anterior cuando los profesores reproducían la idea de la mujer débil, que no puede hacer trabajos físicos. En ese caso ellas se adhirieron a esta idea para que el profesor haga el trabajo por ellas. Una situación similar a la de los cuadros de madera con el profesor de arte, se dio terminando la clase de matemática:

*Elmer les dice a los chicos que van a ayudar con la movilización de los instrumentos que ha donado la municipalidad, y eso va a ser nota para ellos. Entonces volteo donde Nelson y pregunta si las chicas también van a ayudar. Ante esto ellas empiezan a protestar y dicen “no, para los trabajos fuertes están los hombres ¿nosotras cómo vamos a cargar?” “sí profesor que sean solo los varones” Entonces Nelson dice, “sí, solo hombres, que las chicas se vayan a sus casas”. (Extracto del Cuaderno de Campo)*

En este caso, ante la duda del profesor Elmer, las chicas rápidamente deciden quejarse para que no las hagan cargar las cosas, alegando que eso es trabajo de hombres. Este tipo de estrategias era algo común en las chicas para zafarse de los trabajos pesados, o de cosas que no querían hacer. Juan por su parte es consciente de esto y lo menciona en el Grupo Focal al hablar sobre el machismo:

*J: el problema está en las mujeres, porque se creen inferiores a los hombres. Por ejemplo, cuando hacemos algún trabajo ellas dicen ‘eso que hagan los hombres, eso es cosa de hombres’. Entonces también algunos escuchan eso y exageran y ya se creen mejores que las mujeres” (Grupo Focal Hombres 1)*

Lo que se describe en este extracto puede entenderse como parte de tercer currículum, pues según J, son las mujeres las que les enseñan a los hombres que ellas no son capaces de realizar ciertas actividades y trabajos. Sin embargo, ellas decían que eran los hombres los que principalmente demostraban ser machistas, pero teniendo una comprensión particular sobre este concepto:

*C: [El machismo] se da principalmente en los varones, que se creen superiores, que ellos mandan*

*Cl: Se creen el rey de la casa*

*(...)*

*C: [los chicos del salón] sí también son machistas, pero raras veces.*

*Li: No, más bien no raras veces, casi siempre, porque se creen superiores, cuando queremos hacer algo nos rechazan*

*L: Pero más que nada son brutos (Grupo Focal Mujeres 1 –Grupo 2)*

Para ambos el machismo es básicamente que los hombres se creen superiores, y en el caso de las mujeres que no las incluyen por creerse superior. Además, se relaciona el machismo también con la característica de hombres ‘brutos’, es decir toscos, que pueden pegar y hacer doler. La idea de que los hombres son ‘brutos’, toscos y duros también se traslada a que las mujeres creen que ellos no son sensibles. Esto lo dijeron repetidas veces en una clase de PFRRHH, donde debían responder la pregunta de si los hombres y las mujeres sienten la misma presión de grupo. Aquí las chicas dijeron que no es lo mismo:

*Al momento de salir adelante las chicas explicaron las diferencias diciendo: “Las mujeres son más sentimentales, en cambio los hombres son más duros y toscos, tienen sentimiento más fuerte” (Maricel) “Hombres son brutos, en cambio las mujeres son sencillas y comprensibles” (Lorena). (Observación de clase de PFRRHH)*

Estos estereotipos son similares a los presentados por otros estudios que abordan el tema del género y la adolescencia (Tovar 1996, Yon 1998, Quintana 1999, Mujica y García 2006). Se establecen este tipo de diferencias entre hombres y mujeres, donde prima la ‘fuerza’ en la caracterización del hombre, y la ‘fragilidad’ y ‘sensibilidad’ de la mujer. Esta clase de estereotipos permiten el establecimiento y reproducción de los roles de género tradicionales, al justificar las tareas de cada uno por cualidades ‘naturales’ que les permitirían realizarlas.

En uno de los grupos focales de las mujeres salió el tema de los roles de género en la familia, al preguntarles lo que hacían en sus casas. Mencionaban una serie de tareas domésticas, y Lucía resumió diciendo “las tareas que como mujeres tenemos que hacer”. Frente a este comentario algunas de sus compañeras

saltaron a decir que no era por ser mujeres, que “los varones también hacen igual”. Pero mientras iban explicando sus propios casos encontraron ambas situaciones:

*M: Mi hermanito dice que si lava platos se va a convertir en gay*

*E: Mi hermano también dice ‘acaso yo soy mujer para estar lavando, si me ven me van a decir que soy mujer, mamacita me van a decir’*

*A: Mis primos si hacen todo ayudan en la casa*

*T: Cuando mi mamá se va a la selva mis hermanos se cocinan, se lavan la ropa, todo hacen. Eso no es solo rol de la mujer, de ambos, por eso igualdad se dice ahora (Grupo Focal Mujeres 1 – Grupo 1)*

Vemos entonces cómo, en algunos casos, dentro de sus familias se reproducen estereotipos sobre los roles de género; pero también existen contextos familiares que no permiten o no facilitan su reproducción. Sin embargo, incluso las que mencionan las actitudes negativas de sus hermanos, las chicas recalcan el discurso de la igualdad, y cómo antes no era así y que ahora las mujeres pueden hacer todo igual que los hombres. Pero quizás resulta más complicado concebir que los hombres también pueden hacer todo lo que las mujeres hacen.

### 3. Opiniones e intereses sobre sexualidad

Hablar sobre sexualidad con los alumnos más allá de la educación sexual que reciben fue complicado, en la medida que es un tema sensible, y la información que pude recaudar fue de carácter fragmentario y unos comentarios sueltos sobre con quiénes tienen confianza para hablar de estos temas<sup>71</sup>. Aun así, se pueden identificar ciertos aspectos sobre la sexualidad que generan interés en los alumnos y alumnas. Estos pueden ser dichos explícitamente, como en el caso de aquellos relacionados a la educación sexual que reciben en el

---

<sup>71</sup> Aquí nos dedicaremos a la confianza con personas distintas a los encargados de la enseñanza. Sobre la confianza con estos últimos, como parte del proceso de la educación sexual, hablaremos más adelante

colegio, así como demostrados en la práctica y convivencia dentro y fuera de este espacio. Este es el caso del cuerpo, un tema que surgió bastante en las observaciones y conversaciones con las chicas.

### 3.1 Confianza y confidencia: con quién hablan de sexualidad chicos y chicas

En cuanto a la confianza que tienen los alumnos para hablar y compartir sus dudas sobre sexualidad, esta tuvo sus diferencias entre hombres y mujeres, pues ambos explicaron no solo tener confianza con sujetos distintos sino una aproximación distinta; por un lado la confianza para preguntar, y por otro lado la confidencia, para contar las experiencias personales.

Los primeros mencionaron poder hablar de estos temas principalmente con familiares hombres, ya sean hermanos mayores, primos o tíos. Estos no lo elaboraron desde una cuestión de confidencia, pues no expresaron una necesidad por tener alguien a quién contarles todo. Más bien, esto surgió desde la orientación, o lo que en el grupo focal llamaron 'consejitos'. Estos giraron en torno al uso de los anticonceptivos, "mi tío me dice que cuando tenga relaciones que use mi 'ponchito'" (Juan). O también frente a dudas y preguntas sobre algún tema o experiencia particular con chicas "Con mi primo a veces conversamos, le pregunto porque él es mayor y tiene experiencias" (Julio). El depositar esta confianza con familiares mayores quiere decir que los chicos privilegian la experiencia y conocimiento para hablar con alguien sobre sexualidad. Es así que ellos decían no tener ese mismo nivel de confianza con los amigos, por lo que no suelen contarse mucho las cosas personales o preguntarse al respecto, "A veces cuando le cuentas también se ríen, no entienden cuando le preguntas" (Rodrigo), pero sí veremos más adelante que entre ellos comparten referentes sobre sexualidad en el uso del internet.

Por su parte, las mujeres sí expresaron la necesidad de confidencia para compartir tanto las experiencias por las que pasan, como orientación sobre las

relaciones de pareja. Aunque algunas encuentran esta confianza con familiares mujeres, como primas o hermanas mayores; la gran mayoría dijo encontrar en sus mejores amigas los espacios necesarios para conversar sobre estos temas y para brindarse orientación ante diferentes problemas. Esta confianza hacia sus amigas, la mayoría dentro del salón, se apoya en que entre ellas se acompañan cuando sus familias están lejos, especialmente en aquellos casos donde las chicas se quedan viviendo solas, como es el caso de Lucero y Cecilia, que viven muy cerca la una de la otra y se visitan constantemente, cuando tienen algún problema o cuando simplemente necesitan compañía.

Algo que dejaron muy claro, tanto hombres como mujeres, es que la posibilidad de confianza con sus padres y búsqueda de orientación de su parte, no lo ven como algo muy factible, pues sienten que estos no aceptarían que les pregunten de estas cosas (hombres), o no comprenderían los problemas y situaciones por las que pasan (mujeres). Esto implica que tienen que esconderse y andar a las espaldas de sus padres o madres para hacer lo que quieren, particularmente en el caso de las mujeres y sus padres<sup>72</sup>. Sin embargo, con respecto a tener enamorados, algunas otras chicas sí expresan la importancia de contarles a los padres, para que los conozcan y no se enteren por otros lados, “si ya es algo serio les puedes presentar (Lucero), “a mi enamorado al principio no lo querían, pero terminan haciéndose querer (Lorena)”.

La dificultad para hablar con los padres sobre sexualidad, y la falta de confianza en general, es algo identificado en diferentes investigaciones sobre la sexualidad adolescente, tanto en zonas urbanas como rurales (Arias y Aramburú 1999<sup>73</sup>, Oliart, Mujica y García 2006, León Gabriel 2013, Quintana 1999). Por ejemplo, Mujica y García, en la segunda parte de la investigación en Quispicanchis, demuestran que la posibilidad de comunicación con los padres,

---

<sup>72</sup> Cecilia demostraba esto al contarme que iba a fiestas y/o carnavales a bailar sin que su papá se enterara. Del mismo modo, Lucía me comentaba que mantenía escondidos sus cuadernos con fotos de cantantes que le gustaban, y con mensajes de sus amigos y amigas, porque a su papá no le gustaba que gaste su tiempo en esas cosas

<sup>73</sup> En este texto se presentan matices en la comunicación con los padres, teniendo casos de una aproximación positiva hacia sus hijos para la conversación, orientación y el cuidado.

si bien ha aumentado en las dos últimas generaciones (de 11 a 20 años), este cambio aun no es muy significativo y siguen primando los casos en lo que no se habla sobre el tema. Además, cuando se da esta comunicación está centrada en las mujeres y en la importancia de no tener hijos muy joven (Oliart, Mujica y García 2005: 183-184).

### 3.2 Sobre las relaciones sexuales en la adolescencia: inicio sexual y promiscuidad

En la segunda visita que realice al JFI, realicé otros grupos focales con los alumnos, y uno de los puntos fue presentarles algunas afirmaciones que hacían los adultos sobre la sexualidad adolescente, centrados en el inicio sexual temprano y la promiscuidad<sup>74</sup>. A partir de los comentarios de los adultos, busqué encontrar cuales eran las opiniones que los chicos y chicas tenían sobre estos temas. Aquí entra en juego la anotación de Morgade anotada al inicio del capítulo, pues en algunos casos solían repetir los discursos de los docentes, respecto a los peligros y los riesgos, lo negativo de las relaciones sexuales en la adolescencia. Sin embargo, en algunos casos habían opiniones disidentes, aunque expresadas tímidamente, que defendían la posibilidad de explorar en las relaciones sexuales en este momento de sus vidas. Vale la pena anotar que había algo de vergüenza para hablar del tema de las relaciones sexuales más allá de expresar lo negativo, por lo que las respuestas no solían ser muy elaboradas.

La mayoría, hombres y mujeres, afirmó que en Luricocha existen muchos casos de adolescentes que inician su vida sexual a una edad temprana, como algo que conocen en la cotidianeidad, “sí, en el mismo colegio podría decirse que hay” (Mariana), 14 esos años y ya tienen (Jesenia)”. Aunque, si bien lo reconocen como parte de su contexto, tienen cuidado en distanciarse de esta afirmación, siempre son otros los que tienen estas experiencias, pues varios

---

expresan una opinión negativa a la motivación del inicio sexual en la adolescencia:

*L: sí, porque hay los que los hacen por placer o por diversión, no miden las consecuencias. A los 15 y 16 tienen relaciones...y se malogran...a mi parecer está un poquito mal. (Grupo Focal Mujeres 2 – G2)*

*J: En los últimos tiempo se empiezan a tomar desde chiquitos, 10 años, y también tienen sus enamoraditas, ahí empiezan pues (Grupo Focal Hombres 2)*

Estas visiones negativas sobre el inicio sexual tienen que ver con la irresponsabilidad, con el no saber decir no, y con las posibles consecuencias de tener relaciones. Solo una de las chicas mencionaba la posibilidad de que sea “por curiosidad”, por querer explorar en las relaciones de pareja. Aquí es interesante también ver que no parecen distinguir necesariamente entre tener relaciones sexuales y tener enamorado/a. Esto también lo demostró Clara, quien al hablar de este tema dijo “yo creo que todos tienen derecho a tener sus enamorados”, en protesta a la posición conservadora de sus compañeras. Ella fue la única del grupo en tener una opinión positiva frente a la idea de las relaciones en la adolescencia, pero, como mencionaba, parecía conectar el hecho de tener enamorado al tener relaciones sexuales, y viceversa.

En el otro grupo de chicas tampoco se distinguía claramente entre estas dos situaciones, pues también al explorar este tema, y demostrar su rechazo, decían “desde chicas tienen su enamorado, sus experiencias” (Erica), “Para qué tener enamorado ahora, si así somos felices” (Maricel). Al confrontarlas al tema y preguntarles si tener enamorado implica tener relaciones sexuales Maricel elaboró al respecto:

*No, como te decía puedes expresar tu cariño de otras maneras, sin tener relación. El tener relaciones no te dará el aprecio que tu quieres tanto. Si esa persona algún día te va a dejar, y ¿cómo? Si tú vas a estar con otra persona, esa persona va a saber de tu cuerpo todo. Y creo que sería la persona con la que quieres formar tu familia, y ya eres profesional. Pero en la adolescencia para qué. Por diversión si quieres puedes irte a una*



*fiesta y divertirse hasta ciertos puntos. Pero en tu casa, tu casa por más que sea una chocita siempre se respeta (Grupo Focal Mujeres 2- G1)*

Ante la opinión de Maricel, las otras chicas del grupo asentían y afirmaban lo que decía. Aquí Maricel menciona la importancia de no mantener relaciones sexuales por presión, porque eso se debe hacer con el que quieras formar tu familia y no con otros. En este sentido, el guardarse para ese hombre 'especial' implica también el temor a que se descubra que la mujer ya ha tenido relaciones sexuales, "esa persona va a saber de tu cuerpo todo". Este tipo de preocupaciones reflejan una serie de expectativas con respecto a la sexualidad de las mujeres: no está bien visto que tengan relaciones sexuales con más de una persona, solo "con la que quieras formar tu familia", y existe el temor de que el hombre sepa que has tenido relaciones sexuales antes de él. De esta forma, ella rechaza la posibilidad de explorar las relaciones sexuales en esta etapa, aunque admite el "divertirse hasta ciertos puntos", que puede o no implicar otro tipo de contacto o experiencias sexuales.

De manera similar, el rechazo a la promiscuidad, a tener varias parejas, se manifestó en una serie de explicaciones a esta actitud que sobre todo tienen que ver, en el caso de las mujeres, con la falta de autoestima:

*M: más que nada eso se da en los adolescentes, están con uno, fuera del colegio están con otro*

*T: Eso está mal porque te tienes que respetar, ese cariño que sientes se lo das a uno nomás*

*Cl: serán mujeres pues, que no se respetan a sí mismas*

*R: Mujeres que no se valoran*

*C: También porque no tienen autoestima, no saben poner duros sus cuerpos*

*Lo: O por caprichosas, porque tienen problemas en casa y se meten con cualquiera, sin que sea algo serio (Grupo Focal Mujeres 2 – Grupo 2)*

Según ellas, la promiscuidad en las mujeres se da porque no se valoran, no se quieren, y entonces mantienen relaciones sexuales con otros chicos. Es interesante la expresión que utiliza Cecilia, "no saben poner duros sus cuerpos",

que puede ser, por un lado, alusión a no poder retener el deseo sexual; o por otro lado, a oponerse a la presión masculina. Entonces, se evidencia un fuerte rechazo a las chicas que tienen varias parejas, a las chicas fáciles que no se quieren a sí mismas. Parece no haber, por lo menos en el 'discurso oficial' mayor concepción de libertad de exploración sexual y descubrimiento del cuerpo. Como lo demuestran otros estudios sobre sexualidad adolescente, muchas veces suelen ser las mujeres las que ven de manera más conservadora las relaciones sexuales (Mujica y García 2006, Arias y Aramburú 1999), valorando no solo el postergar el inicio sexual, sino también el tener un menor número de parejas sexuales; y al mismo tiempo estableciendo esta expectativa más en las mujeres que en los hombres (Quintana 1999: 130).

Y es que en el caso de la promiscuidad en los hombres, la relacionaban a la infidelidad en el matrimonio: "dicen que cuando un esposo le traiciona a una esposa, así dice que no le da lo que necesita" (Tania) "se va a buscar felicidad en otra mujer" (Jesenia). En las explicaciones que dan, que parecen ser frases comúnmente escuchadas, la culpabilidad está en la mujer, porque no le da al hombre lo que 'necesita', mientras que él solo está buscando satisfacerse.

Por su lado, los chicos explicaban la promiscuidad de los hombres en el 'querer divertirse', sin mayor elaboración al respecto, como algo normal. En cambio, al hablar de la promiscuidad en las mujeres, mencionaron que "Las mujeres ahora se interesan por el dinero, ven que una persona tiene dinero se van con ese, de ahí se van con el otro, con el otro" (Juan), "ahora les importa si es que tiene carro o moto" (Julio). Este tipo de explicación es una aproximación distinta a la que he podido encontrar en otros estudios, pues no había mención a este interés de las mujeres. Quizás en este caso tenga que ver con la presencia de cantidades importante de dinero entre jóvenes que realizan trabajos relacionados al narcotráfico, lo que les brindaría una posición distinta a aquellos chicos que no acceden a estos. La influencia del acceso a importantes cantidades de dinero, impulsado por el narcotráfico, en las relaciones entre adolescentes sería un tema interesante a investigar en un contexto como este.

Como mencioné anteriormente, hay que tener en cuenta que este parece ser el 'discurso formal' de los alumnos, al reproducir muchos de los argumentos y valoraciones que se dan en la educación sexual que reciben en la escuela. Resulta significativo tener en cuenta que estas influencias terminan configurando las valoraciones que tienen los alumnos sobre las relaciones sexuales, reproduciendo una comprensión de la sexualidad que resalta los peligros, los riesgos, las malas influencias, lo negativo; dejando de lado la posibilidad de exploración y autoconocimiento en su desarrollo sexual.

### 3.3 Mujeres y valoraciones del cuerpo femenino

Si bien esta investigación se planteó para trabajar tanto con hombres como con mujeres, el hecho de ser mujer permitió un mayor acercamiento con las chicas de 4to 'A', más que con los chicos. Así, con ellas compartí más tiempo y en diferentes espacios, ya sea en momentos fuera de clases o fuera del colegio. Es por esto que logré recoger mayor información sobre los intereses relacionados a la sexualidad de las chicas, donde primaron las valoraciones respecto al cuerpo. Aquí veremos que las opiniones vertidas en el punto anterior se diferencian con lo que expresan en otros espacios.

El cuerpo y su desarrollo, es quizás entre ellas el tema que genera mayor interés y comentarios. Están en efecto en un proceso de descubrimiento y apreciación del cuerpo femenino, explicitando el querer tener cuerpos 'desarrollados', así como también admirando y valorando el de otras. En una clase de Educación Física pude apreciar como expresaban sus propias nociones de lo que es un buen cuerpo, y al mismo tiempo reprochaban aquellos que no seguían ciertos estándares:

*Entra el profesor y les indica que hay que llenar una ficha de medidas antropométricas de todos los alumnos. Explica que están realizando una investigación para saber el estado físico de los alumnos, y eso está haciéndolo con todas las clases (...). Al empezar las mediciones de los cuerpos, los comentarios de las chicas eran más seguidos cuando se medían ellas que con los chicos, básicamente las de pecho y cintura. Se*

*comparan bastante entre ellas. (...) Escucho que las medidas más cercanas a 60 de cintura y más cercanas a 90 en el pecho les llama la atención (aunque no es una medida de pecho que incluye los senos, sino más bien arriba de ellos), como algo positivo, comentan el caso de Mariana, que tiene la cintura más pequeña. Liliana les recuerda sus medidas a Clara y Lorena, para que se puedan comparar con las otras chicas. Algo interesante que observé fue cuando a Lucero le midieron la cintura 74cm, esto le llama la atención a Lorena, Clara y Liliana, levantando las cejas como una especie de reproche y riéndose un poco. Lucero se da cuenta del murmullo, y se ve que le molesta, pero trata de ignorarlo. Otro caso fue que a Alicia le sorprendió que su cintura mida menos que la de la chica más flaca del salón (Valeria), y le sorprendió con una sonrisa.” (Observación en clase de Educación Física. Profesor Eduardo).*

En esta situación pude apreciar cómo el cuerpo está bajo escrutinio de las mismas chicas, cuando comentan entre sí y se comparan constantemente, para ver quiénes tienen los cuerpos acorde a los estándares que ellas mismas proponen. Las medidas de 90cm para el pecho y 60 cm para la cintura, que fueron las más comentadas, responden a un imaginario del cuerpo femenino, principalmente el relacionado con los concursos de belleza (90-60-90).

Otro contexto en los que se da este tipo de comparación es en el parque, donde las chicas y chicos se sientan en las bancas y ahí se quedan conversando, y también a veces se ponen a bailar. Una tarde que fui a Luricocha para visitar el CLAS, pero que al final no encontré a quien estaba buscando, terminé encontrándome con un grupo de chicas del salón, quienes se habían juntado para realizar un trabajo. Me senté con ellas a conversar un rato, y al comienzo las estuve ayudando a que terminen su trabajo, aunque eran solo 2 las interesadas en hacerlo pues las otras se iban a conversar a otras bancas. Luego de que terminaron el trabajo, nos pusimos a conversar entre todas:

*Mientras estábamos en la esquina del parque escuchando música, pasa una chica que algunas conocían y comentan lo flaca que era, “por atrás parece niño” decía Lucero, con tono de burla. Entonces Clara le pregunta a Lorena, ‘¿yo soy así de flaca?’, ‘no, ella es planasa, tú no eres así’ (Más*

*temprano Clara también se veía preocupada por este hecho, cuando me pedía que le tome unas fotos, se veía en ellas y decía, ‘no me gusta se me ve muy flaca’) Luego Clara me preguntó ¿verdad Claudia, no soy tan flaca? Le dije que no, que la veía muy bien. Ante esto todas las chicas empezaron a preguntarme sobre sus cuerpos, si estaban desarrollados, si su barriga era plana, si tenían curvas, etc. Al preguntarme se señalaban y hacían como una especie de modelaje para mostrar sus cuerpos. De forma general les dije que tenían bonitos cuerpos, que todas eran muy bonitas. Entre ellas empezaron a reafirmarse también, pero hacían hincapié principalmente en que estaban desarrollados. Un caso interesante fue el de Cecilia, que le dijeron que cuando crezca un poco se va a ver mejor. En efecto es de las más pequeñas y con apariencia de niña del grupo, pero sus comportamientos tratan de romper esa imagen. Como en esa situación, que ante el comentario nos miró, caminó hacia nosotras, se dio la vuelta he hizo un movimiento de cadera, haciendo un sonido reprobatorio, HUM! Tras hacer esto se empezó a reír y todas se rieron con ella. (Extracto del Cuaderno del Campo)*

Era muy evidente la preocupación por verse de cierta forma, por tener un cuerpo que cumpla con sus propias expectativas, y el reafirmarse entre ellas mismas. Aquí el ser flaca se relaciona más con el hecho de no tener curvas, de no tener un cuerpo desarrollado, sino más bien de niña (o en este caso de niño); son menos comunes los casos en que se preocupan por estar gordas (solo fue mencionado por Lucero y Liliana). De esta forma, resulta más importante para las chicas ser curvilíneas que ser delgadas. Y es que tener o desear un cuerpo ‘desarrollado’, expresa la necesidad de concebirse como mujeres, de reafirmar y resaltar su femineidad a los ojos de las demás. Como explican Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes:

(...) el tener un cuerpo de hombre o mujer, el hacer cuerpo, y la manera en cómo se viven e interpretan los cambios corporales forma parte de complejos procesos y trayectorias de aprendizaje continuamente renegociados que tienen lugar dentro de contextos específicos donde los agentes sociales aprenden a actuar lo que significa el ser hombre o mujer (haciendo género) (2012: 282)

Además de la forma y característica de los cuerpos, importa como una pueda mostrarlos. En este sentido, una de las cualidades que más se resaltan

entre las mujeres es el baile, pues las alumnas miran con admiración a aquellas personas que pueden bailar. Esto se ve constantemente a través de Lorena. Ella expresó desde el comienzo que lo que más le gustaba era bailar música de diferentes estilos, como huayno, techno, reggaetón, etc. En varias oportunidades las chicas le decían a Lorena que baile una canción cualquiera, y me remarcaban constantemente que ella bailaba muy bien. Esta atención que generaba la pude observar en la preparación para el acto del día de la madre.

*Lorena y Lucero decidieron realizar una coreografía para presentar en el acto del día de la madre. Estuvieron un tiempo decidiendo que canción iban a bailar, pasando por cumbias, algún reaggeaton, e incluso consideraron la canción "Soy soltera y hago lo que quiero", pero se decidieron por bailar una canción instrumental con ritmos selváticos. Mientras practicaban los pasos en el salón de clase, algunas de las chicas estaban observando como bailaban, tratando de imitar los movimientos de cadera sin mayor éxito, lo cual a veces las frustraba. En un momento también entraron los chicos, quienes las estuvieron mirando sonrientes y muy atentos, las chicas no se molestaron por su presencia, incluso parecía agradecerles la atención. (...) Mientras bailaban [en la presentación], un montón de chicos de otros salones se juntaron en el balcón y les silbaban, y cuando se agachaban haciendo uno de sus pasos todos gritaban "AAAASU". Terminó la presentación y subieron al salón. Ese fue el último acto del día." (Extracto de Cuaderno de Campo)*

Así, 'saber moverse' resulta una parte importante en la presentación del cuerpo femenino. En este sentido, esta imagen corporal también está vinculada a la sensualidad del cuerpo, pues los movimientos de caderas fácilmente pueden evocar movimientos sexuales. El interés de las otras chicas por imitar estos movimientos refleja la visión positiva sobre la capacidad de bailar y poder moverse de esta manera.

En este fragmento también podemos observar el rol de los varones en esta situación. Parece ser que la admiración de los chicos también es bienvenida, y quizás un elemento fundamental en la valoración que las chicas le dan al baile. En el ensayo, a las chicas no les molestaba demasiado ser observadas por los hombres. Incluso algunos las estaban grabando mientras bailaban, y ambas continuaban ensayando, ignorando o a veces provocando (en

juego) a los chicos<sup>75</sup>. En la actuación, los silbidos y barras sobre los cuerpos y movimientos de las chicas fueron constantes, sin ser demasiado groseros, y sin mayores protestas posteriores por parte de las chicas. Cuando les pregunté si les molestaba o les daba vergüenza que les silben tanto me dijeron “un poquito, pero así son siempre, cualquier cosa te silban”. Efectivamente, en diferentes momentos he notado que los hombres en general, no solo los de 4to ‘A’ (incluso más de otros salones), suelen silbarle a las mujeres y hacer comentarios para fastidiarlas cuando las ven de lejos: cuando van caminando en el recreo, cuando están por las calles regresando a sus casas, etc.

Este tipo de escrutinio, tanto por parte de los hombres como por las mismas mujeres, configura la experiencia corporal de las mujeres, donde el cuerpo femenino es aspecto de discusión pública. Así lo evidencian Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes en su estudio sobre la construcción del cuerpo y los cambios corporales en adolescentes con jóvenes de Cuernavaca, México:

(...) durante la adolescencia (...) sus cuerpos comienzan a ser abiertamente observados y a ser objeto de “comentarios” en los espacios públicos, sobre todo en las calles. (...) estos cambios corporales van acompañados de diversos mecanismos mediante los cuales las mujeres normalizan y aprenden a experimentar sus cuerpos, en contextos donde éstos son continuamente examinados y evaluados (Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes 2012: 272)

A diferencia de lo que encuentran estas autoras, en el caso del salón de 4to ‘A’, pude observar que son principalmente las mujeres las que realizan constantemente el escrutinio de los cuerpos, particularmente del femenino, las que establecen las comparaciones y valoraciones de determinadas características corporales. Pero esto no quiere decir que los hombres no realicen lo mismo dentro y fuera del colegio.

---

<sup>75</sup> En un momento en que Lucero se percató de que Humberto estaba grabándola con el celular, ella se acercó y se volteó, moviendo las caderas. Ante esto Humberto y los otros chicos que estaban se exaltaron y empezaron a reír y celebrar el momento.

