

Afecto, confianza y autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de la Educación Sexual Integral en las escuelas en Argentina*

Guillermo Romero

Universidad de Buenos Aires (UBA) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina

<https://doi.org/10.7440/antipoda53.2023.03>

Cómo citar este artículo: Romero, Guillermo. 2023. “Afecto, confianza y autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de la Educación Sexual Integral en las escuelas en Argentina”. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología* 53: 55-74. <https://doi.org/10.7440/antipoda53.2023.03>

Recibido: 2 de diciembre de 2022; aceptado: 2 de junio de 2023; modificado: 17 de julio de 2023.

Resumen: el artículo explora un conjunto de dinámicas institucionales suscitadas en un colegio secundario de la ciudad de La Plata, Argentina, a partir de la creación y puesta en marcha de un espacio curricular específico para la implementación de la Educación Sexual Integral, una política educativa que tensiona los modos tradicionales de abordaje de la sexualidad y el género en las escuelas. El análisis surge de un relevamiento etnográfico llevado a cabo en 2019 que incluyó la realización de entrevistas individuales y grupales con estudiantes, docentes y personal directivo, observación participante de clases, actos y otras dinámicas escolares como festivales, manifestaciones políticas y reuniones del centro de estudiantes, y análisis de contenido de programas curriculares, documentos institucionales, marco normativo y otros textos considerados relevantes en función de los objetivos de la investigación. A diferencia de otros trabajos que circunscriben su

* El presente artículo recoge parte de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación “Tecnologías, redes sociales y activismos de género en la escuela secundaria. Apropiaciones, desafíos y resistencias”, desarrollado con una beca posdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina para el período 2019-2021. Proyecto que continuó desarrollando en mi condición de Investigador Asistente de dicho organismo, bajo el título “Género y sexualidad en la experiencia escolar en tiempos de #NiUnaMenos. Activismos, políticas y prácticas de intervención en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata”, con sede en el Instituto de Investigaciones de Estudios de Género (IEGE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y con la dirección de la Dra. Silvia Elizalde. Agradezco al conjunto de personas que participaron de la investigación en calidad de informantes, especialmente a las autoridades del colegio por la autorización, la confianza y el apoyo para que pudiera llevarla adelante de manera sistemática y sostenida en el tiempo.

atención a la dimensión curricular, en este caso se pondera la importancia de los vínculos intergeneracionales de afecto, de confianza y de autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de esta política. El artículo permite problematizar una idea de fuerte pregnancia en las escuelas que tiende a concebir la existencia de una disyuntiva entre la creación de un espacio específico para la implementación de esta política o su transversalización en las distintas asignaturas. A su vez, el análisis pone de relieve la dimensión pedagógica respecto del género y la sexualidad de la experiencia escolar en su conjunto, y no solo en relación a los contenidos abordados en las clases de educación sexual. De este modo, se contribuye a considerar la relevancia de complementar el abordaje de la Educación Sexual Integral en las distintas asignaturas del currículo escolar con una transversalización institucional de su enfoque, orientada a la intervención pedagógica en las diferentes dinámicas y pliegues de la trama institucional en su conjunto.

Palabras clave: afecto, autoridad pedagógica, confianza, Educación Sexual Integral, etnografía educativa, transversalización.

Affection, Trust, and Educational Authority in the Mainstreaming of Comprehensive Sexual Education in Schools in Argentina

56

■
Abstract: The article explores a set of institutional dynamics that emerged in a secondary school in the city of La Plata, Argentina, following the creation and implementation of a specific curricular space for Comprehensive Sexual Education. This educational policy challenges traditional approaches to sexuality and gender in schools. The analysis is based on ethnographic research conducted in 2019, which included individual and group interviews with students, teachers, and management staff. The research also included participant observation of classes, events, and other school activities such as festivals, political demonstrations, and student center meetings. Content analysis was conducted on curricular programs, institutional documents, regulatory frameworks, and other texts considered relevant based on the research objectives. Unlike other works that focus solely on the curricular dimension, this study emphasizes the significance of intergenerational bonds of affection, trust, and pedagogical authority in the process of mainstreaming this policy. The article provides an opportunity to question a prevalent notion in schools that tends to frame a dilemma between creating a specific space for the implementation of this policy or mainstreaming it across various subjects. The analysis also highlights the pedagogical dimension concerning gender and sexuality throughout the entire school experience, not solely in relation to the content covered in sexual education classes. As such, it contributes to considering the importance of complementing the approach to Comprehensive Sexuality Education across different

subjects in the school curriculum with an institutional mainstreaming of its focus, oriented to pedagogical intervention in the diverse dynamics and folds of the institutional fabric as a whole.

Keywords: Affection, Comprehensive Sexual Education, educational ethnography, pedagogical authority, trust.

Afeto, confiança e autoridade pedagógica nos processos de transversalização da Educação Sexual Integral nas escolas da Argentina

Resumo: este artigo explora um conjunto de dinâmicas institucionais que surgem em uma escola secundária na cidade de La Plata, Argentina, a partir da criação e implementação de um espaço curricular específico para a implementação da Educação Sexual Integral, uma política educacional que tensiona as formas tradicionais de abordar a sexualidade e o gênero nas escolas. A análise decorre de uma pesquisa etnográfica realizada em 2019, que incluiu entrevistas individuais e em grupo com alunos, professores e equipe de gestão, observação participante de aulas, eventos e outras dinâmicas escolares, como festivais, manifestações políticas e reuniões de centros estudantis, e análise de conteúdo de programas curriculares, documentos institucionais, marco regulatório e outros textos considerados relevantes para os objetivos da pesquisa. Diferentemente de outros estudos que se concentram na dimensão curricular, neste caso, é enfatizada a importância dos laços intergeracionais de afeto, confiança e autoridade pedagógica nos processos de transversalização dessa política. O artigo problematiza uma ideia muito prevalente nas escolas, que tende a conceber a existência de um dilema entre a criação de um espaço específico para a implementação dessa política ou a sua integração nas diferentes disciplinas. Ao mesmo tempo, a análise destaca a dimensão pedagógica do gênero e da sexualidade na experiência escolar no conjunto, e não apenas com relação aos conteúdos abordados nas aulas de educação sexual. Dessa forma, contribui para considerar a relevância de complementar a abordagem da Educação Sexual Integral nas diferentes disciplinas do currículo escolar com uma transversalização institucional de sua abordagem, orientada para a intervenção pedagógica nas diferentes dinâmicas e dobras do tecido institucional como um todo.

Palavras-chave: afeto, autoridade pedagógica, confiança, Educação Sexual Integral, etnografia educacional, transversalização.

