

# **Quiero verte bailar.**

## **Género y sexualidad en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata**

-TESIS para optar al título de DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES -

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

-2018-

AUTOR: GUILLERMO ROMERO

DIRECTORA: SILVIA ELIZALDE

CO-DIRECTOR: JUAN CRUZ ESQUIVEL

## Resumen

La tesis persigue el objetivo de comprender la dimensión sexuada de la experiencia escolar en dos colegios secundarios de la ciudad de La Plata, a partir de un estudio etnográfico realizado durante los años 2017 y 2018. Para ello, el análisis combina aportes teóricos de los estudios culturales, la teoría feminista, la pedagogía crítica y los estudios de juventud.

Al centrarse en el terreno de la *experiencia sexuada* de los sujetos que habitan estos colegios, el foco de atención trasciende el marco de los contenidos curriculares impartidos, para posarse sobre la totalidad de la cotidianidad escolar. Además de los temas y las formas en que éstos son abordados en las clases, el trabajo se interesa por describir los modos en que los diferentes sujetos habitan estos espacios, las maneras legítimas (e ilegítimas) de manejar los cuerpos, las relaciones de autoridad y de poder inter e intrageneracionales en su intersección sexogenérica, la mirada que los adultos posan sobre las y los jóvenes, así como las formas en que éstas/os desarman y rearman permanentemente los dispositivos pedagógicos instituidos, negociando e instituyendo a su vez sentidos propios que también forman parte constitutiva de la cotidianidad escolar en tanto experiencia sexuada. Así, la adopción de una mirada etnográfica supone trascender el plano de “lo dicho” respecto del género y la sexualidad para poner el énfasis en los sentidos que entran en relación en la acción conjunta en los contextos educativos.

Por otra parte, el trabajo intenta mostrar que dichos sentidos adquieren articulaciones específicas en función de las particularidades culturales, materiales e históricas de cada institución, que establecen coordinadas y lógicas de actuación. De este modo, la tesis describe y analiza dos configuraciones institucionales de género y sexualidad, denominadas *normativa* y *participativa*, que delimitan las trayectorias escolares posibles en su interior. Estas figuras nombran dos regímenes de modulación de las diferencias propias

de cada institución que, si bien son permanentemente negociados y puestos en cuestión, operan como potentes dispositivos de autoridad que constriñen de modos particulares las experiencias educativas al trazar fronteras excluyentes y al jerarquizar los sentidos, prácticas, discursos e imaginarios que forman parte de su vida cotidiana.

En simultáneo, al historizar algunos aspectos relevantes de la cotidianidad escolar, así como al enfatizar en algunas tensiones y conflictos registrados, el estudio exhibe el carácter dinámico, heterogéneo, poroso e internamente belicoso de estas instituciones. De este modo, las configuraciones institucionales son concebidas como el marco, el resultado (momentáneo) así como aquello que se arriesga en la experiencia cotidiana en estas escuelas, siendo las y los estudiantes agentes activos en las permanentes mutaciones producidas.

Las experiencias escolares analizadas están delimitadas, a su vez, por configuraciones socioculturales más amplias que les plantean *límites* y *presiones específicas* (Williams, 2000). De todas formas, el estudio situado en dos colegios secundarios demuestra que en cada institución se realizan apropiaciones específicas (Rockwell, 2005) de ese material cultural disponible. Inserto en la tradición político-académica de los estudios culturales (Grossberg, 2012), el trabajo asume el doble desafío de analizar la singularidad de las prácticas situadas en la cotidianidad escolar y, al mismo tiempo, buscar las articulaciones posibles entre esos entramados de sentido y las formaciones socioculturales más amplias que constituyen sus condiciones (materiales y simbólicas) de posibilidad.

De este modo, el análisis situado en dos escuelas suscita permanentes relaciones con procesos más vastos, sin atención a los cuales resultaría ininteligible. Sin pretensiones de exhaustividad, el trabajo pone de relieve distintas escenas que dan cuenta de las reconfiguraciones experimentadas por los colegios secundarios, con prioridad de atención a los desacoples, descentramientos y perplejidades provocadas por la creciente visibilidad en los contextos escolares de las culturas juveniles, con sus repertorios estéticos, políticos y sensibles. En particular, la tesis asigna especial relevancia a las

transformaciones producidas en los criterios de habitabilidad de las escuelas y de legitimidad del saber y la autoridad, así como a los activismos posibilitados por un contexto de fuerte politización de género. Por último, el estudio explora también en torno a la emergencia de ciertos malestares y nuevas modalidades de resistencia frente a la recurrencia de prácticas pedagógicas orientadas a revertir las desigualdades sexogénicas dentro y fuera de los colegios.

## **Abstract**

The goal of this thesis is to understand the sexualized dimension of the school experience in two high schools from La Plata city, starting from an ethnographic study developed throughout 2017 and 2018. Hence, the analysis combines theorist contributions from cultural studies, feminist theory, critical pedagogy, and youth studies.

Since the centre is the *sexualized experience* of the subjects who dwell such schools the focus goes beyond the frame of the curricula contents taught, to lay in the totality of the academic everydayness. The work is interested in the themes and ways in which they are handled in class but, moreover, in describing how the variety of subjects inhabit these spaces, the legitimate (an illegitimate) means of managing bodies, the power and authority based relationships inter and intragenerational in its sexual-generic intersection, in the view that adult people set over young men and women, as well as the modes in which the latter constantly disassemble and re-assemble the institutional pedagogical mechanisms, negotiating and settling, in their turn, personal meanings which also take an important part in the everyday reality as a sexualized experience. Thus, adopting an ethnographic view implies surpassing the plane of “that which is said” regarding gender and sexuality, in order to emphasize the meanings that relates to coordinated action in educative contexts.

On the other hand, this work tries to show that such meanings acquire specific joints due to the cultural, material and historical distinctive features of each institution, all of them settling coordinates and logics of performance. As a consequence, the thesis describes and analyzes two institutional configuration of gender and sexuality, named *normative* and *participatory*, which demarcate possible school trajectories within it. These figures address two modulation regimes of the differences belonging to each institution, and even though they are constantly negotiated and called into question, they still operate as powerful authority devices, since they constrain (in several ways) the teaching experiences by displaying excluding boundaries and by ranking hierarchically senses, practices, speeches and imaginaries that integrate their every-day life.

At the same time, this study portrays the dynamic, heterogeneous, porous and deeply belligerent character of these institutions, throughout historicizing some relevant aspects of the school everydayness, and also by highlighting certain tensions and struggles registered. Thus, the institutional configuration are conceived as the frame, as the (momentary) result and also as that which is put on stake in every-day experience within these schools, due to the fact that male and female students are active agents in the constant mutations that takes place.

The school experiences analyzed are delimited, in their turn, by wider socio-cultural configurations which pose *limits* and *specific pressures* (Williams, 2000). Anyhow, the study located in two high schools reveals that in each institution specific appropriations of that cultural material are held (Rockwell, 2005). This research is set in the academic-political tradition of the cultural studies (Grossberg, 2012), and it assumes the double defiance of analyzing the singularity of practices situated in the everydayness of the school, and at the same time seeks the possible articulations between those webs of senses and wider socio-cultural formations which constitutes their (material and symbolic) conditions of possibility.

As a consequence, the analysis located in two schools raises constant relations with a bigger process, without whom it would render unintelligible. Leaving aside any pretension of completeness, the present work highlights different scenes

that account for re-configurations lived by the high schools. While emphasizing this, the priority was set over the decoupling, disorganization and perplexities brought about by the arousing visibility in school contexts of youth cultures, along with its aesthetic, political and affective repertoires. In particular, the thesis grants special relevance to the transformations happened in criterions regarding school dwelling and legitimacy of knowledge and authority, as well as the activism made possible by a strong context of collective awareness in political gender. Finally, the study also explores the emergence of certain discomforts and new modalities of resistance in the face of recurring pedagogical practices aimed to reverse the gender-sex inequities within and outside the schools.