#### 4. Referentes en los medios de comunicación

El acceso y uso de los medios de comunicación es una de las características más resaltante de este grupo de adolescentes, pues la gran mayoría no solo cuenta con acceso a estos, sino que sus contenidos son importantes temas de conversación. Doris León encuentra también la relevancia de los medios en la construcción de femineidades en colegios de mujeres en Lima: “ciertos contenidos difundidos a través de los medios masivos eran para ellas referentes importantes de sus pautas de conducta, temas de conversación, formas de relacionarse, ideales, etc.” (2013:58).

Pero a diferencia de lo que encuentra León en el caso de mujeres adolescentes limeñas, donde el internet y las redes sociales juegan un papel central, definitivamente la televisión sigue teniendo mucho más alcance con las alumnas y alumnos del JFI. Sin embargo, el internet poco a poco se viene convirtiendo en un espacio más interesante para los jóvenes, por el acceso a contenidos tan variados y a disponibilidad personal, más apreciado y utilizado en el caso de los hombres. El uso del Facebook o Hi5 no es aún tan extendido entre los alumnos (solo 3 de los/as alumnos/as tienen una cuenta y la utilizan), pero no me extrañaría que en un par de años sea un referente y espacio importante de interacción entre estos<sup>76</sup>.

##### 4.1 “La tele malogra, pero igual vemos”

El título de esta sección fue una frase dicha por dos las alumnas de 4to. A en diferentes momentos, y refleja una valoración compleja sobre el rol de la televisión en sus vidas. Hay un claro interés por los contenidos a los que pueden acceder en la televisión, y son un referente importante de conversación para la mayoría, particularmente para las mujeres. Sin embargo, esta forma de diversión y entretenimiento se encuentra atravesada por las posiciones en su mayoría

---

<sup>76</sup> Este es el caso de los adolescentes escolares urbanos. Ver León Gabriel 2013



negativas, tanto de los docentes como de los padres de familia. Se les ha repetido en diversas ocasiones que la televisión “malogra”, en tanto se presentan ejemplos y referentes de conductas y prácticas violentas, con alto contenido sexual, etc. Incluso uno de los profesores utilizó el término “alienados” para referirse a los alumnos que imitan lo que ven en la televisión y muestran una “falta de identidad cultural” (Observación en clase de Comunicación). Los alumnos muchas veces asumen este discurso, donde la televisión da “malos ejemplos”. Sin embargo, piensan que esto es cierto para otros adolescentes, considerándose capaces de distanciarse de esos malos ejemplos, viendo la televisión y sus programas solo desde el entretenimiento:

***¿Y de qué manera influyen los medios de comunicación?***

*M: De forma negativa, influenciados por los medios de comunicación. Somos alienados*

***¿Cómo así alienados?***

*T: O sea somos contribuidos por los medios de comunicación, o sea que algo vemos y copiamos esas costumbres*

*J: Eso es negativo, no está bien para nosotros (...) no debemos hacer eso nosotros. Debemos identificarnos como nosotros somos*

*T: deben quererse, respetarse a sí mismos, tener una autoestima mayor (...)*

***¿Creen que realmente les influye a ustedes lo que ven en la televisión o escuchan en las canciones?***

*M: A mí no. Porque no copiamos, vemos pero con mayor capacidad de... nosotros no estamos imitando a esas personas*

*Ma: En cambio otros adolescentes sí imitan*

*Varias: se cortan el pelo igualito, se pintan, se visten así. A los débiles de autoestima. Por falta de conocimiento (Grupo Focal Mujeres 2- Grupo 1)*

Así, explican por qué, para ellos, no es tan negativo ver televisión, pues se resisten a la idea de que solo copian lo que ven, de que son “alienados”, y que no son capaces de discernir contenidos y mirarlos críticamente. No pretendo decir que la televisión y sus contenidos no influyen en sus prácticas, pero me parece importante presentar esta resistencia a uno de los mensajes que se les presenta como verdades sobre sí mismos. Considero que existen niveles en las influencias que puedan recibir de este medio, pero no quiere decir que esta no

exista para nada. La televisión sigue siendo un espacio desde el cual surgen referentes importantes y significativos para los alumnos y alumnas, personajes e historias que les enseñan ciertas cosas; aunque ciertamente no son simples “receptores” que “imitan lo que ven”.

En cuanto a los programas que miran en la televisión, podemos dividirlos en 3 tipos. En primer lugar, están los programas de competencia y *reality show*, como son los de “Combate”, emitido en ATV, y “Esto es Guerra”, emitido en América TV; donde el último es el más popular entre los alumnos, y por toda la población de Huanta en general. Esto me llamó bastante la atención, pues si bien sabía la popularidad que tenían estos programas a nivel nacional, me sorprendió ver que cada vez que salía a la calle a la hora en que estaba dando el programa, todos los televisores de los restaurantes de la ciudad de Huanta estaban en el canal 4. En el caso de los chicos y chicas del colegio, eran estas últimas las especialmente aficionadas al programa, pero los chicos también tenían alguna noción de quiénes eran los personajes y veían de vez en cuando.

En segundo lugar, están las telenovelas. Estas eran vistas básicamente por las mujeres, y mencionaron novelas latinas como “Corazón Indomable”, “La Patrona”, y la más popular “Al fondo hay sitio”. Aquí incluyo un conjunto de novelas más cortas de origen coreano<sup>77</sup>. Curiosamente estas novelas son muy conocidas por la mayoría de las chicas, teniendo incluso llaveros y stickers con los personajes de estas novelas, mencionándome unos 15 títulos diferentes que me recomendaron ver. Y en tercer lugar, están los que les llaman programas educativos, como “Las Rosas de Guadalupe” y “Lo que callamos las mujeres”. Este tipo de programas los pongo aparte porque su finalidad no es el entretenimiento, sino brindar reflexiones sobre problemas sociales que afectan la vida de los adolescentes y de las mujeres, respectivamente. Como por ejemplo la violencia hacia la mujer, las violaciones sexuales, el alcoholismo, y también el embarazo adolescente.

---

<sup>77</sup> Las novelas no las abordaré pues no conseguí mayor información sobre cómo percibían los contenidos de las mismas. Solo cabe resaltar el interés por la temática romántica en las novelas coreanas, que son consideradas como “más bonitas” que las otras novelas.

Al darme cuenta de la enorme popularidad de Esto es Guerra entre las chicas decidí empezar a verlo para tener una idea de en qué consistía. Se trata de un reality show y programa de competencia, donde hay dos equipos compuestos por hombres y mujeres, todos modelos, actores o personajes medianamente conocidos, que compiten en pruebas físicas y de resistencia para ganar dinero. Sin embargo, parece ser que las competencias son pasan a un segundo plano, pues el programa se centra en publicar la vida personal de los participantes, particularmente sus vidas amorosas, conflictos entre ellos, etc. Cabe anotar que los competidores no solo son físicamente atractivos, sino que sus cuerpos son muy resaltados en el programa; tanto por el uniforme en sí, que solo buscan cubrir lo mínimo necesario para que no sea considerado pornográfico, como por los conductores que constantemente están mencionando lo atractivos que son estos competidores.

Como mencioné, los sucesos del programa, que incluyen los juegos y las relaciones entre los participantes, suelen ser temas de conversación entre las chicas, así como las discusiones sobre quiénes son los mejores jugadores y también quiénes son los más atractivos (tanto hombres como mujeres):

*Entro al salón y escucho que hay un grupo de chicas que están conversando de Esto es Guerra, nuevamente. Les pregunto de qué equipo son (la pregunta por excelencia para empezar a hablar del tema), y la mayoría me dicen leonas. Me preguntan de qué equipo soy yo, y les digo que 'no la tengo muy clara, recién estoy empezando a ver el programa', pues no quería crear favoritismos. Empiezan a hablar entre ellas, qué competidor les gusta más. Varias dicen que Michele Soifer no les cae, y tampoco Sheyla Rojas. Mónica dice que 'Cachasa' le parece bonita, pero Tania dice que no le gusta cómo se le ve tan marcado los músculos del abdomen "esos cuadrados que tiene en la panza, se ve feo así" la mayoría está de acuerdo. Mónica dice que también le gusta Patricio, que le parece guapo, nuevamente las chicas no coinciden. Hablan de quiénes tienen los ojos claros (Eyal tiene ojos verdes, Nicola azules), Gino Pesarezzi les parece guapo a varias de las chicas. También hablan de las parejas dentro del programa, y quienes tienen hijos. Lucía parece de las más enteradas de la vida personal de los competidores, nombra quiénes tienen hijos, quién está con quién, y quiénes han sido pareja antes también. (Extracto del Cuaderno de Campo. Observación entre clases)*

Es evidente que si los cuerpos van a ser tan resaltados en el programa estos se convertirán en un foco de discusión entre las chicas. Cabe resaltar que para las chicas la discusión sobre los cuerpos se da principalmente sobre las mujeres, mientras que de los hombres se discute si son atractivos o no a partir de los rostros. Entonces, este programa termina siendo un referente que ayuda a construir o en todo caso reafirmar lo que puedan considerar un cuerpo atractivo o una cara bonita. El personaje de Kina Malpartida<sup>78</sup> en este sentido brinda un referente de lo contrario a lo deseable:

*Tania decía que Kina había sido un orgullo para el país, y Jesenia dijo que “sí, antes, pero ahora ya es un mal ejemplo, con todas esas cosas que ha hecho, como salir a manejar borracha”. Me dicen también que Kina es flaca, pero no sabe bailar, no se mueve como las otras chicas, que ellas tienen un cuerpo más bonito, que preferían los cuerpos de esas otras chicas, “como Kina no me gusta su cuerpo” (Extracto de Cuaderno de Campo. Conversación con alumnas).*

Aquí se reafirman dos elementos que vuelven a ser resaltados como positivos para las mujeres, por un lado la voluptuosidad (aunque no necesariamente exagerada), que demuestran las otras chicas, pero también el saber bailar, el saber mover el cuerpo de cierta forma. Los elementos del cuerpo y la habilidad para el baile vienen a ser dos cuestiones que se repiten como intereses de las chicas, como referentes deseables.

Sin embargo, cabe anotar que al mismo tiempo que les gusta y ven este programa, algunas consideran que este es malo, pues se concentra mucho en las peleas y “eso aprenden los más chicos” (Maricel). Otra chica dijo en el grupo focal que no le gustaba EEG porque “exponían mucho sus cuerpos” (Mariana), aunque en otra oportunidad me había dicho que sí veía y que le gustaban las competencias, incluso también me dijo quiénes eran sus personajes favoritos

---

<sup>78</sup> Boxeadora peruana muy conocida por haber obtenido el título de la Asociación Mundial de Box en la categoría superpluma en el 2009. Dejó su carrera de boxeadora y empezó a participar del reality show “Esto es Guerra” desde el 2013

(que eran los que le parecían atractivos). Frente a lo que comentó Mariana, Maricel planteó la pregunta ‘¿cómo se sentirán las chicas al tener que exponer sus cuerpos todo el tiempo?’ A lo que las otras chicas empezaron a expresar sus opiniones, que principalmente tenían que ver con que como son modelos están acostumbradas, además “tienen cuerpos bonitos, así que no se deben sentir mal” (Lucía); “además les pagan un montón de plata para hacerlo” (Alicia) (Grupo Focal Mujeres 1- Grupo 1)

Las novelas educativas que se mencionaron son vistas tanto por las chicas como por los chicos. Las chicas decían que estos programas “te aconsejan, sacan situaciones de la vida real y te enseñan, hay una reflexión al final. Ahí sale cuando le violan, cuando le pegan” (Julio). Parece ser un programa explícito en cuanto a los contenidos.

En el grupo focal de los chicos, ellos me explicaban que en estas novelas aparecen los temas de sexualidad por los que estaba preguntando. La que más ven parece ser “Las rosas de Guadalupe”, pues está más dirigida a los adolescentes que el programa “Lo que llamamos las mujeres”, que principalmente re escenifica diferentes situaciones de violencia hacia la mujeres. La primera trata sobre “milagros”, según me contaban, los contenidos varían un montón entre capítulo y capítulo, pues en cada uno muestra una historia diferente que presenta un problema, como que una chica queda embarazada por una violación, o que una madre se pelea con su hija por un novio, o que unos jóvenes empiezan a consumir drogas, etc.; y luego se produce un “milagro”, aparece una rosa que ayuda a resolver las situaciones. Tanto hombres como mujeres consideran que estos programas son buenos, porque les enseñan situaciones diferentes y cómo podrían reaccionar y actuar frente a ellas. Además, los profesores les dicen a los alumnos que vean estas novelas, porque les van a dar buena información y para que puedan estar preparados y saber qué hacer en situaciones similares en las que se puedan encontrar.

## 4.2 Internet y curiosidad sexual

El uso del internet, como dije antes, está creciendo en los últimos años. Los chicos y chicas lo utilizan para descargar música y ponerla en sus celulares, o conseguir letras de canciones, o bajarse videos que a veces ven en el recreo. En Luricocha particularmente hay dos cabinas, donde una es la que recibe mayor cantidad de gente por tener mejores máquinas.

Los principales usos que le dan al internet son para hacer sus trabajos, para investigar de distintos temas y para redactar trabajos que tienen que entregar impresos. Sin embargo, el internet también es un espacio de entretenimiento. Esto lo dijeron con mayor claridad los chicos, que decían que jugaban cosas como 'Tekken', un juego de peleas, u otros juegos cortos en internet. Además, encontraban en el internet un espacio donde explorar las dudas o curiosidades que pudieran tener sobre la sexualidad. En el Grupo Focal, mientras hablábamos de lo que hacen en internet, y tras preguntarles si en internet podían encontrar cosas sobre sexualidad, empezaron a señalarse y acusarse mutuamente, de lo que se muestran entre ellos en internet:

*G: Me estaba llevando a hacer un trabajo al internet, y me terminó mostrando fotos de calatas*

*J: ese chiquito es el más malogrado, me ha mostrado sus videítos, viciosaso es (...).” (Grupo Focal Hombres 1)*

De cierta forma, y de forma acusatoria, estaban hablando de mostrarse contenidos eróticos, pero me pareció que no mencionaron contenidos pornográficos, pues hablaban tanto de fotografías de mujeres desnudas como de videos de modelos. Estos videos los bajan a sus celulares, y los pueden ver con tranquilidad y privacidad en sus casas, o para mostrárselos a sus compañeros. Al respecto, en un momento en que no había clase, Lorena y Cecilia estaban mirando un video en el celular de Humberto:

*(...) de vez en cuando gritaban “¡AAAH!” y luego se reían un montón. Entonces me acerqué a ver de qué se trataba, y era un video de bromas*

*en la calle, donde con un soplete grande se les levantaba la falda o las blusas a las chicas, para mostrar sus cuerpos. Aquí se veían a veces los senos de las chicas, así como su trasero. (Extracto del Cuaderno de Campo. Observación entre clases)*

Me parece que estos tipos de videos son los que consiguen de internet y bajan a sus celulares. Lorena y Cecilia lo encontraban extremadamente gracioso, y los gritos aparentaban sorpresa y un poco de escándalo, pues ya sabían qué se venía luego de ver el video por tercera vez. Vemos así que el internet, y las cabinas en sí, se convierten en espacios de retroalimentación y compartir de contenidos sexuales. Entre los chicos se muestran videos, se pasan fotografías, etc. Si bien lo mencionan y aceptan en el grupo focal, siempre es con alguna dificultad y vergüenza, acusándose entre sí para decir quiénes son los 'malogrados'. León describe la relevancia del internet de la siguiente manera:

En internet las adolescentes pueden acceder a una gran variedad de información, que va desde contenidos relacionados con las tareas escolares hasta aquellos referidos a sus artistas preferidos. Pero el asunto no se reduce al acceso a la información, sino que concierne a la socialización en un espacio nuevo, anónimo e interactivo que confiere ciertas libertades (2013:70)

Aunque ella se refiere especialmente al uso de los chats y redes sociales, la idea de una socialización en un espacio "anónimo e interactivo que confiere ciertas libertades" resulta valiosa para entender la preferencia de los chicos por este medio. En el internet ellos pueden explorar sin demasiadas limitaciones lo que les genere interés y curiosidad, sobre todo en lo relacionado a lo sexual, pues esta faceta suele ser muchas veces censurada y motivo de burla y fastidio por los demás. Las cabinas, aunque sean muy concurridas, son para los adolescentes espacios lejos de las miradas de los adultos, donde solo entre ellos comparten contenidos y referentes sobre sexualidad; además de ser un medio de entretenimiento. Vuelvo a mencionar que este es un medio en proceso de descubrimiento, que más adelante podría tener un mayor protagonismo en la vida de los adolescentes.

\* \* \* \*

Para finalizar, quisiera remarcar algunos puntos importantes de lo presentado en este capítulo, y complementar cierta información. Vemos que en el tema de género existen relaciones y nociones cambiantes dependiendo de los espacios y momentos en que se encuentran los chicos y chicas. En este sentido, destaca la diferencia que existe en las relaciones entre hombres y mujeres dentro y fuera del colegio, pues la apertura y comodidad con el otro se da principalmente fuera del contexto escolar. Y más bien, dentro de este, es donde surgen las diferenciaciones más antagónicas; apareciendo los estereotipos sobre la delicadeza femenina y la “torpeza” (o brusquedad) masculina. Estos estereotipos son similares a los encontrados en los encargados de la enseñanza, y en algunos casos les permiten a las alumnas utilizarlos estratégicamente para evitar tareas que no quieren hacer, aunque de cierta forma les enseñan a sus compañeros que no son (o no quieren ser) capaces de realizarlos.

Sin embargo, las mujeres buscan mantener y resaltar un discurso de la igualdad de género, al igual que los docentes, pero que se mantiene más en ciertos ámbitos que en otros. Por ejemplo, se invoca este discurso al hablar de los roles de género en el hogar, y cómo ahora ya no se deben atener a las formas tradicionales de división sexual del trabajo. Este adquiere fuerza ante la presencia de visiones más conservadoras encontradas en algunos espacios familiares de las alumnas. No obstante, el buscar mantener una imagen de “señorita” que no rompa con lo que se espera de una mujer en su comportamiento, “pasividad”, tranquilidad, incluso sumisión, complejiza el querer salirse de estos roles tradicionales.

También, en el ámbito de la sexualidad se trata con más dureza a la mujer y sus razones para iniciar su actividad sexual. En las opiniones que brindaron en los grupos focales, vemos que las chicas piensan que mantener relaciones sexuales (a veces mezclado con simplemente tener relaciones de pareja) en la adolescencia, es un síntoma de la “baja autoestima”, el “no quererse a sí mismas”, muy pocas dijeron aceptar de forma positiva el tener enamorado, y el tener relaciones por iniciativa de la mujer. Sin embargo, debo aclarar que esta



no siempre fue la visión de las chicas. Aquí existen dos factores que han influenciado en la presencia de estas concepciones. Por un lado, como mencionaba al inicio del capítulo, el dar sus opiniones en un espacio más formal, como un grupo focal y con una grabadora, las incita a decir aquello que creen que yo quiero escuchar, aquello que se supone es una posición positiva para “el mundo adulto”, el rechazo a la sexualidad en la adolescencia. Esto lo puedo evidenciar en la gran diferencia que encontraba al hablar con ellas en conversaciones informales, donde había una visión mucho más positiva y realista sobre tener enamorado; algo incluso deseado por algunas de las chicas, incluso otras mencionaban tenerlos abiertamente

Por otro lado, se dio una situación que quizás haya trastocado las nociones de las chicas sobre la sexualidad; y es que para la segunda visita, donde se tocó de forma más directa el tema de las relaciones sexuales en los grupos focales, una de las alumnas del salón había quedado embarazada. El cambio que pude observar entre la primera y segunda visita - en el 2014 - , me lleva a pensar que esta situación puede haber influenciado en la presencia de respuestas más conservadoras, menos positivas frente a las relaciones de pareja; pues tenían un ejemplo bastante cercano de las “consecuencias” que podía acarrear el mantener relaciones sexuales. Estos dos factores no invalidan lo dicho por las chicas en los grupos focales, pues siguen siendo, hasta cierto punto, sus formas de pensar; pero si nos permite matizar y entender mejor estas posiciones.

La construcción y escrutinio de los cuerpos femeninos es definitivamente uno de los temas principales de interés para las chicas. Sus cuerpos se convierten en un espacio para la autoafirmación de feminidad, pero también para expresar diferencias y disconformidades entre un cuerpo y otro. Este constante escrutinio, tanto entre mujeres como de los varones hacia ellas, es además enfatizado por la presencia de programas en la televisión que se dedican a señalar los cuerpos “bonitos” y “deseables”, particularmente los femeninos, normalizando esta práctica de examinación constante. En este sentido, los

populares programas de televisión, como “Esto es Guerra” y “Combate”, se convierten en referentes importante sobre la belleza y el cuerpo.

Por su parte, los chicos encuentran en el internet un nuevo espacio para explorar y satisfacer su curiosidad, cumpliendo con cierto nivel de anonimato y privacidad a la hora de esta búsqueda. Además, la información y contenidos encontrados suelen ser compartidos entre ellos. Aunque existía un tono acusatorio y de reprobación al evidenciar este interés por contenidos sexuales, lo que demuestra que ven negativamente el hacerlos públicos, o en todo caso el admitírmelos.

De esta forma, se empiezan a dilucidar algunos temas de interés de los chicos y chicas relacionados a la sexualidad. Por ejemplo, las chicas le dan particular importancia al desarrollo de sus cuerpos y lo que gira en torno a ellos (feminidad, ideales de belleza, etc.) También, existe un mencionado interés por las relaciones de pareja y el enamoramiento. Esto lo pude observar en las constantes preguntas sobre mi propia experiencia en relaciones de pareja, y en el valor que le dan a ciertas novelas por sus contenidos románticos. Por su parte, los chicos tienen ciertos cuestionamientos sobre prácticas sexuales, como la masturbación; o sobre si en general es bueno o malo el tener esta curiosidad sexual, que se relaciona con lo mencionado, y con buscar o ver contenidos pornográficos y/o eróticos.

Frente estas ideas y temas de interés que expresan los alumnos y alumnas, la escuela, en su forma de educación sexual, debe ofrecer información y espacios para la discusión de los mismos. En el siguiente capítulo nos dedicaremos a explorar las formas y contenidos de la educación sexual formal, aquella que se enseña intencionalmente.

## Capítulo 6

### EDUCACIÓN SEXUAL FORMAL: SOBRE CÓMO SE ABORDA EN EL COLEGIO

Hasta el momento hemos revisado las nociones, opiniones y experiencias de género y sexualidad de los actores, identificando cómo operan en el contexto escolar y, en algunos casos, fuera de él. Como expliqué anteriormente, la educación sexual opera en dos niveles distintos: por un lado, a través del currículum oculto y los mensajes implícitos, y por otro lado, a partir de los contenidos y estrategias de enseñanza que tienen como finalidad educar a los alumnos sobre la sexualidad. Es así que en el presente capítulo entraremos a la descripción y análisis de la educación sexual formal en el colegio JFI, incluyendo tanto la educación sexual en los cursos como la participación del CLAS, dejando el currículum oculto para el siguiente capítulo.

En este colegio, el tema de la educación sexual aparece como relevante cuando se visibiliza el problema de los embarazos adolescentes. El profesor Bruno señalaba que cuando entró al colegio en el 2009 habían 9 chicas embarazadas en la institución, y era un problema que no se estaba “atacando” (Conversación Informal con profesor Bruno). Es así que, en ese año se elaboran los documentos Plan Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional<sup>79</sup>, que incluyeron la identificación del embarazo adolescente como

---

<sup>79</sup> El Plan Educativo Institucional es un documento que orienta la gestión educativa a largo plazo en base a los lineamientos de los organismos educativos nacionales, provinciales y locales, y las necesidades particulares de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto sociocultural. El Proyecto Curricular Institucional es la concretización del PEI a nivel de los contenidos y aprendizajes esperados en cada área, y las metodologías de evaluación. Si bien el JFI tiene actualizado su PEI al 2012, el PCI que me presentaron no incluye los contenidos a desarrollar de forma particular en cada curso, sino más bien una visión a nivel general

una debilidad de la calidad educativa y como un problema sociocultural que afecta a los alumnos y alumnas, respectivamente.

En el primero, tras un diagnóstico realizado por los profesores y profesoras del colegio, se identifican una serie de problemas del contexto, tanto pedagógicos como socioculturales, que afectan a los alumnos de la institución. En cuanto a los problemas socioculturales, los que se priorizan en el PCI<sup>80</sup> son la violencia familiar, la desnutrición estudiantil, la contaminación ambiental, la falta de identidad cultural (local y nacional), y el embarazo precoz. Sobre este último problema se identificaron las causas y factores, y se plantearon las capacidades y conocimientos que debían adquirir los alumnos y alumnas para erradicar el problema, esto se resume en el siguiente fragmento del cuadro presentado en el PCI:

Tabla 1: Diagnóstico del Embarazo Adolescente en PCI				
PROBLEMA	FACTORES / CAUSAS	TEMA TRANSVERSAL	NECESIDADES DE APRENDIZAJE	
			CAP/CONOC.	VALORES/ACTITUDES
<b>1. EMBARAZO PRECOZ EN LOS ADOLESCENTES</b>	* Abandono y desintegración familiar.	EDUCACIÓN PARA EL AMOR, LA FAMILIA Y LA SEXUALIDAD	-Historia familiar. Diversidad.	<b>Respeto:</b> Valora la importancia de la familia en la sociedad.
	*Violencia familiar		-Violencia y protección familiar. - Derechos de niño y del adolescente.	
	*Carencia de afecto y diálogo *Influencia negativa de los medios de comunicación		-Diálogo sobre embarazo precoz. Factores, Riesgos. Rol de la escuela  -Comunicación asertiva.  -Influencia de los medios de comunicación. -Alternativas de solución para disminuir el embarazo precoz.	<b>Perseverancia:</b> Desarrolla una actitud positiva frente a sus dificultades

<sup>80</sup> Proyecto Curricular Institucional

Como vemos en el cuadro, tres de los cuatro factores que identificaron los profesores hacen referencia a la familia. Esto es algo que se repite mucho, tanto de parte de los docentes como de las obstetras y psicóloga, pues consideran como principal problema el ambiente familiar en el que se encuentran los adolescentes.

De esta forma, se empiezan a realizar ciertos esfuerzos para incluir la temática de la prevención del embarazo precoz y la educación sexual<sup>81</sup> como un tema transversal en los cursos de las diferentes áreas. Entre estos esfuerzos, estuvo la realización de charlas en educación sexual por parte del Centro de Salud (CLAS) e intervenciones de parte de los profesores para incluir el tema desde sus áreas de enseñanza. Particularmente, en los cursos de Persona Familia y Relaciones Humanas, y Ciencia, Tecnología y Ambiente, el tema de la sexualidad y el desarrollo sexual en la adolescencia es parte del currículo de contenidos. Aunque lo descrito anteriormente es lo que el MINEDU exige en las instituciones escolares, desde antes del 2009, el priorizar el problema del embarazo adolescentes fue el impulso necesario para concretizar la presencia de la educación sexual en la institución desde diferentes frentes. La cantidad de embarazos en el JFI definitivamente ha disminuido desde ese año, pues en los últimos dos años se han dado dos casos de embarazo en las alumnas. Es importante mencionar que aquí se identifica la presencia del embarazo adolescente si es que es una alumna la que queda embarazada, pero no se menciona la posibilidad de que un alumno y una chica que no pertenece a la institución sean considerados dentro de los casos.

Otra figura institucional que es parte del proceso es la formación del comité de Defensa Escolar del Niño y Adolescente. Para el caso de secundaria, el DESNA en el JFI ha funcionado como un espacio para resolver problemas particulares, solicitado por los alumnos o por algún padre o madre de familia. Sin embargo, este comité ha dejado de funcionar con la misma intensidad que en años anteriores, a pesar de que se siga eligiendo a los encargados. Según me

---

<sup>81</sup> Aunque en el documento se llama "Educación para el amor, la familia y la sexualidad"

explicaba el profesor Elmer, quien ha sido encargado del DESNA en diferentes oportunidades, “nos toma mucho tiempo y esfuerzo, hay que ir a visitar a las familias, hacer seguimientos, y no siempre disponemos de esa posibilidad”. Así mismo, me dijo que la orientación en educación sexual y la prevención del embarazo como eje transversal han disminuido mucho en los dos últimos años, particularmente por la menor cantidad de embarazos que hay en la institución (Entrevista a profesor Elmer). Esto también lo vemos en el PEI<sup>82</sup> actualizado al 2012, donde el embarazo adolescente es solo brevemente mencionado como parte de las alianzas estratégicas con el CLAS, pero ya no como uno de los problemas priorizados.

Este capítulo se dividirá en dos partes. En la primera examinaré la participación del CLAS a través de las charlas y talleres direccionados a los adolescentes y particularmente a los alumnos del colegio. Aquí describiré los principales contenidos y las herramientas utilizadas para llevarlos a cabo.

En la segunda me centraré en los cursos y profesores que realizan la educación sexual formal del colegio. Para describir este proceso explicaré primero las relaciones de confianza entre docentes y alumnos, para luego entrar a las dinámicas de clase y los contenidos desde los libros, cuadernos y las clases observadas; complementando al información con las entrevistas a docentes y alumnas/os.