El objetivo de este trabajo es analizar procesos de transversalización de la Educación Sexual Integral (ESI) en escuelas de nivel medio¹. Para ello reconstruyo algunas dinámicas institucionales suscitadas en un colegio de la ciudad de La Plata, Argentina, a partir de la creación de un espacio curricular específico para la implementación de esta política². El análisis se basa en un relevamiento realizado durante 2019 en el marco de una investigación etnográfica de más largo alcance orientada a estudiar los activismos y las políticas de género en contextos escolares. Asimismo, dicha investigación supone analizar las políticas y prácticas de intervención institucionales en materia de género y sexualidad en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata, en una coyuntura caracterizada por una extendida politización con respecto al género, así como por un conjunto vasto de transformaciones pedagógicas y tecnológicas en curso.

La ESI es una política educativa fundada principalmente en la Ley Nacional 26.150, sancionada en 2006, que la erige en un derecho de lxs estudiantes de todas las escuelas del país³. Allí se define a la Educación Sexual Integral como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, descentrándola así de su tradicional ligazón a la mera genitalidad y a la tarea de prevenir enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, así como de su circunscripción a asignaturas como Biología y Educación para la Salud. De este modo, aun con matices, vaivenes y múltiples reinterpretaciones, desde el principio la ESI fue concebida como una política para ser incorporada de manera transversal en las instituciones educativas. Ahora bien, ¿qué implicancias políticas y pedagógicas tiene erigir a un tópico como transversal? ¿Cuáles serían las condiciones institucionales necesarias para garantizar tal abordaje en el ámbito educativo?

De acuerdo con Muñoz de Lacalle, los temas transversales “responden a determinados problemas sociales” asumidos como prioritarios en un contexto histórico determinado, los cuales se considera que “deben ser abordados desde una perspectiva moral” (1997, 161). Siede, por su parte, habla de “una visión totalizadora, en la que nada de lo que ocurra en el escenario educativo queda fuera” (1998, 169). En este sentido, los temas transversales suponen siempre una ponderación y una estrategia por parte del Estado en relación con un horizonte utópico buscado. Se trata de “direccionar a la educación y, a través de ella, formar a las comunidades [...] en una u otra dirección” (De Alba 2015, 207).

- 1 El sistema educativo argentino comprende cuatro niveles: Inicial, Primario, Medio o Secundario y Superior. La obligatoriedad se extiende durante 14 años, iniciándose a los 4 años en el Nivel Inicial y culminando al egreso del Nivel Medio.
- 2 El Gran La Plata es un aglomerado urbano formado alrededor de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Está compuesto por los partidos de La Plata, Berisso y Ensenada. De acuerdo al censo de 2010, se trata del sexto aglomerado más poblado del país con alrededor de 800 000 habitantes.
- 3 Ley 26.150/2006, 4 de octubre, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial*, 24 de octubre de 2006, acceso 11 de julio de 2023. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

De todas formas, aun asumiendo estas definiciones como puntos de partida, los alcances de la noción de transversalidad en las políticas públicas no resultan autoevidentes, sino que requieren de una tarea investigativa capaz de rastrear e interpretar tanto sus definiciones explícitas como tácitas. En el caso de la ESI, en su formulación inicial el enfoque transversal que esta política propugna aparece vinculado al carácter multidimensional de la sexualidad (los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” mencionados en la ley), lo cual habilita su abordaje en las distintas asignaturas al legitimar campos disciplinares tradicionalmente considerados carentes de incumbencia en la materia. De todas formas, el abordaje interdisciplinario propuesto podría interpretarse como una apuesta meramente aditiva, esto es, los saberes biológicos por un lado, los psicológicos por otro, y así con cada área curricular.

En los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, estipulados en el año 2008 como el piso común obligatorio para el abordaje de esta política en las escuelas, puede observarse en cambio una propuesta más integrada. Si bien en dicho documento se plantea que cada escuela puede optar por abordar la ESI “desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico” (Ministerio de Educación 2008, 14), lo que parecería mostrar una disyuntiva entre ambas estrategias, también se señala que “la transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes” (14). En este último sentido, el texto destaca que “no debería entenderse que la existencia de un espacio específico implica abandonar la preocupación por el abordaje interdisciplinario de la ESI” (14).

Cabe señalar que tanto en el texto de la ley como en los lineamientos es posible advertir una noción de transversalidad vinculada a lo curricular, esto es, orientada a que la ESI esté presente como contenido temático en las distintas asignaturas que conforman la currícula de las escuelas (e incluso en algún espacio curricular específico concebido en clave interdisciplinaria). Lo cual deja afuera un sinnúmero de situaciones de la vida cotidiana de las instituciones que también constituyen parte de la propuesta pedagógica (tácita) en materia de sexualidad y que el propio Programa Nacional de ESI puso de relieve en documentos posteriores. Por caso, en el primer texto con propuestas para el abordaje de esta política en la escuela secundaria se insta a reconocer los “guiones invisibles que van dejando marcas en todos sus actores —más allá del currículum explícito o formal—” y se refiere “a todas aquellas regulaciones, rituales y prácticas que día a día constituyen la urdimbre de la vida escolar” y que “transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad” (Marina 2010, 15).

Si bien en estos documentos es posible advertir dos modelos de transversalización de la ESI (curricular e institucional), es importante remarcar que éstos no resultan antitéticos, sino que bien podrían orientar abordajes complementarios que tiendan a reforzarse entre sí (González del Cerro 2020, 2018; Romero 2021c). En efecto, en este trabajo nos interesa explorar procesos de transversalización de esta política en clave institucional suscitados en la escuela indagada a partir de la

incorporación en su propuesta pedagógica de un espacio curricular específico: los talleres de ESI.

La noción de transversalidad asociada a la implementación de una política pública no resulta lineal ni autoevidente, sino que involucra un proceso de traducción, negociación y adaptación a tramas institucionales concretas (Guzmán y Montaña 2012; Oszlack y O'Donnell 1981; Shore 2010). Al tener lo anterior en cuenta, el propósito que orienta este trabajo no radica en indagar en qué medida la ESI constituye una política transversal en la escuela estudiada, sino en analizar las modalidades de transversalización concretas que es posible advertir allí y sus implicancias en relación con los objetivos declarados de esta política. De un modo más general, a partir del análisis situado de las prácticas y los procesos indagados, el artículo pretende aportar a la reflexión respecto de las mejores condiciones y estrategias institucionales para la implementación de la ESI y el ejercicio de derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos por parte de lxs estudiantes.