# ÍNDICE

**Palabras preliminares (11)**

**Capítulo I: Preguntas para emprender el viaje (18)**

**De la educación sexual a la educación sexuada. Breve descripción de un desplazamiento epistemológico (24)**

**Género y sexualidad (27)**

***“A mí me da vergüenza lo que piensa mi papá”*. Jóvenes, sexualidades y autoridad (30)**

**Cuerpos y experiencia sexuada en el ámbito escolar (36)**

**Capítulo II: Las escuelas Luis Federico Leloir y Nuestra Señora del Pilar. Aspectos metodológicos y análisis inicial de sus configuraciones institucionales (42)**

**Acceso y construcción del “campo” (43)**

**“Muy de la norma” (46)**

**“¿Trajiste la nota?” (49)**

**¿Y esto con qué se compara? (50)**

**“Virgen del Pilar no es un colegio religioso” (52)**

**“Decime lo que necesitás” (55)**

**La estrategia metodológica (57)**

**La experiencia de campo en las escuelas (64)**

**Normativa y participativa. Dos configuraciones institucionales donde indagar la experiencia escolar en su dimensión sexuada (67)**

**Leloir: una cultura escolar normativa (69)**

**Virgen del Pilar: una cultura escolar participativa (74)**

### **Capítulo III: La experiencia de estudiar sexualidades en contextos escolares. Un ejercicio de reflexividad epistemológica, ética y afectiva (79)**

**La perspectiva etnográfica. Método, enfoque, texto y experiencia (81)**

**¿Puede el hegemónico hablar? (85)**

**La construcción del “campo” (90)**

**El investigador ante los datos. Perspectivas de los actores e integración analítica (95)**

**Capítulo IV: “Acá la ESI es algo transversal”. Acerca de las estrategias y modalidades de intervención amparadas en la ESI (99)**

**Modalidades de transversalización de la ESI (102)**

**El terreno de lo opinable (107)**

**El éxodo de mujeres: notas sobre la economía política del género (111)**

**¿Sexualidades disidentes? De las posibilidades de decir al derecho a ser (118)**

**Capítulo V: “Ahora nosotros tomamos el control”. Los festejos rituales juveniles vinculados al egreso escolar (124)**

**¡Último primer día de clases! Festejos estudiantiles como rituales juveniles (131)**

**Cuerpos que importan. Emocionalidad y sexualización en la “revoltura” del ámbito escolar (142)**

**“Ya fue, es sexto”. Disrupción, negociaciones y festejos (151)**

**Recapitulando. Politicidad y agenciamientos (159)**

## **Capítulo VI: Relaciones de género y generación en la cotidianidad escolar (163)**

**La destitución de la autoridad docente como escenario  
de reconfiguración de la relación pedagógica (164)**

**La confianza como piso indispensable (175)**

**Del contenido curricular a la transversalización y la  
integralidad. La “marea verde” y sus lejanas orillas (182)**

**Resistencias, malestares y nuevos desafíos (192)**

**Conclusiones (200)**

**Referencias bibliográficas (215)**

**Fuentes y documentos consultados (231)**

## Palabras preliminares

El objetivo principal de esta tesis es comprender las configuraciones sexogenéricas en dos escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, a partir de un estudio etnográfico de la experiencia escolar realizado durante los años 2017 y 2018.

Al centrarnos en la experiencia escolar trascendemos el marco más finito de las “clases de educación sexual” para insertarnos en el terreno de la vida cotidiana de los colegios, que aquí exploraremos especialmente en su dimensión sexuada. *Quiero verte bailar*, frase que recuperamos de la bandera distintiva de un “grupo de egresados/as” de una de las instituciones estudiadas, quienes a su vez la adoptaron como propia de una reconocida canción de música tropical, condensa una apuesta rectora de la tesis, esto es, la lectura de la escuela no sólo en su dimensión formal y en su propuesta curricular, sino también como un ámbito en el que se producen relaciones sociales y agenciamientos de distinto tipo. Y ello vale tanto para analizar las prácticas realizadas en ella por las y los jóvenes, como por los/as adultos/as.

La perspectiva teórico-política que orienta el trabajo se ancla en la tradición de los estudios culturales, a la vez que recupera aportes de la pedagogía crítica, la teoría feminista y los estudios de juventud. La inscripción en este legado supone un esfuerzo intelectual por conectar, a través de interpretaciones fundadas teórica y empíricamente, la especificidad de la experiencia sexuada relevada en estas escuelas con los procesos socioculturales más amplios que operan como sus condiciones de posibilidad específicas.

Por otra parte, la asunción de una perspectiva de género y feminista –que el trabajo no oculta- no supone un conjunto de parámetros preconcebidos a partir de los cuales “medir” los procesos estudiados, sino el lugar desde el cual emergen los interrogantes más profundos que guían la tesis, que son a la vez teóricos y políticos. Pero el esfuerzo analítico es obstinadamente comprensivo. En vez de juzgar a quienes accedieron a formar parte de la

indagación, nos proponemos reconocer y volver inteligibles sus lógicas de actuación situadas. Allí radica nuestro compromiso y, si acaso, nuestro principal aporte.

En cuanto a su organización interna, la Tesis está estructurada en seis capítulos y unas conclusiones. Se trata de una estructuración interrelacionada que no escinde los “momentos” en el proceso integral de construcción de conocimiento. De allí que no pueda advertirse en este trabajo un “capítulo teórico”, uno “estrictamente metodológico”, y así sucesivamente de acuerdo a un criterio tradicional y estático. Los capítulos dialogan permanentemente entre sí, y al interior de cada uno de ellos aparecen cruces permanentes entre materiales empíricos relevados, referencias teóricas, reflexiones personales y estrategias de relevamiento empleadas. Al mismo tiempo, a la vez que se trata de una contribución parcial a un conjunto mayor, cada uno aspira a poder ser leído como una unidad de sentido en sí misma.

En el capítulo I, “Preguntas para emprender el viaje”, nos abocamos a presentar los principales nudos problemáticos que nutren el trabajo, así como el enfoque teórico-epistemológico desde el cual intentaremos abordarlos.

El segundo capítulo, “Las escuelas Luis Federico Leloir y Nuestra Señora del Pilar. Aspectos metodológicos y análisis inicial de sus configuraciones institucionales”, tiene por objeto ofrecer una primera descripción analítica de las escuelas estudiadas. Para ello, en la medida en que partimos de la premisa de que el “campo” es siempre una construcción heurística, realizamos una reconstrucción de nuestro abordaje teórico-metodológico, que incluye la narración de algunas decisiones adoptadas, del acercamiento a las escuelas y de las relaciones allí entabladas. Asimismo, consideramos que la pregunta por la gestión de la experiencia sexuada en la cotidianidad escolar de dos instituciones específicas no puede prescindir de una cabal comprensión de sus particularidades culturales, materiales e históricas que establecen coordenadas y lógicas de actuación y modulación de las prácticas. En este sentido, sobre el final de este capítulo realizamos un primer análisis de estas “configuraciones institucionales”.

El capítulo III, “La experiencia de estudiar sexualidades en contextos escolares. Un ejercicio de reflexividad epistemológica, ética y afectiva”, propone una lectura reflexiva acerca del proceso de trabajo a partir del cual elaboramos la tesis. No se trata meramente de una indagación sobre la propia subjetividad, sino que asumimos la reflexividad como herramienta integral y recurso estratégico para pensar los condicionantes que hacen posible la investigación, los límites que la obturan y los modos en que esas “restricciones” fueron procesadas en este caso. Ello implica tener en cuenta elementos afectivos, éticos, metodológicos, conceptuales y del propio proceso de escritura.