## 1. La participación del CLAS

La presencia del CLAS a través de las charlas y talleres con adolescentes es la forma más mencionada de haber tratado el tema de la educación sexual en el colegio, pues todos los docentes la identificaron como una de las estrategias principales para erradicar el embarazo precoz. El MINSA, a través de los Centros de Salud (el CLAS en el caso de Luricocha), implementa el Programa Salud

---

<sup>82</sup> Plan Educativo Institucional

Escolar, “una estrategia de atención de salud para la población escolar que contribuye a mejorar su calidad de vida, mediante el desarrollo de estilos de vida y entornos saludables, la detección de riesgos y daños en salud, así como su atención oportuna relacionada con el proceso de aprendizaje, en el marco de las políticas sectoriales MINSA-MINEDU-MIDIS”<sup>83</sup>. Es así que se realizan las visitas a los colegios, donde el personal de salud realiza diferentes tipos de atenciones. Entre estas se encuentran las charlas sobre salud sexual y reproductiva para adolescentes y los talleres con adolescentes:

*“Se empieza primero con el tema de sexualidad, entra la obstetra. Luego va la psicóloga con el tema de la autoestima, la asertividad, la toma de decisiones; y después también va la licenciada, la enfermera para darles las vacunas, porque en esa etapa vamos a vacunar. Y también tiene que entrar el odontólogo, con el tema del cepillado dental” (Entrevista obstetra Jessica)*

Hay una clara distinción entre las charlas y los talleres. Las primeras se caracterizan por ser principalmente informativas y descriptivas, mientras que las segundas incluyen la participación de los adolescentes/alumnos para su realización, a través de juegos y dinámicas. Si bien las charlas son las que más se realizan en los colegios, los talleres son más valorados por ser más dinámicos e interesantes para los alumnos:

*Hoy participe de una reunión de adolescentes donde teníamos que hacer juegos: juegos, sociodramas, teatro; tu les das los materiales y ellos son prácticamente los que desarrollan el taller, tu solamente guías y orientas. (...) Algunas veces han preparado diapositivas y han mostrado ¿no? Pero es un poco aburrido, como que no le llama la atención. Pero si haces juegos, dinámicas, talleres, ellos sí participan (Entrevista a obstetra Erica)*

El trabajo de la educación sexual en el CLAS está también dirigido hacia las familias, a través de charlas y talleres que se realizan a nivel de comunidades y localidades de Luricocha en las visitas comunitarias que el equipo del CLAS

---

<sup>83</sup> Fuente: <http://www.minsa.gob.pe/portada/Especiales/2013/saludescolar/01.html>

(que incluye a las obstetras y a la psicóloga) realiza periódicamente. Sin embargo, nos concentraremos en las charlas y talleres que se brindan en la escuela.

### 1.1 Charlas de las obstetras

La que se encarga principalmente de realizar las charlas a los escolares es la SERUMS de la especialidad de obstetricia. En este caso, y en la mayor parte del tiempo del trabajo de campo, fue la obstetra Débora, de 24 años. Aunque, las otras obstetras han realizado en diferentes momentos este tipo de charlas. El hecho de que la SERUMS sea la principal encargada de realizar las charlas en los colegios genera poca continuidad en el trabajo con los adolescentes en este espacio, pues ellas están solamente durante un año en el CLAS de Luricocha. La obstetra Erica me comentaba que el tema de sexualidad adolescente recién se está trabajando con fuerza hace unos 3 o 4 años, especialmente a raíz del aumento de los embarazos adolescentes en el distrito

La coordinación para la realización de las charlas se hace a través de la dirección o con el responsable del Comité TOE<sup>84</sup>, pues estas se realizan en los horarios de Tutoría, ya que no pueden quitar horas de otros cursos. Normalmente la programación y coordinación para las charlas y las visitas en general recién se realizan empezado el año escolar, por lo que las charlas que ha realizado la SERUM han sido en agosto, setiembre y octubre. Sin embargo, cuando no se programa, el director o algún profesor pueden solicitar que se vaya a realizar una charla con algún encargado del CLAS.

Débora me comentaba que en los meses en que ella ha estado encargada de realizar las charlas, no ha ido a dar ninguna en el JFI, “recuerdo que han ido en junio o julio del año pasado [2013], pero yo todavía no salía”. Las charlas que ella ha realizado han sido en la secundaria “Nuestra Señora del Perpetuo

---

<sup>84</sup> Tutoría y Orientación Educativa



Socorro”, y en la primaria “San Martín de Porres”<sup>85</sup>. Por su parte, Erica explicaba el porqué de las pocas visitas a este colegio:

*En INTAY<sup>86</sup> casi no hemos tenido mucha aceptación, porque el director es...o los profesores...o el tutor no le dan mucha importancia. En Perpetuo sí, el director nos ha estado dando apertura (...). En el tema de vacunas [en el JFI], sí aceptan, sí nos han aceptado, para el cepillado [de dientes] también. Pero yo veo incluso que los mismos docentes tienen un poco este tema de... de ser cerrados en el tema de sexo-sexualidad. Yo me imagino porque si son adultos que han crecido en otro contexto, cambiar eso es un poco difícil. Pero con los profesores que son jóvenes y nuevos, ellos sí, su perspectiva es otra (Entrevista obstetra Érica).*

Esta falta de aceptación contrasta con la versión de los docentes y el director del JFI, pues según lo que había conversado con ellos sí estaban dispuestos y más bien deseosos de que se realicen las charlas sobre sexualidad, partiendo también de que para ellos a veces no es tan fácil explicarles a los alumnos con claridad la información relacionada a estos temas, dificultad que también menciona Erica. Si bien la obstetra observa un desinterés de parte de los profesores y del director para la realización de estas charlas, es posible que no se hayan realizado por descoordinación u otros motivos, no necesariamente porque los profesores no estén interesados. Aunque vale la pena mencionar que no hubo charlas de sexualidad en el JFI en el período en que estuvo trabajando la SERUM Diana.

Durante el período en que realicé el trabajo de campo -durante marzo, abril, dos semanas de mayo y las dos semanas de octubre- no pude observar ninguna charla sobre sexualidad del CLAS que se haya realizado en el JFI. A pesar de esto, puedo plantear una reconstrucción de las mismas a través de las entrevistas a las obstetras y la revisión de los materiales que se utilizan.

Las obstetras describieron los contenidos de las charlas de la siguiente manera:

---

<sup>85</sup> La psicóloga menciona también haber trabajado más en el Perpetuo Socorro

<sup>86</sup> Así se refieren también al José Félix Iguain

*El primero es conociendo el cuerpo, las partes, los órganos, para qué sirven, sus funciones. Luego les hablo un poco sobre la menstruación, que no conocen tampoco... algunas se asustan. Luego el otro tema es de las relaciones sexuales, cual es el riesgo de empezar precozmente, qué podría pasar. Después de hablar eso hablamos un poco de la sexualidad, cómo debe ser, lo que es género. Después en otro taller deberíamos hablar todo lo que son enfermedades de transmisión sexual, esa es otra sesión. Y después hablar qué métodos anticonceptivos hay, cuáles serían recomendados para los adolescentes. (Entrevista a obstetra Erica)*

*Para 1ro, 2do, 3er año se le habla de los cambios de su cuerpo, de la menstruación que les va a venir o que ya les vino, más que nada esas cosas. (...) Ya, y los que están en 4to, 5to años, más que nada les hablamos de planificación, de los riesgos del embarazo en adolescentes. Bueno eso es lo que yo les he hecho. (Entrevista a obstetra Débora)*

*[el MINSA] nos han dado unas guías para hacer, y también con nuestros conocimientos, tenemos también. El MINSA maneja varias guías, de planificación, de consejerías. Aparte tiene sus guías que son sólo para adolescentes. Con eso hacemos, con las guías de adolescentes del MINSA (Entrevista Jessica)*

En la primera cita la obstetra menciona con un poco más de detalle los temas que se quieren abordar en las charlas, pero en la segunda se explicita el direccionamiento de estos temas según el grado y la edad de los alumnos. Se pueden apreciar tres temas centrales: sobre el cuerpo y desarrollo sexual, que incluyen los cambios en la adolescencia; sobre los riesgos de las relaciones sexuales, el inicio temprano de la vida sexual, los riesgos del embarazo en adolescentes y las ETS; y sobre cómo prevenir estos riesgos, la planificación familiar y los métodos de protección y anticonceptivos orientados a los adolescentes.

En la tercera cita, Débora explica cómo se definen los temas y las fuentes utilizadas. Ellas siguen la programación creada desde el MINSA a través de estas “Guías del Adolescente”, donde se establece los temas así como las

etapas en los que deben ser abordados, complementado también con aquellos conocimientos que ellas tengan por su formación como obstetras. Particularmente, ella sigue casi a cabalidad lo que dice la guía, no realiza mayores modificaciones, pues considera que estas han sido elaboradas por “profesionales expertos” que saben mejor de qué deben hablar y cómo deben hacerlo.

En cuanto a la dinámica de las charlas, estas se realizan básicamente de forma expositiva, donde la obstetra pasa por los contenidos del tema a tratar. Luego de la exposición, se da un tiempo para las preguntas de los alumnos y las respectivas respuestas.

El principal material utilizado en las charlas son los rotafolios. Estos también son elaborados y brindados por el MINSA. Son unas láminas, ya sean plastificadas o de tela, con dibujos, conceptos e ideas que describen algunos de los contenidos mencionados anteriormente, pues existen diferentes rotafolios para los distintos contextos en que se dan las charlas (en el colegio o en la visita comunitaria, dirigida a la familia). El uso de los rotafolios es básicamente para mostrar imágenes de las partes del cuerpo, de los métodos y cómo funcionan, pero también para ilustrar algunas situaciones. A veces también se realizan dibujos para complementar la información, sobre todo al responder las preguntas (Entrevista Débora). Estos rotafolios presentan los mismos temas que mencionaron las obstetras. Incluyo algunos ejemplos del rotafolio “Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva”<sup>87</sup>, siendo este el más utilizado para realizar las charlas en los colegios:

---

<sup>87</sup> La documentación completa de este y otro rotafolio, utilizado más en las visitas a comunidades, se encuentran en los anexos 2 y 3 respectivamente



Ilustración 1 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Adolescencia

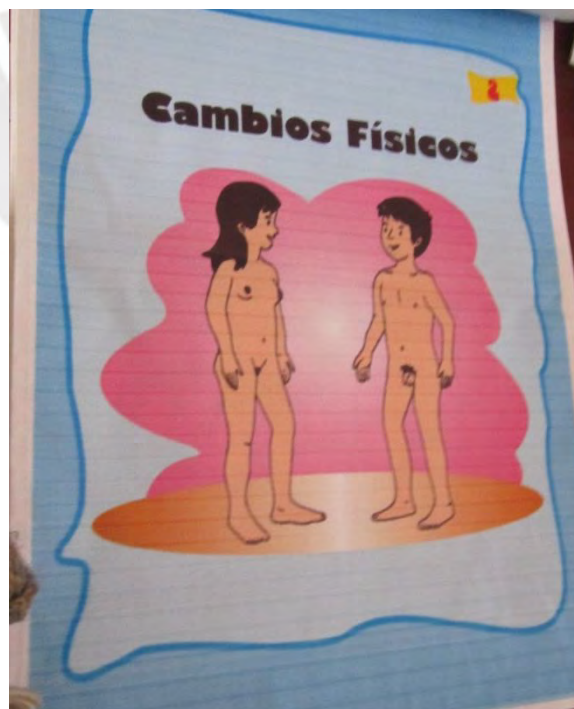


Ilustración 2 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Cambios en la adolescencia

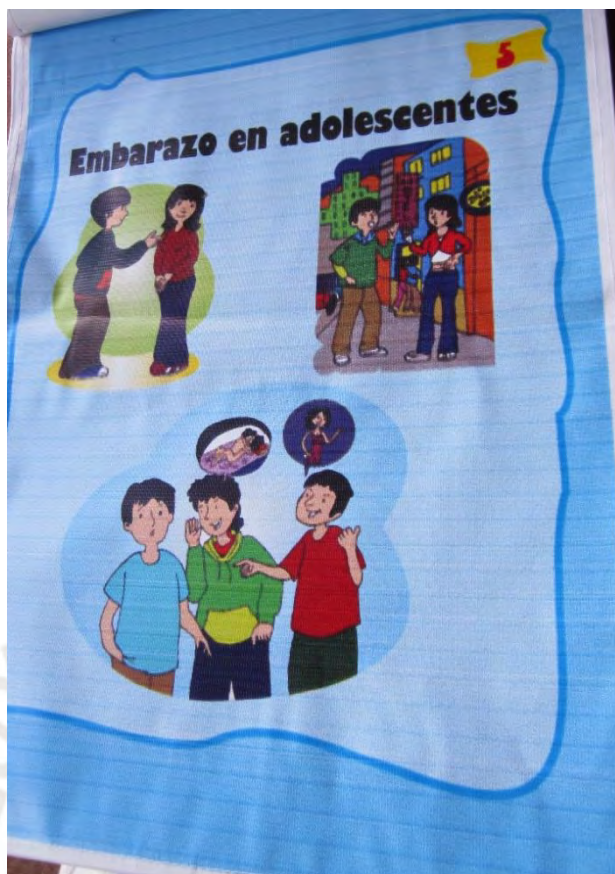


Ilustración 3 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Embarazo Adolescente



Ilustración 4 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Embarazo Adolescente



Ilustración 5 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Métodos Anticonceptivos



Ilustración 6 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Métodos Anticonceptivos



Ilustración 7 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Prevención de ITS



Ilustración 8 Rotafolio "Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva". Prevención

Como vemos en el rotafolio, los temas descritos por las obstetras y los presentados en este material son los mismos, brindando especial atención a los métodos de prevención de embarazo y enfermedades de transmisión sexual. Sin embargo, un tema que se incluye en este rotafolio, y en otros también, es el enamoramiento en la adolescencia:



Ilustración 9 Rotafolio "Aprendiendo de la salud sexual y reproductiva" Enamoramiento

Sin embargo, las obstetras explican que ellas no tocan esos temas en sus charlas:

*"En esas charlas, no, no hablamos de eso (...) La psicóloga es la que habla de eso" (Entrevista Débora)*

*"No, nosotras vemos todo lo que es de salud sexual, de prevención. Esos temas no tocamos" (Entrevista Jessica)*



*“Lamentablemente no tenemos las herramientas para hablar de eso, podemos aconsejarles un poco, pero deberían ser los padres quienes les hablen de eso a sus hijos. (...) O desde el servicio de salud la psicóloga les orienta un poco” (Entrevista Erica)*

En cuanto al comportamiento y preguntas de los alumnos en estas charlas<sup>88</sup>, se diferencian las actitudes, primero por género, y luego por edad. Es así que, por un lado, encuentran que los hombres “no se lo toman en serio”, haciendo bromas de doble sentido, y se ríen durante las charlas “son así un poco palomillas”; pero al querer hacerlos participar seriamente, se quedan callados. Por otro lado, las mujeres más bien se quedan calladas y no quieren participar, por el miedo a que sus compañeros se burlen y las fastidien (Entrevista a Débora y a Jessica).

En las diferencias por edad explican que los más jovencitos, entre 1ro y 3er años, los chicos y chicas en general son tímidos, no quieren preguntar mucho, “cuando les hablas de su cuerpo se avergüenzan”. En cambio, los que están en 4to o 5to, que tienen entre 16 y 19 años, sí realizan más preguntas. Estas giran en torno, por un lado, a los métodos anticonceptivos y a la aclaración de en qué situaciones puede quedar la chica embarazada: si cuando las chicas están con la regla, si cuando eyaculan afuera, etc. (Entrevista Erica). Por otro lado, los chicos preguntan por la masturbación, si es normal, y también sobre el tamaño del pene. Al preguntarles si se habla de prácticas sexuales no reproductivas, como la masturbación o el sexo oral o anal, me decían que normalmente cuando ellos lo traen a colación y que en el caso del sexo oral y anal, solo los mencionaban al hablar de ETS<sup>89</sup> (Entrevista Débora y Erica).

---

<sup>88</sup> Las descripciones de las obstetras se refieren a escolares en general, no necesariamente a los del JFI; aunque explicaban que estos comportamientos eran los más comunes en su experiencia.

<sup>89</sup> Enfermedades de Transmisión Sexual

## 1.2 Talleres con adolescentes

Los talleres con adolescentes que realiza la psicóloga Yolanda son parte del programa Juntos, que incluye la realización de los talleres como parte de la atención integral en salud, que se desarrollan normalmente en el CLAS. Para el cumplimiento de la atención integral de Juntos, cada adolescente, además de los controles en psicología, debería ir a estos talleres por lo menos 3 veces. Pero con la ampliación de la atención a otras localidades en el distrito de Huanta, la coordinación para realizarlos era bastante complicada, especialmente para los que tenían que venir. Pero también realiza talleres de temas similares en los colegios como parte del Programa de Salud Escolar.

Los temas que suele trabajar la psicóloga tienen que ver principalmente con el desarrollo de habilidades sociales, la asertividad y autoestima, violencia familiar y la orientación vocacional. En las habilidades sociales dice trabajar principalmente el tema del control y expresión de las emociones, pues parece ser uno de los principales problemas que identifica en los adolescentes:

*La que trabajo más, más es el control de las emociones, que hay muchos que son bien explosivos, se enojan rapidito, y explotan. Sí, se enojan, he visto que son bien renegones, o renegonas las chicas ¿no? y trato de trabajar con ellos sobre todo las emociones, de que vayan expresando también sus emociones, porque muchos se cohíben, calladitos... '¿expresas tus tristezas? No ¿a quién le cuentas? A nadie' y eso es un problema (...) (Entrevista a psicóloga Yolanda)*

Al querer indagar en qué momentos ve temas relacionados más directamente a la sexualidad, explicó que de eso se encargan las obstetras:

*Mmh... generalmente ese tema no lo toco, a excepción de algunos jovencitos que ya hay mucha confianza ¿ya? Porque anteriormente me decían que cuando estuvo el otro psicólogo empezaban a preguntar si es que tenía enamorada/enamorado ¿no? entonces les cohibía eso, y hacía que ya no vengán al psicólogo porque les preguntan eso. Por ese motivo es que yo no les hablo o no les pregunto mucho sobre el enamoramiento,*

*pero sí les voy explicando. Que siempre hay un proceso de nuestra vida, y que en algún momento nos vamos a enamorar, pero primero que se enamoren de sus estudios. (...) Pero ahondando así sobre sexo y sexualidad, no, no lo toco. Todavía aquí hay mucho de las mamás que si hablas de sexo/sexualidad se asombran ¿no? o se asustan ‘uuuh no, ¿qué estás hablando de eso con mis hijos?’ Empezamos a hablar de eso y ‘que ya no vaya al psicólogo’. (Entrevista a psicóloga Yolanda)*

Parece ser que la principal explicación para no abordar los temas de sexualidad con adolescentes, mencionado por la psicóloga y varios profesores/as, tiene que ver con la falta de comprensión de los padres, pues decían que se les estaba “despertando” la sexualidad al hablar sobre ello. Sin embargo, terminaban diciendo que al explicarse la importancia de la educación sexual algunos padres llegaban a entender que no era algo negativo, sino más bien necesario.

Existe un intento de orientación al querer explicar el enamoramiento como parte del “proceso de nuestra vida”, aunque negándolo al mismo tiempo diciendo que “primero los estudios”. Aun así, la psicóloga prefiere evitar el conflicto o la posibilidad de que los adolescentes dejen de ir a sus citas, y seguir trabajando los talleres desde los temas de habilidades sociales, asertividad y autoestima. Si bien resulta valioso trabajar estas habilidades para el crecimiento y desarrollo de los adolescentes, influyendo también en la experiencia y desarrollo de su sexualidad; lo negativo de esta situación es que no se establece la conexión entre la sexualidad y el desarrollo de estas habilidades. Además, vemos que no hay quién se encargue de trabajar abiertamente las dimensiones psico-afectivas de la sexualidad, pues las obstetras dicen que ese es el área de trabajo de la psicóloga, pero esta decide estratégicamente obviar lo relacionado a la sexualidad.

Aun así, para el caso de los talleres en los colegios, aunque en el 2013 no ha podido intervenir por falta de tiempo, para el 2014 quería retomar los

talleres en este espacio, particularmente por el aumento de embarazos en lo que va del año escolar<sup>90</sup>:

*Este año yo estoy programando las charlas en lo que es violencia familiar, a partir de 4to lo que es orientación vocacional; y seguir trabajando los que son las habilidades sociales. Y la prevención del embarazo ¿no? que es lo que he visto que más ha aumentado (...) [en cuanto a los contenidos de estos talleres] vería cuánto afecta un embarazo en adolescentes (...) entonces yo estoy preparando unos videitos para poder proyectarlos, porque a través de los videos es donde captan más, algunas experiencias de jovencitas que cuentan sus historias, de cómo salieron embarazadas y todo lo que han pasado. Eso es lo que yo estoy buscando ahora, para a partir de julio empezar sobre todo ya en los colegios. (Entrevista a psicóloga)*

Nuevamente, la situación apremiante de aumento de embarazos adolescentes crea la necesidad de empezar a intervenir desde otros frentes para la prevención. Desde su aproximación, ella busca transmitir las consecuencias que tiene el quedar embarazada en la vida de los adolescentes. Pareciera ser una estrategia para alertar sobre los peligros de relaciones sexuales irresponsables, y disuadir a los alumnos de tenerlas.

Algo resaltante también es la mención de los materiales audiovisuales como los más efectivos con los adolescentes. Cuando me contaba del desarrollo de sus talleres, evidenciaba tener mayor conocimiento de dinámicas y juegos para trabajar con ellos:

*[En los talleres de habilidades sociales] a veces trabajamos también con las caritas, las caritas, a ver que carita tienen hoy día, a ver que carita utilizan más todos los días. Y lo último que estábamos haciendo es trabajar tipo semáforo, para que aprendan a controlar sus emociones ellos. Y sí fue.... Yo creo que sí fue efectivo, la práctica que hicimos, sí, les gusto a los chicos, y lo otro que vimos, bueno vi en una película sobre*

---

<sup>90</sup> Esto es a nivel de Luricocha, pues me decían que si bien el año pasado solo atendieron 5 casos en todo el año, en lo que va del presente año (según la información que me dieron en abril) ya han tenido 4

*una dinámica del coach, donde colocaban los palitos, uno encima de otro y tenían que sacar, si movían pasa al siguiente persona, y si logro sacar sin mover sigo sacando” (Entrevista a psicóloga Yolanda)*

Son este tipo de dinámicas que las obstetras, y también la psicóloga, aprecian y resaltan para el trabajo con adolescentes. En estos talleres, ellas evidencian una mayor participación y aprendizaje desde la experiencia por parte de los chicos y chicas. En este sentido, sería valioso el que se utilicen las dinámicas y estrategias de los talleres para trabajar la educación sexual con adolescentes, siendo estas más efectivas con este grupo que las charlas informativas. Sin embargo, esto se ve dificultado por la actitud reticente de la psicóloga de incluir la sexualidad en los temas para abordar en sus talleres.

Vemos entonces que el abordaje de la educación sexual en el CLAS abarca principalmente la salud sexual y reproductiva, siendo este el área de trabajo de las obstetras, desde un enfoque biomédico. Aquí, la información brindada a través de charlas expositivas con rotafolios, gira en torno al desarrollo sexual corporal, los riesgos de las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo en la adolescencia, y los métodos de prevención. Además, resalta la falta de capacidad e interés para trabajar los temas psico-afectivos de la sexualidad desde el CLAS, a pesar de ser un tema propuesto por el MINSA, ya que las obstetras no lo consideran parte de su área de trabajo, y la psicóloga prefiere no abordarlos directamente, aunque sí considera prudente hablar de las consecuencias psicológicas del embarazo adolescente.

## 2. La educación sexual a cargo de los docentes

En esta sección, veremos la educación sexual formal que realizan los docentes en los diferentes cursos e intervenciones particulares. Para describir y analizar este proceso, en primer lugar indagaré en las relaciones de confianza entre alumnos/as y profesoras/es en el colegio y en los espacios de clase, siendo estas vitales en la capacidad de los adultos para abordar la sexualidad con

adolescentes. En segundo lugar, presentaré contenidos formales de la educación sexual, es decir aquellos identificados por los profesores como parte de esta. Aquí indagaré en los contenidos del curso de PFRRHH a partir del texto escolar utilizado y los cuadernos revisados. Finalmente, me centraré en las dinámicas de clase, para identificar las estrategias y metodologías utilizadas por los docentes. En algunos casos, se considera extrapolar lo visto en clases mientras se dictaban otros temas, así como incluir las experiencias de los alumnos y las descripciones de los profesores y profesoras.

## 2.1 Confianza para hablar de sexualidad

Poder hablar de sexualidad en la escuela, desde todas sus aristas y no sólo en términos informativos, parece ser una tarea complicada, pues requiere de una capacidad de diálogo entre docentes y alumnos que se base en la confianza.

(...) la confianza es un modo de mirar al otro/a, es un 'a priori' que instituye la relación, que la habilita, que la hace posible (...) pareciera que la confianza habita entonces los espacios 'entre' adultos y jóvenes, docentes y alumnos/as, y no reside únicamente en uno o en otro polo de la relación. El poder no es ejercido sobre otro/a, sino que se juega en ese espacio intermedio que es el espacio de la palabra horizontal (Greco 2009:57)

La autora plantea de esta forma repensar la relación pedagógica, donde la confianza se construye y reafirma en el espacio escolar. Esto implica desarrollar una relación más horizontal entre los sujetos, donde el diálogo, por más que un lado sea el educador y el otro el educando, se base en la equidad de ambos, Si la confianza es "un modo de mirar al otro", en la educación sexual resulta necesario que los docentes puedan "mirar" a los alumnos/as como sujetos sexuados con capacidad de experimentar y conocer sus cuerpos, no solo en términos de los peligros y riesgos que puedan conllevar, sino también de autoconocimiento, deseo y placer. Es en este último punto que la distancia

generacional suele jugar un rol negativo, al dificultar la posibilidad de los docentes de concebir estas dimensiones de la sexualidad de alumnas y alumnos, principalmente de las primeras.

La relación pedagógica en la escuela peruana, y en general en la educación tradicional, se caracteriza por las relaciones verticales entre docentes y estudiantes, relaciones que reafirman la autoridad (y en algunos casos autoritarismo) de los primeros sobre los segundos. Y es que esta, una relación de desconfianza y de desigualdad, busca establecer la dominación sobre el otro, con la intención de volverlo semejante a lo que se espera que sea (Greco 2009: 58). Así, se dificulta y/o imposibilita la construcción de relaciones horizontales y de confianza entre ambos. Este tipo de relación pedagógica se reafirma constantemente en la cotidianeidad de las aulas, en las formas y estrategias de enseñanza, en el trato a los estudiantes, etc.

Según lo observado y lo conversado con los docentes y alumnos/as del JFI, he podido encontrar diferentes casos en las relaciones y la posibilidad de confianza, aunque definitivamente prima la presencia de relaciones verticales. En efecto, en el JFI la mayoría de profesores y profesoras mantenía este tipo de relación con sus alumnos, estableciendo un trato 'fuerte' con ellos y ellas, donde las llamadas de atención y los gritos eran constantes. Un ejemplo de este caso se daba con la profesora Gloria:

*Les dice que ahora va a revisar la carátula del curso, "no quiero ver trabajos sin terminar, me voy a dar cuenta si lo han hecho a último minuto. Eso no está bien, yo les he mandado con tiempo la tarea para que hagan su carátula". Va llamando uno por uno. Cuando ve que Julio no está con el uniforme (sin la camisa) le dice que porqué ha venido así, él le dice que su camisa estaba sucia, "¿acaso no puedes lavar?, la próxima vez no te voy a dejar estar en mi clase sin uniforme". Para la revisión, cualquier falta ortográfica, o elemento que no le parezca de la carátula lo corrige en voz alta (a veces gritando), remarcando fuertemente los errores: "No puede ser que en 4to de secundaria todavía tengan FALTAS ORTOGRÁFICAS". A los que se salen de su sitio les llama la atención "¿¡Acaso les he dicho que pueden pararse!?". El orden de los elementos que contiene la carátula le parece muy importante "si bien a veces nos podemos salir del esquema y ser creativos, para la carátula quiero que se RESPETE el orden ¿A caso por las puras les hice un ejemplo la clase*

*pasada de cómo debía hacer la carátula?”. Todos se ven muy nerviosos de que les revise su cuaderno. A una de las chicas le dice “¿no has podido elegir un dibujo más bonito? ¿¡Ah!?”. Ante las correcciones y llamadas de atención los alumnos y alumnas se quedan callados. Luego de la revisión los resondra un rato por no hacer bien la carátula “¿cómo esperan hacer bien un trabajo de investigación si no pueden cumplir con la mínima tarea de hacer una CARÁTULA? ¿¡Ah!?”. Finalmente les dice que van a trabajar en grupos (...)” (Extracto del Cuaderno de Campo. Observación de clase CTA<sup>91</sup>)*

El resto de la clase la profesora mantiene esta actitud, y era similar en el resto de las clases que observé, particularmente cuando tenía que corregir las tareas y trabajos de los alumnos. En uno de los grupos focales con alumnas, una de ellas me decía sobre esta profesora que “no tiene mucha paciencia, se molesta rápido y nos grita. A veces se entiende que se moleste cuando no trabajamos bien, pero ya también da miedo” (Maricel). Esto último lo dice un poco entre risas nerviosas. Evidentemente el trato que maneja esta profesora con los alumnos establece una relación totalmente vertical, incluso algo agresiva en su necesidad de gritar ante la clase los errores de sus alumnos/as. Y es que esta profesora era una de las que más se frustraba con el bajo rendimiento académico de los alumnos y alumnas, a pesar de decirme que el salón de 4to A es de los que mejor trabaja en el colegio (Entrevista a profesora Gloria).