A su vez, el artículo pretende ser una contribución a los estudios sobre las políticas de educación sexual en América Latina, cuyos antecedentes tienden a centrarse en un análisis comparativo de legislaciones y lineamientos curriculares (Acosta-Buralli y Cevasco 2022; Báez 2015; Cimmino, Corona y Rossi 2022; Moreno y Santibáñez 2021; Ramírez 2010). En ese marco, este trabajo podría resultar un aporte para complementar esos estudios a partir de la incorporación de una mirada sensible a los abordajes de la educación sexual en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

60

Aspectos metodológicos y campo material de indagación

Enmarcado en una investigación etnográfica de mayor alcance, orientada a estudiar la formación en materia de género y sexualidad de estudiantes de escuelas secundarias, que emprendí en el año 2010 y que continuó hasta la fecha, el trabajo analítico que presento aquí se basa en un relevamiento específico realizado durante 2019. Las técnicas empleadas fueron entrevistas individuales y grupales con alumnxs, docentes y personal directivo, observación participante de clases, actos y otras dinámicas escolares como festivales, manifestaciones políticas y reuniones del centro de estudiantes, y análisis de contenido de programas curriculares, documentos institucionales, marco normativo y otros textos considerados relevantes en función de los objetivos de la investigación. Para todo ello resultó crucial contar con el consentimiento y el apoyo de las autoridades del colegio, así como de las demás personas involucradas en los procesos estudiados, cuyos nombres reales, tal como acordé con ellas, mantengo en el anonimato. En particular, interesa destacar el compromiso de parte de las profesoras encargadas de los talleres de ESI, no solo por haberme permitido vivenciar sus prácticas pedagógicas, sino además porque el intercambio crítico con ellas a partir de versiones preliminares de este trabajo me permitieron refinarlo,

complejizarlo y matizarlo, sin que ello me exima de la más absoluta responsabilidad respecto de las interpretaciones realizadas.

Situado en el casco céntrico de la ciudad, el colegio secundario en el que baso este trabajo es uno de los más grandes de La Plata, con alrededor de novecientos alumnxs, distribuidxs en treinta cursos que funcionan en dos turnos: de primero a tercer año cursan a la tarde, en tanto que de cuarto a sexto año lo hacen por la mañana. Se trata de una escuela perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), cuya fundación se remonta a la primera década del siglo XX. Si bien existe un imaginario extendido que vincula a esta institución con cierta élite local, lo cierto es que posee una matrícula heterogénea, compuesta por estudiantes provenientes de distintas zonas de la ciudad y con desiguales condiciones socioeconómicas. Esta diversificación se empezó a dar parcialmente desde que en el año 1986 se pasara del acceso a través de un examen eliminatorio hacia la modalidad de ingreso por sorteo.

Al igual que las demás escuelas pertenecientes a la UNLP, se trata de una institución caracterizada por una extendida politización. Tanto las autoridades del colegio como lxs delegadxs para los sindicatos que representan a docentes y no docentes son elegidxs a través de elecciones internas. Por su parte, el centro de estudiantes tiene una activa participación en la vida institucional y muchxs de quienes lo integran militan también en distintas organizaciones y partidos políticos. A su vez, esa efervescencia política histórica ha sido reactualizada en años recientes en clave de activismos feministas, lo que ha vuelto al género y la sexualidad objeto de especial atención (y tensiones) en la experiencia escolar cotidiana.

El carácter experimental de los colegios universitarios, así como la disposición de un conjunto de recursos materiales y simbólicos de los que carecen otras escuelas públicas en Argentina, posibilitaron el despliegue de iniciativas propias para el abordaje integral de la educación sexual en la institución⁴. En particular, a los fines de este trabajo interesa poner de relieve la implementación sistemática de talleres de ESI destinados a la totalidad de lxs estudiantes del colegio.

Estos talleres comenzaron a realizarse en 2016, luego de que en septiembre de ese año ocurriera un hecho que conmovió la vida institucional: el femicidio de una estudiante a manos de su pareja, un hombre varios años mayor que ella que no pertenecía a la escuela (Mannarino 2016). Previamente, desde el rectorado de la misma universidad se habían desplegado algunas propuestas formativas en la materia destinadas a docentes y a profesionales del equipo de orientación educativa. Sin embargo, como en otras instituciones, hasta entonces la ESI era implementada a partir de su incorporación en la propuesta curricular de algunxs profesorxs, algo que en ese momento se evaluó como un abordaje insuficiente para los desafíos y las demandas de la época.

4 A diferencia de las escuelas que dependen de los ministerios de educación provinciales, cuyos diseños curriculares están centralizados y estandarizados, los colegios universitarios (que gozan de la autonomía y la libertad de cátedra) tienen la potestad de implementar políticas innovadoras para hacer frente a las demandas de su población.

Para llevar adelante el nuevo espacio pedagógico fueron contratadas dos profesoras que ya contaban con experiencia en la realización de talleres de ESI: ambas habían participado como talleristas en las capacitaciones oficiales destinadas a docentes y personal directivo de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Previo a estar al frente de esos dispositivos de formación, recibieron a su vez una capacitación brindada por miembros del Programa Nacional de ESI. Fue en ese marco que estas docentes se conocieron y fueron descubriendo y construyendo afinidades ideológicas, afectivas, pedagógicas que terminarían resultando cruciales en su praxis profesional en esta escuela.

Acorde al enfoque integral propuesto por las leyes nacional y provincial de ESI, estos talleres abordaban diferentes temáticas de acuerdo a los distintos cursos: el conocimiento del cuerpo humano como espacio de identidad y territorio de múltiples representaciones que exceden la dimensión biológica, el cuidado del cuerpo propio y ajeno como ejes de la autonomía en la toma de decisiones, la valorización de los entornos participativos fundados en la confianza y la circulación de la palabra dentro de la escuela, el conocimiento de los métodos anticonceptivos y de prevención de infecciones de transmisión sexual, la reflexión crítica en relación a mitos en el cuidado en las relaciones coitales, el fomento de encuentros sexo-afectivos basados en el consentimiento, la equidad y la igualdad entre varones y mujeres, el reconocimiento y el respeto de la diversidad sexual así como de las distintas masculinidades y feminidades, entre otras⁵.

Hasta 2019, estos talleres fueron realizados dos veces al año con cada curso en el horario de alguna otra asignatura (que se suspendía para este fin)⁶. Cada encuentro tenía una duración de dos horas cátedras. Una carga horaria escasa si se compara con el resto de las asignaturas, algo que algunos informantes reprochaban como una muestra de la poca relevancia asignada a la temática. Sin embargo, por distintos motivos que interesa explorar en este artículo, este dispositivo pedagógico tuvo un gran impacto en la experiencia escolar y en distintas dinámicas y modalidades de intervención.