En el capítulo IV, “‘Ahora nosotros tomamos el control’. Los festejos rituales juveniles vinculados al egreso escolar”, nos focalizamos en un conjunto de celebraciones rituales desplegadas por estudiantes del último año de estos colegios en las cuales es posible leer cierto reprocesamiento simbólico de su tránsito por la escuela, con énfasis en sus dimensiones corporales, emocionales, libidinales y de disrupción que estas prácticas comportan en términos de politicidad y de agencia.

En el capítulo V, “‘Acá la ESI es algo transversal’. Acerca de las estrategias y modalidades de intervención amparadas en la ESI”, nos proponemos describir y analizar diferentes prácticas pedagógicas y modalidades de implementación de una política educativa con perspectiva de género: la educación sexual integral (ESI).

El capítulo VI, “Relaciones de género y generación en la cotidianidad escolar”, considera la importancia de considerar los (des)encuentros intergeneracionales en los colegios para la comprensión de la experiencia escolar en su dimensión sexuada. A partir del relevamiento realizado, en este apartado analizamos las nociones de autoridad y de saber puestas en juego en la relación docente-estudiante, las concepciones prácticas acerca del vínculo pedagógico, los activismos de género desplegados en la trama escolar, así como los malestares y nuevas modalidades de resistencia frente a las prácticas educativas orientadas a combatir las desigualdades sexogenéricas dentro y fuera de estos colegios.

Por último, el trabajo cierra con unas conclusiones breves, que pretenden presentar en forma sintética el recorrido trazado, así como algunas dudas e interrogantes que ameritarían nuevas indagaciones capaces de ponerlos a prueba. Acorde a la perspectiva asumida, este “cierre” pretende dar cuenta de los desafíos tanto epistemológicos como socio-políticos que se nos presentan a partir de la investigación realizada. Desafíos que desbordan los alcances del análisis cultural, pero para los cuales un estudio como el que aquí presentamos creemos que constituye un valioso aporte.

Antes de adentrarnos en su lectura, quisiera señalar algunas decisiones vinculadas al proceso de escritura de la Tesis. En primer lugar, como ya se pudo apreciar en los párrafos precedentes, frente al uso extendido de las generalizaciones “en masculino”, aquí optamos por una desinencia (a/o) que incluya a los géneros gramaticales masculino y femenino cuando hacemos referencia tanto a hombres como mujeres. Si bien el “masculino genérico” es gramaticalmente correcto según la Real Academia Española y otras instituciones que prescriben el “correcto” uso del idioma castellano, se asienta sin dudas sobre el carácter androcéntrico que rige en esta y otras lenguas –al fin de cuentas, se trata de construcciones culturales-. La definición misma de una gramática es una operación de poder en la que se expresan –y a la vez afectan a- las relaciones de género vigentes. Ello no implica postular que la modificación de ciertos modos de nombrar erradique el sexismo del lenguaje ni mucho menos fuera de él, pero sí considero que, en el marco de una estrategia más vasta de lucha contra el patriarcado y el sistema de opresiones sexo-genéricas, revisar las formas del lenguaje y, sobre todo, de operar con él, constituye una contribución a esa tarea urgente.

Por otro lado, quienes lean estas páginas notarán que, en líneas generales, opto por el empleo de la primera persona del plural, en la medida en que las posiciones asumidas son posiciones sociales y fueron asumidas en diálogo con muchas/os otras/os –docentes, colegas, estudiantes-, especialmente con quienes me dirigieron durante este proceso, Silvia Elizalde y Juan Esquivel. Sin embargo, hay algunas ocasiones en las que prefiero utilizar la primera persona del singular, sea para dar cuenta de algunas reflexiones personales, como en este caso, o bien cuando refiero a mi singular experiencia de campo, donde el

uso del plural me resulta algo forzado. Son ejemplo de ello expresiones como “la docente *me* planteó sus dudas...” o “comencé a interesarme por estos temas cuando...”.

Como puede advertirse en estos ejemplos, hay ocasiones en las que utilizo el recurso de la cursiva para hacer énfasis en algunas palabras o fragmentos de las mismas. En el párrafo anterior, lo empleé para señalar el uso de la primera persona gramatical. La otra forma en que utilizo las cursivas es para expresiones provenientes de otras lenguas pero de uso habitual en el castellano, como en los casos de *strictu sensu*, *in situ*, *per se*.

Asimismo, utilizo las cursivas con comillas exclusivamente cuando empleo frases textuales de mis informantes o relevados de distintos materiales durante el trabajo de campo. De ese modo, aún sin necesidad de aclararlo cada vez, evito que sus testimonios se confundan con expresiones propias o con citas bibliográficas. En ese sentido, uso las comillas sin cursivas para las citas directas de las referencias bibliográficas utilizadas, así como para señalar el empleo de ciertas palabras o frases, en general expresiones de sentido común, que permiten comunicar con claridad una idea y dar ilación a la narración.

Para llevar adelante este trabajo, fue fundamental el apoyo de numerosas personas e instituciones. Quisiera agradecer, en primer lugar, a mis directoras/es: Silvia Elizalde y Juan Cruz Esquivel.

Juan fue una persona clave desde el momento mismo en que comenzaba a tener mis primeras inquietudes en torno a la investigación académica. Su intervención me iluminó un mundo desconocido por mí al que me terminé abocando con enorme pasión. Sus conocimientos, su generosidad y su atención constante fueron imprescindibles para ir hallando temas y áreas de interés, así como para ir afrontando a lo largo de los años las dudas y los desafíos que acechaban a cada paso dado.

A Silvia la conocí mientras realizaba la investigación para mi tesis de maestría, que, en cierta manera, forma parte del mismo proceso formativo e investigativo. Su incorporación a la dirección fue fundamental para reorientar algunas preguntas, especificar otras, así como para abrir nuevas vetas investigativas.

Su rigurosa sensibilidad para la escucha tiene mucho que ver con la percepción que ahora tengo de haber ido, poco a poco, encontrando un lugar *personal* desde el cual hablar.

Agradezco también a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS/UNLP), donde estudié y actualmente desarrollo tareas de docente, investigador y extensionista. Dentro de esta institución, son tantos los espacios y las personas a las que debo tanto, que no podría nombrarlos a todos. Pongo de relieve sólo aquellos que considero fundamentales. En primer lugar, agradezco al Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford”, espacio en el que fui compartiendo mis avances, temores, dudas y ansiedades. Durante los años que duró este proceso, fue también muy importante el intercambio que mantuve con las/os docentes de las cátedras de las que formé parte: Comunicación y Teorías cátedra I, Comunicación y Recepción, Estudios de la Sociedad y la Cultura y Comunicación, Cultura y Poder (FPyCS/UNLP).

Por otra parte, para realizar la investigación fue fundamental contar con una beca de Finalización Doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Quisiera agradecer también al Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde tengo lugar de trabajo como becario.

Anteriormente obtuve una beca de Estudio y una beca de Perfeccionamiento otorgadas por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC), que también constituyeron una ayuda considerable para realizar el trabajo.

No quisiera dejar pasar la oportunidad para agradecer al Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad de San Martín, especialmente a las y los docentes de la Maestría en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural, a quienes debo algunos de los aprendizajes que hacen posible este trabajo.

Por otro lado, agradezco enormemente a todas las personas que generosamente se mostraron receptivas a mis requerimientos, especialmente a aquellas que me abrieron las puertas de su lugar de trabajo y/o estudio: docentes, estudiantes, directivos/as y trabajadoras/es no-docentes. Espero que el trabajo retribuya algo de lo mucho que me aportaron.

Por último (*but not least*), no puedo dejar de señalar que sin el apoyo de mi familia y amigos/as, así como de mi compañera, Pilar, hubiera sido imposible llegar hasta acá.

## Preguntas para emprender el viaje

El objetivo de este trabajo es comprender las configuraciones de género y sexualidad en dos escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El trabajo se basa en el análisis de la experiencia escolar relevada etnográficamente en los colegios *Luis Federico Leloir*<sup>1</sup> y *Virgen del Pilar*<sup>2</sup>, ambos privados laicos (o “no confesionales”, según la normativa educativa vigente en la provincia de Buenos Aires), a lo largo de los años 2017 y 2018.