Un caso muy distinto es el del profesor Elmer, de matemática. El clima de aula en sus clases es muy distinto

*Están en grupos y el profesor pide que los alumnos elijan un integrante para elegir el orden de las exposiciones. Lorena lo corrige diciéndole “se dice representante profesor”, se ríe y le dice “es verdad, representante está mejor”. (...)El primero en salir a exponer es Juan, el resto de alumnos empieza a quejarse porque no entiende. Si bien su procedimiento para resolver el problema está bien, Juan tiene dificultades para hacerse entender. El profesor le dice que mejor ponga primero el problema y que*

---

<sup>91</sup> Ciencia, Tecnología y Ambiente



*vaya resolviendo pregunta por pregunta, diciéndolo no como una orden sino como una sugerencia. (...)*

*En la clase de matemática hay mucha atención y participación de parte de los alumnos, nunca he visto una clase silenciosa y callada de matemática. No hay miedo a decir 'no entiendo', 'explíqueme otra vez'; que sí he visto sucede en otros cursos, donde no dicen nada y luego me preguntan a mí. El profesor les deja problemas para resolver que les motiva a preguntar, dar respuestas, interesarse por las clases; haciendo también bromas en diferentes momentos, volviendo la clase interesante y divertida para ellos" (Extractos del Cuaderno de Campo. Observación de clase y Notas de Campo)*

Vemos en este caso una aproximación diferente de parte del profesor Elmer. El profesor demuestra mayor apertura a las intervenciones, corrigiendo a los alumnos pero a través de un trato amable. La apreciación de los alumnos y alumnas sobre este profesor es bastante positiva, incluso le pidieron que sea su asesor para apoyarlos en las actividades de recaudación de fondos para su viaje de promoción. Este tipo de relación que construye con sus estudiantes resulta positiva para generar confianza con los mismos. En efecto, siendo encargado del DESNA en dos oportunidades estuvo apoyando a algunos alumnos con sus problemas familiares, quiere decir que estos tuvieron la confianza como para acercarse a él.

Otro caso que quisiera abordar, y bastante significativo para los alumnos con los que se trabajó, es el del profesor de Educación Física y tutor de ambas secciones de 4to de secundaria, Eduardo. En los grupos focales con las alumnas, estas mencionaron al profesor Eduardo como al que le tenían mayor confianza: "al profesor le contamos nuestros problemas, y él no le cuenta a nadie (Cecilia) nos entiende y nos apoya (Lucero), no es como los otros profesores, él te comprende (Liliana)". Este tipo de comentarios evidencian la relación positiva que mantiene el tutor con las alumnas. Por su parte, los chicos no necesariamente decían que le contaban sus problemas, pero sí expresaban una buena valoración del profesor, especialmente por ser "divertido" y "buena gente".

La relación que describen es una que también pude observar en diversos momentos, y no solo con los de 4to A, sino también con otros grupos de alumnos. Constantemente veía al profesor conversando con alumnos y alumnas, riéndose y jugando con ellos.

Por su parte, el profesor Eduardo es consciente de la confianza que le tienen, y me expresaba la importancia que él le da a mantener este tipo de relación con sus alumnos y alumnas, particularmente siendo tutor y para orientarlos:

*Me comenta que los chicos y chicas sí le cuentan sus cosas, desde los chicos que les gustan, hasta problemas familiares que tienen. Me dice que para poder acercarte a los adolescentes hay que ponerte en su lugar, recordar cuando fuiste de su edad, "si solo te acercas desde una posición de autoridad nunca van a confiar en ti". Me dice que por eso le parece que los profesores de este colegio no se llevan muy bien con los adolescentes, no saben tratar con ellos. Él tiene este tipo de relación especialmente con los chicos de 4to, pues viene trabajando con ellos desde el 2012 en tutoría" (Extracto del Cuaderno de Campo. Conversación Informal con el profesor Eduardo)*

De este modo, vemos como el establecer relaciones no solo cordiales sino también amicales, el generar horizontalidad entre docentes y alumnos, permite construir relaciones de confianza que posibilitan el brindar las orientaciones y la ayuda necesarias a los adolescentes y sus inquietudes. Aunque en el salón de clases Eduardo asume un rol de autoridad, y en efecto una autoridad respetada, es durante los momentos fuera de las clases donde el profesor interactúa con los alumnos, conversa con ellos y se ríe con ellos. Esto es algo difícil de observar en el caso de las profesoras, quienes en sus tiempos libres dentro del colegio suelen andar entre ellas o en el cafetín, el espacio de los profesores por excelencia.

Ahora bien, el paso de concebir la sexualidad de los alumnos y alumnas en todas sus dimensiones resulta, incluso para el profesor Eduardo, una tarea aún por trabajar. Y es que al hablarme de las alumnas y las inquietudes de

sexualidad, a varias las consideraba como 'más niñas', que 'todavía no piensan esas cosas'. Aun así, resulta valioso considerar la importancia que tiene para los alumnos la presencia de este tipo de relación con algún docente, especialmente si es responsabilidad del mismo dar algún tipo de información u orientación sobre educación sexual.

## 2.2 Los contenidos formales de la educación sexual

Al preguntar a los docentes qué cursos abordan la temática de la sexualidad, de forma directa o indirecta, indicaron los siguientes: Persona Familia y Relaciones Humanas, Tutoría<sup>92</sup> y Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Algunos también mencionaron Formación Cívica y Ciudadana. De estos, los dos primeros son los que lo tratan como parte de los temas del currículo; mientras que en los otros cursos se aborda desde sus propias temáticas con intervenciones esporádicas. Como se explicó al inicio del capítulo, en el colegio se planteó la estrategia en la cual todos los profesores debían vincular en algún momento sus temas particulares con alguna orientación o información respecto a la salud sexual y reproductiva, como el caso del profesor de Matemática, quien me dijo que le mostro a los alumnos estadísticas sobre el VIH al enseñar este tema en su clase (Entrevista a profesor Elmer). Un ejemplo observado en el periodo de campo fue el realizado por el profesor Bruno en el curso de comunicación, donde realizaron diferentes formas y técnicas de exposición, y los temas fueron los problemas socioculturales, dentro de ellos el embarazo adolescente.

En el caso de Ciencia Tecnología y Ambiente, enseñado por la profesora Gloria, dijo también abordar cuestiones sobre sexualidad en su curso:

---

<sup>92</sup> Si bien Tutoría es un espacio considerado importante para abordar la educación sexual, en el período de campo de las 9 semanas solo 2 de ellas tuvieron clase de Tutoría, pues el horario de viernes a última hora se veía perjudicado por los feriados, el paro, las reuniones de profesores, así como los partidos que jugaban entre profesores de dos colegios. Aun así incluiré los temas que desarrollaron en esta clase a partir de lo expuesto por el profesor Eduardo y

*(...) generalmente en 2do grado y en 4to grado de secundaria. Cuando hablamos de la reproducción, sobre la función de reproducción, ahí hablamos pues, sobre el aparato sexual masculino, sobre el aparato sexual femenino, cuáles son los cuidados que deben de tener; hablamos del embarazo, hablamos sobre las etapas o desarrollo del embrión, métodos anticonceptivos, todo ello.” (Entrevista a profesora Gloria)*

Comenta entonces que al explicar estos temas realiza orientaciones a los alumnos, aconsejándoles que hacer para cuidarse y resolver dudas que puedan tener al respecto. En un fragmento de la entrevista explica con mayor detalle lo que le dice a los alumnos, viendo que estos tienen vergüenza cuando se les habla de sus cuerpos y los del otro sexo:

*(...) entonces tratamos de explicarles que es un tema muy normal, de que se trata de un aparato que ellos mismos lo tienen en sus organismos, de que es muy necesario conocer cuál es su funcionamiento. E incluso en las mujercitas o en los varones, sabiendo cuál es su función que cumple cada uno de esos aparatos, podemos nosotros evitar los embarazos. Ahí empiezo a hablar sobre los métodos anticonceptivos, sobre las píldoras y los inyectables, sobre los preservativos, y también sobre método natural.” (Entrevista a profesora Gloria)*

Vemos así que el curso de CTA se concentra principalmente en la cuestión biológica de la sexualidad, como lo especifica el DCN, brindando información sobre el desarrollo sexual del cuerpo y del proceso del embarazo. Incluye también la orientación sobre métodos anticonceptivos como parte de la estrategia escolar de prevenir los embarazos adolescentes. Además, la profesora Gloria evidencia una preocupación por naturalizar los temas relacionados al cuerpo y los aparatos sexuales, pues en otro momento me explicaba que veía que este era un tema que aún incomodaba a alumnos y alumnas al ser mencionado

En el curso de Formación Cívica y Ciudadana, el profesor César me decía que tocaban brevemente el tema, que particularmente lo relacionado a esto podría ser lo referente a los derechos de los adolescentes. Aunque en lugar de

elaborar al respecto me dijo que podía ver en el libro del curso que temas va a tratar porque se basa en este para desarrollar sus clases (Conversación con profesor César). Sin embargo, en las primeras semanas de clase con 4to año, estuvo tratando el tema de la familia. Para este también se basó en un libro de editorial AMEBA (fotocopia), un compendio por área de los temas que se tratan en la educación básica regular para cada grado. Dice que a falta de materiales disponibles se las tiene que ingeniar con información que pueda encontrar por su cuenta. Estas resultaron ser clases interesantes donde se habló sobre los fines y funciones de la familia, así como los tipos de esta, donde aparecieron temas como el matrimonio y las parejas sexuales (monogamia, poligamia), la homosexualidad y la planificación familiar, aunque de manera muy superficial.

Tutoría y Orientación Educativa no es un curso con una malla curricular definida, sino más bien es considerado un espacio para el acompañamiento de los alumnos y alumnas, pues la hora de tutoría está dedicada a la reflexión y análisis de los problemas de interés de estos. En el caso de los alumnos de 4to A, el profesor Eduardo es el tutor encargado, y describe así las temáticas que se abordan en su clase:

*Son varios los temas que debemos abarcar, principalmente relacionados a los problemas que puedan tener los alumnos. Antes se identificaba con ellos mismos de qué temas querían que se les hable, pero ahora viene ya determinado, y entre ellos está lo que es la educación sexual. (...) Se tratan los temas de conocer su cuerpo, sexualidad, sexo desarrollo, etapa de adolescencia. En realidad si les preguntas sí conocen bien su cuerpo y sus funciones (aparatos reproductores y eso).*

***¿Y temas relacionados al enamoramiento, a las relaciones de pareja?***

*No esos temas no me compete, no vemos tanto esos temas con los alumnos, solo superficialmente, resaltar la importancia de primero quererse uno mismo para luego querer a otro, ese es un mensaje que les trato de dar. Pero de ahí no tocamos mucho, nosotros trabajamos todo lo que es prevención” (Entrevista a profesor Eduardo)*

Esto ha sido respaldado por los alumnos y alumnas, que en los grupos focales mencionaron que el profesor Eduardo era uno de los que había trabajado estos temas con ellos, concentrándose particularmente en los métodos anticonceptivos. De esta forma, los contenidos en Tutoría no difieren demasiado de los elaborados en el curso de CTA, concentrándose ambos en las cuestiones biológicas y de prevención.

El curso que ve de forma más directa la educación sexual, desde las diferentes aristas, es Persona Familia y Relaciones Humanas. La profesora encargada del curso es Aurelia, una de las profesoras que lleva mayor cantidad de tiempo enseñando en el colegio

Al preguntarle a la profesora los temas que ve con los alumnos de 4to, no elaboró demasiado, diciendo que sí tocan el tema de la sexualidad: “en el curso vemos lo que es la planificación familiar, las enfermedades, y en los primeros años los cambios físicos. (...) Pero a las chicas lo que más preguntan es sobre el enamoramiento, sobre eso hablamos también” (Entrevista a profesora Aurelia). La profesora dice basarse en los contenidos del libro que se utiliza en el curso y sigue ese orden para tratar sus clases. En este sentido, resulta importante indagar en los contenidos que presenta el texto escolar.

En este curso se trabaja con el libro “Persona, Familia y Relaciones Humanas. Texto para el estudiante. Secundaria 4”, de la editorial del MINEDU. Este libro cuenta con diferentes ediciones desde el 2006, siendo el último del 2012, y los alumnos trabajan con las diferentes ediciones. Aunque los contenidos varían ligeramente, las líneas temáticas son las mismas.

Los contenidos del texto giran en torno a temas de desarrollo personal y relacionamiento con los demás. Por ejemplo, hay una unidad del libro dedicada a la comprensión de la “Adolescencia” como período de cambios, no solo físicos, sino a nivel afectivo y de exploración personal, donde se buscan desarrollar capacidades comunicativas y la reflexión crítica sobre las presiones grupales entre otras influencias; así como una sobre el “Autoconocimiento” para desarrollar la autoestima, la capacidad de toma de decisiones, y la afirmación de

la identidad personal y cultural. Observando lo visto en el libro, puedo concordar con la afirmación de la profesora de organizar sus clases a partir del mismo, pues en el primer período de campo observé que los temas que se trabajaron fueron los de la primera unidad (Adolescencia), particularmente los estilos de comunicación (agresivo, pasivo y asertivo), y las presiones grupales en la adolescencia.

De manera similar, existe una unidad titulada “Sexualidad y equidad de género”, que trabaja de manera directa y explícita la educación sexual. La presentación de la unidad resume el enfoque que se propone:

*Hablar de sexualidad es referirse a la vida afectiva de las personas, a sus relaciones interpersonales, sus pensamientos, sus experiencias, y también a sus sensaciones y deseos. la sexualidad se construye a lo largo de la vida, y en cada etapa hay características y manifestaciones específicas. (...) El propósito de esta unidad es ayudarte a vivir tu sexualidad plenamente.*

Entonces, este texto escolar busca realizar una educación sexual integral, donde se aborden las distintas dimensiones de la sexualidad y se generen los espacios para la reflexión y la crítica de los distintos procesos por los que pasan los adolescentes. En cuanto a los temas de esta unidad, tenemos los siguientes:

1. Desarrollo de la sexualidad: Presenta los cambios en la sexualidad a partir de la adolescencia, ahondando en la descripción de las diferentes dimensiones de la sexualidad y explicando que esta se construye socialmente; todo esto desde la presentación de un enfoque de género.
2. El amor y enamoramiento: Explicación de qué es el amor, y cómo este se vive en las relaciones de pareja, favoreciendo la capacidad de comunicación y confianza dentro de estas.
3. Influencia de los medios de comunicación: Se identifican los diferentes medios y mensajes que se presentan en los diferentes medios, incitando a una visión crítica de los mensajes y estereotipos que se construye y reafirman en estos espacios. Resalta principalmente la influencia negativa de los medios

4. Derechos sexuales y reproductivos: se presentan los diferentes derechos sexuales y reproductivos, a partir de la comprensión de los derechos humanos, y cómo protegerlos; así como la identificación del abuso sexual, en busca de su prevención
5. Salud sexual: Explican y motivan las 'relaciones sexuales responsables', presentando la abstinencia sexual como el mejor método de prevención. Incluyen los temas de las consecuencias del embarazo adolescente, las ITS, y el VIH y SIDA, con una explicación de esta epidemia en nuestro país.

En estas distintas temáticas se proponen formas y dinámicas de trabajo para analizar y reflexionar sobre casos y experiencias particulares, ya sean propias o ejemplos propuestos en el libro. De esta forma se busca que los alumnos y alumnas expresen sus opiniones e inquietudes.

### 2.3 Dinámicas de clase: estrategias de enseñanza y contenidos observados

En cuanto a las estrategias y dinámicas de clase, vemos que en los diferentes cursos los contenidos se abordan de manera distinta. En PFRRHH, la profesora tenía dos formas de hacer sus clases. En un primer momento hacía una dinámica o trabajo en grupo para tratar el tema con los alumnos, lo cual solía durar una clase. Pongo un ejemplo de esto:

*El tema que va a tratar son estilos de comunicación (agresivo, pasivo y asertivo). La dinámica de la clase implica bastante participación, haciendo preguntas constantes sobre el tema que va a tratar: Cuando la profesora empieza a poner ejemplos se ven más atentos, se ríen ante el ejemplo de un padre pasivo, que "su hijo/a le dice voy a salir y punto, el papá acepta nomás y se queda callado" y cuchichean entre ellos "esos son padres pasivos, no se hacen respetar por sus hijos". Estos ejemplos tratan de aludir a las experiencias de los chicos y chicas. Les deja una dinámica en parejas: ¿cómo debería ser cada tipo de comunicación?*



*Entonces deben actuar en las diferentes formas que implican esos estilos de comunicación. (...) La profesora les dice que hagan el estilo agresivo, y se "lapean", pero de broma y riéndose, les remarca entonces que no es algo físico, sino verbal. La profesora ve mucho desorden y decide hacerlo por filas, pero cada vez que les toca les da roche hacerlo frente a todos (...). Finalmente, les pregunta cómo se sintieron haciendo cada estilo de comunicación, y con eso finaliza la clase (...) (Observación en clase de PFRRHH)*

Es así que en esta clase utiliza la actuación para ejemplificar los estilos de comunicación y propone situaciones que podrían ser conocidas para ellos. Aunque la clase es un poco caótica y desordenada, hay una evidente participación e interés de los alumnos por lo que sucede en la clase. En la siguiente clase hicieron una síntesis por grupos de lo que sintieron en cada estilo de comunicación y lo expusieron frente a sus compañeros. Sin embargo, las tres siguientes clases a la de la exposición y trabajo en grupo, la dinámica de clase fue totalmente distinta:

*Entra a la clase y dice que va a recapitular lo que se ha trabajado, alegando que "necesitan tener algo escrito en su cuaderno sobre este tema". Llega con 2 papelógrafos que resumen los conceptos de estilos de comunicación, escritos por ella. Pone características y consecuencias de cada estilo. Les dice que copien lo que hay en el papelógrafo, que se apuren porque la hora es corta (esto lo remarca constantemente y de forma molesta, "ya llevamos 3 semanas con este tema, tenemos que pasar al siguiente"). Sale unos 15 minutos de la clase, los deja copiando los papelógrafos. Todos se dedican a copiar el primer párrafo, que es el concepto de estilos de comunicación. (...) Regresa y les empieza a hablar del tema mientras todos copian, particularmente del machismo (...). Sin embargo, casi nadie está escuchando, pues todos están concentrados en copiar antes que se lleve los papelógrafos. (Observación en clase de PFRRHH)*

*Veo que va a continuar con los papelógrafos y me acerco a ayudarla a pegarlos en la pizarra. Una vez puestos todos se ponen a copiar. No hay mayor desarrollo de la clase, solo hacen esto por el resto de la hora. En un momento la profesora pregunta si la letra es muy chica, le dicen que sí, entonces se pone a dictar los puntos. Se molesta al ver que no han*

*avanzado, y cuando escucha mucho cuchicheo les llama la atención y les ordena “silencio alumnos, ya se están demorando mucho”. El dictado es un poco rápido para escribir, veo que algunos y algunas se rinden a seguirle el ritmo a la profesora. Se transcurre la hora en este proceso de dictado. (Observación en clase de PFRRHH)*

Aquí vemos una gran diferencia entre las dos formas de hacer sus clases, una bastante participativa y dinámica, mientras que la otra resulta muy aburrida para los alumnos, pues es solo dictado y copiado. En la clase de la exposición grupal, me dijo que cómo le habían dividido las horas, tenía dos veces a la semana 1 hora, hacer los trabajos en grupo se hacía más complicado. Al preguntarle cómo aborda los temas de sexualidad en su curso me dijo “cómo ves que estoy trabajando en las clases, con trabajos grupales, ejemplos, reflexiones” (Conversación informal con Aurelia), aunque del total de las clases observadas (10) solo he visto que ha hecho esto 3 veces. Sin embargo, cuando le pregunté a los alumnos cómo eran las clases con la profesora Aurelia, los chicos fueron muy honestos y duros al decir que sus clases eran muy aburridas y no les gustaba, aunque el tema sí les parecía interesante, porque la profesora siempre los hacía copiar nomás lo que estaba en el libro al cuaderno, o si traía fotocopias, además de pagarlas ellos<sup>93</sup>, también copiaban los contenidos tal cual (Grupo Focal Hombres y Grupo focal Mujeres 1).

Para los temas de la unidad “Sexualidad y equidad de género”, en los Grupos Focales de la segunda visita, los alumnos y alumnas me contaron que la profesora Aurelia formó grupos de exposición<sup>94</sup> y asignó un tema a cada grupo. Los estudiantes se basaron en los contenidos del texto escolar para realizar sus exposiciones. Hicieron papelógrafos y luego presentaron la información a sus compañeros, dándose un tiempo para las preguntas y finalmente la profesora

---

<sup>93</sup> El uso de fotocopias era común, pues se demoraron en entregar los libros de los cursos, y habían profesores que traían material extra de esta forma. Los profesores entregaban las fotocopias y de ahí pasaban por los asientos o mandaban a algún alumno a recolectar los 10 céntimos por hoja que cuesta sacar la copia.

<sup>94</sup> Esto también fue confirmado por la profesora, quien me dijo que trabajó con exposiciones, pero no elaboró demasiado al respecto. En esta segunda visita la profesora no solo evitó conversar mucho conmigo, sino que tampoco fue a dictar sus clases en estas dos semanas

daba un resumen de los contenidos de la exposición, resaltando los elementos más importantes y daba algún consejo y/o reflexión final. Por ejemplo, en el tema de la salud sexual, me dijeron que la profesora acotaba la importancia de la abstinencia, que hay que aplazar el inicio sexual hasta ser 'más maduros' (Grupo Focal 2- Mujeres 1). Parece ser que esta fue la única forma en que trabajaron estos temas, pues solo me hablaron de exposiciones, a pesar de que en el texto se proponen diversas dinámicas y trabajos grupales.

Al revisar algunos cuadernos que me prestaron los alumnos y alumnas, estos demostraban el copiado de los contenidos del libro, en la mayoría de casos de forma literal:



Ilustración 10 Libro de PFRHH. Dimensiones de la sexualidad



Ilustración 11 Cuaderno de Alumna. Dimensiones de la sexualidad



Ilustraciones 11 y 129 Libro de PFRHH. Amor y Enamoramiento

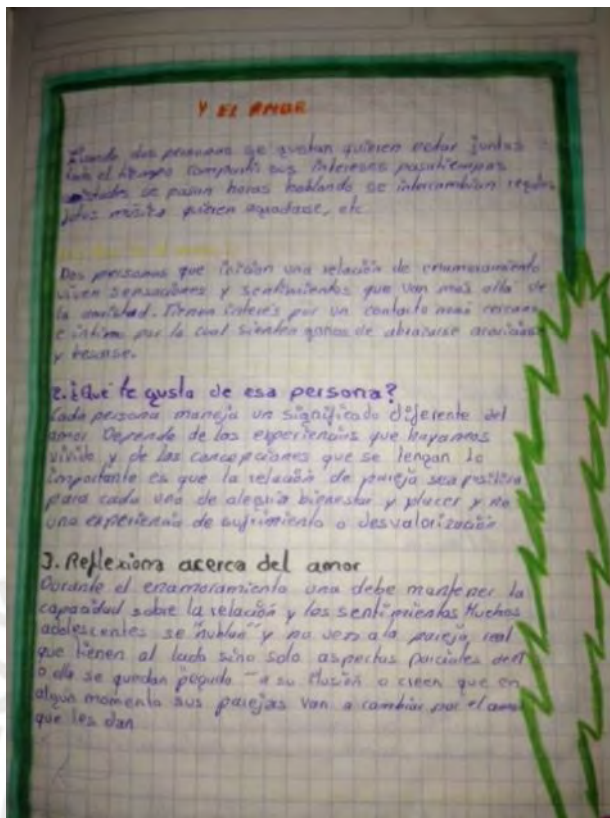


Ilustración 1310 Cuaderno Alumno. Amor y enamoramiento



Ilustraciones 14 y 15 Libro de PFRHH. Derechos sexuales y reproductivos



Ilustración 16 Cuaderno Alumna. Derechos sexuales y reproductivos

Con estos ejemplos vemos que el trabajo en el cuaderno se basa principalmente en copiar información del libro, pero resumiendo los contenidos con algunas oraciones de los mismos. Vemos también que en esta reducción se privilegia cierta información. Por ejemplo, en el caso de las fotos sobre 'desarrollo sexual', en la descripción del libro aparecen diversas dimensiones de la sexualidad; sin embargo, en el cuaderno de esta alumna solo se incluyen las referentes a lo biológico y anatómico, dejando de lado las otras. El copiado en los cuadernos tiene como finalidad, según la profesora, el que tengan información de los temas abordados en clase (Conversación informal con Aurelia). No obstante, el copiar la información sin tener mayor discusión sobre el tema termina por banalizar los contenidos que se deberían trabajar en reflexiones grupales y personales.

La profesora Gloria dice abordar la sexualidad a través principalmente de talleres, para que los alumnos pregunten y participen más a comparación de las clases:

*Hay algunas señoritas que preguntan y dicen 'pero profesora, por ejemplo, las pastillas, las inyecciones, nos engordan; hay otras que nos choca, entonces nosotras no queremos usar esos métodos' Se les da otra opción que es el método natural pues ¿no? de la regla, se les explica cuantos días antes, cuántos días después. Entonces a manera de talleres tenemos que hacerlo eso, para que los chicos participen y den sus opciones sus ideas (...)*

*Utilizamos siluetas vacías para que ellos puedan ubicar las partes de los aparatos genitales, masculinos, femeninos. A parte de ello utilizamos la elaboración de trípticos, por parte de ellos mismos sobre los métodos anticonceptivos. También utilizamos la elaboración de los... Mmm, de las... ¿cómo se llama esto?*

***¿El periódico mural?***

*Ajá, del periódico mural. Son una de las estrategias que nosotros empleamos para abordar estos temas, y sobre todo para extenderlos pues a todos los demás estudiantes de la institución, y se pongan a leer e informarse sobre esos temas. Porque lo que queremos es que todos manejen este tema, no solo 2do o 4to, o los grados donde agarremos esos temas (Entrevista a profesora Gloria)*

Vemos entonces que separa lo que son las clases normales de los momentos en que busca orientar, pues es en este segundo que busca la participación y el diálogo con los estudiantes. Explica también que hay ciertas formas de trabajar que tienen mayor resultado con los alumnos, y son aquellas en las que tienen que realizar actividades como cortar, pegar, etc. Además, prefieren que ella brinde la información y ellos la ordenen, utilizando mapas conceptuales o herramientas similares. Más bien, investigar y buscar su propia información no les gusta, según la profesora porque tienen dificultades de comprensión lectora y para analizar la información, entonces cualquier trabajo que implique investigación no les gusta mucho. Aun así, estos son los tipos de

trabajo que más pide realizar en sus clases normales, quizás porque considera que son habilidades importantes en las que los alumnos deben trabajar.

Tanto Gloria como Aurelia explican que hablar de sexualidad con los adolescentes se hace también en diálogo con ellos, pues en alguna ocasión las buscaron para preguntarles sobre inquietudes que no necesariamente se abordan en la presentación de temas 'oficiales'. Y es que hablar de sexualidad con los adolescentes tiene una característica emergente, pues dependiendo de las preguntas que ellos hagan es que se direcciona la conversación y la orientación. Ambas también comparan aquellos alumnos que no tienen problemas para preguntar y son más bien abiertos, con aquellos que se avergüenzan y no quieren hablar directamente. Ellas también, como las obstetras, diferencian el comportamiento de hombres y mujeres, donde los primeros realizan preguntas más directas, mientras que las mujeres a veces tienen más vergüenza. Así mismo, los hombres, principalmente los mayores, admiten abiertamente que tienen una vida sexual activa; mientras que las mujeres no dicen nada de eso. Sin embargo, esta apertura a la comunicación con los alumnos que ellas describen, se contrapone con la forma narrada por los alumnos de abordar los temas de sexualidad en los cursos, particularmente en el caso de PFRRHH, y con la relación pedagógica que se registró en las diversas clases observadas.

El curso de Comunicación fue un caso interesante, pues si bien no se incluye la educación sexual en las temáticas centrales del curso, a través de una dinámica de trabajo se abordaron los problemas socioculturales diagnosticados en el PCI<sup>95</sup>. Posteriormente se dedicaron varias clases a las exposiciones a través de las diferentes técnicas grupales sobre los temas propuestos. Particularmente interesantes fueron las referidas a la violencia familiar y el embarazo precoz. Para el profesor Bruno esta era una forma de que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades comunicativas, a través de la participación y la dinámica pero atendiendo también los problemas

---

<sup>95</sup> Incluir esta descripción quizás pueda echar luces sobre cómo se desarrollan las exposiciones, y se pueda extrapolar a lo que se dio en el curso de PFRRHH



socioculturales que se necesitaban prevenir como el embarazo adolescente “Es la nueva estrategia pedagógica, antes solo se hacía dictado, pero eso ya no tiene validez en la actualidad, los tratamos de preparar” (Conversación con Bruno).

De esta manera, los alumnos investigaron y fueron ellos mismos los que brindaron la información a sus compañeros. Este resultado también ser un espacio interesante para recoger algunas opiniones y nociones de los alumnos sobre el género y la sexualidad, y también para ver cómo estas dialogaban con las intervenciones, muy esporádicas, del profesor. Vale la pena anotar que este hizo algunos comentarios a lo largo de las exposiciones<sup>96</sup>, no se dedicó mucho a desarrollar los temas, pero sí a sintetizar la información que surgió en cada exposición, pues luego de estas los alumnos elaboraron árboles de problemas donde identificaban las causas y posibles soluciones al problema.