Como señalara una de las docentes de ESI en referencia a las múltiples demandas de intervención hacia ellas, “lo paradójico es que somos un espacio específico, pero después te piden que seas transversal porque quieren que estés en tal obra de teatro y en no sé qué” (entrevista con Laura, septiembre de 2019). Precisamente en este artículo nos centraremos en esos desbordes críticos que nos permitirán problematizar de qué manera los espacios curriculares específicos y los referentes institucionales en materia de ESI pueden contribuir al menos a tensionar aquellas lógicas y códigos que obstaculizan la transversalización de su enfoque en la trama escolar.

5 Con leves adaptaciones, los temas referidos surgen de las planificaciones realizadas por las docentes.

6 En 2020, a partir de la irrupción de la pandemia por covid-19, el proceso de virtualización de la propuesta pedagógica implicó algunas modificaciones cuyo análisis excede los fines de este trabajo.

La ESI en contexto

El desarrollo de los talleres de ESI en esta escuela es coincidente con un proceso de masificación y juvenilización de los activismos feministas y de la disidencia sexual en Argentina que, si bien es resultado de una larga historia de luchas y conquistas parciales, experimentó una expansión hacia los más diversos ámbitos sociales a partir de la primera movilización bajo la consigna “Ni una menos” en junio de 2015⁷. Este contexto de politización de género, entendido en los términos de una revisión minuciosa y generalizada en torno a asuntos codificados como parte de un entramado sexogenérico injusto, no tardó en irrumpir en las escuelas a través de prácticas y demandas específicas, como la problematización de las regulaciones de la vestimenta en el ámbito escolar o la denuncia del sexismo en el lenguaje. De este modo, tal como ha sido señalado en otros trabajos (González del Cerro 2018, 2017; Núñez y Báez 2013; Romero 2021b; Tomasini 2020), el feminismo y el activismo de la diversidad sexual constituyen hoy parte del lenguaje cotidiano de la experiencia escolar. Es decir, como señala Blanco, ya no es solo un léxico especializado de un área de conocimiento, sino un vocabulario político, de intervención, movilizad para problematizar el propio espacio institucional (2016, 2014)⁸.

Esta “irrupción” (Blanco y Spataro 2019) forzó a las instituciones educativas a elaborar herramientas para dar respuesta a la demanda de enfrentar las violencias sexistas, muchas de ellas hasta poco tiempo atrás consideradas un tema menor, secundario o propias del plano de lo personal o íntimo y, en cualquier caso, ajeno a toda incumbencia institucional. Como parte de ese proceso, la ESI se convirtió en un bastión de lucha y en un terreno legítimo para el establecimiento de alianzas estratégicas entre docentes y estudiantes en pos de transversalizar una perspectiva crítica de género en las escuelas secundarias.

En el colegio que analizo en este trabajo las profesoras a cargo de los talleres de ESI se convirtieron en una referencia en la materia. Especialmente una de ellas, debido a que está a cargo de otras asignaturas en las que también aborda algunas dimensiones vinculadas a esta política. Esto hizo que haya podido construir un mayor vínculo pedagógico y afectivo con varixs estudiantes, en particular con aquellxs interesadxs y sensibilizadxs en la temática.

Es probable que también haya contribuido a la construcción de ese lazo la dinámica propia de los talleres de ESI, donde el juego, la improvisación, el debate y una participación más horizontal constituyen estrategias didácticas que contrastan con otras modalidades pedagógicas características del formato escolar más tradicional. De acuerdo con Ferucci *et al.* (2021), esos formatos tradicionales, aun cuando aborden tópicos vinculados al género y la sexualidad, operan como una zona de

7 Manifestación organizada inicialmente contra los femicidios, a la que luego se anudaron otros reclamos y reivindicaciones orientados a cuestionar la trama sociocultural que opera como condición de posibilidad para la expresión de esa forma de violencia extrema contra las mujeres y cuerpos feminizados.

8 Interesa puntualizar que, aunque aquí recupero la conceptualización de Blanco para pensar el nivel secundario, sus trabajos refieren al ámbito universitario de nivel superior.

confort en tanto que a través de distintas estrategias tales como el uso de un lenguaje técnico o híper especializado, o la presentación de ciertos contenidos como científicos y, por tanto, presuntamente indiscutibles, tienden a constreñir la emergencia de dudas, cuestionamientos, debates, así como la expresión de distintas tonalidades afectivas. Por el contrario, prosiguen las autoras, propuestas más dialógicas como la aquí analizada, contribuyen a crear *climas afectivos* favorables a la ampliación de los márgenes de lo enseñable de la ESI (Ferucci *et al.* 2021).

Con el tiempo las “chicas de ESI” (tal como escuché que fueron nombradas las docentes a cargo de este espacio curricular por parte de algunas alumnas) fueron erigiéndose en una suerte de aliadas para ciertas estudiantes. Estas últimas estaban interesadas en incorporar lecturas y conversar sobre la temática, plantear dudas en relación con sus vínculos sexo-afectivos y/o problematizar algunas dinámicas institucionales que consideraban contrarias al enfoque pregonado por esta política y a sus propios derechos sexuales reproductivos y no reproductivos. Así, por caso, durante mi estadía en la escuela relevé que unas alumnas solían acercarse a las “chicas de ESI” por fuera del espacio de los talleres para intercambiar materiales, solicitar bibliografía específica, pedir asesoramiento sobre cualquier tema o exigir la intervención de las talleristas en relación con alguna problemática suscitada entre pares o incluso con docentes de otras asignaturas.

64

Esos intercambios más o menos formales también permitieron a las profesoras de ESI desplegar estrategias pedagógicas más allá del espacio de los talleres. Ejemplo de ello es lo que sucedió con la conformación de una comisión de género estudiantil durante el año 2018, en un contexto de efervescencia del activismo feminista juvenil motivado por el hasta entonces inédito tratamiento de una ley que impulsaba la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo⁹. Al punto que, desde distintos discursos académicos, militantes y de los medios de comunicación, comenzó a hablarse de “cuarta ola” del feminismo, “revolución de las hijas” y otras denominaciones coincidentes en ubicar sobre todo a las chicas jóvenes y adolescentes en el centro de la escena (Elizalde 2018; Elizalde y Mateo 2018; Freire *et al.* 2018; Peker 2019).

Tal como señalan Elizalde y Mateo, la incorporación de las jóvenes al activismo feminista no solo dio un nuevo impulso a los “persistentes tópicos del feminismo”, sino que también hizo emerger otros, “de nítido cuño generacional, como los referidos específicamente al acoso callejero, los llamados micromachismos, la crítica al binarismo (hetero)sexual del lenguaje y la promoción del uso de un lenguaje inclusivo como respuesta activa ante estos reduccionismos” (2018, 436). Una de las expresiones novedosas de este proceso de masificación y juvenilización de los activismos feministas

9 El proyecto presentado por la Campaña nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito fue finalmente rechazado el 9 de agosto de 2018. Sin embargo, la experiencia permitió la instalación del tema en la agenda pública y suscitó una intensa movilización social para acompañar la iniciativa. Dos años más tarde, un proyecto enviado por el presidente Alberto Fernández logró consagrar la Ley Nacional 27.610/2020, 30 de diciembre, de Interrupción Voluntaria del Embarazo. *Boletín Oficial*, 15 de enero de 2021, acceso 11 de julio de 2023. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/239807/20210115>

fue la proliferación de “escraches”, palabra proveniente del lunfardo rioplatense que significa denunciar, poner en evidencia o delatar públicamente a alguien.