Nos centramos en las *experiencias* de los sujetos que habitan estas escuelas con el fin de trascender el plano de los contenidos curriculares y los propósitos formativos de funcionarias/os, directivos/as y docentes. Además de interesarnos por los temas y las formas en que éstos son abordados en las clases, nos interesa describir la forma en que los diferentes sujetos se apropian de estos espacios, las modalidades de regulación y gestión de los cuerpos en cada colegio, las relaciones de autoridad y de poder inter e intra-generacionales en su intersección sexo-genérica, la mirada que los/as adultos construyen en torno de las/os jóvenes, así como las formas en que éstas/os desarman y rearmen permanentemente los dispositivos pedagógicos instituidos, negociando e instituyendo a su vez sentidos propios que también forman parte constitutiva de la vida cotidiana escolar en tanto experiencia sexuada.

La adopción de una perspectiva etnográfica supone trascender el plano de “lo dicho” respecto del género y la sexualidad, y poner el énfasis en los sentidos que entran en relación en la acción conjunta en los contextos educativos indagados. Intentaremos mostrar que cada escuela produce unas

---

<sup>1</sup> Empleamos nombres de fantasía tanto al hacer referencia a los colegios como a los sujetos que los habitan con el fin de resguardar su intimidad. Además, en la medida en que el propósito del trabajo es comprender los sentidos en torno a los géneros y las sexualidades puestos en juego en la experiencia escolar en estas instituciones, resulta irrelevante consignar aquí sus nombres reales.

<sup>2</sup> Aun utilizando aquí un nombre de fantasía, optamos por mantener la referencia religiosa que forma parte del legado de esta institución, tal como desarrollaremos más adelante.

configuraciones específicas de sentido, que delimitan las trayectorias escolares admisibles en su interior. Configuraciones que son permanentemente negociadas y puestas en cuestión, pero que operan como un potente dispositivo de regulación que constriñe de modos particulares las experiencias educativas al trazar fronteras, jerarquizar y legitimar sentidos, prácticas, discursos e imaginarios.

Estas experiencias escolares están delimitadas, a su vez, por configuraciones socio-culturales más amplias que les plantean *límites y presiones específicas* (Williams, 2000). De todas formas, cada institución se apropia de ese material disponible de maneras situadas y en vínculo con sus particulares condiciones de producción y organización de las prácticas y los sentidos circulantes en su seno. Inserto en la tradición político-académica de los estudios culturales (Grossberg, 2012), este trabajo asume el doble desafío de analizar la especificidad de cada espacio institucional y, al mismo tiempo, buscar las articulaciones posibles entre esos entramados de sentido y las formaciones socio-culturales más amplias que constituyen sus condiciones (materiales y simbólicas) de posibilidad. Se trata de una búsqueda, precisamente, porque los interrogantes y las hipótesis que anudan esos planos no están (no pueden estarlo) predefinidos.

Más que la delimitación *a priori* de unos determinados autores o textos consagrados por esta tradición académica, la inscripción en esta perspectiva teórica supone la invocación de un tipo específico de trabajo intelectual que puede condensarse en la voluntad de ubicar la teoría, como diría Lawrence Grossberg, “al servicio de lo concreto” (2012, p.16). Al mismo tiempo, lo antedicho no supone abreviar en un situacionismo o en un empirismo radical, como si el trabajo intelectual consistiera en la mera descripción de los fragmentos de una totalidad (o como si éstos pudieran comprenderse sin aquella). Cuando las jóvenes de un segundo año de la escuela *del Pilar* impugnaban a su docente la legitimidad del concepto de “identidad de género” que ella acababa de explicar debido a que, de acuerdo a las chicas, el mismo contribuye a la clasificación de las personas y, por ende, al encasillamiento y, en definitiva, a la construcción de estereotipos que violentan a los sujetos, lo que hacían era reponer, en un ambiente que se los posibilitaba, repertorios

culturales más vastos que esas adolescentes tienen a disposición actualmente y sin los cuales no podría suceder el intercambio áulico que reconstruimos abajo.

- Yo soy yo –dice Renata-. Soy Renata. No importa si soy mujer o si me siento mujer. [Se queda pensando en lo que dijo.] ¿Qué es sentirse mujer? ¿Vestirse de una manera? ¿Cómo se viste una mujer? [Mira a la docente con una sonrisa, se la nota satisfecha con su argumento.] Yo me visto con un jogging igual que él [señala a un compañero].
- Sí, con la expresión de género lo mismo –agrega intempestivamente Ali, haciendo referencia a otro concepto que la docente acaba de explicar y adelantándose a una posible respuesta al planteo de Renata. Luego agrega: Es otra manera de decir: ‘si te sentís hombre tenés que moverte así, si te sentís mujer o trans o le que sea...’. Es como que te estás clasificando todo el tiempo. ¿Por qué?

La profesora se queda un instante en silencio, algo azorada. Se la nota sorprendida. Esperaba una reacción desde posiciones más conservadoras y, de pronto, en el planteo de estas jóvenes, su propia posición es acusada, cuanto menos, de tradicional. Luego de pensar un instante, y procurando no quedarse en el lugar en el que las adolescentes la están ubicando, responde:

- Bueno, chicas, ¿pero no les parece que al menos es un avance pensar que el género no se deriva de la genitalidad con la que se nace? Podés nacer con un pene y sentirte mujer o...
- No -la interrumpe Ali-. Porque es otra clasificación. Y sigue siendo lo mismo. ¿Ahora te sentís mujer? Bueno, no juegues más al fútbol... Yo soy mujer o no sé, no importa [se ríe, entendiendo que su auto-adscripción de género debilita el argumento que está desarrollando] y juego a la pelota, ponele, ¿y?

Para que esta escena –sobre la que volveremos- se dé en un segundo año de la escuela secundaria (con chicas/os de 13 y 14 años), es preciso que haya un contexto institucional que la posibilite, pero al mismo tiempo no se puede soslayar la existencia (y la gravitación) de unas configuraciones socio-

culturales más amplias que proveen los elementos y las crisis sin los cuales Ali y Renata no hubieran podido siquiera imaginar los planteos con los que trataban de desbaratar los argumentos de una docente que había preparado una clase con el propósito de combatir los discursos y las prácticas más conservadoras respecto de los géneros y las sexualidades y, de pronto, se vio interpelada y casi acusada de complicidad con los estereotipos de género. En ese sentido, el enorme desafío de un trabajo “radicalmente contextualista” (Grossberg, 2012) como el que aquí emprendemos consiste en conectar, a través de hipótesis e interrogantes fundados teórica y empíricamente, la especificidad de la experiencia sexuada en cada una de las dos escuelas estudiadas con esos procesos más amplios que operan como condiciones de posibilidad.

Asimismo, la adopción de esta perspectiva no supone el despliegue de una mirada de *lo cultural* como dimensión independiente que pueda pensarse sin relación a una totalidad social. Antes bien, el propósito de este enfoque (y uno de sus principales retos) abrevia en el apotegma formulado por Raymond Williams de “pensar sin esferas” (Williams, 2000). Parafraseando a Stuart Hall, puede decirse que esta no es una tesis sobre género y sexualidades, sino una indagación de toda la formación social que está generizada<sup>3</sup> (citado en Grossberg, 2012, p.37), a la cual nos aproximamos con preguntas particulares, relativas a un contexto específico más acotado.

Como podrá verse, en esta práctica analítica emergen interrogantes y desafíos políticos que trascienden el universo más finito del universo empírico indagado. Se trata, en palabras de Grossberg, de “pasar de ‘lo empírico’ a ‘lo concreto’, donde lo concreto se produce mediante el trabajo teórico de la invención de conceptos” (2012, p.42). Ahí radica el aporte intelectual del enfoque del “contextualismo radical”, así como su diferencia más sustantiva con un situacionismo pretendidamente “neutro” en términos políticos, o circunscripto al estudio de un recorte de la realidad más extendida.