En la exposición sobre el embarazo precoz cada uno presentó información muy similar al respecto sobre las causas, efectos y posibles soluciones al embarazo precoz. Las principales ideas que salieron en esta situación fueron las causas y efectos, pero los alumnos no siempre sabían distinguir entre ambos. Por ejemplo, como causas se mencionaban tanto la falta de orientación de los padres y la falta de economía, como el que la chica “no esté bien madurada” y su cuerpo no puede con el embarazo, por lo que puede morir. De todas formas fue la característica más mencionada, la posible muerte de la madre por los riesgos físicos que implica el quedar embarazada en la adolescencia. Una idea diferente fue la de Cleofe, “dijo que no estaba de acuerdo con el embarazo adolescente, que las chicas **por curiosidad** pueden quedar embarazadas, ‘por curiosidad caen, no están maduras’” (Observación en clase de Comunicación). A diferencia de los casos anteriores, parece ser que aquí se refiere a la madurez psicológica y no física. Y sobre las soluciones se mencionan las charlas y prevenir con anticonceptivos como píldoras, inyecciones, etc. Vale la pena anotar que en ningún momento se menciona al hombre, solo cuando se hace alusión a la violación sexual, y todas las causas y efectos giran en torno a

---

<sup>96</sup> Aunque no muy comunes, estas intervenciones fueron significativas en términos del currículum oculto, pues evidenciaban sutiles, y a veces no tan sutiles, mensajes sobre género y sexualidad.

la mujer. Esta situación fue reafirmada por el profesor, quien en sus intervenciones no incluía la responsabilidad del hombre. Incluso hizo un comentario sobre las causas del embarazo, donde menciona el alcoholismo, “mucho toman los jóvenes, y se hace violar la chica en esas situaciones ¿quién la manda a tomar con los chicos?” Este tipo de explicación que presenta el profesor Bruno va en la misma línea con otros comentarios machistas que he presenciado de su parte.

Un momento interesante en la clase fue cuando sus otros compañeros empezaron a ‘acotar’, a dar su opinión sobre el tema. La mayoría de estas giraron en torno a una visión negativa de los métodos anticonceptivos:

*“Método de ampolla no debe usar la mujer, se vuelve [estéril] y no tiene hijos. Con píldoras también, o se vuelven mongolitos. A mi prima le pasó, se cuidaba con ampolla, dos años. De ahí quería tener hijos y no podía, tuvo que tomar otras pastillas (Lorena)*

*Hace daño que consuman esas píldoras, hace engordar o enflaquecer. Mucha píldora hace daño, contiene hormona. De particular pasa, pero de posta no. Mejor es preservativos (Cecilia)*

*En edad de 19 para abajo no es bueno píldoras ni condón, hace daño a su aparato de la mujer. Son varios los riesgos, hijos no deseados, dan a luz no normal, sino mediante cesárea (Juan)” (Observación en clase de Comunicación)*

Estas intervenciones son reveladoras, pues parecían estar en contra de los anticonceptivos. Al preguntarles de donde habían obtenido esta información sobre los métodos, algunos me dijeron que fue el profesor Eduardo, su tutor, el que les advirtió de los peligros y dificultades que puede traer utilizar métodos anticonceptivos a temprana edad<sup>97</sup>; en otros casos venía de fuentes familiares o experiencias de conocidos. Estas intervenciones no fueron cuestionadas ni

---

<sup>97</sup> Esto se dio en las charlas que daba el profesor en los horarios de Tutoría que mencioné anteriormente. Sin embargo, en la entrevista y conversaciones no me dio ningún indicio de que pensara de esta forma sobre los anticonceptivos

comentadas por el profesor, y al preguntarle posteriormente sobre lo que se dijo en clase, me respondió que “quizás habría que hacer aclaraciones”.

Vemos entonces cómo en esta clase particular el proceso de enseñanza de la educación sexual no estuvo a cargo del profesor, sino principalmente de los alumnos, pues era entre los que se desarrollaba el diálogo. En efecto este fue un diálogo de ida y venida, donde los alumnos primero presentaban información, mezclada con sus propias opiniones, para luego ser refutados por algunos de sus compañeros, intercambiando otra información. Cabe anotar que la participación del profesor estuvo para, por un lado, afirmar la importancia de hablar de sexualidad, pero por otro lado para introducir, o reafirmar, pensamientos machistas y discriminatorios hacia las mujeres; y en ningún momento su participación estuvo en diálogo con los alumnos, más bien solo participó realizando afirmaciones, pero que tampoco esclarecían la información mostrada anteriormente.

### 3. Dificultades y demandas de la educación sexual según los encargados de la enseñanza

Tanto docentes como personal del CLAS han identificado algunas de las dificultades que enfrenta la educación sexual desde sus propios campos de acción, y señalando ciertos apoyos que podrían facilitar o mejorar el desarrollo y aplicación de la misma.

Una de estas dificultades, compartida por ambos actores, es la falta de continuidad en la enseñanza de educación sexual, particularmente en el ámbito familiar. Considerando la importancia de que la educación sexual sea parte constante de las enseñanzas a los adolescente, todos los entrevistados/as encontraban en los padres y madres de familia uno de los grandes problemas, pues explican que no hay disposición de parte de estos para brindar información e inculcar a sus hijos actitudes responsables sobre su sexualidad; especialmente

por la falta de comunicación y presencia en la vida de sus hijos<sup>98</sup>. Frente a esta situación, las obstetras expresan la necesidad de un mayor trabajo con los padres sobre estos temas, particularmente desde la “escuela de padres” en el colegio:

*(...) debería considerarse un programa de lo que es Escuela de Padres, en colegio, no hay para hablarle a los padres, sobre cómo debe ser su responsabilidad (Entrevista a obstetra Erica)*

*(...) Yo pienso que los padres jugamos un rol muy importante, y en las escuelas se debería priorizar la escuela de padres, hablar de los distintos temas. (Entrevista a obstetra Jessica)*

Sin embargo, los docentes expresado que a pesar de sus intentos para organizar y llevar a cabo esta escuela de padres, no han tenido mayor recepción por parte de los mismos.

En el CLAS, además, se traslada esta falta de continuidad al rol del colegio, exigiendo que las charlas tengan horarios mejor establecidos y coordinados, que haya una mayor recepción y colaboración por parte de los docentes y el director. Una de las obstetras también menciona que sería bueno que dediquen un espacio particular, con acceso a herramientas multimedia, para la realización de las charlas, y que no sean solo en los salones de clase.

Las otras demandas de las obstetras están direccionadas al Ministerio de Salud. Por un lado, hay un llamado a que exista un mayor enfoque y presupuesto para el trabajo con adolescentes, pues se priorizan madres y menores de 5 años. En este sentido, se busca trabajar más en términos de prevención de embarazos adolescentes que dedicarse a tratar los casos de madres adolescentes. Por otro lado, se pide el acceso a materiales más actualizados, didácticos y entretenidos

---

<sup>98</sup> Esta es la posición que manejan los encargados de la enseñanza. En esta investigación no he incluido el punto de vista de los padres de familia, por lo que no podría decir si en efecto existe esta indisposición. Lo que sí podría afirmar es que, en el caso de los alumnos con los que trabajé, los padres de familia no siempre están presentes en todo el año, y en el tiempo que estuve no participaron de actividades escolares (como el día de la madre, la elección de brigadiers, etc.).

para los alumnos, pues los rotafolios resultan repetitivos o poco llamativos para ellos.

Por su parte, los docentes también encuentran necesaria el acceso a mejores materiales, pero su preocupación principal está más ligada a las estrategias y metodologías para trabajar los temas de la educación sexual.

Esto se encuentra directamente ligada a la dificultad expresada por algunos docentes para elaborar y trabajar a fondo los contenidos de la educación sexual. Y es que los docentes son conscientes de sus propias limitaciones y dificultades para abordar la educación sexual desde sus campos, diciendo que muchas veces tratan los temas de forma superficial.

Como expresaba la profesora Aurelia, su experiencia escolar ha sido radicalmente distinta a lo que encuentra actualmente en el colegio, incluso el curso de PFRRHH era totalmente nuevo para ella cuando empezó a dictarlo:

*Antes era por ejemplo... no se hablaba en los colegios pues de desarrollo, no se hablaba de menstruación, no se hablaba pues de los cambios de los jóvenes, era totalmente prohibido.*

*(...) lo han separado pues de todo lo que era Historia, antes era uno solo. Pero ahora ya se ha separado. Al menos para mí si es nuevo, en mi época yo no he llevado este curso. (Entrevista profesora Aurelia)*

Ante la novedad del curso, en una conversación me comentaba al principio le resultaba difícil hablar de sexualidad con los alumnos, por un lado porque no sabía cómo reaccionar ante la vergüenza de sus alumnos, e inclusive le daba vergüenza a ella misma. Por otro lado, decía no conocer mucho sobre el tema, y que fue con el tiempo que ha ido averiguando e informándose. Es totalmente comprensible que ante una experiencia escolar, y docente<sup>99</sup>, en la que la sexualidad era un tema prohibido o poco discutido, se den grandes dificultades de trabajar estos temas de forma natural y abierta, con posibilidad

---

<sup>99</sup> Recordemos que ella es de la especialidad de Educación Física, y por temas de salud se dedicó a enseñar este curso

de llegada a los alumnos. Más aún, si tenemos en cuenta que la enseñanza de la educación sexual se encuentra ausente de la formación profesional del docente. Es ante estas dificultades que se demanda mejores herramientas, técnicas y estrategias metodológicas que sean útiles no solo para transmitir información, sino que esta llegue realmente a los alumnos.

Sin embargo, la principal preocupación para ella y otros docentes está en su propia falta de información y dominio de los temas relacionados a la salud sexual y reproductiva y las problemáticas de los jóvenes. Para esto, señalan la importancia de contar con mayor cantidad de charlas y talleres desde el CLAS; pues consideran que se requieren los conocimientos de los expertos para que se trate el tema a profundidad y los alumnos aprendan. Esto también es recogido por Morgade, explicando que la sexualidad “reducida a un problema bio-médico (...) pareciera pertinente la presencia de alguno de los (...) especialistas que tratan los problemas de forma ‘técnica’”. (2012:56).

\* \* \* \* \*

En este capítulo hemos visto en qué consiste la educación sexual formal en términos de sus contenidos (formales e informales) y las dinámicas de clase empleadas. Para visualizar y resumir los contenidos de la educación sexual formal y quienes los abordan presento el siguiente cuadro:

TABLA 2. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL FORMAL							
Temas	Sub temas	CLAS		Cursos del JFI			
		Obstetras	Psicóloga	PFRRHH	CTA	Tutoría	Otros cursos (estrategia del JFI)
Desarrollo sexual biológico		x			x		
	Cambios corporales en la adolescencia	x		x			
	Aparatos sexuales femeninos y masculinos				x		
	Proceso de embarazo			x	x		

Amor y enamoramiento				x			
	Relaciones de pareja			x			
Autoestima y habilidades sociales			x	x			
Influencias en la sexualidad				x			
	Medios de comunicación			x			
	Presión grupal			x			
Derechos sexuales y reproductivos				x			
	Abuso y violencia sexual			x			x
Salud sexual				x			
	Métodos anticonceptivos y de prevención de enfermedades	x		x	x	x	x
	ITS y VIH/SIDA	x		x	x	x	x
	Riesgos y consecuencias del embarazo en la adolescencia	x	x	x	x	x	x
	Abstinencia sexual	x		x		x	
Planificación familiar		x	x				

*Fuente: Elaboración propia a base de entrevistas, observaciones y revisión de textos*

En este cuadro podemos apreciar, en primer lugar, que el curso de PFRRHH es el único en abordar las diversas dimensiones de la sexualidad. En segundo lugar, que tanto desde el CLAS y desde los otros cursos del JFI, la principal preocupación se encuentra en el tema de la salud sexual y la prevención. Y es que la comprensión de la sexualidad adolescente, casi exclusivamente, como problema, implica que los esfuerzos se concentren en brindar información de protección, de riesgos y consecuencias. Sobre esta jerarquización de los temas, Morgade explica las aristas negativas de concentrar la educación sexual en la prevención:

“No cabe duda de que aquella preocupación, prevenir, proviene de un genuino interés de cuidar a la juventud. Preocupación legítima y generalizada, pero en tanto se instituye como universal y unívocamente prioritaria, jerarquiza los fines de la educación sexual. Entonces, la preocupación deviene dogma, y el deseo de velar por la salud sexual de

los/as jóvenes se convierte en la nueva moral para distinguir entre el sexo bueno y el sexo malo (...). (2012: 98-99)

Además, la dificultad que existe para establecer relaciones de confianza entre docentes y alumnos, no permite concretar el trabajo de otros temas de la educación sexual integral. Inclusive en el curso que se supone debería abordarlos, las estrategias de enseñanza no permiten la reflexión necesaria. A esto le deberíamos agregar la presencia de información dudosa sobre los anticonceptivos, que generan mayores prejuicios a la importancia de cuidarse al mantener relaciones sexuales, información que no fue foco de discusión a pesar de ser uno de los temas “más importantes” para los encargados de la enseñanza.

En cuanto al desarrollo de las clases podemos identificar dos tipos centrales de dinámicas: aquellas que se proponen sin la participación activa y directa de los alumnos; y aquellas que sí la necesitan. En el primer caso, incluyo las charlas del CLAS, las clases de dictado y acotación, como las vistas en PFRRHH. A partir de lo observado y explicado por encargadas del CLAS, las dinámicas de estas clases y charlas se basan en la transmisión de conocimientos de forma casi pasiva, a través de materiales específicos que tienen los contenidos a enseñar, como los libros del curso o los rotafolios. Aunque sí puede haber participación de parte de los alumnos, principalmente en la formulación de preguntas, esta no es la finalidad del proceso.

En el segundo caso, incluyo los trabajos de investigación, exposiciones en grupo y otras dinámicas grupales como algunas clases de PFRRHH, las de Comunicación, de CTA y los talleres de sexualidad. En este tipo de trabajo, los sujetos principales son los alumnos, siendo ellos los que se encargan de construir y brindar los conocimientos que se quieren transmitir, mientras que el profesor o profesora se encarga de guiar el proceso, sintetizar la información y/o de acotar ciertas ideas. A pesar de lo positivo de estas dinámicas, estas a veces se ven perjudicadas por las dificultades en el rendimiento académico de los alumnos, pues los trabajos de investigación y las exposiciones requieren poder leer, comprender y organizar la información, y muchas veces estas exposiciones



terminan siendo reproducciones de los contenidos del libro, como vemos en el caso de PFRRHH.

Finalmente, las dificultades identificadas por los encargados de la enseñanza los llevan a expresar algunas demandas para mejorar la educación sexual. Para ambos los padres y la situación familiar son las principales dificultades para que exista continuidad en la educación sexual, pues esta no es trabajada en el hogar, por lo que las obstetras señalan la necesidad de mejorar la escuela de padres. Para las obstetras, las demandas giran en torno a materiales y espacios para hacer las charlas más didácticas y entretenidas para los alumnos, lo que implica mayor presupuesto y enfoque desde el MINSA a los adolescentes. Por su parte, los docentes ven de forma autocrítica sus propias limitaciones, sobre comodidad con el tema y falta de información “técnica”, considerando que la respuesta es una mayor presencia de “expertos” que brinden de mejor forma la información; o en su defecto que se les capacite en metodologías y estrategias para trabajar la sexualidad con llegada a los alumnos y alumnas.

Habiendo revisado en qué consiste la educación sexual formal, en el siguiente capítulo me dedicaré a presentar los contenidos y formas de la educación sexual ampliada, a partir del currículum oculto y su relación con la nociones, opiniones y referentes de género y sexualidad que trabajé en los capítulos anteriores.

## Capítulo 7

### LA EDUCACIÓN SEXUAL AMPLIADA: LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM OCULTO

El currículum oculto es un tema transversal a la investigación, y a lo largo de los capítulos anteriores he descrito algunos ejemplos y situaciones que son parte del mismo. Este concepto se refiere a “(...) todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional” (Torres: 1994), o como lo describe resumidamente Teresa Tovar, este “enseña todos los días aquello que no está programado, vía las rutinas, el lenguaje, las costumbres, las interacciones, etcétera” (1998: 10). Pero este currículum oculto, también “acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico (...)” (Torres 1994: 198). Es decir, los contenidos de este currículum oculto responden al contexto desde donde se realiza la labor educativa, y refleja los referentes socioculturales de este contexto que influyen en las subjetividades de los propios actores.

El currículum oculto fue observado en distintos espacios dentro de colegio, pues no se refiere únicamente a los momentos de clase, sino a todas aquellas interacciones que se dan entre docentes y alumnos/as en la escuela: recreos/ juegos, conversaciones cotidianas, llamadas de atención, actividades escolares, etc. Como fue explicado en el capítulo 1, dentro del currículum oculto incluiré lo referente al ‘tercer currículum’ que hace alusión a las enseñanzas que se dan entre alumnos y alumnas dentro del espacio escolar. Este tercer

currículum resulta importante para tener una mejor comprensión de la educación sexual que se da en la escuela, teniendo en cuenta que esta es un proceso de educativo en el que todos los actores influyen en las enseñanzas y aprendizajes de los alumnos y alumnas, incluso entre ellos mismos, reproduciendo y/o contradiciendo los contenidos de la educación sexual que brindan los encargados de la enseñanza. De esta forma, el currículum oculto, y el tercer currículum, se convierten en el punto de conexión entre las nociones de género y sexualidad de los docentes y alumnos y la educación sexual, pues estas influyen y son parte del currículum oculto, construyendo lo que llamamos la educación sexual ampliada.

Entonces, el presente capítulo se dedicará a analizar el currículum oculto observado en el espacio escolar, concentrándome particularmente en aquellos mensajes relacionados a la sexualidad, intersectada por las nociones de género y de 'desarrollo' sociocultural. Aquí veré de recoger lo mencionado en los capítulos anteriores, así como otros ejemplos, para reconstruir y analizar los mensajes del currículum oculto. El capítulo se dividirá en tres secciones. La primera se concentrará en el género y la adolescencia, aquellos mensajes que generan y reproducen nociones sobre lo que es 'ser adolescente, y 'ser hombre'/ 'ser mujer', características y estereotipos que los definen. Sobre este tema en particular, el estudio de Tovar realizado en colegios de Lima, explorando la cultura docente y el currículum oculto, ofrece un buen referente para establecer una línea comparativa entre ambos contextos, tanto espaciales como temporales - teniendo en cuenta que es un estudio de finales de los noventa.

La segunda sección verá los mensajes de los encargados de la enseñanza relacionados al contexto de Luricocha [rural-andino], particularmente nociones sobre el "desarrollo" económico y sociocultural, también en relación a características de las familias de los adolescentes. Podemos adelantar que aquí los docentes resaltan constantemente a los alumnos la necesidad de 'superación', incitándolos a separarse de su contexto. Esto resulta importante pues, como veremos, la construcción de las nociones de sexualidad se ven intersectadas por estas diferencias socioculturales que establecen los docentes.

Finalmente, la tercera sección se concentra en el tema de los mensajes de la sexualidad en el currículum oculto, relacionándolo con los mensajes de género y diferencias socioculturales. Aquí, sustento que la educación sexual brindada a los alumnos tiene como finalidad ‘enseñar’ una sexualidad ‘correcta’, que se ajuste a los parámetros de género y desarrollo social que tienen los encargados de la enseñanza; utilizando, además, el lenguaje biomédico que no solo deja de lado otro tipo de comprensiones de la sexualidad de los adolescentes, sino que se establece como la forma ‘correcta’ de entenderla.

#### 1. Género y adolescencia en el currículum oculto

Teniendo en cuenta que el género es una construcción social, el sistema escolar y sus características permiten considerarlo un espacio social privilegiado para la “socialización de género en el proceso educativo, y del proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos” (Villa 85: 2009). Es decir, en la cotidianeidad de la convivencia y la interacción entre los actores de la escuela, constantemente se están (re)construyendo las características y especificidades de las identidades femeninas y masculinas. Si bien no forman parte explícita de los contenidos del currículum oficial, la enseñanza/aprendizaje de estos estereotipos y prejuicios es parte del currículum oculto que forma a los niños, niñas y adolescentes en la escuela. Así, se empiezan a crear una serie de directivas sobre cómo es y cómo se comporta un hombre o una mujer, cuestionando (o censurando) otro tipo de identificaciones y/o comportamientos. A partir de lo observado en el JFI, se hace evidente la relevancia y presencia que tiene este tipo de mensajes en la cultura escolar.

Para reconstruir los mensajes relacionados al género en el currículum oculto, tomaré algunos ejemplos de los capítulos anteriores donde se explicaron las nociones de género de los actores. Aquí es necesario establecer la diferencia entre aquellas reflexiones personales expresadas en entrevistas y/o

conversaciones, y aquellas observadas y/o narradas en las interacciones entre los actores en el colegio; pues, aunque existe una evidente relación entre ellas, son estas últimas las que específicamente pertenecen al currículum oculto.

### 1.1 Delicadas y 'sentimentales', fuertes y 'toscos': reproducción de estereotipos de género

En el caso de los docentes, las nociones de género se concentran en la relación que existe entre las ideas que manejan sobre el machismo, qué es y cómo se evidencia según ellos, así como con las percepciones sobre los comportamientos de los alumnos/adolescentes. Existe una comprensión del machismo en términos de la agresividad, la violencia y la coerción hacia la mujer, como una serie de actitudes que pueden tomar los hombres en su relación con ellas. Este machismo, además, es evidenciado en la existencia de los roles y espacios de género más tradicionales, la mujer al espacio privado y la domesticidad, y los hombres al espacio público y al trabajo. Sin embargo, la denuncia y rechazo a estas conductas por parte de los docentes, conviven con otras actitudes y comentarios que evidencian un estereotipo sobre la mujer como sujeto delicado;

*“a la mujer no se le toca ni con el pétalo de una rosa” (Observación en clase. Profesor Elmer)*

*“a la mujer se le trata como si fuera vaso de cristal” (Observación en clase. Profesora Marta)*

La mujer es vista como necesitada de protección y cuidado por parte del hombre, debiendo este tener fortaleza física y con la capacidad de mantener a una mujer:

*“(…) pero solo [le haré el trabajo] a las mujeres, que ellas sí necesitan ayuda. Los varones tienen que hacerlo solos, yo no lo voy a hacer por ustedes, por algo son varones” (Observación en clase de Arte. Fuera del salón con profesor Justo)*

*El profesor les dice a los varones, “ya saben chicos, si quieren tener esposa tienen que trabajar, para mantenerlas, sino ninguna mujer se va a quedar con ustedes.” (Observación en clase. Profesor Bruno)*

El machismo tan criticado es de cierta forma reproducido, de una manera más sutil que la violencia física y verbal, y por lo tanto menos visible para los docentes. Estos estereotipos sobre la mujer implican intrínsecamente una inferioridad: debilidad, delicadeza, incapacidad. Estas características se asumen como parte de la mujer, una identificación que se hace más visible que otro tipo de cualidades. De la misma forma que con las mujeres, se establecen expectativas para los hombres, que demuestren su fortaleza, su capacidad, cuestionándose su masculinidad cuando no responden a estas características; como en el caso del profesor Justo, al decirles que la asistencia es para las mujeres, los varones deben poder hacerlo solos. Como dice Teresa Tovar, “es *sin querer queriendo* que maestros y maestras se comportan muchas veces de manera sexista en el currículum oculto (oculto también para el profesorado) (...) porque la discriminación de género está alojada de manera tan profunda en las mentes y corazones, que es difícil impedir que se manifieste con algún grado de consciencia e intencionalidad”. Así, este tipo de mensajes y comportamientos son asumidos como descripciones ‘naturales’ de cómo son (deben ser) mujeres y hombres, especialmente porque los docentes así lo creen y experimentan, ha sido parte de su educación y su realidad.

La cualidad de debilidad y delicadeza de las mujeres se traduce también a la expectativa de las profesoras de que las alumnas no sean “violentas”, no jueguen de forma agresiva, que “se hagan respetar” al no participar en este tipo de interacciones con los varones. Hay un evidente rechazo al juego brusco, pero este se manifiesta con intensidades diferentes. Aunque no se incite, el juego brusco (ruidoso, escandaloso) entre hombres, es entendible, porque ‘así se comportan los varones’. Sin embargo, las mujeres no pueden participar en este tipo de interacción. Cuando ‘les siguen el juego’ se salen del molde esperado y esto es mal visto tanto por los docentes como por sus pares (en algunos casos). El rechazo al intercambio ‘brusco’ se centra en la desigualdad de condiciones

que existe entre ambos sexos, considerando una posición de superioridad de los varones.

Esto se evidenció claramente, e incluso fue más allá, en la intervención de la profesora de Religión, mencionada anteriormente, donde un chico y una chica discutían por quién estaba fastidiando a quién, lo que mereció el reproche de la profesora:

*(...) el que está más en falta eres tú Juan ¿cómo te vas a rebajar a estar discutiendo de tú a tú con una mujer? Una cosa es que se fastidien entre varones o entre mujercitas, pero un hombre a una mujer la tiene que respetar (...)* (Observación en clase de Religión. Profesora Lily)

Aquí ni siquiera se trata de una desigualdad física (de fuerza), esto era solo una discusión verbal entre ambos alumnos. Aun así, la profesora consideró que no era una discusión justa, porque, también en el plano verbal (¿o intelectual?), hombres y mujeres no están en igualdad de condiciones. Incluso utilizó el término “rebajar” para referirse a la actitud de Juan, resguardando su argumento en “a la mujer se le respeta”. Sin embargo, lo que finalmente transmite a sus alumnos es, hombres y mujeres no pueden fastidiarse, discutir entre ellos, porque la mujer está en una posición de desventaja innata; lo que dificulta la posibilidad de intercambio y diálogo entre chicos y chicas, “mujercitas por un lado, varoncitos por el otro”<sup>100</sup>.

Este tipo de esquema, donde se espera un nivel de pasividad y tranquilidad de parte de las mujeres, es similar a lo encontrado por Teresa Tovar en escuelas limeñas. Ella explica que los profesores identificaban este tipo de comportamiento en las mujeres como algo positivo, y si rompían con los parámetros eran consideradas malas alumnas. Sin embargo, existe una importante diferencia entre ambos contextos. En el caso de Tovar, esta pasividad era resaltada en los momentos de clase, en su comportamiento en el aula y su bajo nivel de asertividad y participación. Si bien en el JFI se reclama pasividad en las mujeres a la hora de la interacción y juego, este no es el caso de las

---

<sup>100</sup> Esta fue la descripción de la profesora Aurelia sobre cómo eran las relaciones de género en su época

clases, donde las chicas toman un rol predominante en la participación, y este es celebrado e incentivado por los docentes. También influenciado porque había el doble de mujeres que de hombres en el salón (14/7), las mujeres llevaban la dinámica del salón (particularmente las que más participaban), mientras que los hombres estaban principalmente callados a un lado del salón, a excepción de Juan.

Estas diferenciaciones y estereotipos también son reproducidos por los estudiantes. He observado que las relaciones de género entre alumnos y alumnas se configuran de dos maneras. Una primera, y donde se muestran mayores variaciones, es a partir de las interacciones entre hombres y mujeres a nivel individual y diferenciada por el espacio donde se encuentran. La segunda manera es la relación que se establece a nivel de grupos, donde se encuentran mayores interacciones antagónicas entre hombres y mujeres<sup>101</sup>. Ambos construyen imágenes de cómo es 'el otro'. Por un lado, las chicas dicen:

*'Las mujeres son más sentimentales, en cambio los hombres son más duros y toscos, tienen sentimiento más fuerte' (Maricel)*

*'Hombres son brutos, en cambio las mujeres son sencillas y comprensibles' (Lorena)" (Observación de clase de PFRRHH)*

En este caso las chicas estaban haciendo una comparación entre la respuesta ante la presión de grupo, diciendo finalmente que a las mujeres les afecta más, porque ellas son "más sentimentales". En cambio, los hombres, siendo 'toscos' y 'duros' en el trato físico, son considerados también "de sentimiento más fuerte", es decir que no les afectan tanto la presión grupal, los problemas no los viven de la misma forma que las mujeres. Así como el profesor Justo supone capacidades físicas y manuales en los chicos, las alumnas suponen que los hombres son invulnerables a los problemas emocionales, a diferencia de las mujeres.

---

<sup>101</sup> Cabe resaltar que estas son imágenes válidas solo en el contexto del salón, es decir entre los compañeros y compañeras de clase, pues las relaciones con hombres y mujeres fuera del colegio tenían otras dinámicas.



En cuanto a ellas mismas, las chicas también establecen parámetros de comportamientos, reprochando el que algunas de sus compañeras se salgan del comportamiento considerado “de señorita”:

*“(...) ‘Alicia siempre es así, escandalosa, para gritando. Hasta cuando era brigadier era así, no se sabe comportar’, y Jesenia dice ‘Sí, así no se comportan las señoritas’*

Aquí nuevamente se rechaza el que algunas chicas sean ruidosas, que jueguen con los varones, que se expresen fuertemente. Aunque en este caso es un comentario privado, Jesenia y Tania me decía que ya le habían llamado la atención a Alicia antes, tanto sus compañeras como otros profesores sobre su forma de actuar y comportarse en el colegio. Vemos entonces como se repite la imagen de la mujer ‘delicada’ también en las alumnas.