En Argentina el término remite al activismo de derechos humanos. Puntualmente a una práctica de protesta contra la impunidad con la que vivían quienes habían participado activamente en el genocidio perpetrado en el país por la última dictadura cívico-militar-eclesiástica entre 1976 y 1983¹⁰. En el caso de los escraches feministas, en tanto, la acción directa se fundamenta en la denuncia de los múltiples mecanismos (materiales y simbólicos) que garantizan impunidad para quienes ejercen distintos tipos de violencia de género. En pocas palabras, el escrache feminista puede ser definido como una práctica discursiva en la que se denuncia públicamente una situación interpretada como de violencia de género, por lo general difundiendo el nombre de la persona escrachada y, en algunos casos, también proporcionando datos de la persona afectada y el contexto en el que se dio la situación (lo que a veces involucra a otros sujetos o instituciones, sea en condición de víctimas, testigxs o cómplices).

Se trata de una práctica que en varios de sus aspectos remite a géneros discursivos anteriores, como los graffitis o las pequeñas inscripciones realizadas en las paredes de baños y otros espacios de acceso público (Blanco 2014). No obstante, en un contexto de masificación de los feminismos pos “Ni una menos” y de una extendida sociabilidad virtual, esta modalidad enunciativa se expandió a un nivel sin precedentes y adquirió nuevos contornos gramaticales (Palumbo y Di Napoli 2019). Fundamentalmente una fuerte presencia del relato en primera persona que arranca los acontecimientos narrados del anonimato y al mismo tiempo se inscribe en un proceso colectivo a partir de la utilización de *hashtags* o consignas que remiten al activismo feminista, como “Al macho, escracho”, “No nos callamos más”, “Hermana, yo sí te creo”, “Ninguna agresión sin respuesta” y “Me too”.

Del escrache a las políticas de cuidado

En este marco, los escraches feministas se expandieron aceleradamente y en pocos meses habían irrumpido en los más variados ámbitos sociales¹¹. En cuanto a las

10 Estas políticas fueron posibles debido a las leyes de “punto final” (N.º 23.492) y “obediencia debida” (N.º 23.521) impulsadas por el presidente Raúl Alfonsín en 1986 y 1987, respectivamente, y por un conjunto de indultos firmados por el presidente Carlos Menem entre 1989 y 1990. Ante este panorama, la agrupación H.I.J.O.S. (Hijas e Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), compuesta fundamentalmente por hijxs de personas desaparecidas durante dicha dictadura, desarrolló a partir del año 1997 una serie de escraches, en su mayoría en las inmediaciones de las residencias de los genocidas que gozaban de libertad o arresto domiciliario. El objetivo de estas intervenciones públicas era el de exponerlos en su propio barrio, para que lxs vecinxs estuvieran al tanto de su responsabilidad en los crímenes de lesa humanidad.

11 En este devenir fue fundamental la circulación masiva de denuncias en primera persona a través de las redes sociales a personajes reconocidos del ambiente artístico. Los escraches, que luego se formalizarían en denuncias en el poder judicial, a Cristian Aldana, líder de la banda El Otro Yo, así como el que realizara la actriz Thelma Fardin contra el actor Juan Darthes, constituyeron hitos destacados. Asimismo, cabe destacar la intervención de un grupo de “mujeres y disidencias” que durante la entrega de diplomas a lxs egresadxs del Colegio Nacional Buenos Aires leyó un documento denunciando públicamente diferentes situaciones de agravio, acoso y abuso durante su trayecto escolar por parte de docentes, directivxs y estudiantes.

escuelas secundarias, en muchos casos se crearon páginas en distintas redes sociales, fundamentalmente Instagram, para agrupar las denuncias correspondientes a cada institución (Palumbo y Di Napoli 2019). Es lo que sucedió, por caso, en algunos colegios céntricos de la ciudad de La Plata, entre ellos los otros dos pertenecientes a la misma universidad. En uno de ellos, según relataron distintxs informantes, se llegó a situaciones cercanas al linchamiento de algunos estudiantes e incluso hubo alumnos que debieron cambiarse de institución debido a las tensiones suscitadas en la cotidianidad escolar luego de haber sido escrachados.

En esta coyuntura, algunas alumnas tuvieron la iniciativa de crear un grupo conformado exclusivamente por estudiantes mujeres. Desde la interpretación de las autoridades y algunxs docentes, la idea conllevaba implícita el riesgo de hacer emerger también en esta escuela la modalidad de los escraches, que tanto el equipo directivo como las profesoras a cargo de los talleres de ESI consideraban que no constituía la mejor forma de tramitar las conflictividades entre pares en el ámbito escolar. En palabras de la directora, dado que la escuela trabaja con “sujetos en formación”, el abordaje de las conflictividades debe ser siempre “pedagógico y no punitivo” (entrevista con Eliana, mayo de 2019).

De acuerdo a este enfoque, el escrache no contribuye a mejorar las condiciones para el despliegue de vínculos menos violentos. Por su parte, una profesora que estuvo involucrada en esta discusión me planteó: “lo más fácil es echar a un alumno, pero el tema es hacerse cargo, trabajar” (entrevista con Mari, abril de 2019). En el mismo sentido, la directora comentó en una de nuestras conversaciones (luego lo escucharía en otras personas entrevistadas): “una cosa es con mayores de edad y otra con chicos que por ahí están teniendo su primer acercamiento sexual, donde se mezclan muchas cosas y se los acusa de abusadores o acosadores y quizá es que no saben ni cómo manejarse”. De ahí que ella prefería hablar, según precisó, de “prácticas no consentidas” antes que “abusivas” (entrevista con Eliana, mayo de 2019).

En consonancia con este posicionamiento, una de las docentes del equipo de ESI me planteó que algunas veces lo que se denuncia como abuso es un acto “vinculado a una situación de levante, de cortejo, que capaz el pibe piensa que está bien avanzar así [denotando, con el gesto corporal de ‘sacar pecho,’ una actitud dominante], que es lo que corresponde para un varón” (entrevista con Mari, junio de 2019). Como parte del abordaje pedagógico propugnado, en los talleres de ESI se puso el acento en el consentimiento como criterio básico de las relaciones sexoafectivas.