---

<sup>3</sup> Hall se refiere a sus estudios sobre la raza y la etnia, haciendo hincapié en que nunca las consideró como sub-categorías autónomas que puedan pensarse por fuera del contexto en el que se sitúan y al cual se dirigen.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental, en palabras de Ramiro Segura, no “confundir el objeto de estudio con el lugar de estudio” (2015, p.23). Parfraseando a Geertz (1987), resulta pertinente aclarar de entrada que no estudiamos escuelas, sino *en* escuelas. Lo primero que debemos despejar aquí es la pretensión de abarcar con nuestro análisis la compleja y heterogénea multiplicidad de elementos que entran en relación en la configuración de los colegios *del Pilar* y *Leloir* (sus aspectos económicos, históricos, edilicios, etc.), no sólo por la imposibilidad fáctica de hacerlo, sino además porque estas instituciones constituyeron nuestro ámbito de indagación y no nuestro objeto analítico. Desde luego, ello no implica afirmar que el terreno en el que se realiza el estudio sea tan sólo el “telón de fondo” sobre el que transcurren los procesos que analizamos, sino algo completamente de otro orden: el objeto analítico no precede a la investigación, sino que es construido a partir de las preguntas que ésta pretende responder. La cuestión a dilucidar, entonces, resulta qué estudiar en estas escuelas, vinculando luego ese “recorte” con las múltiples condiciones materiales y simbólicas disponibles en cada institución (sus aspectos económicos, históricos, edilicios, etc., pero *recuperados* a partir de interrogantes puntuales).

Al mismo tiempo, algo no del todo presente en la referencia *geertziana* que tomamos como una de las inspiraciones fundamentales de nuestro posicionamiento epistemológico, es una cabal asunción de las relaciones de poder en tanto estructurantes de dicho “lugar de estudio” que, como diría Grossberg,

nunca es un acontecimiento aislado [...] sino un ensamblaje estructurado de prácticas. [...] Pero incluso tal formación debe situarse en formaciones superpuestas de la vida cotidiana [...] y de estructuras sociales e institucionales. Es decir que, en última instancia, no puede haber una ruptura radical entre el objeto o acontecimiento inicial de estudio [en nuestro caso, las configuraciones de género y sexualidad en las escuelas seleccionadas] y el contexto en el que este se constituye (2012, p.42).

De lo antedicho se desprende que, para nuestro enfoque, el objeto de estudio siempre es el contexto que rodea y determina (en el sentido *williamsiano*, en tanto establecimiento de límites y presiones específicas) el universo más finito de indagación a partir del cual accedemos a dicha *coyuntura* (para decirlo en los términos de Hall). Lo que conecta ambos planos es una pregunta (del analista) respecto del referente empírico construido que logra captar un conjunto de nudos críticos que se ubican (también) fuera de él. Las configuraciones de género y sexualidad relevadas en los colegios *del Pilar* y *Leloir* son una vía de acceso a relaciones y tensiones significativas de las formaciones sociales de las que son a la vez parte constitutiva y constituyente, a cuya comprensión intentaremos aportar a partir de la evidencia empírica sistematizada respecto de la experiencia sexuada en ambas escuelas.

En la medida en que partimos de asumir que todo colegio es siempre una totalidad heterogénea, en este trabajo nos preguntamos en torno a las diferencias que pueden advertirse en los colegios *del Pilar* y *Leloir* en cuanto a las experiencias de educación sexual. ¿Qué (diferentes) perfiles de docentes y directivas/os coexisten e interactúan en estas escuelas en cuanto al modo en que conciben el vínculo pedagógico y el encuentro inter e intrageneracional? ¿Qué lugar ocupan los distintos saberes y actitudes en torno de la educación sexual y, en particular, respecto de la ESI por parte de docentes y estudiantes? ¿Cómo se expresan y administran las tensiones, los desacuerdos y los saberes diferenciales entre jóvenes y adultas/os respecto de los criterios de autoridad? ¿Cuáles, cómo y en qué momentos y circunstancias es posible asumir las identidades y las formas de expresión de las sexualidades y los géneros en estos colegios? ¿Qué continuidades y discontinuidades operan las prácticas estudiantiles en su vínculo, por un lado, con los repertorios culturales de las condiciones de género y sexualidad disponibles epocalmente y, por otro, con los criterios instituidos en los colegios estudiados?

Al mismo tiempo, en tanto desde nuestra perspectiva dicha heterogeneidad se encuentra articulada dentro de una totalidad (nunca del todo suturada), nos preguntamos por el dibujo que traza esa articulación, es decir por el perfil institucional, por sus configuraciones sexogénicas específicas.

Aunque por momentos enfatizamos en esta distinción analítica entre las diferencias y su articulación dentro de una totalidad, asumimos en todo momento que se trata de procesos simultáneos y relacionales, inescindibles empíricamente. Su distinción en la narración obedece estrictamente a objetivos de clarificación analítica. Las diferencias no son previas a la articulación. De algún modo, podría decirse que toda escuela es un *sistema de diferencias* en tanto habilita, condiciona y constriñe unas determinadas posiciones y sus relaciones posibles. Es allí donde focalizaremos en este trabajo, haciendo hincapié en la cotidianidad escolar en tanto experiencia sexuada y en sus intersecciones con otros principios de clasificación y organización social.

Para la elaboración del problema de investigación hasta aquí incipientemente esbozado, recuperamos las reflexiones suscitadas a partir de un trabajo previo, que constituye el antecedente fundamental de esta tesis, en tanto nos proveyó de una primera sistematización sobre experiencias de educación sexual en colegios secundarios en la ciudad de La Plata entre los años 2011 y 2015 que opera como plafón sobre el que se erige a su vez este nuevo trabajo. Entre otros tantos aprendizajes que se derivan de esa experiencia investigativa, interesa destacar aquí la decisión de desplazar el principal foco de interés de la implementación de una política educativa (la ESI) –lo cual no significa obviar su gravitación en los procesos estudiados- al análisis de la cotidianidad escolar en tanto experiencia sexuada.

### **De la educación sexual a la educación sexuada. Breve descripción de un desplazamiento epistemológico**

El antecedente al que nos referimos constituye nuestra tesis de maestría<sup>4</sup>, en la que nos abocamos al análisis de diferentes experiencias de educación sexual en escuelas católicas de nivel secundario en la ciudad de La Plata (Romero, 2017). En dicha oportunidad, nuestro énfasis estaba puesto en comprender el modo en que los colegios seleccionados gestionaban el abordaje de la educación sexual en el marco de las disputas entre actores estatales y eclesiales en pos de delimitar su orientación y su alcance, habida cuenta de los posicionamientos de la Iglesia Católica y, en particular, del arzobispado platense, respecto de una política educativa con perspectiva de género como la ESI.

De todos modos, a lo largo de ese proceso advertimos que, circunscribir el contexto que delimita las experiencias escolares estudiadas a las disputas entre actores estatales y eclesiales en torno a la educación sexual en los colegios, dejaba de lado no sólo aquello que hay de hibridez, de consensos y de acuerdos tácitos y explícitos entre éstos, sino también un complejo conjunto de formas regulatorias “blandas” que, como pudimos apreciar, muchas veces resultaban más relevantes a la hora de comprender la praxis concreta.