Por su parte, la imagen de los varones sobre las mujeres se concentra principalmente en que ellas se piensan ‘inferiores’ a los varones al decir que hay tareas que solo ellos hacen, “solitas se discriminan”<sup>102</sup>. Esta declaración resulta muy significativa, pues implica que las mujeres, como parte del tercer currículum, les están enseñando a los chicos que ellas no son capaces de realizar ciertos trabajos. Sin embargo, como mencioné en el quinto capítulo, es posible que para las mujeres sea tanto la reproducción de un estereotipo, como una estrategia para dejar de hacer trabajos que no les gustan.

Al respecto de estos estereotipos de género, me parece significativo considerar lo explicado por Morgade sobre la igualdad y la diferencia en las relaciones de género:

Evidentemente, tanto los argumentos de la ‘igualdad’ y los de la ‘diferencia’ resultan atractivos. Seguramente por diferentes motivos. O tal vez en diferentes momentos. Podríamos pensar, por ejemplo, que queremos la igualdad para tener el derecho de no hacer lo que no queremos hacer. Y no que no ‘podamos’ hacerlo porque está vedado, explícita o implícitamente. O, de otro modo, para hacer lo que el

---

<sup>102</sup> Grupo Focal 1- Hombres

estereotipo determina que hagamos, pero de manera más voluntaria.  
(Morgade 2008:27)

Entonces, que hayan mujeres que deciden no realizar trabajos físicos, o que decidan comportarse de cierta forma, no implica que de por sí sean actitudes machistas o sexistas. El problema surge cuando estas imágenes o actitudes sobre hombres o mujeres se convierten en nociones colectivas 'fijas', y se transmiten en mensajes impositivos, que más bien reprochan o excluyen otras formas de ser y relacionarse como hombres y mujeres, como sucede cuando las profesoras ven en el juego brusco de las mujeres falta de respeto hacia sí mismas, o cuando se decide no ayudar a un chico a realizar un trabajo físico porque es hombre y él debería hacerlo solo.

#### 1.2 Estereotipos en práctica: diferenciación de género en las tareas escolares

La prevalencia de los estereotipos de género en la escuela, tanto por parte de los docentes como de los alumnos y alumnas, se refuerza en la práctica a través de la diferenciación de género en las tareas que se proponen en la escuela. Partiendo de las características mencionadas anteriormente, se establece que tareas son aptas para cada uno, al mismo tiempo que reproducen las formas más clásicas de división sexual del trabajo.

Sobre este último, se pudo evidenciar en las actividades del día de la madre, también anotado por el auxiliar Nelson. En este día de celebración, se realizaron distintos actos por parte de los alumnos, y se terminó con un momento de compartir alimentos entre las madres de familia y sus hijos. En la presentación general, donde estaban todas las madres juntas, las profesoras llamaban a las alumnas para invitar y servir comidas y bebidas para las madres, mientras que ningún chico ni profesor ayudaba en esto. Luego, las madres pasaron a los salones para compartir con sus hijos. En el caso de 4to A se debía preparar una

ensalada de frutas, que nuevamente se encargaron las chicas de preparar y servir en su momento<sup>103</sup>:

*En la mañana, chicos y chicas empezaron a dejar las frutas y materiales que se habían repartido para traer este día. (...) Cuando llegó la hora de prepararla, las chicas se empezaron a dividir las tareas (pelar y cortar frutas). Por su parte, los chicos empezaron a salir del salón poco a poco. Uno de ellos, Ernesto, que estuvo ayudando a pelar fruta, vio que sus compañeros estaban saliendo del salón, dejó lo que estaba haciendo y se fue a jugar con ellos. Cuando les pregunté a las chicas si no les molestaba que ellos no ayuden me dijeron ‘Así son esos chicos, totales, nunca quieren ayudar’, dijo Tania ‘no saben hacer, se van a cortar el dedo’, dijo ‘inútiles son’; así de la molestia pasaron a reírse y burlarse de los chicos”. (Observación celebración del Día de la Madre).*

Por un lado, tenemos a las profesoras quienes asumen que la tarea de servir y atender al público presente (las madres de familia) es de las alumnas. De manera similar, se asume que para los trabajos físicos estos solo los realizan los varones, como en el caso del auxiliar Nelson cuando sopeso el llamar a todos, alumnos y alumnas, para que muevan unos instrumentos musicales que les habían llegado, y finalmente solo llamó a los chicos. Se establecen entonces tareas específicas para cada uno, en razón de las características estereotipadas antes mencionadas, así como reproduciendo los roles más tradicionales en que las mujeres se encargan de la comida.

Por otro lado, también los alumnos consideran que preparar y servir la comida es tarea de mujeres, pues no se involucran en el proceso de preparar la ensalada. Solo uno de los chicos apoyaba en la tarea, pero rápidamente se fue con sus compañeros cuando estos salían a jugar. Por su parte, las chicas si bien no tienen mayores problemas para realizar estos trabajos, aunque evidentemente cuando podían o ya habían apoyado en algo salían a conversar o a comprar en la tienda, explicaban el comportamiento de los chicos por

---

<sup>103</sup> Las madres de familia de 4to A no fueron a la celebración, y las que estaban ahí (sólo dos) estaban con los hermanos/as menores de los chicos y chicas.

desinterés, pero también por incapacidad. De esta forma, en lugar de asumir una responsabilidad 'natural', recurren a la burla para deslegitimar el desinterés de los chicos.

Otra situación de este tipo se dio en una clase de tutoría, donde se eligieron los cargos que debían tener los alumnos por el resto del año, en relación a la Municipalidad Escolar y la recaudación de fondos para su fiesta/viaje de promoción:

*Para la elección de los cargos chicos y chicas proponen candidatos para cada uno (pueden ser ellos mismos) y luego se vota. (...) Para el cargo de secretaria/o (así lo escribe el profesor), casi inmediatamente Humberto la propone a Cecilia, ella se molesta diciendo "no otra vez ya no, ya fui el año pasado", el resto se empieza a reír, parece que ponerla en el cargo es una forma de fastidiarla. El profesor Eduardo la anota a pesar de sus protestas. Y ella dice "yo nombro a Humberto de secretaria". Los chicos se empiezan a reír y a burlar "la secretariaa!", las chicas también "qué bonita la secretaria". Ante eso el profesor les corrige "Puede ser secretaria o secretario (señalando lo que había escrito en la pizarra)", y lo anota. Humberto empieza a protestar, y les dice a sus compañeros que no voten por él, y a las chicas también. Chicos y chicas lo fastidian un rato, pero a la hora de la votación igual eligen a Cecilia, quien al terminar la hora (la última del día) sale muy molesta (Observación en clase de Tutoría)*

Vemos que existen roles, tareas y trabajos considerados femeninos, como típicamente el de la secretaria. En este caso, tanto hombres como mujeres se burlan ante la idea de que Humberto sea 'secretaria', incluso a pesar de que el profesor haya escrito '/o' en la pizarra, considerando la posibilidad de un hombre en el cargo. La preocupación de Humberto es notoria rápidamente, a no querer tener este cargo; pues, además de ser tedioso por lo que me comentaba Cecilia, le molestaban las bromas de sus compañeros y compañeras. Así, el que un chico ocupe un cargo considerado 'femenino' es motivo de burla. Esto es interesante compararlo al hecho de que a la hora de escoger el cargo de presidente/a (escrito así por el profesor) la nominaron y eligieron a Lorena sin ningún problema. Y es

que, según lo dicho por algunas chicas y la profesora Aurelia, la 'igualdad de género' significa que ahora las mujeres pueden acceder a cargos de poder y autoridad, antes únicamente ocupados por los hombres. En este caso, el rol del profesor fue para disipar el ruido de las bromas de los alumnos y continuar con la votación, pero no cuestionó ni rechazó los comentarios de estos.

### 1.3 La responsabilidad de las mujeres: violencia de género y embarazo adolescente

Un elemento importante del currículum oculto sobre las relaciones de género, está en la constante alusión a una responsabilidad de parte de las mujeres con respecto a la violencia y embarazo. Esta responsabilidad tiene que ver, por un lado, con la provocación que puedan emitir las mujeres hacia los hombres; y por otro, con la concepción de que el embarazo es asunto y responsabilidad completamente de la mujer. En diferentes situaciones algunos profesores han transmitido estas ideas a sus alumnos, tanto sutil como explícitamente, pero definitivamente no como parte de contenidos oficiales del currículum.

En el primer caso, tenemos algunos comentarios del profesor Bruno, todos hechos en clase a los alumnos de 4to A:

*“Ustedes cuando tienen su enamorado empiezan poco a poco a **permitirle ciertas conductas**, entonces se acostumbran a ese machismo, y ellos también. (...) “a las mujeres les gusta meter mano, la violencia también es de mujer a varón. **Hay que tener cuidado, el chico puede ser violento** y le responde”*

*“El profesor dice que [la violencia familiar] pasa más en los hogares pobres “por falta de educación, también porque **los padres traen poco dinero y las mujeres le discuten, ahí les pegan**”. Ante esto una de las chicas dice, “es que se lo gastan ellos profesor, en su trago”.*

*“[una alumna pregunta sobre una chica que fue violada en una fiesta en Huanta]. Ustedes [las chicas] no deben ir a fiestas, la chica estaba*

*tomando, quién la manda pues a estar tomando con los varones, **ella se expone a esos peligros***”

Cuando realizaba este tipo de comentarios aleccionadores, se concentraba en dirigirlos a las mujeres, y es que estos evidentemente exponen la idea de que la violencia la suscita la mujer con sus comportamientos, o que en todo caso es responsabilidad de ella el detenerla. En lugar de concentrarse en inculcar en los chicos que la violencia hacia la mujer está mal de por sí, pues cuando lo hace dice “ahora es delito”, enfocándose en la ilegalidad del asunto, se concentra en prevenir a las chicas de exponerse a los peligros. La responsabilidad de la mujer en estas situaciones surge, también, porque la violencia para los hombres es naturalizada constantemente, se convierte en algo normal y esperable, parte de su comportamiento. En cambio, la mujer, rompiendo con su rol pasivo al reclamarle, al interactuar con él en otros espacios, ‘permite’ que el hombre ejerza violencia sobre ella, pues es lo que se venía. Entonces, las explicaciones de la violencia de género atraviesan el querer justificar la acción de los varones, cimentando la idea en estas chicas de que al hombre ‘no se le provoca’, porque eso tiene consecuencias.

En el caso del embarazo adolescente, el profesor César también transmitía algunos mensajes que implican mayor responsabilidad de parte de las mujeres

*Les dice que la familia ahora ya no debe tener tantos miembros (...). ‘Es importante que haya planificación familiar, **¿las mujercitas saben lo que es planificación familiar?** (...)*’

*(...) les dice a las alumnas que la mayoría de las chicas en 5to de secundaria o apenas salen del colegio **se embarazan**. Ante esto algunas chicas protestan diciendo que eso no sucede con todas, ‘de repente no con todas, pero **la mayoría se embaraza**’.*

Al tratarse del cuerpo de la mujer, se considera el embarazo como una cuestión casi unilateral, donde la responsabilidad cae por completo sobre las chicas, ellas deberían saber de planificación familiar, ellas se embarazan, casi

como si no hubiera un hombre involucrado en el proceso. Aquí llama también la atención la generalización que hace el profesor César sobre la situación de las alumnas, prácticamente imponiendo el que ‘la mayoría’ de las chicas queda embarazada apenas sale del colegio. En este sentido, resulta importante la resistencia de algunas de estas chicas a la generalización, sintiéndose aludidas ante el comentario del profesor, como si estuviera dictando una sentencia sobre el futuro de sus vidas.

## 2. Diferencias sociales y culturales en el currículum oculto

A lo largo de los diferentes cursos he podido recoger una serie de mensajes que se daban a los alumnos sobre cuestiones muy significativas para su formación. Sin embargo, estos mensajes eran más contradictorios que coherentes, pues el currículum oculto que se genera adquiere matices distintos con cada profesor. Un ejemplo de estos conflictos tienen que ver con el tema del “desarrollo” a nivel económico cultural y social. Si bien se mantiene un discurso institucional/oficial de recuperación y valorización de la cultura local, particularmente del quechua y las tradiciones de la zona, en algunas situaciones he podido observar/escuchar comentarios que diferencian entre lo “campesino atrasado” contra lo “profesional moderno”. Esto lo pude observar en el comentario del profesor Bruno sobre las mujeres que dejan los estudios y se quedan “campesinas, chacreras”, con un evidente tono de negatividad frente al quehacer del campesino. Algo similar mencionó el profesor César en su clase sobre la familia:

*Luego pasa a la función educativa “la familia inculca los preceptos morales y éticos, el desarrollo integral (conocimientos y valores) de la persona humana”. Aquí conecta con la importancia de la educación “ustedes vienen aquí al colegio a aprender, y eso es muy importante, porque ustedes tienen que ser profesionales. Saben que hay clases sociales ¿no?” siii “entonces **si ustedes se convierten en profesionales van a poder escalar, ahorita están en la base de la pirámide y no***

*deben quedarse ahí, tienen que subir”. (Observación en clase FCC. Profesor César)*

Aunque puede que el mensaje haya tenido la intención de resaltar la importancia de la educación, parte de este se concentra en decir que los alumnos se encuentran ahorita en la base de la pirámide, como sus padres agricultores o campesinos. Entonces se cimenta la idea de una sociedad en la que se *escala*, en la que unos están por encima de otros.

Como mencioné antes, estas clases del profesor César sobre la familia contienen una serie de elementos importantes del currículum oculto, que tienen que ver también con la diferenciación sociocultural. Esto se evidenció en las clases donde se trató el tema de la familia, particularmente en la tipificación de la familia a partir de las regiones, siendo unas más “desarrolladas” que otras:

*Entra entonces al tema de los tipos de Familias. Primero habla de la composición. Dice que en la costa es más la familia nuclear, en la sierra la extensa, y en eso Lisbian dice “y en la selva es monoparental”, a lo que el profesor dice “no existe la familia monoparental” (...). El profesor empieza a dictar: Por composición (“es decir los miembros que la integran y viven en el mismo techo, tienen alimentación común”):*

*-nuclear o evolucionada: compuesta por papá, mamá e hijos*

*-extensa o tradicional: abuelos, nietos, sobrinos, tíos.*

*-compuesta o agregada: incluye a padrastros, adoptados, etc.*

*-y familia incompleta: “sin mamá o sin papá, cuando alguien ha perecido” (...)*

*Por autoridad ejercida dentro de la familia u hogar: hay matriarcal, patriarcal y democrática. Esto lo explica diciendo que el que da el sustento a la familia es el que tiene derecho a mandar, en el caso de la familia democrática tanto mamá como papá dan sustento económico al hogar, por lo que ambos mandan en él. Luego el profesor dice que en la costa se da más el caso democrático, porque “es más culta y más*



*desarrollada la ciudad". En cambio en la sierra lo más común es lo patriarcal" (Observación clase de FCC, Profesor César)*

Vemos entonces como constantemente contraponen la costa como la más 'evolucionada', "cultura y desarrollada", mientras que la sierra viene a ser todo lo contrario. Incluso el uso de la palabra 'evolucionada' ya de por sí adquiere todo un significado de superioridad intrínseca. Esto resulta muy significativo cuando la mayoría de las familias de los alumnos responden a las características que el profesor considera pobres y menos desarrolladas que en la costa. Algo similar sucedía en las clases del profesor Bruno, cuando explicaba que las familias con más hijos y con violencia familiar eran las más pobres y menos "desarrolladas". Otro aspecto interesante de esta cita es la explicación de las familias con un solo padre/madre como familias incompletas. Frente al término monoparental, el profesor lo rechaza sin mayor explicación, corrigiendo el término de monoparental a incompleto. Una familia sin padre o madre simplemente no es considerada una familia tal cual. Este tipo de comentarios establecen diferenciaciones entre aquellos alumnos con características familiares menos deseables y aquellos que sí cumplen con la descripción del profesor.

De manera similar, la profesora de inglés Marta empieza a hacer algunos comentarios sobre las madres de la zona:

*"Con el programa Juntos las mamás ya no quieren trabajar, por cada hijo que tienes te dan 200 soles al mes (...) las mujeres ahora tienen hijos para recibir esa plata". "Así no hacen todos", dice Tania. "No, pero la mayoría" le responde (...) También dice que con el programa de vaso de leche reciben las latas y luego las venden, en lugar de darles a sus hijos. Esto lo dice agarrando de punto a un chico "de Torres su mamá vende todos los tarros de leche", todos se ríen, incluido el chico aludido. Con esto entre ellos se empiezan a bromear, quién recibe plata de Juntos, quién recibe su leche y la vende, parece que es motivo de burla el estar en alguno de estos programas. "Así pues, ahora las mamá esperan cosas*

*fáciles, por sus hijos reciben su plata y su leche, y ya no trabajan”  
(Observación de clase de Inglés. Profesora Marta)<sup>104</sup>*

Algunas de las alumnas se sienten incómodas con este tipo de generalizaciones sobre las madres, pues tuvieron la misma respuesta y reacción ante lo que se dijo en la clase de FCC al hablar de que las chicas se embarazan apenas salen del colegio. De la misma manera que el profesor César, Marta pasa por alto el que se cuestione la generalización, reafirmando su comentario.

Además de realizar generalizaciones sobre las mujeres pobres y cómo actúan, la intervención de la profesora Marta recurre a la ridiculización de un alumno y de su madre. Esta actitud fue señalada por otras alumnas, quienes dijeron no estar de acuerdo con la profesora porque suele hacer eso en sus clases (Conversación con Maricel y Mariana). Los comentarios de la profesora revelan la imagen negativa que tiene sobre las madres de familia pobres (beneficiarias de Juntos y otros programas), identificándolas también como las madres de familia de 4to A.

La reacción de algunos de ellos indica que se sienten aludidos (ellos/ellas y sus familias) ante los comentarios de la profesora. Sin embargo, en lugar de cuestionar y rechazar el comentario, los alumnos terminan bromeándose sobre quiénes reciben ayuda económica y/o alimentaria, ridiculizando el tener esta necesidad. Nuevamente vemos como se construyen imágenes negativas de la situación de pobreza en el contexto familiar, donde ser más pobre es producto de burla entre compañeros. Además, se afirma que las madres “son flojas”, tienen una actitud interesada por el dinero, y despreocupada del bienestar de sus hijos. Este tipo de acusaciones denigran el contexto familiar de los alumnos y alumnas, ayudando a ahondar la brecha entre los padres de familia y sus hijos e hijas.

---

<sup>104</sup> Esta creencia y prejuicio, sobre las madres que tienen hijos para acceder al apoyo de JUNTOS, es también mencionado y desmitificado en el “Estudio de percepción sobre cambios de comportamiento de los beneficiarios y accesibilidad al Programa JUNTOS en el distrito de San Jerónimo”, realizado por el IEP. Fuente: [http://www.juntos.gob.pe/modulos/mod\\_legal/archivos/Estudio-de-percepci%C3%B3n-cambios-de-comportamiento-en-San-Jer%C3%B3nimo-%E2%80%93IEP-Feb-2009.pdf](http://www.juntos.gob.pe/modulos/mod_legal/archivos/Estudio-de-percepci%C3%B3n-cambios-de-comportamiento-en-San-Jer%C3%B3nimo-%E2%80%93IEP-Feb-2009.pdf)

Las diferenciaciones sociales que se establecen a nivel de las familias de Luricocha, la pobreza y el 'atraso cultural', incluyen la reflexión sobre los problemas relacionados a la sexualidad de los alumnos, y sobre todo alumnas. Como veremos más adelante, la diferenciación social influye en cómo se percibe la educación sexual a nivel familiar, acusando la falta de esta por 'tabúes' y 'creencias' que surgen y se reproducen a nivel familiar (según los encargados de la enseñanza).

### 3. Enseñando una sexualidad 'correcta'

Hasta ahora, hemos visto como el género y las diferencias socioculturales son tratadas en el currículum oculto, estableciendo una jerarquía entre aquello considerado deseable, y aquello inferior que se busca rechazar. En este sentido, la enseñanza de la educación sexual se ve atravesada por las diferencias de género y socioculturales que hemos visto, pues, como se argumentó anteriormente, la sexualidad es una dimensión humana que se ve intersectada por diferentes aspectos que exceden lo referente a la genitalidad.

A través de la educación sexual ampliada, se empieza a esbozar una sexualidad adolescente deseable, para los encargados de la enseñanza, que corresponda a ciertas características consideradas más 'saludables', 'responsables', 'correctas'. Esto también implica que se obvian ciertos contenidos de la educación sexual formal, no considerados de igual relevancia, pero que a veces son incluidos en el currículum oculto, como es el caso de la homosexualidad. Así, entre la posición formal del currículum oficial (expresada en los textos), y las propias subjetividades de los docentes, se da la construcción de esta sexualidad adolescente 'correcta'. Como explican Alonso, Herczeg y Zubriggen:

A partir de la producción y reproducción de discursos y prácticas se originan saberes y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades que contribuyen a formar sujetos de género y también de "preferencia sexual", se enseña y se aprende a ser varón, a ser mujer, a ser heterosexual y a

rechazar (silenciar, discriminar) la homosexualidad (Alonso, Herczeg y Zubriggen 2009: 214:)<sup>105</sup>

Además, los alumnos y alumnas, en el tercer currículum, muchas veces empiezan a rellenar los espacios vacíos que deja la educación sexual formal, enseñándose entre ellos mismos aquello que más interés y curiosidad les causa sobre la sexualidad. En esta sección, veré de analizar esta sexualidad ‘correcta’ que se busca enseñar en el currículum formal y oculto, así como la complementación que realizan los estudiantes ante una educación sexual formal que no abarca todos sus temas de interés.

### 3.1 Pasividad y deseo: sexualidades femeninas y masculinas

Los ideales femeninos y masculinos discutidos en la sección anterior son también trasladados a la comprensión de la sexualidad de ambos. Lo encontrado en las concepciones de los encargados de la enseñanza y su entendimiento de la vida sexual de los adolescentes es aprendido también por los alumnos y alumnas.

Por un lado, encontramos que se establece un ideal de pasividad sexual femenina, que supone la falta del deseo sexual en las mujeres, quienes mantienen relaciones sexuales por intereses románticos o por presión masculina. Todo lo contrario es la concepción de la sexualidad masculina, que si es concebida dentro de los parámetros del placer y el deseo sexual, tanto así que es esperable el que los hombres presionen a las mujeres a tener relaciones sexuales. Salirse de estos moldes es considerado indeseable y negativo, particularmente en el caso de las mujeres. Esto también lo expresan las chicas, al preguntarles sobre promiscuidad en mujeres y hombres:

*“Tania: Están con uno, fuera del colegio están con otro,*

---

<sup>105</sup> Aunque como veremos más adelante la fortaleza de esta afirmación se ve matizada respecto a la enseñanza de la heterosexualidad, en tanto su contraparte, la homosexualidad, no es concebida como una posibilidad real en el contexto del colegio JFI

*Mariana: Eso está mal porque te tienes que respetar, ese cariño que sientes se lo das a uno nomás. (...)" (Grupo Focal Mujeres 2 - Grupo 1)*

*"Clara: serán mujeres pues, que no se respetan a sí mismas*

*Cecilia: También porque no tienen autoestima, no saben poner duros sus cuerpos<sup>106</sup>" (Grupo Focal Mujeres 2 - Grupo 2)*

Como expliqué anteriormente se evidencia un fuerte rechazo a las chicas que tienen varias parejas, a las chicas fáciles que no se quieren a sí mismas. Parece no haber, por lo menos en el 'discurso oficial', mayor concepción de libertad de exploración sexual y descubrimiento del cuerpo. Pero en el caso de los hombres, la relación se establece con la infidelidad e incapacidad de las parejas mujeres en satisfacer el deseo sexual del hombre.

Esto se relaciona directamente con los estereotipos de género reproducidos en el currículum oculto, donde las mujeres que se salen del rol pasivo, que 'no se respetan', son consideradas mujeres en falta, al igual que aquellas que mantienen diferentes parejas sexuales. Por su parte, los hombres, así como la violencia y agresividad es parte natural de su comportamiento, el deseo sexual 'incontenible' responde a la misma directiva. Incluso aquí también podemos evidenciar esa responsabilidad de las mujeres, que al no mantener satisfecho al hombre lo empuja a la infidelidad.

En este sentido, los docentes al reproducir los estereotipos de género, están permitiendo también la reproducción de los ideales sexistas de sexualidad femenina y masculina.

### 3.2 Los vacíos de la educación sexual formal

Aunque el tema del cuerpo resulta un referente en relación a la sexualidad de las chicas, este tema solo es abordado desde las funciones reproductivas del

---

<sup>106</sup> Quizás este comentario hace alusión a la capacidad de controlar el deseo sexual en el momento, o a no ceder a las 'presiones de los hombres'

mismo en la educación sexual, lo que impide que las chicas tengan un espacio de reflexión y crítica ante los ideales culturales de belleza que constantemente son aplicados a su construcción de un cuerpo 'bonito'.

Para las alumnas, el cuerpo es un espacio de autoafirmación de la feminidad, pero la idea del mismo es constituido como un espacio social que es compartido con las otras chicas para definir lo que es un cuerpo deseable, y en efecto femenino. Las chicas de 4to A, aunque vale la pena decir que no todas, expresaban una especial atención y preocupación por el desarrollo de sus cuerpos, siendo este la existencia de las curvas como un valor estético, en contraposición al cuerpo 'plano' percibido como infantil o masculino. En el colegio, los cuerpos de las alumnas están en constante escrutinio, ya sea por el desarrollo de los mismos y su constante comparación entre alumnos y alumnas, pero también por la prohibición al uso de ciertas prendas que resaltan o revelan partes de su cuerpo.

Pero no es solo la existencia de este tipo de cuerpo, sino también el uso que se le da, pues el baile es también un referente importante para demostrar esta feminidad. En este sentido, tanto tener un 'cuerpo desarrollado' como el saber 'moverlo' para bailar, se convertían en fuentes de prestigio entre las mujeres, pero también bajo la mirada de los hombres, pues estos generaban interés y admiración en ambos. Es así que, la *performance* que se establece a través del cuerpo sirve para que los otros (hombres y mujeres) puedan adquirir información sobre ellas mismas. De esta forma, la concepción de un cuerpo femenino deseable, fuertemente influenciada por programas de televisión como 'Esto es Guerra', es parte de, y se configura a través del tercer currículum que se comparte entre las alumnas.

Otro vacío de la educación sexual formal es el referente a la existencia de distintas identidades y orientaciones sexuales. En este tema, la homosexualidad (específicamente entre hombres y no entre mujeres) ha sido la única mencionada entre los docentes, pero no como parte de los contenidos formales de la educación sexual:

“el varón que es afeminado es así porque la sociedad lo corrompe, la sociedad es muy influyente. Uno cuando nace, nace con la cabeza en blanco, y la sociedad la va llenando de cosas que no siempre son buenas’.”

“En nuestro medio vemos las aves por ejemplo, **necesitan estar en pareja, es una necesidad tanto de animales irracionales como racionales**”. “Cómo llamaríamos entonces a esto que se está dando de hombres con hombres”. Lorena dice “orden mestizo” (entre risas), “no, esa no sería una palabra correcta”, y ante no tener mayor respuesta dice “Artificial, podría ser ¿no? **porque es creado por el hombre**” (Observación clase de FCC 4to A. Profesor César)

La concepción de lo natural es uno de los temas principales en el análisis de la sexualidad, pues, como exponen los trabajos de Rubin (1999), Britzman (1998) y Lopes-Louro (2000), la naturalización de la sexualidad, previa a las influencias sociales del ser humano, permite establecer jerarquías y estratificar las expresiones de la sexualidad, configurando lo que se concibe como categorías de lo ‘normal’. En este caso, la homosexualidad se piensa como algo anormal y artificial, pues, al ser comprendida por el profesor desde la influencia de la sociedad, deja el ámbito de lo natural.

La descripción de lo que se dijo en esta clase responde a lo encontrado por diversos autores en relación al tratamiento de las identidades sexuales en la educación sexual; y es que esta, operando desde el currículum oculto, ha ayudado a construir un modelo de identidad basado en una determinada sexualidad, la heterosexual, donde el homosexual se convierte en un sujeto fuera de lo normal, con una sexualidad ‘abyecta’ a la normalizada (Cosovschi 2012, Hincapié y Quintero 2012).

Sin embargo, esta afirmación sobre la homosexualidad no era algo repitente, solo se mencionó de pasada en la clase de FCC. En general, se piensa casi inconcebible la presencia de la homosexualidad en este contexto, esta es vista como algo muy lejano a la realidad local (también mencionado por el profesor en su clase); por lo que no habría mayor discusión sobre lo que implica la identidad sexual, pues solo se concibe la que existe entre hombre y mujer. Es así que en este caso la homosexualidad no es ni si quiera ‘abyecta’ a la sexualidad ‘deseable’ de los adolescentes, como puede ser el embarazo

adolescente, sino que está es tan “extraña” que no se considera un problema; la ‘heteronormatividad’ solo requeriría de reforzamiento ante la ligera amenaza que supone la aceptación de la homosexualidad fuera del contexto, pues este es un ideal dado, para los profesores, entre los adolescentes del colegio, e incluso de Luricocha.<sup>107</sup> En todo caso, el cuestionamiento a la identidad masculina (más no la femenina) sería la forma más cercana de pensar la homosexualidad, ya que el homosexual es “el varón afeminado”.