En una de las clases que presencié en 2019, una de las profesoras les planteó a sus estudiantes: “El consentimiento no es decir que sí o que no, querés o no querés; es una relación, es algo que se va construyendo. Hay que ir construyendo relaciones consentidas. Es un proceso”. Las docentes aclararon que no ponían en duda la consigna feminista “no es no”, pero consideraban necesario “darle un contexto a esa decisión, a la posibilidad de decir ‘no’ y que se respete, porque también en otros contextos un ‘no’ puede tener otro sentido”. Asimismo, remarcaron que “por lo general el abuso también es un proceso. Se va gestando. De modo tal que la persona

que es abusada se sienta vulnerable o tenga miedo o no lo interprete como que está mal” (observación realizada, mayo de 2019).

De este modo, las autoridades de la escuela lograron inscribir la problemática dentro de un criterio de inteligibilidad y gestión de la escolaridad autodefinido como *perspectiva de derechos*, que opera sobre la base de una distinción entre pedagogía y punición. Enfoque al que adhieren muchxs docentes y estudiantes del colegio. Especialmente quienes tienen prácticas militantes dentro y/o fuera de la institución, que son también en algunos casos quienes asumen en la escuela un decidido activismo feminista.

A partir de múltiples intercambios con alumnxs, especialmente con quienes participaban en el centro de estudiantes, se logró deslegitimar la práctica de los escraches y se planteó, frente a la idea de crear un espacio exclusivo de mujeres, una contrapropuesta: la conformación de una comisión de género. Ese formato, más amplio, permitiría abordar también cuestiones vinculadas a la diversidad sexual y, a su vez, quizá algunos varones se sintieran convocados a participar, a escuchar, a sensibilizarse en la temática. Desde el punto de vista de las profesoras de ESI (quienes participaron activamente de esa conversación institucional), eso podía resultar más transformador que seguir las acciones que se estaban dando en otras escuelas donde, según dijera una de ellas, “las condiciones para hablar y ser escuchadas no eran las mismas” (entrevista con Laura, septiembre de 2019).

Unos días después un grupo de chicas convocó a la conformación de una comisión de género. La primera asamblea debió realizarse en un pasillo del edificio, ya que la cantidad de alumnxs desbordaba la capacidad del salón donde habitualmente funciona el centro de estudiantes, un lugar pequeño, denominado “cuartucho”. De acuerdo a algunas jóvenes que participaron de esa experiencia, la flamante comisión tuvo una actividad intensa ese primer año y luego se fue diluyendo poco a poco.

Tal como pude corroborar en entrevistas grupales e individuales, las propias estudiantes que habían impulsado inicialmente la creación de un espacio de mujeres terminaron incorporando, aun con matices, el discurso institucional (Romero 2021a). De acuerdo a las alumnas entrevistadas, un elemento crucial para ello radicaba en “la posibilidad de hablar” que tenían en esta escuela, algo que sus pares de otros colegios a su entender no tenían. En este sentido, una alumna me planteó que “si está la posibilidad de hablarlo, no está bueno el escrache”. Aunque, según precisó, “no siempre se puede hablar”. Y agregó: “Yo creo que si vos le preguntás a las chicas que escracharon si hubieran querido que sea de otra forma, te dirían que sí” (entrevista con Maite, octubre de 2019). De ese modo, aun con matices en relación a la forma de interpretar la validez y legitimidad de los escraches como práctica de acción directa frente a conductas consideradas abusivas o violentas, lxs alumnxs jugaron un rol crucial para que en este colegio dichas conflictividades encontraran un cauce institucional.

Resulta interesante destacar que, si bien las alumnas entrevistadas coincidían en “la posibilidad de hablar” que tenían las jóvenes en este colegio, ninguna

de ellas contaba para eso con el equipo de orientación escolar (compuesto por trabajadoras sociales, psicólogas y profesionales de ciencias de la educación) que, de acuerdo a las autoridades de la escuela, sería el ámbito propicio para hacerlo. En referencia a dicho equipo, una alumna perteneciente al centro de estudiantes señalaba que “te infantilizan, como que sos inmadura”. Y con voz aguda, imitó sus modos de intervención: “yo no le voy a contar a tu mami, decime...”. En cambio, estas alumnas sí sentían como una referencia cercana a las docentes encargadas de los talleres de ESI, a las que en reiteradas ocasiones referenciaron como “las pibas de ESI” (entrevista con Maite, Abril y Luana, octubre de 2019).

De la escucha a la intervención

Tal como quedó de manifiesto en el apartado anterior, el vínculo afectivo y pedagógico construido entre el equipo de ESI y algunas alumnas sensibilizadas con la agenda de los feminismos resultó crucial para la intervención adulta en un escenario vertiginoso. En este sus acciones muchas veces desbordaban el marco espacio-temporal de la escuela, pero luego impactaban en su trama cotidiana. Ahora, me interesa recuperar aquí otra experiencia en la que puede advertirse que el ejercicio concreto de esa posibilidad de hablar a la que hacían referencia algunas alumnas devino en una práctica de intervención por parte del equipo de ESI por fuera de los talleres específicos. De este modo, puede pensarse que la categoría nativa condensada en la posibilidad de hablar tenía como correlato una práctica de escucha significativa por parte de algunxs docentes, entre ellxs las profesoras a cargo de los talleres de ESI.

La experiencia que me interesa recuperar aquí sucedió en el año 2018, en un 4º año. La intervención se suscitó luego de que una alumna de ese curso le comunicara a su preceptor una situación que la tenía angustiada. Unos días antes, en una fiesta en la que estaba casi todo el grupo, un compañero había tenido algunas conductas abusivas con ella, y no era la primera vez que sucedía. Conversándolo con sus compañeras resultó no ser la única que había pasado por una situación semejante con ese joven. De acuerdo con lo que pude relevar, especialmente una de las chicas manifestó que la situación le generaba sentimientos encontrados, ya que por un lado reconocía que los testimonios de sus compañeras ponían de manifiesto la existencia de un patrón de comportamiento por parte del alumno en cuestión, pero por otro lado ella lo consideraba su amigo y quería evitar que el malestar experimentado por el grupo deviniera en un escrache o algún tipo de acción que pudiera dañarlo.

Por esa razón decidieron compartir esta inquietud con su preceptor, quien coincidió con ellas en que el escrache no era el mejor abordaje posible y, en diálogo con una de las docentes del equipo de ESI, delinearon una estrategia de intervención orientada a problematizar las conductas del joven. En la medida en que el preceptor había sido la persona escogida por las estudiantes para dar curso a la problemática y la docente de ESI contaba con más herramientas para abordar la problemática,

decidieron intervenir en conjunto. Luego de conversar con las jóvenes afectadas, acordaron que lo mejor era hablar personalmente con el alumno.