Siguiendo esa línea reflexiva, en el presente trabajo desplazamos el foco puesto en el “grado” de implementación de esta política pública y lo ubicamos ahora en la experiencia sexuada en estas escuelas, en el marco de ciertos procesos culturales más generales dentro de los cuales la existencia de una política del Estado provincial en consonancia con la del Estado nacional respecto de la educación sexual constituye sin dudas un aspecto de enorme relevancia, aunque sin asumir *a priori* que se trata siempre y en todas las circunstancias de la referencia principal a partir de la cual “medir” las prácticas. En definitiva, no pretendemos cuantificar *en qué medida* se implementa la ESI, sino *de qué maneras* se experimenta y se reflexiona en torno a los géneros y las sexualidades en los colegios *del Pilar* y *Leloir* donde la ESI constituye transversalmente parte del contexto institucional y del “ambiente vivido” donde transcurre la cotidianeidad escolar, no sólo en tanto política pública a ser

---

<sup>4</sup> Agradecemos a Verónica Giménez Béliveau, Eleonor Faur y Ramiro Segura, jurados de la tesis de maestría, por los comentarios sugerentes realizados durante el proceso de evaluación de aquel trabajo.

implementada, sino también en tanto apoyatura fundamental para el despliegue de ciertos activismos de género que la erigen en un bastión de lucha.

Por otro lado, en la tesis de maestría concentramos nuestra atención en la acción de docentes y directivos (sus saberes, trayectorias, opiniones y prácticas educativas), buscando caracterizar las interpelaciones pedagógicas a partir de las cuales las/os estudiantes experimentaban sus aprendizajes en torno a los géneros y las sexualidades en los colegios católicos. En el decurso de la investigación fuimos advirtiendo que esa mirada nos proveía un rico caudal de información, a la vez que no captaba cabalmente aquello que las/os jóvenes lograban instituir a partir de sus propios códigos, rituales y de un intercambio intra-generacional que también formaba parte de su experiencia de aprendizaje en materia de sexualidad.

En ese sentido, en este nuevo trabajo priorizamos desde un primer momento el carácter relacional de la experiencia escolar, contemplando el protagonismo de las/os jóvenes en estos procesos, sin desconocer su posición muchas veces subordinada (aunque nunca totalmente) en el interior de las relaciones que habilitan las instituciones educativas. Tal como intentaremos mostrar en esta tesis, las/os estudiantes no sólo no son meros receptores de unas interpelaciones pedagógicas que supuestamente les vendrían “de afuera”, sino que en numerosas ocasiones son quienes a su vez interpelan a los demás actores de las instituciones para la adopción de criterios, prácticas y hábitos que pueden terminar, incluso, institucionalizándose. En tal sentido, asumimos que la “forma escolar” es el resultado contingente de la interacción compleja y sobredeterminada de unos sujetos, en relación y tensión con un contexto específico que alcanza grados variables de naturalización. Argumento que desarrollaremos *in extenso* en estas páginas a partir del corpus empírico relevado en los colegios *Leloir* y *del Pilar*.

Este proceso reflexivo nos movió a asignar especial relevancia a la idea de “configuraciones institucionales”, en tanto modulaciones específicas de sentidos y prácticas que organizan, jerarquizan y constriñen las experiencias educativas en cada colegio. Al mismo tiempo, visibilizó la importancia de poner

en relación dichas configuraciones con las formaciones sociales más amplias que operan como condición de posibilidad para que ello se dé.

Para avanzar en ese interjuego de complejización y especificación, a continuación presentaremos los principales nudos problemáticos que nuestra tesis convoca y a partir de los cuales pretende insertarse en unos campos de interlocución puntuales. Se trata, nuevamente, de líneas de determinación más amplias, que adquieren articulaciones específicas en estas escuelas y nos interesan en la medida en que permiten problematizar aspectos significativos de nuestro material empírico relevado y, a partir de allí, formular interrogantes más generales. En tal sentido, antes que convocar conceptos pretendidamente universales o por su validación previa en ciertas áreas de la teoría social, optamos por una recuperación de trabajos que permiten entablar un diálogo productivo con los elementos más relevantes recogidos en nuestra estadía etnográfica en las escuelas y las propias preguntas que guían la investigación.

## **Género y sexualidad**

A esta altura no resulta en absoluto novedoso dentro de las ciencias sociales afirmar el carácter *construido* de los géneros y las sexualidades<sup>5</sup>. Afirmación que de ningún modo supone postular el libre albedrío de los sujetos. Como señala Butler, “sería un error asociar el ‘constructivismo’ con ‘la libertad del sujeto para formular su sexualidad según le parezca’” (2008, p.145; resaltado en el original). Al enfatizar en el carácter in-esencial de los géneros y las sexualidades lo que pretendemos, en primer lugar, es desnaturalizar radicalmente todo aquello que ubicamos dentro de estas categorías: ciertas prácticas, relaciones y situaciones son consideradas “sexuales” en la medida en que formas culturales específicas así lo establecieron (Jones, 2010).

---

<sup>5</sup> Lo cual no implica negar la persistencia de enfoques esencialistas, muchas veces bajo formas remozadas y con notable vigencia en áreas de renovado interés como las neurociencias, que operan con una potente eficacia explicativa en amplios sectores sociales.

Asumiendo ello nos interesa interrogar las modalidades a partir de las cuales se instituyen, en palabras de Blanco, unos determinados “significados y modelos de identificación que, al instaurar los parámetros de normalidad y legitimidad, establecen el ‘horizonte de lo posible’ respecto de las formas de expresar e identificarse en términos genéricos y sexuales” (2014, p.39; resaltado en el original).

Es decir que hay una normatividad social que regula las formas posibles de identidad, de expresión y de relación de los géneros y las sexualidades. Esa normatividad organiza jerárquicamente la diversidad sexual socialmente establecida y significada, estipulando, al mismo tiempo, diferencias y desigualdades. Proceso que adquiere siempre “apropiaciones” (Rockwell, 2005) específicas en cada contexto, por lo que antes que apelar a un concepto abstracto y universal que postule certezas *a priori* a ser constatadas en el campo material de indagación, coincidimos con Joan Scott en la necesidad de pensar el género como “categoría analítica” que busca comprender los procesos sociales concretos (2000). Enfoque que supone, en este trabajo, un doble desafío. Por un lado, advertir cómo se construyen, esto es, bajo qué modalidades y de qué sentidos se invisten las categorías nativas de género y sexualidad en las escuelas *del Pilar* y *Leloir*. Al mismo tiempo, y en una torsión que no implica necesariamente una escisión con lo anterior sino una distinción analítica, vincular esas configuraciones sexogenéricas con aquellas prácticas, relaciones y situaciones que nuestra cultura establece como sexuales.

En tanto principio estructurador de relaciones sociales entre las personas, este concepto de género difiere de visiones más restringidas que ponen el acento en la universal “opresión de las mujeres”. Enfatizamos acá en el carácter siempre contextual y relacional de las diferentes y desiguales posiciones, disposiciones y atribuciones que un orden social dado asigna a varones y mujeres. Las masculinidades y las feminidades se producen y reproducen en inevitable interacción (Connell, 1997) y sus sentidos y posiciones jerárquicas son cambiantes tanto en términos históricos como en función de los ámbitos y los momentos en los que tienen lugar.

En este sentido, el género es asumido aquí como un clasificador social primario (esto es, no “secundario” o derivado de otros pretendidamente más relevantes) que instituye relaciones de poder entre hombres y mujeres. Ello no supone autonomizar el género de otras “esferas” sociales. En efecto, inspirados en el desafío planteado por Williams de “pensar sin esferas” (2000), asumimos que “la práctica social es creadora e inventiva, pero no autónoma”, esto es, que “se genera dentro de estructuras definidas de relaciones sociales” (Connell, 1997, p.6). De este modo, entendemos al género como un principio de estructuración social dinámico y contextual que refiere a la amalgama de criterios prácticos que sitúan a las personas en relaciones de diferencia y desigualdad en función de su “condición” sexual socialmente creada y significada aunque en general presentada como natural (Scott, 2000).