### 3.3 La diferencia sociocultural en la sexualidad: creencias y ‘tabús’ en la familia y el lenguaje ‘correcto’ de la sexualidad

Cuando hablo de una sexualidad ‘correcta’, esta también tiene las influencias de una jerarquización sociocultural de los conocimientos y lenguajes que se manejan fuera de la comprensión biomédica. Efectivamente, la medicalización de la sexualidad llevó a establecer los parámetros de la sexualidad, con palabras específicas, conceptos e ideas que construyen un conocimiento ‘científico’ sobre la sexualidad. Es así que la presencia de ‘creencias’ basadas en la práctica y ‘tabús’, salen de los esquemas considerados correctos.

En este sentido, el ámbito familiar, exponente del contexto rural-andino para los docentes, es considerado el mayor problema en la posibilidad de efectividad de la educación sexual. De los docentes y obstetras entrevistados, nueve establecieron esta conexión. Además, la percepción de que el principal problema con la sexualidad adolescente, los embarazos precoces, son producto, principalmente, de la ausencia o abandono de los padres, refuerza una visión negativa que tienen los profesores, y encargadas del CLAS, sobre estos. Incluso, la dificultad o desinterés por brindar orientación de parte de estos, es relacionada no solo a una cuestión de pobreza, sino también al nivel ‘cultural’ y/o educativo,

---

<sup>107</sup> No obstante, el único caso descrito sobre la presencia de un alumno homosexual (bisexual según la profesora Gloria), rápidamente se considera importante ‘rehabilitar’ al chico, y alejarlo de lo que se considera una enfermedad mental, algo no natural



principalmente por la suposición de un tabú de la sexualidad del espacio andino y rural. Así, los profesores establecen una conexión entre la comprensión del fenómeno sexual y las diferencias ‘culturales’ que expresan sus contextos familiares.

Así, por ejemplo, la profesora Gloria rechazaba la presencia de ‘creencias’ en la comprensión de la sexualidad de los adolescentes, abogando por entendimiento científico y biológico de los procesos sexuales, particularmente del embarazo. En su rol de brindar información sobre sexualidad, como parte de la estrategia del colegio de incluir la educación sexual de manera transversal, se daban algunos intercambios con alumnos y alumnas. En este tipo de intercambios, se dan los principales desencuentros en cuanto al entendimiento de la sexualidad:

*“[contando que le pregunta a un chico] ‘¿acaso tu no conoces el condón como método anticonceptivo? Y el chico me dice ‘Pero profesora, solamente era la puntita, solamente era la puntita profesora y yo no he eyaculado, he eyaculado afuera’. Entonces casi siempre lo que ellos preguntan es, ‘profesora ¿si yo eyaculo afuera no va salir gestando la chica?’ De eso se llevan ellos, que están segurísimos de que no va a salir gestando. Entonces yo siempre les he dicho ‘antes de eyacular hay un líquido que ustedes segregan ¿no? ese líquido contiene espermatozoides, entonces así esos espermatozoides ingresan y puede quedar gestando la chica’, ‘no profesora, tú no sabes, cómo va a ser así, ¿acaso adentro ha sido, ha sido afuera’. Ellos siempre preguntan eso. Siempre se les ha dicho que no, que no es seguro, lo mejor es utilizar método anticonceptivo, los varones lo más empleado es el condón, que no es el 90% seguro, que tiene que ir acompañado de un óvulo, que debe utilizar la mujer. Entonces, ‘pero profesora, hasta ponerme el óvulo ya se me habrá pasado las ganas, quién va a esperar 10 minutos, que no se qué’. ‘A ya, si no quieren tener hijos tienen que cumplir con eso, si quieren tener hijos no hagan nada de eso e igual tendrán hijos ¿no?’. Entonces se trata que ellos recapaciten en eso ¿no?’” (Entrevista a profesora Gloria)*

En este fragmento de la entrevista, vemos cómo se contraponen dos lenguajes y formas distintas de comprender la sexualidad. La profesora, busca brindar la información desde un entendimiento biológico del proceso de la eyaculación, explicando que este también sucede en el proceso del coito. Sin embargo, el alumno parte de una comprensión de la experiencia y de la excitación sexual, por lo que rechaza la explicación de la profesora. Si bien la explicación y recomendaciones pueden ser técnicamente correctas, las formas basadas en la experiencia y en la práctica que utilizan los alumnos son desechadas por docentes y obstetras, privilegiando la importancia de enseñarles el lenguaje científico, y las palabras técnicas. Así, se considera la mejor forma de inculcar la prevención. Sin embargo, esto contrasta con la nula o poca respuesta de algunos docentes ante la presencia de información dudosa, como la mencionada en el capítulo anterior sobre métodos anticonceptivos, dejando que circule sin cuestionarla o discutirla con los alumnos. La visión negativa de los alumnos ante los métodos anticonceptivos, por lo menos cuando esta emerge, debería ser un tema de discusión, sobre todo si la intención es erradicar los embarazos adolescentes.

Detrás de este rechazo al lenguaje de la experiencia, a los 'tabúes' y creencias en la familia, se generan las líneas de la sexualidad correcta. Y también la de una sexualidad negada, la de sus padres, "el recurso a la expertez como signo académico de legitimidad implica el reconocimiento de un 'no saber'" (Morgade 2012: 56). Esta es la que encarna todas estas cuestiones relativas a la sexualidad, en el lenguaje y en la práctica, que hay que erradicar de los adolescentes. Vemos entonces como también operan en el currículum oculto nociones sobre la vida rural-andina (o también descrita como campesina), como los expresados en la sección anterior, que ayudan a cimentar una visión negativa sobre esta, a soportar la idea de que las características de la vida sexual de los jóvenes, de riesgo y peligro, son considerados fruto de ese contexto.

## CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación, he querido indagar sobre cómo se da el proceso de enseñanza de la educación sexual en la práctica escolar, en términos de enseñanzas formales y también cómo opera desde el currículum oculto. La idea central que he querido sustentar es que esta educación sexual se construye a partir de diversos intercambios entre los encargados de la enseñanza y los alumnos y alumnas, así como de alumnos entre sí, entretelado por las nociones de género y sexualidad de los actores, así como por el contexto específico de Luricocha. Es decir, son estos diversos factores los que determinan qué se enseña, cómo se enseña, a quiénes se dirige y con qué intenciones.

Existe desde hace algunos años un marco institucional en las propuestas educativas que avala la enseñanza de la educación sexual integral en las escuelas, a partir de los esfuerzos de organizaciones y asociaciones civiles que abogaron por la importancia de incluirla en este espacio. Dentro de la malla curricular, se debería desarrollar con mayor detalle en el curso de PFRRHH, complementándose en CTA y Tutoría, en este último como parte de un acompañamiento particular a los alumnos. Además de este marco institucional, el énfasis que se le da a la educación sexual formal en el JFI responde a la existencia y persistencia de un problema social en Luricocha, y en su momento particularmente en el colegio: el embarazo adolescente. Este factor ha sido un importante impulso para generar estrategias e intervenciones en educación sexual y salud sexual y reproductiva, que tengan como finalidad erradicar o por lo menos disminuir la presencia de embarazos adolescentes.

La presencia de estas intervenciones también se ve atravesada por una percepción negativa de los encargados de la enseñanza (docentes y personal del CLAS) ante la figura de los padres de familia. Y es que le brindan especial atención (y responsabilidad) al contexto familiar de 'abandono', en el cual los adolescentes no reciben, no solo orientación sino tampoco control por parte de sus padres. Esto ayuda a fortalecer la noción de los encargados de la enseñanza de que la sexualidad adolescente se desenvuelve en un espacio descontrolado y peligroso, una sexualidad 'irresponsable'.

Algo característico del grupo con el que se trabajó es que la población, y especialmente los jóvenes, se encuentran en un contexto sociocultural en el cual los límites entre lo urbano y lo rural, la selva y la sierra, no son tan claros. Ellos reciben influencias de todos estos contextos, pero en la investigación he podido observar con mayor fuerza la influencia urbana (moda, referentes de medios, espacios de interacción, etc.), aunque probablemente tenga que ver con la concentración en el espacio escolar.

Indagando en las nociones de género y sexualidad de los docentes, encontramos ciertos conflictos entre los discursos de rechazo al machismo, sexismo y estereotipos de género, y ciertas actitudes e ideas que reproducen lo mismo que rechazan. Y es que la presencia de experiencias tan directas y evidentes de estos fenómenos, particularmente la violencia familiar y de género, muchas veces invisibilizan formas de machismo más sutiles, o estereotipos menos evidentes que los roles de género tradicionales.

De esta forma, estos establecen ideales y características pensadas intrínsecas de cada uno: la mujer como un ser delicado y frágil que debe ser protegido, y el hombre que debe ser fuerte, independiente, con capacidad física innata; incluso se espera que adolescentes respondan a estos ideales en la práctica. Además, estos estereotipos de género se reflejan en las nociones de sexualidad, como en la ya mencionada negación de la sexualidad femenina en términos de placer y deseo.

Así como se plantean diferencias de género en la experiencia sexual, también se plantean diferencias generacionales. Los docentes experimentan su propia sexualidad, la sexualidad adulta, de forma más natural, con capacidad de tratar el tema desde el sentido del humor, aunque, desde lo observado, solo de forma superficial. A diferencia de la sexualidad adolescente, que solo es pensada y tratada desde las consecuencias y los peligros.

Por su parte, los alumnos también construyen y reproducen estereotipos de género que responden a la dicotomía mujer/sensible/frágil y hombre/fuerte/'bruto'. Sin embargo, existen resistencias a estos estereotipos en la práctica (mujeres que demuestran habilidad para trabajo, juego y contacto físico entre hombres y mujeres, etc.) aunque a veces entre las mujeres, son ellas mismas quienes reprochan y rechazan comportamientos no considerados adecuados. Incluso, la negativa de las mujeres a realizar ciertas actividades, es percibida por los chicos como una admisión a esa debilidad.

Estos estereotipos y relaciones antagónicas entre hombres y mujeres adquieren mayor relevancia en el colegio, pues fuera de este el trato y relacionamiento entre hombres y mujeres es más amical y relajado. Es posible que el colegio al no permitir un acercamiento excesivo (tanto en términos románticos como de juego físico), se refuerce una separación simbólica (y física) entre ambos dentro de este espacio, y que el distanciamiento se acorte al salir de él.

Para las mujeres existe una ambivalencia presente en la reproducción de un discurso moralista que rechaza y condena el inicio sexual y la promiscuidad (especialmente la femenina al considerarla resultado de la falta de autoestima); y la expresión de sus inquietudes, curiosidades y deseos. Ante un contexto donde constantemente se les demuestra que la sexualidad es un riesgo y problema por el embarazo adolescente, las opiniones sobre la sexualidad de la mujer, por lo menos en la interacción con docentes y a veces conmigo, reproducen este discurso moralista. Sin embargo, esta convive con el deseo y la curiosidad por explorar cuestiones de enamoramiento, relaciones de pareja y

desarrollo corporal femenino. El último resulta un tema importante para ellas, donde se establecen características negativas y positivas sobre los que representa un 'cuerpo bonito'; por lo que constantemente estos son motivo de escrutinio particularmente entre las mismas chicas. En la adolescencia, el cuerpo se convierte en un espacio para percibir y demostrar el desarrollo sexual femenino.

Los medios de comunicación son referentes cada vez más relevantes en la construcción de la sexualidad de los alumnos y alumnas del JFI, y de los jóvenes luricochanos en general. Por un lado, en los programas de televisión, se generan referentes sobre las relaciones de pareja desde una visión romántica, aprendiendo ideales de cuerpos y patrones de belleza, resaltando unos sobre otros. Por otro lado, el internet se está convirtiendo en un espacio para la exploración de contenidos eróticos y sexuales que no necesariamente consumen en otros medios, particularmente para los hombres quienes comparten entre sí dicho contenido. Probablemente este sería en los próximos años un medio de comunicación más extendido y valorado por los jóvenes para la interacción entre ellos. Por ahora es un medio incipiente utilizado con estos fines por algunos pero no generalizado.

La educación sexual formal está a cargo de los docentes de la institución, particularmente de los cursos de PFRRHH, CTA y Tutoría; y de las obstetras y psicóloga del CLAS. Como vimos en el cuadro del capítulo 6, los temas más desarrollados son los referidos a los métodos anticonceptivos, los riesgos del embarazo en la adolescencia, las enfermedades de transmisión sexual, y en algunos casos el desarrollo sexual y biológico. Existe una evidente despreocupación por los temas psicoafectivos y socioculturales de la sexualidad, siendo tan solo mencionados en el curso de PFRRHH. Aunque de todos modos esto ya puede considerarse un pequeño avance al ser un contenido explícito del mismo.

Uno de los principales silencios en la educación sexual, tiene que ver con lo referente a identidades y orientaciones sexuales. Estas no son consideradas

como algo en desarrollo y construcción, sino como hechos dados y definidos por el sexo de la persona (hombre o mujer). Y es que la homosexualidad es considerada algo antinatural, producto de influencias y corrupciones externas a la persona, y al contexto rural-andino; llegando incluso a pensar que prácticamente no existe en este contexto, aunque se hace evidente el rechazo a la disidencia de lo considerado 'natural'. De forma similar, todo lo referente al sexo como práctica placentera y demás prácticas sexuales, son primordialmente omitidos. Solo surge la masturbación como tema emergente por interés de los alumnos.

La forma de enseñanza para trabajar estos contenidos va desde las tradicionales charlas y clases de dictado/copiado, sin mayor participación de los alumnos; hasta algunas dinámicas más participativas que promueven el diálogo y reflexión de los alumnos. Sin embargo, estas últimas son escasas y esporádicas, primando la estrategia expositiva para tratar estos temas. Aunque esto a veces implica la exposición de los mismos alumnos, esto no quiere decir que no siga siendo una reproducción sin reflexión del contenido de los materiales de enseñanza (libros, información de internet, etc.). Vemos así que la enseñanza de la educación sexual, al ser tratada como una materia más, sufre las mismas dificultades de enseñanza-aprendizaje que caracterizan la educación peruana.

No obstante, algunos docentes son conscientes de la importancia del diálogo al hablar sobre estos temas, considerando la cualidad emergente del proceso de la educación sexual, e intentan mantener un canal de conversación abierta ante las inquietudes de los alumnos. Sin embargo, también reconocen que existe una dificultad por su parte para hablar libremente de sexualidad con los adolescentes (particularmente en el caso de los docentes de mayor edad, como es el caso de la profesora de PFRRHH), teniendo en cuenta que la conversación libre y abierta sobre sexualidad no ha sido parte de su propia experiencia escolar ni formación docente; además de la distancia generacional que también dificulta esta comunicación.

En la educación sexual registrada en esta investigación, la sexualidad adolescente es vista como un problema, un riesgo, un peligro que debe ser evitado por los jóvenes alumnos, por lo que el principal mensaje que se les quiere dejar es que “la abstinencia es la mejor forma de prevención”, incluso esto es respaldado por el libro del curso PFRRHH. Sin embargo, esta no es una respuesta contundente al de más mencionado problema del embarazo adolescente, pues las relaciones sexuales entre jóvenes son una realidad innegable.

A través del currículum oculto, la educación sexual ampliada traspasa los límites de la formal para construir, reproducir y brindar (enseñar) cuestiones de género y sexualidad. En el currículum oculto, y el tercer currículum, vemos como se reproducen los roles y estereotipos de género que manejan docentes y alumnos; ya sea desde comentarios y llamadas de atención frente a comportamientos disidentes a “su género”, así como al establecer tareas y trabajos en la escuela de forma diferenciada

También, se evidencia en algunos de los docentes una concepción en la cual las mujeres tienen mayor responsabilidad ante los episodios de violencia de género y de embarazo adolescente; ya sea por ‘provocar’ una respuesta agresiva, o por considerar el embarazo una situación que implica solo a las mujeres, por lo que ellas deberían ser las encargadas de que no suceda.

En el currículum oculto también se reproducen diferencias socioculturales en las cuales se contraponen lo costeño/moderno/urbano contra lo andino/atrasado/rural, relacionando lo segundo con la procedencia de los alumnos y sus familias, así como manifestando la importancia de distanciarse de este contexto a través de la educación y el progreso personal.

Así, tanto el género como las diferencias socioculturales repercuten en la producción de un currículum oculto que influye en la construcción y experiencia de sexualidad de los alumnos y alumnas del colegio José Félix Iguarán. Como apunté en el último capítulo, la presencia de este currículum oculto, en conjunto con la educación sexual formal y su enfoque biomédico, terminan por transmitir



la idea de una 'sexualidad correcta', creando sujetos sexuados que responden a ciertos estándares de género, que comprenden la sexualidad en términos 'científicos', que internalizan las relaciones sexuales como una práctica peligrosa, o, mejor aún, que la rechazan en esta etapa de sus vidas. Asimismo, la escuela actúa como un espacio que busca controlar la sexualidad y las relaciones entre alumnos, pues con la intención de 'prevenir' se realiza algún tipo de control al rechazar comportamientos y prácticas consideradas inapropiadas.

Sin embargo, es importante anotar la presencia incipiente de algunas resistencias de alumnos y alumnas ante los mensajes transmitidos, particularmente sobre género y diferencias socioculturales. Los docentes en diversas ocasiones han expresado sus opiniones y visiones como afirmaciones y verdades sobre este grupo de alumnos, pero no siempre se han encontrado con una aceptación sumisa, sino más bien con cuestionamientos y rechazos a los comentarios realizados. Aunque pocos, estos momentos demuestran que es necesario considerar que los alumnos y alumnas no son solamente receptores en el proceso de enseñanza de la educación sexual y de otros temas relacionados a su desarrollo personal.

Los avances en el proceso de incluir la educación sexual en la escuela resultan de por sí muy importantes para hacer del colegio una etapa de aprendizaje y desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, como hemos visto en esta investigación, en las prácticas escolares la educación sexual en todas sus formas adquiere los matices de cada contexto y se tiñe de las propias nociones de género y sexualidad de los actores; por lo cual en muchos casos no logran abarcar la totalidad y complejidad del fenómeno sexual, inculcan ideales de género 'fijos', y deja fuera toda referencia a la posibilidad de que una sexualidad rica y sana sea positiva para todos, incluidos los alumnos y alumnas.

La idea de la 'sexualidad como problema' convierte a la educación sexual en la posible solución. Pero ¿es la educación sexual simplemente una herramienta para resolver y/o prevenir estos problemas de la sexualidad? No

únicamente. La educación sexual debería ser un espacio y herramienta para la exploración libre y segura de la sexualidad de los alumnos, donde se piense y reflexione sobre las diferentes influencias, procesos y elementos sociales, culturales y políticos que nutren la experiencia y manifestación de estas sexualidades. Para Villa, se trata de traspasar dos ingenuidades sobre el proceso de enseñanza de la educación sexual:

“Primero, la de creer que el abordaje de la sexualidad se puede reducir a un problema de conocimiento y dirigido exclusivamente a la población adolescente, de modo que el problema es que el docente tenga un conocimiento correcto y universal sobre el cuerpo sexuado del adolescente. Pero tampoco se trataría de reducir la sexualidad a un simple reconocimiento de la experiencia subjetiva del adolescente, despojada de la transmisión de saber del docente a este último. Por el contrario, creemos que se trata de sostener una tensión entre dicho reconocimiento y la transmisión de conocimientos en el contexto de la relación pedagógica y de generación entre docentes y adolescentes.”  
(Villa: 107)

El diálogo entre docentes y alumnos que caracteriza la educación sexual es parte intrínseca de este proceso, pero este a veces se ve limitado por las formas de enseñanza que solo buscan impartir conocimientos e ideales de lo que debe ser una ‘sexualidad correcta’. En este sentido, los canales de comunicación entre docentes, alumnos y alumnas deberían ser más abiertos, menos prejuiciosos, y más dispuestos a conocer y resolver las inquietudes e intereses de los estudiantes; además de transmitir conocimientos sobre salud sexual y reproductiva.

## BIBLIOGRAFÍA

AGGLETON, Peter y Richard PARKER

1999 *Culture, Society and Sexuality: a reader*. Londres: UCL Press

AIKMAN, Sheila

2003 *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima:IEP

ALONSO, Graciela, Gabriela HERCZEG y Ruth ZURBRIGGEN

2008 “Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo”  
En MORGADE Graciela y Graciela ALONSO (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad y la disidencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 251-272

2009 “Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia”. En VILLA Alejandro (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 213-239

ALVARADO, Susana y PROMSEX

2007 *Concepciones y percepciones sobre derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia*. Lima: Ediciones Nova Print

AMES, Patricia

1999 “El Poder en el Aula: Un Estudio en Escuelas Rurales Andinas” en TANAKA, Martín (ed.) *El Poder Visto Desde Abajo: Democracia, Educación y Ciudadanía en Espacios Locales*. Lima: IEP.

2006 *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP

2013 *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales. Documento de Trabajo del programa Nuevas Trenzas*. Lima

ARIAS, Rosario y Carlos E. Aramburú

1999 *Uno empieza a alucinar [...] Percepciones de los jóvenes sobre sexualidad, embarazo y acceso a los servicios de salud*. Lima: REDESS Jóvenes y Fundación Summit

BEER, David

2008 “Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela primaria”. En MORGAGE Graciela y Graciela ALONSO (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad y la disidencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 149-174

BELTRÁN Cesar, UNFPA, AECID

2011 Plan de incidencia política y ‘Programa Mi Comunidad’ y del ‘Colectivo Regional de Adolescentes y Jóvenes para la Prevención del Embarazo Adolescente (CRAJPEA) en Ayacucho’

BRAILOVSKY, Daniel

- 2008 “Educación infantil y masculinidades. El caso de los maestros jardineros varones”. En MORGADE Graciela y Graciela ALONSO (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad y la disidencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 113-148

BRITZMAN, Deborah

- 1998 “*Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight!*” En PINAR, William (ed.) *Curriculum: Toward new identities* pp. 211-227.
- 2000 “Curiosidade, sexualidade e currículo”. En LOPES-LOURO Guacira *O Corpo educado. Pedagogia da sexualidade*. 2da Edición. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 83-112

CÁCERES, Carlos F.

- 1996 “Evaluación de una intervención educativa en sexualidad y reducción de riesgos en colegios secundarios”. En MORANTE, Fransisco y Luis SOBERÓN. *Género, Sexualidad y Población. Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales*, pp. 161-179

CÁCERES Carlos, Marcos CUETO y Nancy PALOMINO

- 2009 “Las políticas de derechos sexuales y reproductivos en Perú: revelando falsas paradojas”. En PARKER Richard, Rosalind PETCHESKY, Robert SEMBRE (eds.). *Políticas sobre Sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. Lima: Sexuality Policy Watch, pp. 139-183

CALLIRGOS, Juan Carlos

s/f “La Escuela y la Identidad Masculina: Convirtiéndonos en Machos a la Fuerza”, Artículo presentado en el taller: ‘Aproximaciones a la Masculinidad’, Lima.

COSOVSKI, Agustín

2012 “El cuerpo en la escuela. Un mapa de las relaciones entre sexualidad, adolescencia y escolaridad”. Buenos Aires: UBA. Instituto de Investigaciones Gino Germani  
<[http://www.ungs.edu.ar/ms\\_ici/wp-content/uploads/2012/11/El-cuerpo-en-la-escuela\\_UNGS-COSOVSKI.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/El-cuerpo-en-la-escuela_UNGS-COSOVSKI.pdf)>

CASTAÑEDA, Xóchil, Claire BRINDIS e Itzá CASTAÑEDA

2001 “Nebulous margins: sexuality and social constructions of risk in rural areas of Central México”. *Culture, Health and Sexuality*. Vol 3, N° 2, pp. 203-219  
<<http://www.jstor.org/discover/10.2307/4005217?uid=374552291&uid=2&uid=3&uid=67&uid=62&uid=32775&sid=21102740967881>>

EPPSTEIN, Deborah y Richard JOHNSON

2000 *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata

ESPINOSA, Giuliana

2006 “El currículo y la equidad de género en la primaria”. En AMES, Patricia (ed.) *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*, pp. 103-174. Lima: IEP

FAUSTO-STERLING, Anne

2006 *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad.* Barcelona: Editorial Melusina

FINE, Michelle

1988 “Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo” pp 1-36. Tomado del *Harvard Educational Review*, vol. 58, no. 1, pp. 29-53  
< <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Fine.pdf>>

FOUCAULT, Michel

1977 *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad del saber.* México DF: siglo veintiuno editores.

GOBIERNO REGIONAL DE AYACUCHO

2010 *Plan Wari. Ayacucho al año 2024. Bicentenario de la Libertad de América.* Ayacucho

GRECO, María Beatriz

2009 “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar” En VILLA Alejandro (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación.* Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 51-84

HERNÁNDEZ, Adriana y Carmen REYBET

- 2008 “Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares”. En MORGADE Graciela y Graciela ALONSO (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad y la disidencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 43-64

HINCAPIÉ, Alexánder y Sebastián QUINTERO

- 2012 “Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 10, N° 1, pp.93-115.  
<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000100005&script=sci_arttext)>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ FÉLIX IGUAÍN”

- 2009 *Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional*
- 2012 *Proyecto Educativo Institucional*

KORNBLIT, Ana Lía y Sebastián SUSTAS

- 2014 *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos

LEÓN, Doris

- 2013 *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres de dos colegios públicos de Lima*. Lima: Secretaría Nacional de la Juventud – Ministerio de Educación



LOPES-LOURO, Guacira (ed.)

- 2000 *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. 2da Edición. Belo Horizonte: Autêntica  
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>>

MANARELLI, María

- 2008 “El control de la sexualidad en el área rural del Perú. A propósito de la salud, educación y el cuerpo de las mujeres”. En MANARELLI María, Nina LAURIE, Patricia OLIART y Diane RICHARDSON. *Desarrollo rural y sexualidad: Reflexiones comparativas*. Lima: Editorial UNMS, pp. 73-119

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- 2008 *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral. Manual para profesores y tutores de la Educación Básica Regular*. Lima

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2009 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima

MOVIMIENTO MANUELA RAMOS

- 2009 *Implementando la Educación Sexual Integral en las instituciones Educativas. Manual para directores y docentes*. Lima

2010 *“Para prevenir, para decidir...saber es un derecho”. El largo camino de los derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes del Perú.*

MORGADE Graciela y Graciela ALONSO

2008 *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad y la disidencia.* Buenos Aires: Editorial Paidós

MORGADE Graciela

2008 *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

2012 *Toda educación es sexual.* Buenos Aires: Editorial Paidós

MUNICIPALIDAD DISTRITAL DE LURICOCHA

2012 *Actualización del Plan de Desarrollo Concertado Local de Luricocha 2011-2021*

2014 *Plan de Seguridad Ciudadana Luricocha*

MUNICIPALIDAD PROVINCIAL DE HUANTA

2009 *Proyecto Educativo Local de la Provincia de Huanta 2008-2021.*  
Huanta

MUÑOZ, Fanni, Patricia RUIZ-BRAVO y José Luis ROSALES

2006 “El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003”. En AMES, Patricia (ed.) *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*, pp. 71-100. Lima: IEP

OLIART Patricia, Rosa María MUJICA, José María GARCÍA  
2006 *Quispicanchi Género y Sexualidad*. Lima: IPEDEHP

OLIART Patricia

2008 “Temas para la investigación y la reflexión en torno a la sexualidad adolescente en el Perú”. En MANARELLI María, Nina LAURIE, Patricia OLIART y Diane RICHARDSON. *Desarrollo rural y sexualidad: Reflexiones comparativas*. Lima: Editorial UNMS, pp. 43-71

2011 *Políticas educativas y cultura escolar en el Perú*. Lima: IEP y Tarea

PARKER, Richard

1999a “‘Within Four Walls’: Brazilian Sexual Culture and HIV/AIDS”. En AGGLETON, Peter y Richard PARKER. *Culture, Society and Sexuality: a reader*. Londres: UCL Press, pp. 253-266

1999b “Sexual diversity, Cultural Analysis, and AIDS Education in Brazil” En AGGLETON, Peter y Richard PARKER. *Culture, Society and Sexuality: a reader*. Londres: UCL Press, pp. 419-433

2000 “Cultura economia política e construção social da sexualidade”. En LOPES-LOURO, Guacira (ed.) *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade* 2da Edición. Belo Horizonte: Autêntica

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1> >

PADUG, Robert A.

1999 "Sexual Matters: On Conceptualizing Sexuality in History". En AGGLETON, Peter y Richard PARKER. *Culture, Society and Sexuality: a reader*. Londres: UCL Press, pp. 15-28

PÉREZ Freddy, Alicia QUINTANA, Catalina HIDALGO y Diego DOUROJEANNI

2003 *Sexualidad y mujeres jóvenes. Negociación, protección y placer*. Lima:IEP

QUINTANA, Alicia

1999 "Construcción social de la sexualidad en los adolescentes de El Agustino" En CÁCERES, Carlos (ed.) *Nuevos retos: Investigaciones recientes sobre salud sexual y reproductiva de los jóvenes en el Perú*. Lima: REDESS Jóvenes, pp. 43-60

RAMOS, Gabriel y Cecilia ROMÁN

2008 "La 'prevención' como cuestión de las mujeres adolescentes". En MORGADE Graciela y Graciela ALONSO (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad y la disidencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 195-210

RAMOS, Gabriel

- 2009 "Discurso/s que construyen sexualidades en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". En VILLA Alejandro (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 139-170

REDESS JÓVENES, ARAMBURÚ, Carlos E. y Rosario ARIAS (eds.)