Tanto el preceptor como la profesora de ESI señalaron que inicialmente el estudiante se manifestó sorprendido por la charla. A su entender, no había tenido actitudes abusivas para con sus compañeras. Luego la docente le planteó que quizá algunas prácticas, algunas formas, aun sin que terminaran deviniendo en una conducta explícitamente abusiva, podían de todos modos resultar avasallantes. Según me relató después, mientras decía esto ella graficó sus palabras acercándose excesivamente a un mueble y denotando de ese modo una actitud invasiva. La profesora le planteó que quizá él tenía “muy arraigadas algunas formas” de comportarse que probablemente eran celebradas en otros ámbitos, como entre sus compañeros de rugby (deporte que practicaba hacía algunos años). Sin embargo, en este caso, “sus compañeras le estaban planteando un límite” y él podía “aprovechar la ocasión para rever esas conductas” (entrevista con Mari, junio de 2019) para así evitar seguir ocasionando un malestar en sus amigas y, a la vez, lograr que el malestar ya generado no deveniera en prácticas que podían perjudicarlo mucho más.

Como señalara luego el preceptor, ya avanzada la charla “el pibe terminó reconociendo” (entrevista con Tomás, junio de 2019) algunas actitudes. De acuerdo a la docente de ESI, en el último tiempo al joven habían empezado “a hacerlo a un lado, a mirarlo mal, como un abusador [...], que es lo que después deriva en un escrache” (entrevista con Mari, junio de 2019), pero luego de esta intervención, según me comentara días después el preceptor del curso, “hubo un cambio ‘zarpado’ [muy positivo] en el grupo”. En palabras del preceptor, “lo súper integraron” al alumno en cuestión. “De hecho, las mismas pibas lo volvieron a aceptar” (entrevista con Tomás, mayo de 2019), graficó.

Si bien el preceptor destacó que “estuvo muy buena esa intervención”, el hecho de que no le hayan dado lugar al equipo de orientación escolar en el abordaje, según pude relevar, generó algunas rispideces entre distintos actores de la institución. De acuerdo a la estructura organizacional de la escuela, dicho equipo sería el ámbito adecuado para intervenir en este tipo de problemáticas. Para quienes intervinieron, en cambio, tal como señala la legislación de niñez y adolescencia, el abordaje debían hacerlo las personas en quienes confiaron las jóvenes, a fin de “evitar la revictimización” a partir de la reiteración del relato de situaciones traumáticas, dolorosas y/o que refieren al plano de su intimidad¹².

12 Ley Nacional 26.061/2005, 28 de septiembre, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. *Boletín Oficial*, 26 de octubre de 2005, acceso 11 de julio de 2023. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>. Y Ley 13.298/2004, 27 de diciembre, de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. *Boletín Oficial*, 27 de enero de 2005, acceso 11 de julio de 2023. https://www.mpba.gov.ar/files/documents/Ley_13298.pdf

Conclusiones

El trabajo explora un conjunto de procesos de transversalización de la Educación Sexual Integral en una escuela de nivel medio que tiene como protagonistas a las docentes encargadas de la implementación de esta política a través de un espacio curricular específico. La descripción analítica realizada permite advertir que dicho protagonismo desborda el marco espacio-temporal de los talleres de ESI, a la vez que es ininteligible sin su existencia y despliegue en la institución.

Si bien esta ambivalencia es vista por algunos actores como algo paradójico, tanto en documentos oficiales del Programa Nacional de ESI (Marina 2010; Ministerio de Educación 2008) como en trabajos previos (González del Cerro 2018; Romero 2021c) se ha planteado que la existencia de un espacio curricular específico no resulta antitética con la transversalización de su enfoque en las distintas asignaturas y pliegos institucionales. En efecto, son precisamente los lazos afectivos, de confianza y la autoridad pedagógica gestados en los talleres de ESI los que hicieron posible la eficacia de sus intervenciones en diferentes dinámicas escolares que exceden ese espacio curricular.

El análisis realizado se focalizó fundamentalmente en dos intervenciones pedagógicas enmarcadas en algunos de los principios rectores del proyecto institucional. En primer lugar, el trabajo reconstruyó la incidencia de las profesoras de ESI en la conformación de una comisión de género estudiantil en lugar de una comisión de mujeres. En un contexto en el que la modalidad de los escraches se expandía vertiginosamente en otras instituciones educativas y distintos ámbitos sociales como forma de hacer frente a prácticas consideradas machistas, la creación de un espacio compuesto exclusivamente por alumnas conllevaba implícita, desde el punto de vista de autoridades y docentes, la posibilidad de que esta dinámica irrumpiera también en esta escuela. El abordaje realizado, fundado en un criterio de inteligibilidad y gestión de la escolaridad más general, autodefinido como perspectiva de derechos, que opera sobre la base de una distinción entre pedagogía y punición, permitió darle un cauce institucional a esa demanda. Desde el punto de vista de algunas alumnas consultadas, un elemento crucial para ello radicaba en la posibilidad de hablar que tenían en esta escuela, algo que sus pares de otros colegios a su entender no tenían.

En segundo lugar, el trabajo reconstruyó una intervención que permite advertir que el ejercicio concreto de esa posibilidad de hablar a la que hacían referencia las estudiantes entrevistadas tenía como correlato una práctica de escucha significativa por parte de alumnxs docentes, entre ellxs las profesoras a cargo de los talleres de ESI. También en esa experiencia sobrevolaba, en forma implícita, la posibilidad de que un conjunto de alumnas escuchase a un compañero por prácticas abusivas hacia ellas. Sin embargo, la intervención de una de las profesoras de ESI (junto con el preceptor del curso) permitió otro modo de tramitación del conflicto.

De todas formas, interesa remarcar que en ambas intervenciones es posible advertir algunas tensiones entre distintos actores y espacios institucionales, especialmente entre las docentes de ESI y miembros del equipo de orientación escolar que,

en términos de la formalidad del organigrama de la escuela, sería el ámbito propicio para este tipo de abordajes. Sin embargo, por el lazo afectivo, la confianza y/o la autoridad pedagógica en relación con problemáticas vinculadas al género y la sexualidad, algunas estudiantes sentían una mayor cercanía con las profesoras a cargo de los talleres de ESI. En este sentido, puede decirse que el vínculo pedagógico construido a partir de ese espacio curricular fue constituyéndose en una herramienta validada por algunxs estudiantes para el abordaje de distintas conflictividades desde el enfoque trazado por el proyecto institucional, aunque no siempre a través de los mecanismos previstos formalmente por la propia institución.