La relativa deconstrucción suscitada en las últimas décadas respecto del sexo como “imperativo biológico” (Weeks, 1998) no ha terminado de horadar su capacidad clasificadora al interior de las instituciones sociales, siendo la escuela un ámbito en el que su persistencia se manifiesta muchas veces de manera notable (Pechin, 2014). La clasificación *varones/mujeres* configura principios de organización, de grupalidad, de expectativas diferenciales (no sólo ni siempre en términos de “rendimiento académico”, sino también respecto de las formas esperadas de habitar las instituciones), así como de organización de las más diversas actividades escolares para la totalidad de los sujetos que habitan los colegios (no sólo para las/os estudiantes). De todos modos, es posible asimismo advertir algunos cambios significativos que dan cuenta de las crisis experimentadas en años recientes, como el armado de listados conjuntos (y no divididos por “género”) para “tomar asistencia”, la referencia a “las familias” en lugar de a “los padres” en las comunicaciones oficiales (reconociendo la diversidad de conformaciones familiares existentes), el dictado de las clases de educación física en forma “mixta”, entre otros aspectos formales que modifican (si bien no en forma homogénea ni en todos los casos) el dispositivo escolar más tradicional.

Estas y otras transformaciones suponen asimismo un importante desafío al análisis cultural, en tanto las relaciones entre hombres y mujeres, entre autoridades y docentes, así como entre adultos/os y jóvenes al interior de los

colegios, requieren muchas veces de una analítica sutil, capaz de desentrañar una trama jerárquica que en otros momentos se manifestaba de una manera más tajante y explícita<sup>6</sup>.

### **“A mí me da vergüenza lo que piensa mi papá”. Jóvenes, sexualidades y autoridad**

La escena sucede en una clase de Literatura de cuarto año del colegio *Leloir*. La docente les pregunta a sus estudiantes si, tal como les había pedido, habían “traído” noticias vinculadas a los temas que trabajaron a partir de la lectura de *La chica pájaro*, novela de Paula Bombara (2015), y en función de la cual la profesora se proponía ir abordando distintos ejes vinculados a la violencia de género.

Las/os estudiantes, algo incómodos, comenzaron a mirarse para ver si alguien había cumplido con la tarea encargada. La mayor parte del curso hacía gestos de interrogación, como tratando de corroborar (y eventualmente de negar) si era cierto que les había sido encomendada esa búsqueda. Para sorpresa (y alivio) de todas/os, un chico dijo que sí, que había traído un recorte de diario de una golpiza recibida por unos jóvenes “*por el sólo hecho de ser gays*”, según precisó. Varias/os de sus compañeras/os recordaban el hecho (o los relatos sobre el mismo, aunque las versiones no eran totalmente coincidentes, lo que en el momento me hizo pensar si se referían a la misma situación o conocían otras similares).

- Sí, solamente estaban parados en una esquina y por ser gays les pegaron – dice un compañero del que había sacado el tema.
- ¿Y qué tiene de malo ser gay? –pregunta la docente.

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, la ley 1420 de Educación Común, del año 1884, estipulaba abiertamente los conocimientos diferenciales que debían ser impartidos a cada género, tal como puede verse en el trabajo de Germán Torres (2014). En la actualidad, las expectativas diferenciales son muchas veces solapadas, a la vez que dinámicas y situacionales.

- No, nada. Pero para ellos sí –contesta otro estudiante.
- Para algunos sí porque son homofóbicos –completa una chica.

Otra alumna, ubicada al fondo, dice que eso es algo “*común*” entre la gente más grande. Se queda un rato en silencio, como buscando las palabras adecuadas. Luego, al ver que varios comentarios coinciden con su postura, retoma la confianza:

- Mi papá, por ejemplo. Él es re homofóbico. Podría hacer algo así. A mí me da vergüenza lo que piensa. Y no sólo lo piensa –precisa.

Durante nuestra estadía en las escuelas *del Pilar* y *Leloir* presenciamos numerosas situaciones en las que las/os jóvenes se asumían como parte de una generación que ha experimentado cambios radicales con respecto a las formas de concebir y vivir la sexualidad de sus antecesores, siendo padres y madres las principales referencias contrastivas. Muchas veces eran sus docentes quienes reforzaban ese imaginario, postulando un tajante y homogéneo *quiebre generacional* que no se condecía con la persistencia, sobre todo en algunas/os estudiantes, de valores y prácticas tradicionales que siguen formando parte de los repertorios culturales disponibles en base a los cuales los sujetos (jóvenes y adultos) se comunican, interactúan, se identifican, son identificados e identifican a los demás.

De todas formas, existen algunas “*marcas epocales*” que brindan coordinadas diferenciales para las experiencias juveniles. Las/os estudiantes de los colegios *del Pilar* y *Leloir* vivieron toda su vida en el siglo XXI, bajo un régimen político democrático, en un contexto de ampliación de los derechos sexuales y (no) reproductivos impulsada por leyes y políticas específicas, donde se ha tendido a escindir crecientemente las relaciones sexuales del matrimonio (que cada vez aparece más desdibujado como mandato social). Asimismo, reciben de los medios, así como de ciertas campañas y discursos públicos mensajes que alertan frente a las posibles consecuencias del sexo “no seguro”, con fuerte énfasis en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y en el “embarazo adolescente” como problema público. A su vez, se han socializado en el marco de la expansión de las demandas y los discursos de los movimientos de mujeres y de la diversidad sexual, poseen un amplio acceso a

dispositivos tecnológicos y un uso regular de Internet (con gran llegada a contenidos audiovisuales eróticos y pornográficos) desde muy temprana edad, entre otros elementos que operan como condiciones de existencia radicalmente novedosas respecto de generaciones pasadas.

De todas formas, estas coordenadas modelan y modulan la experiencia juvenil, pero no la totalizan. Como señala Vommaro, la categoría de juventud remite a la historia (marcas epocales), pero también a “criterios de identificación común entre sujetos que comparten un problema” (Vommaro, 2015, p.19). A su vez, estas referencias tienen articulaciones específicas en las distintas escuelas, donde las/os estudiantes entran en contacto con otras generaciones en el marco de un ambiente fuertemente estructurado y con unas lógicas de actuación sedimentadas históricamente. Como pudimos observar en ambos colegios, en ese proceso de interacción las/os jóvenes desafían (voluntaria e involuntariamente) los saberes, los valores, los idearios y las prácticas de docentes y directivas/os, introduciendo en la trama escolar parte de su experiencia cotidiana fuera de ella, instituyendo así modos de habitar estas instituciones que tensionan formatos más tradicionales y que en cada una de estas escuelas se “resuelven” de modos particulares, en relación con las disposiciones emocionales, corporales y libidinales habilitadas en ellas. Como puede verse, recuperamos una tradición de estudios que asume a la juventud como concepto de ciudadanía plena. De este modo, nos desplazamos de una noción vinculada a la categoría de moratoria, así como de las explicaciones psicologistas que explican las prácticas juveniles a partir de la idea de sujeto en crecimiento. En esta clave, recuperamos la conceptualización que hace Elsie Rockwell sobre el proceso de apropiación, la cual “tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo pero también instrumental de la herencia cultural” (2005, p.29; cursivas en el original).

En consecuencia, antes que asumir una homogénea y constante modificación de los sentidos y las prácticas en torno a la sexualidad, optamos aquí por atender a la compleja dinámica de la cotidianidad escolar, procurando trascender el plano de aquello que los actores dicen sobre sus prácticas y convicciones en abstracto o, mejor aún, resituando esos decires en las tramas

significativas en las que adquieren sentidos precisos, en vínculo con otras prácticas, siempre en condiciones de posibilidad gravitantes pero no totalmente prescriptivas.

Por otra parte, a fin de comprender sentimientos como la de la joven que confió sentirse avergonzada por los pensamientos de su papá, consideramos que, junto a los cambios en las formas de vivir y concebir la sexualidad, hay que pensar las transformaciones en torno a los sentidos de autoridad tradicionales, que ponen en tensión muchos de los postulados sobre los que se posan algunas instituciones modernas como la escuela y la familia. Posiciones jerárquicas como las de un docente o un padre (¿ya?) no bastan para legitimar un saber. Dicho de otro modo, en la actualidad no hay “garantías” (Hall, 2010) previas para que una institución pueda ejercer con eficacia “su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo”, tal cual era, de acuerdo a Francois Dubet, su principal sentido (2007, p.40). Para este autor, “la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro” (Dubet, 2007, p.41). No estando garantizada esa operación instituyente, ¿vale la pena seguir pensándolas del mismo modo?