- 2002 *Nuevos rostros y viejas costumbres. Sexualidad y salud reproductiva entre jóvenes andinos*. Lima: REDESS Jóvenes

RENOLD, Emma

- 2005 *Girls, boys and junior sexualities*. Oxford: RoutledgeFalmer

ROSALES, José Luis

- 2008 *Las rutas del cuerpo en el currículo nacional. Un estudio sobre la socialización del cuerpo en las políticas educativas*. Tesis de Licenciatura en Sociología. Lima: PUCP

ROJAS, Vanessa

- 2011 "Prefiero que me peguen con palo...las notas son sagradas". *Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria pública en el Perú. Documento de Trabajo 70 de Niños del Milenio*. Lima

RUBIN, Gayle

- 1999 "Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality". En AGGLETON, Peter y Richard PARKER. *Culture, Society and Sexuality: a reader*. Londres: UCL Press, pp. 143-178

SANTOS, Hilda

- 2007 “Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual”. En CLEMENT, Ana. *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 5-22  
<[http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/esexual/educacion\\_sexual\\_dossier.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/esexual/educacion_sexual_dossier.pdf)>

SEBASTIANI, Angela

- 1999 “Qué saben, qué sienten, qué hacen los y las adolescentes sobre su sexualidad”. En CÁCERES, Carlos (ed.) *Nuevos retos: Investigaciones recientes sobre salud sexual y reproductiva de los jóvenes en el Perú*. Lima: REDESS Jóvenes, pp. 43-60

SOSA-SÁNCHEZ Itzel, Joaquina ERVITI y Catherine MERKES

- 2012 “Haciendo cuerpo. Haciendo género. Un estudio con jóvenes de Cuernavaca”. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. Vol. IV, N°35, pp. 255-291  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88424573010>

THEUMER, Emmanuel y María Remedios GARCÍA

- 2011 “Cuerpos escolarizados: pensar los embates de la integración desde la educación genérico-sexual.” Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.  
<<http://www.uncu.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/redilaeje15.pdf>>

TOMASINI, María

- 2008 “Categorización sexual y socialización escolar en el Nivel Inicial”. En MORGADE Graciela y Graciela ALONSO (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad y la disidencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 93-112

TORRES, Germán S. M.

- 2012 “Identidades, cuerpo y educación sexual: una lectura queer”. *Revista Bagoas*. Volumen 6, Número 7, pp. 64-79  
<[http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04\\_SMTorres.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf)>

TORRES SANTOMÉ, Jurjo

- 1994 *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata

TOVAR, Teresa S.

- 1998 *Sin Querer Queriendo. Cultura Docente y Género*. Lima: Tarea

TRINIDAD, Rocío

- 2000 “Auxiliares, brigadieres y policías escolares: Una visión del sistema de administración disciplinaria”. En ANSIÓN, Juan (ed.) *Autoridad en Espacios Locales*, Lima: PUCP.

VANCE, Carole S.

- 1999 “Anthropology rediscovers sexuality: a theoretical comment”. En AGGLETON, Peter y Richard PARKER. *Culture, Society and Sexuality: a reader*. Londres: UCL Press, pp. 39-54

VILLA, Alejandro

- 2009 "Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo". En VILLA Alejandro (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 85-135

WEEKS, Jeffrey

- 1998 *Sexualidad*. México DF: Paidós y Universidad Nacional Autónoma de México

YON, Carmen

- 1996 "Placer, riesgo y poder: Corresponsabilidad y negociación de hombres mujeres respecto al uso de métodos anticonceptivos". En *Más allá de la Intimidación. Cinco estudios en Sexualidad, Salud Sexual y Reproductiva*. Lima: PUCP, pp. 53-88
- 1998 *Género y sexualidad: una mirada de los y las adolescentes de cinco barrios de Lima*. Lima: Manuela Ramos

ZAVALA, Virginia

- 2008 *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. Lima: CARE



## ANEXOS

Anexo N° 1: Temas y contenidos de educación sexual para 4to de secundaria en el Diseño Curricular Nacional 2009

### MUNDO FÍSICO, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE - MUNDO VIVIENTE, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE - SALUD INTEGRAL, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Comprensión de información</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza información sobre los procesos físico, químicos y biológicos.</li> <li>• Organiza información sobre la reproducción, biodiversidad y la salud sexual.</li> <li>• Interpreta las teorías y conocimientos sobre la organización de la materia viva y la ecología.</li> </ul> </li>   <li>■ <b>Indagación y experimentación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora proyectos de investigación</li> <li>• Investiga la composición y organización de los seres vivos.</li> <li>• Establece relación entre individuo, población, comunidad y ecosistema.</li> <li>• Analiza la morfología y fisiología de la célula, así como la importancia en la generación de nuevos organismos.</li> <li>• Interpreta los estándares de calidad del agua, aire de los ecosistemas.</li> <li>• Investiga la utilidad de microorganismos en la industria alimentaria.</li> <li>• Investiga sobre el código genético y la biotecnología en el desarrollo de la ciencia en beneficio de la humanidad.</li> <li>• Organiza las observaciones y resultados utilizando esquemas, gráficos y tablas en los diferentes trabajos de investigación.</li> <li>• Analiza la aplicación de la biotecnología en la medicina y la industria.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Mundo Físico, Tecnología y Ambiente</b> <b>Ciencia, conocimiento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos de Investigación sobre la biotecnología</li> <li>• Investigación e innovación. Fases del trabajo científico.</li> </ul> </li>   <li><b>Materia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los procesos físico químicos y biológicos.</li> <li>• Elementos biogénicos.</li> <li>• El átomo del carbono. Compuestos inorgánicos. Agua y sales minerales.</li> <li>• Fenómenos físicos moleculares y su relación con los procesos biológicos. Transporte a través de membrana celular.</li> </ul> </li>   <li>■ <b>Mundo Viviente, Tecnología y Ambiente</b> <b>Composición y organización de los seres vivos.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición química de los seres vivos. Biomoléculas orgánicas.</li> <li>• Niveles de organización de la materia viva.</li> </ul> </li>   <li><b>La vida en la célula</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La citología. Funciones de la estructura celular.</li> <li>• El metabolismo celular. La respiración aeróbica y anaeróbica.</li> <li>• La fotosíntesis.</li> </ul> </li>   <li><b>La función de nutrición</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutrición animal: digestión, respiración, circulación y excreción. Nutrición vegetal.</li> </ul> </li>   <li><b>Mecanismo de regulación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación y coordinación.</li> <li>• El sistema nervioso y endocrino en seres humanos y animales.</li> </ul> </li> </ul>

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga el origen de la vida a partir de varias teorías.</li> <li>• Propone modelos para predecir los resultados de las experiencias y simulaciones.</li> <li>• Argumenta la importancia de las medidas de prevención del embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual.</li> <li>• Diseña y aplica estrategias para el manejo de residuos en la Institución Educativa.</li> <li>• Identifica los recursos renovables y no renovables.</li> </ul>	<p><b>Función de reproducción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La reproducción. Sistema reproductor humano. La gestación.</li> </ul> <p><b>Continuidad genética</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Código genético. Leyes de Mendel. Herencia humana.</li> <li>• Ingeniería genética.</li> </ul> <p>■ <b>Salud Integral, Tecnología y Sociedad</b></p> <p><b>Promoción de la salud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud y enfermedad. El sistema inmunológico. Agentes patógenos.</li> <li>• Transmisión de enfermedades infecciosas.</li> </ul> <p><b>Origen y evolución de la vida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen de la vida. Teorías de la evolución. Evolución de la especie humana.</li> </ul> <p><b>Equilibrio ecológico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecosistemas. Flujo de energía en el ecosistema. Sucesión ecológica.</li> <li>• Manejo sustentable de los recursos naturales.</li> <li>• El agua y el suelo como recurso. Calidad de aire y agua.</li> <li>• La biodiversidad.</li> <li>• Impacto ambiental. Gestión ambiental. Desarrollo sostenible.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ACTITUDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Demuestra curiosidad en las prácticas de campo.</li> <li>■ Participa en los trabajos de investigación de manera creativa.</li> <li>■ Cuida y protege su ecosistema.</li> <li>■ Muestra iniciativa e interés en los trabajos de investigación.</li> <li>■ Valora el uso de lenguaje de la ciencia y la tecnología.</li> <li>■ Propone alternativa de solución frente a la contaminación del ambiente.</li> <li>■ Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.</li> <li>■ Valora la biodiversidad existente en el país.</li> </ul>	<p><b>Promoción de la salud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad alimentaria e higiene ambiental.</li> <li>• Prevención de enfermedades relacionadas con las funciones orgánicas.</li> <li>• Factores sociales que repercuten en la salud mental. Medidas preventivas.</li> <li>• Salud sexual y reproductiva. Métodos preventivos contra las enfermedades de transmisión sexual.</li> <li>• SIDA</li> </ul> <p><b>Tecnología y sociedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de antibióticos y drogas en la recuperación del estado de salud.</li> <li>• Biotecnología. Influencia en la conservación de la salud.</li> <li>• Bioética.</li> </ul>

*Temas en curso Ciencia, Tecnología y Ambiente. Resaltado propio*

## CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA - RELACIONES INTERPERSONALES

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Construcción de la autonomía</b></li> <li>• Analiza la educación en la familia, la organización y dinámica familiar.</li> <li>• <b>Identifica las manifestaciones de su sexualidad comprendiéndola y viviéndola en forma plena y saludable y sin riesgos.</b></li> <li>• Argumenta sus puntos de vista sobre los derechos sexuales y reproductivos de las personas.</li> <li>• Valora el uso responsable de la libertad.</li> <li>• Analiza la influencia de las creencias en sus éxitos y fracasos.</li> <li>• Reconoce sus canales, estilos y estrategias de aprendizaje.</li> <li>• Reconoce las ventajas del aprendizaje autorregulado como medio eficaz para lograr sus metas.</li> <li>• Analiza los patrones culturales que promueven los medios de comunicación.</li> <li>• Analiza las causas y consecuencias de la violencia familiar valorando los medios de protección familiar.</li> <li>• Analiza la importancia del sentido del hombre en el universo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Personalidad e Identidad</b></li> <li><b>Adolescencia</b></li> <li>• La comunicación intrapersonal e interpersonal: la asertividad.</li> <li>• Influencia de los medios de comunicación e identidad.</li> <li>• Globalización e identidad.</li> <li><b>Autoconocimiento</b></li> <li>• Construcción de la identidad y autoestima.</li> <li>• Libertad, derechos y responsabilidad.</li> <li>• Estilos de comunicación: la asertividad, empatía y tolerancia.</li> <li>• Las creencias y su relación con los éxitos y fracasos.</li> <li>• Identidad cultural.</li> <li><b>Sexualidad y género</b></li> <li>• Sexualidad y personalidad.</li> <li>• La pareja. Amor y sexo.</li> <li>• Sexualidad y medios de comunicación.</li> <li>• Derechos sexuales y derechos reproductivos.</li> <li>• Salud sexual.</li> <li><b>Vínculo familiar</b></li> <li>• Rol educativo de la familia.</li> <li>• Convivencia familiar: adaptación a los cambios.</li> <li>• Violencia familiar.</li> </ul>

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza la importancia de la búsqueda del conocimiento (verdad) como el sentido del ser humano en el universo.</li> <li>• Reconoce que la búsqueda de la verdad es una experiencia constante de interrogación y construcción por la experiencia misma.</li> <li>• Enjuicia la importancia de la ética y de la estética como aspectos importantes en la vida del hombre.</li> </ul> <p>■ <b>Relaciones interpersonales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialoga y negocia cuando participa en los grupos de referencia.</li> <li>• Reconoce sus habilidades e intereses teniendo en cuenta sus planes personales y profesionales.</li> <li>• Participa en actividades que promuevan un estilo de vida saludable en su comunidad.</li> <li>• Comprende y explica en forma clara y fundamentada los problemas que afectan a su entorno inmediato, y la diferencia que existe con otras culturas o sociedades.</li> <li>• Comprende la importancia de responder racionalmente a preguntas trascendentales que dan origen al pensamiento filosófico.</li> <li>• Analiza normas de convivencia de la institución y de la comunidad, fundamentando la conveniencia de cada una de ellas en el entorno académico, social y familiar.</li> </ul>	<p>■ <b>Autoformación e Interacción</b></p> <p><b>Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades e intereses.</li> <li>• Canales, estilos y estrategias.</li> <li>• Aprendizaje autorregulado.</li> <li>• Aprendizaje cooperativo.</li> </ul> <p><b>Proyecto de vida y uso del tiempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades, intereses y proyecto de vida.</li> <li>• Elección vocacional.</li> <li>• Planificación del tiempo.</li> </ul> <p><b>Vida Saludable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo de vida saludable.</li> <li>• Prevención de riesgos.</li> <li>• Liderazgo y participación.</li> </ul> <p>■ <b>Formación Filosófica</b></p> <p><b>Reflexión filosófica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo del pensamiento y el origen de la filosofía.</li> <li>• El desarrollo del pensamiento filosófico.</li> <li>• El ser humano y el sentido de la vida.</li> <li>• Sentido de la ética.</li> <li>• Estética y sensibilidad.</li> </ul>

## 6.2 La tutoría en los niveles educativos

En educación inicial y primaria la tutoría es responsabilidad del docente de aula y se realiza de manera permanente y transversal a todas las actividades pedagógicas.

**En el nivel Inicial se debe:**

- Favorecer la diversidad de experiencias en los niños y aportar al fortalecimiento de su seguridad y autoestima.
- Observar a los niños para comunicarse de manera permanente con las familias contribuyendo a la crianza de sus hijos.

**En el nivel Primaria se debe:**

- Crear un clima favorable en el aula, que contribuya a desarrollar el valor del respeto hacia sí mismos y hacia a los demás.
- Mantener un diálogo permanente y un trato afectivo y respetuoso con los estudiantes.
- Conocer y respetar las necesidades e intereses propios de cada uno.
- Reflexionar sobre las acciones y consecuencias de sus actos.
- Incentivar la comunicación asertiva para la resolución de problemas.
- Establecer conjuntamente normas de convivencia con el grupo.
- Apoyar la mejora de las relaciones interpersonales y el respeto a la diversidad, a través de la aceptación y valoración.

- Promover el buen trato y la defensa de los derechos.

**En el nivel Secundaria:**

La tutoría la asume uno de los profesores del aula designado por el Director, con opinión de los estudiantes. Se desarrolla por lo menos una hora semanal de tutoría, pudiendo utilizarse adicionalmente horas de libre disponibilidad, de acuerdo con las prioridades identificadas en la institución educativa.

El abordaje de las necesidades y características de los estudiantes en la etapa evolutiva de la adolescencia (necesidad de afirmación de su identidad y de definir un proyecto de vida), así como la mayor exposición a situaciones de riesgo en relación al ejercicio de su sexualidad, consumo de drogas, violencia, entre otros, pueden afectar su bienestar y su proceso de desarrollo.

En este nivel el tutor debe:

- Planificar actividades interesantes y motivadoras que favorezcan la confianza y el respeto entre todos.
- Dar oportunidad para el diálogo sincero y la participación activa de los estudiantes.
- Identificar situaciones que requieren una atención especial.

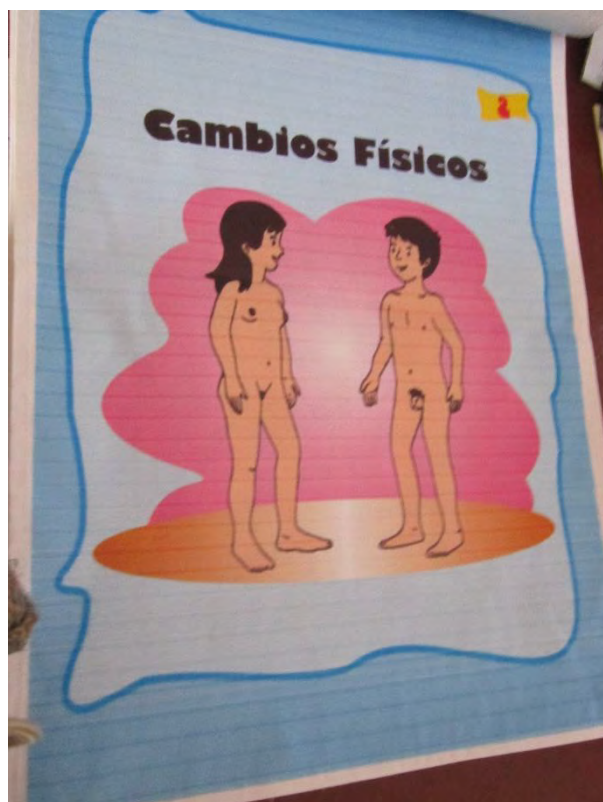
### Algunos programas que pueden trabajarse:

1. **Educación Sexual Integral:** posibilitar el desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes que permitan que los estudiantes desarrollen el ejercicio saludable, placentero y responsable de la sexualidad.
  - Reflexionar sobre las vivencias, creencias, prejuicios y concepciones relacionadas con el ejercicio de la sexualidad.
  - Desarrollar temas de sexualidad en el aula con base en información científica, teniendo en cuenta las necesidades y características de los estudiantes.
  - Crear un clima dialogante y democrático que permita a los estudiantes expresar sus ideas, analizar sus actitudes, conductas y prácticas con respecto al ejercicio de su sexualidad.
  - Desarrollar en los estudiantes las capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para enfrentar las situaciones de riesgo en relación con el ejercicio de su sexualidad.
2. **Promoción para una vida sin drogas:** desarrollar conocimientos, actitudes y valores como factores de protección, para prevenir el consumo de drogas y otras adicciones.
  - Asumir una actitud preventiva, ética y reflexiva hacia el consumo de drogas, promoviendo estilos de vida saludables en los estudiantes.
  - Identificar las necesidades e intereses de los estudiantes, fortaleciendo su autoestima, afirmando valores y promoviendo comportamientos de rechazo frente al consumo de drogas.
  - Identificar los signos que presenta una persona frente al consumo de drogas y las consecuencias.
  - Desarrollar estrategias para el desarrollo de habilidades personales que les permitan tomar decisiones saludables y asumir actitudes de rechazo ante el consumo de drogas y otras adicciones.
3. **Derechos Humanos, convivencia y disciplina escolar democrática:** contribuir a la construcción de un modelo de convivencia democrático, ético y participativo, promoviendo en la comunidad educativa, actitudes y comportamientos que favorezcan el respeto de los derechos, la tolerancia, la solidaridad y la solución pacífica de conflictos.
  - Promover el conocimiento y ejercicio cotidiano de los derechos y responsabilidades.
  - Fomentar el respeto a la diversidad cultural, étnica, religiosa, entre otras, rechazando todo tipo de discriminación.
  - Incentivar la toma de decisiones y la solución de conflictos mediante la negociación, mediación y consensos.
  - Fomentar la participación activa y permanente en los Municipios Escolares, Defensorías Escolares, Asambleas Escolares del Aula y otros tipos de organizaciones estudiantiles, para la promoción, vigilancia y defensa de los derechos.
  - Impulsar el respeto de las normas consensuadas para generar un clima armonioso, confiable y seguro en la institución educativa.
  - Asegurar relaciones de buen trato entre pares y con la comunidad educativa.

*Temas posibles en Tutoría y Orientación Educativa. Resaltado propio*

Anexo N° 2: Rotafolio del CLAS “Aprendiendo sobre la salud sexual y reproductiva”







**6**

**Consecuencias del embarazo en adolescentes**




**7**

**Método del calendario o ritmo**



**Las Píldoras o pastillas**



**8**

**La Inyección**



**Anticoncepción Oral de Emergencia (AOE)**



**9**

**Acción de los métodos anticonceptivos hormonales**



Labels in the diagram: Espermatozoide, Trompas de falopio, Útero, Vagina, Moco cervical, Ovario IMPIDE O RETRABA LA OVULACIÓN, óvulo.

**10**

## EL CONDÓN O PRESERVATIVO



-  Coloca el condón en la punta del pene.
-  Desrolla hasta la base del pene.
-  Retira el condón.
-  Envuélvelo con el papel y bótalolo al basurero.

**11**

## También debes saber que...

Con el condón nos protegemos de las infecciones de transmisión sexual



**12**

## Las Infecciones de Transmisión Sexual



**13**

## Cómo se transmite el VIH:

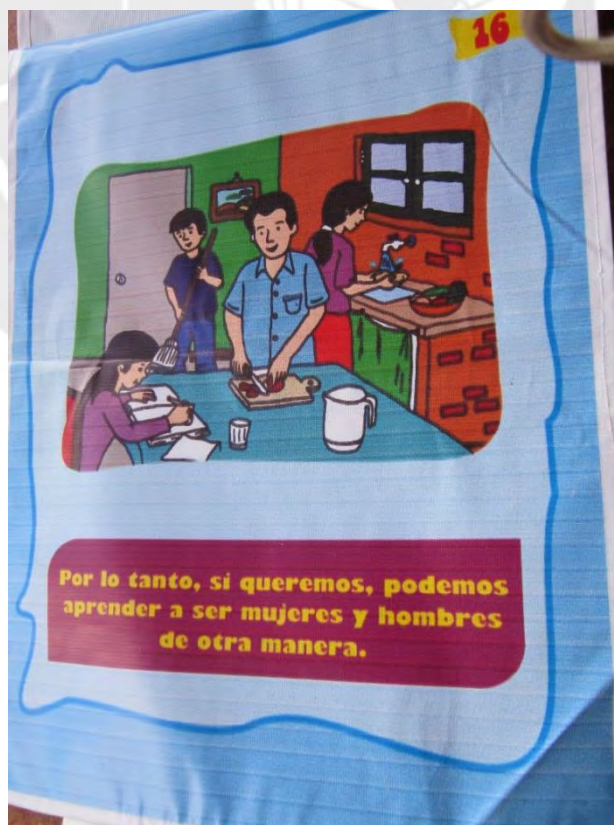


97%

1%

2%





Anexo N° 3: Rotafolio "Creciendo saludablemente en la familia. Prevención del VIH y el SIDA". Parte de Sexualidad y adolescencia



Sexualidad

2

## Si decides **NO** tener relaciones sexuales

Es una oportunidad para informarte más.

Tus decisiones valen.

Tienes posibilidad de conocer mejor a tu pareja y ganar más confianza con él o ella.

Prepara las mejores condiciones para vivir tu primera experiencia sexual sin riesgos a tu salud (embarazo no deseado, ITS/VIH y SIDA).

Puedes disfrutar de un enamoramiento sin temor, miedo ni vergüenza.

Las decisiones son personales y deben ser tomadas de manera informada.

Sexualidad

3

## Si decides **TENER** relaciones sexuales

Pregúntate por qué has decidido tener relaciones sexuales.

Conversa con tu pareja sobre esta decisión.

**Aprende a protegerte usando el condón de manera adecuada y consistente**

# SIDA

## SÍNDROME INMUNO DEFICIENCIA ADQUIRIDA

El SIDA es la etapa avanzada de la infección por el VIH (Virus de Inmuno Deficiencia Humana), que destruye el sistema de defensa, permitiendo que te ataque cualquier enfermedad.

Sexualidad

5

## El VIH se transmite por la...

**VÍA SEXUAL:**  
Relaciones sexuales cointales sin protección (condón)  
hombre - mujer  
mujer - mujer  
hombre - hombre.

**VÍA VERTICAL:**  
De la madre al hijo/a, durante el embarazo parto y lactancia.

**VÍA SANGUÍNEA:**  
Transfusiones de sangre contaminada con el VIH, por compartir objetos punzo cortantes (máquinas de afeitar, agujas, tatuajes y pirsing).

Es importante informarnos para prevenir.

## El VIH No se transmite por...

6

- Abrazar, besar, acariciar.
- Compartir vajillas y utensilios.
- Jugar de basket.
- Dar la mano.
- Donar sangre.
- Compartir los servicios higiénicos.
- El sudor, lagrimas, etc.
- No adquirimos el VIH por actividades cotidianas, por ello discriminar es absurdo.
- Compartir actividades con personas que viven con VIH.

BERSAN

## Prevención del VIH en la vía sexual

7

Postergando el inicio sexual.

Decir **NO** significa:

- No estoy listo/a.
- Me falta información.
- Todavía tengo dudas.
- Decidí esperar.
- Nadie decide por mí.

Decir **SI** significa:

- Ya lo pensé bien.
- Nadie me obliga.
- Mi pareja y yo estamos de acuerdo.
- Tengo suficiente información.
- Se como afrontar las consecuencias.

Si decidimos tener relaciones sexuales, nos protegeremos siendo mutuamente fieles y usando condón

## Prevención del VIH

8

### En la Vía Vertical

- Toda mujer embarazada debe acudir a su control prenatal, aquí se le solicitará la prueba de VIH, previa consejería.
- Si la embarazada tiene el VIH, ella y su hijo recibirán tratamiento preventivo para disminuir el riesgo de transmisión del VIH.

Si la madre tiene el VIH no debe dar de lactar.

### En la Vía Sanguínea

- Verificar que la sangre a utilizar en la transfusión haya sido analizada y cuente con el sello nacional de calidad de sangre.
- No comprar sangre para transfusiones.
- Usar agujas y jeringas "descartables" nuevas para inyectables y tatuajes.

BERSAN

## Sabías qué,

Sexualidad

9

En el Perú, el 13% de adolescentes y sus madres o están embarazadas

El embarazo no deseado ni planificado en una adolescente podría tener consecuencias negativas a nivel familiar, social e individual.

El embarazo precoz se suele asociar con el cáncer cervical y las complicaciones uterinas.

La paternidad temprana es un escenario abonado para el abuso y el abandono infantil

Los adolescentes y jóvenes corren el doble riesgo de experimentar anemia, preeclampsia y complicaciones en el parto.

Por ello es necesario,







- Tomar decisiones informadas sobre la maternidad y paternidad.
- Asumir con responsabilidad tus decisiones.
- Si decides no embarazarte, busca información para prevenir el embarazo no deseado.



BERSAN


Sexualidad **10**

## Derechos Sexuales y Reproductivos...

1. Acceder a servicios de salud sexual y reproductiva y a ser atendidos en un marco de respeto y consentimiento informado.
2. Acceder a información veraz y oportuna en materia sexual y reproductiva, para que las y los adolescentes puedan tomar decisiones libres e informadas en forma responsable.
3. Recibir información sobre prevención del embarazo, las infecciones de transmisión sexual. Incluida el VIH/SIDA.
4. Al desarrollo de la sexualidad en un ambiente de tolerancia, libertad, e igualdad entre los sexos.
5. No ser discriminados en la casa o en el colegio por estar embarazadas o tener el VIH/SIDA.
6. Decidir si quiere o no tener hijos/as.
7. La confidencialidad y respeto a la intimidad.



Sexualidad **11**

## Uso adecuado del tiempo libre...




Compartir momentos con las/os amigo/as.      Realizar deportes.




Compartir momentos en familia.      Participar de actividades informativas, lúdicas en el establecimiento de salud.



Participar en organizaciones juveniles.





## Anexo N° 4: Relación de comités, cargos y profesores en secundaria

	Cargo	Encargado/a	Área a la que pertenece
Comité TOE	Presidente	Valeriano	Director
	Coordinadora	Mocha	Comunicación
	Convivencia y disciplina escolar	Nelson	Auxiliar
	Acompañantes	Todos los tutores	
	Representante de Estudiantes (Alcalde Escolar)	Alumno 4to 'B'	
Comité de Plan lector	Coordinador	Bruno	Comunicación
	Responsables	Mocha	Comunicación
		Belinda	Comunicación
Comité del Área Académica	Coordinador	Bruno	Comunicación
	Responsables	Elmer	Matemática
		Samuel	Historia
Comité de Banco de Libros	Coordinador	Valeriano	Director
	Responsables	Nelson	Auxiliar
		César	Formación Cívica y Ciudadana
Comité de Actividades Culturales y Deportivas	Coordinador	Eduardo	Educación Física
	Responsables	Javier	Arte
		Gloria	Ciencia Tecnología y Ambiente
		Kevin	Matemática
		Elmer	Matemática
Defensa Escolar del Niño y del Adolescente	Responsables	Marta	Inglés
		Aurelia	Persona, Familia y Relaciones Humanas
Comité de Organización Estudiantil	Responsables	Valeriano	Director
		Nelson	Auxiliar
		César	Formación Cívica y Ciudadana
		Katia	...



## Anexo N° 5: Horario de 4to 'A' – 2014

<b>Hora</b>	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>
8:00-8:45	Comunicación	CTA	Comunicación	Historia	Historia
8:45-9:30	Comunicación	CTA	Comunicación	Historia	Historia
9:30-10:15	Matemática	Religión	Matemática	CTA	Ed. Física
10:15-11:00	Matemática	Religión	Matemática	CTA	Ed. Física
11:00-11:30	Recreo				
11:30-12:15	Arte	PFRRHH	PFRRHH	Inglés	Comunicación
12:15-13:00	Ed. para el Trabajo	Matemática	F. Cívica y Ciudadana	Inglés	Comunicación
13:00-13:45	Ed. para el Trabajo	Matemática	F. Cívica y Ciudadana	Arte	Tutoría