Por último, si bien el estudio sobre la transversalización de una política pública requiere siempre de un enfoque atento a las características singulares de cada trama institucional, el análisis presentado aquí respecto de la Educación Sexual Integral en una escuela media en Argentina ofrece algunas reflexiones posibles de ser recuperadas en otros contextos para indagar acerca de las condiciones y estrategias institucionales propicias para transversalizar una política educativa. En este sentido, el terreno de la vida cotidiana de las escuelas, enfoque empleado aquí, constituye una entrada analítica estratégica y aún poco explorada que podría complementar y complejizar los (todavía incipientes) estudios comparativos sobre la educación sexual en distintos países de la región.

Referencias

1. Acosta-Buralli, Karen y Jazmín Cevasco. 2022. "Análisis de la legislación y el abordaje de la Educación Sexual Integral en la formación docente de Educación Física en Argentina, México y Colombia". *Revista Cambios y Permanencias* 13 (1): 90-101. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/13315>
2. Báez, Jélica. 2015. *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf
3. Blanco, Rafael. 2016. *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario (GEU).
4. Blanco, Rafael. 2014. *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
5. Blanco, Rafael y Carolina Spataro. 2019. "Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas". *Nómadas* 51: 173-189. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a10>
6. Cimmino, Karina, Esther Corona y Diego Rossi. 2022. *Estado del arte de la Educación Integral de la Sexualidad en América Latina 2021*. Buenos Aires: UNFPA-Flacso Argentina. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/estado_del_arte_de_la_esis_final_para_difundir.pdf

7. De Alba, Alicia. 2015. "Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario". En *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, coordinado por Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes, 195-211. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
8. Elizalde, Silvia. 2018. "Las chicas en el ojo del huracán machista. Entre la vulnerabilidad y el 'empoderamiento'". *Cuestiones Criminales* 1: 22-40. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/176754>
9. Elizalde, Silvia y Natacha Mateo. 2018. "Las jóvenes: entre la 'marea verde' y la decisión de abortar". *Salud colectiva* 14 (3): 433-446. <https://doi.org/10.18294/sc.2018.2026>
10. Ferucci, Verónica, María Esteve, María Gabriela Morales y Marina Tomasini. 2021. "La educación sexual te atraviesa sí o sí. Currículum, climas afectivos y zona de confort en el trabajo con la ESI". En *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*, compilado por Gisela Giamberardino y Matías Álvarez, 163-180. Tandil: Unicen.
11. Freire, Victoria, Ayelén Altamirano, Estefanía Cioffi, Julia de Titto, Luciano Fabbri, Noelia Figueroa, María Paula García, Majó Gerez y Gisela Stablun. 2018. *La cuarta ola feminista*. Rosario: Emilio Ulises Bosia.
12. González del Cerro, Catalina. 2020. "Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral". *Revista del IICE* 47: 187-200. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646>
13. González del Cerro, Catalina. 2018. "Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
14. González del Cerro, Catalina. 2017. "Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil". En *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*, tomo I, compilado por Victoria Orce, 63-86. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11011/La%20educaci%C3%B3n%20como%20espacio%20de%20disputa_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
15. Guzmán Barcos, Virginia y Sonia Montaña Virreira. 2012. *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe – División de Asuntos de Género.
16. Mannarino, Juan Manuel. 2016. "El femicidio de Lucía: en la puerta de su casa". *La Pulseada*, 27 de noviembre, acceso 22 de julio de 2023. <https://www.lapulseada.com.ar/el-femicidio-de-lucia-en-la-puerta-de-su-casa/>
17. Marina, Mirta, coord. 2010. *Educación Sexual Integral para la educación secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Serie Cuadernos de ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo_esi_secundaria_i.pdf

18. Ministerio de Educación de la Nación. 2008. *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. s.l.: Ministerio de Educación de la Nación; Consejo Federal de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
19. Moreno Vargas, Sonia Patricia y Marcos Andrés Santibáñez Bravo. 2021. "Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay". *Revista Educación las Américas* 11 (1): 57-77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
20. Muñoz de Lacalle, Araceli. 1997. "Los temas transversales del currículo educativo actual". *Revista Complutense de Educación* 8 (2): 161-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150221>
21. Núñez, Pedro y Jéscica Báez. 2013. "Jóvenes, política y sexualidades: los reglamentos de convivencia y la regulación de las formas de vestir en la escuela secundaria". *Revista del IICE* 33: 79-92. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1102>
22. Oszlak, Oscar y Guillermo O'Donnell. 1981. *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Cedes – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
23. Palumbo, Mariana y Pablo Nahuel di Napoli. 2019. "#NoEsNo. Gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)". *Revista Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* 54: 13-41. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/319>
24. Peker, Luciana. 2019. *La revolución de las hijas*. Buenos Aires: Paidós.
25. Ramírez, Ana Leonor. 2010. *Educación sexual. Sistematización sobre educación de la sexualidad en América Latina*. Lima: Cladem (Comité de América Latina y El Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer). <https://cladem.org/publicaciones-regionales/educacion-sexual-sistematizacion-derecho-educacion/>
26. Romero, Guillermo. 2021c. "Sentidos en disputa en torno a la 'transversalización' de la Educación Sexual Integral en Argentina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (88): 47-68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100047
27. Romero, Guillermo. 2021b. "Protocolos, escraches y amenazas de bomba. Activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juvenilización de los feminismos". En *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*, compilado por Gisela Giamberardino y Matías Álvarez, 181-196. Tandil: Unicen.
28. Romero, Guillermo. 2021a. "Escraches por razones de género en la escuela secundaria. Paradojas, debates y tensiones entre 'lo pedagógico' y 'el punitivismo'". *Papeles de Trabajo*. 15 (27): 59-79. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/1233>
29. Shore, Cris. 2010. "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 10: 21-49. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>

30. Siede, Isabelino. 1998. "El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 3: 164-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319892>
31. Tomasini, Marina. 2020. "¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina". *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 10 (2): 123-149. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/553/430>



Guillermo Romero

guiromero10@hotmail.com

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Magíster en Sociología de la Cultura de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Licenciado y Profesor en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (Conicet) con sede en el Instituto de Investigaciones de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Profesor adjunto de la materia Comunicación, Cultura y Poder en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Entre sus últimas publicaciones están: "Los regímenes de género escolares como geopolíticas educativas estratégicas. Aportes para pensar la transversalidad de la educación sexual integral", *Revista de Estudios de Género. La ventana* 7, n.º 57 (2023): 41-74, <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7489>; "Derechos y creencias en las disputas en torno a la educación sexual integral en Argentina. Apuntes desde un enfoque pluralista", *Ciências Sociais e Religião* 24 (2022): 1-30, <https://doi.org/10.20396/csr.v24i00.8670901>. <http://orcid.org/0000-0002-2538-7083>