Sobre el ocaso del siglo XX y los albores del nuevo siglo, en un contexto de crisis profunda de la sociedad argentina que tuvo su epicentro a finales del año 2001, proliferaron trabajos que señalaron la pérdida de legitimidad de las instituciones en general y de las educativas en particular, haciendo foco en el debilitamiento del Estado-Nación que otrora operaba como soporte que las articulaba y les daba un sentido claro (Duschatzky y Corea, 2002; Lewkowicz, 2004; Corea y Lewkowicz, 2007). Estas reflexiones identificaron con enorme lucidez los “desacoples” entre la persistencia de ciertos formatos institucionales y las profundas transformaciones operadas en el campo de la cultura y las subjetividades. Si bien en este marco la escuela llegó a ser conceptualizada como un “galpón” en el que amplios contingentes humanos pasaban el tiempo sin que ello implicara marcas duraderas en los cuerpos y las subjetividades (Lewkowicz, 2007), estos trabajos poseían una sugerente dimensión propositiva orientada a replantear los modos de concebir e intervenir en dichos

escenarios, partiendo del reconocimiento pleno de los sujetos “realmente existentes” que los habitan cotidianamente.

Por su parte, interesa recuperar otro conjunto de trabajos que, basados en experiencias de campo concretas, y aun resaltando las transformaciones de las instituciones educativas (y su sentido), ponen de relieve asimismo el carácter formativo fundamental que éstas tienen para muchos de los sujetos que las habitan (Kessler, 2002; Urresti, 2008; Di Leo, 2008, 2009; Núñez, 2013). En lo referente a los temas que aborda esta tesis, en un trabajo pionero en el país Morgade señalaba, en plena crisis, que la escuela persistía como un ámbito de referencia para las/os jóvenes “y a la vez un espacio de ‘performance’ de su sexualidad” (2001, p.29; resaltado en el original).

En tanto se trata de uno de los espacios de sociabilidad y, por ello, de escenificación y aprendizajes respecto de la sexualidad fundamentales de las/os jóvenes, tanto de clase media o media-alta (Jones, 2010; González del Cerro, 2018), como de sectores populares (Molina, 2013), la escuela secundaria inscribe saberes, valores y hábitos en los cuerpos de las personas, que en muchos casos no obedecen tanto a los contenidos curriculares deliberadamente impartidos como a un complejo difuso de prescripciones, mandatos y modelos de actuación que Guacira Lopes Louro define como “pedagogía de la sexualidad” (2007).

Es por ello que preferimos pensar en clave de las transformaciones y la ausencia de garantías del carácter formativo de las instituciones en una dirección definida de antemano, antes que en la disolución o el vaciamiento de su capacidad de producir sentidos. Dubet, uno de los autores que ha inspirado muchas de las líneas reflexivas que han indagado en torno a la crisis del sistema educativo, considera que el “declive de las instituciones” habla más de su transformación que de su agonía. En sus palabras: “el declive del programa institucional no significa la muerte de las instituciones, sino la transformación de las instituciones enfrentadas a un mundo más moderno, más desencantado, más democrático y más individualista” (2007, p.64-65).

Por nuestra parte, antes que constatar la muerte o la “larga vida” de la escuela, nos interesa analizar dos modalidades de gestión de la cotidianidad escolar, haciendo foco en su dimensión sexuada, en el marco de un contexto de fragmentaciones múltiples y en el que las referencias, los saberes, las legitimidades y las autoridades están permanentemente en cuestión.

Como la familia, la profusa actividad en las redes sociales, los consumos mediáticos y las fiestas y bailes juveniles, en nuestra indagación pudimos constatar que la escuela formaba parte de las experiencias más relevantes de las/os jóvenes que asistían cotidianamente al *Leloir* y al *del Pilar*. En estos colegios pasaban gran cantidad de horas y era allí donde la mayoría adquiría una parte significativa de sus mayores afectos y sus grupos de pares. En este sentido, como señalan Carli (2012) y Blanco (2014) en sus trabajos sobre la experiencia estudiantil en el ámbito universitario, los saberes y aprendizajes que las/os propias/os estudiantes ponen de relieve de su tránsito por las instituciones educativas trascienden largamente la propuesta curricular.

Así, y frente a una visión más finita de la educación sexual, circunscripta a unas determinadas clases o actividades auto-clasificadas de ese modo, preferimos un “objeto” que evite dejar afuera aspectos significativos de los saberes en torno a la sexualidad que se co-producen en los contextos educativos. Lo cual supone trascender ampliamente los contenidos curriculares de determinadas asignaturas, abarcando las formas de emplear los cuerpos de varones y mujeres en las aulas y los recreos, las actividades que realizan, el uso de la palabra, la vestimenta, en fin, todo ese complejo de elementos que, como señala Lopes Louro (2007), muchas veces tienen una mayor gravitación sobre la subjetividad que los contenidos deliberadamente impartidos por algún/una docente. Una verdadera pedagogía de la sexualidad que sólo puede advertirse poniendo el foco en el estudio de la experiencia escolar.

Este enfoque vuelve mucho más difuso el objeto y discrepa con la pretendida rigurosidad de un positivismo sociológico que exige definir con mayor precisión los contornos del universo a indagar, pero permite ser sensible a aspectos que resultan significativos en función de los intereses de la investigación y su puesta en diálogo con la literatura revisada y el propio campo material de

indagación. En este sentido, la escuela no es el “telón de fondo” en el que se producen los procesos que pretendemos estudiar, sino un ambiente particular, regulado por normas propias, que operan como condición de posibilidad constriñendo el repertorio de prácticas que allí pueden producirse. El desafío, entonces, es desplegar una mirada “oblicua”, capaz de trascender lo prescripto curricularmente.

### **Cuerpos y experiencia sexuada en el ámbito escolar**

Durante nuestra estadía en las escuelas *Leloir* y *Virgen del Pilar* relevamos un amplio repertorio de comentarios, muchas veces proferidos “por lo bajo”, en los que podía advertirse la ansiedad, preocupación, pudor, cuando no absoluta perplejidad que despiertan en las/os docentes algunas prácticas y disposiciones corporales por parte de las/os jóvenes que tensionan los supuestamente deserotizados contextos escolares. Lo interesante es que ese registro de la dimensión corporal, que aparecía una y otra vez en los testimonios, luego parecía no tener un lugar protagónico en muchas estrategias pedagógicas, como si las/os estudiantes fueran concebidas/os exclusivamente en su capacidad de raciocinio y despojadas/os de su existencia carnal y de sus experiencias cotidianas.

En rigor, la coexistencia aparentemente paradójica entre una atención casi obsesiva por la regulación de los cuerpos (tratando de “barrer bajo la alfombra” todo aquello que no cuadre con la forma “correcta” de habitar la escuela) y las prácticas que parecen dirigidas a (supuestos) sujetos exclusivamente racionales, abrevan en una habitual escisión entre escuela y vida cotidiana que, como señala Tomasini, muchas veces pretende disociar “entre el ‘ser joven’ y el ‘ser alumno’” (2011, p.121). Para esta autora, si entendemos que la sexualidad “es una dimensión de la experiencia humana que implica el placer,

las sensaciones, la corporalidad y el deseo [...], no podría esperarse que quede en la puerta de la escuela” (Tomasini, 2011, p.121).

Como plantea Scharagrodsky, “que el cuerpo en la escuela sea, en parte, ‘olvidado’ no significa que haya carencia de órdenes corporales” (2007: 4; resaltado en el original). Aún las configuraciones institucionales más pretendidamente ascéticas (o quizá sobre todo éstas) constriñen los cuerpos y las emociones al instituir formas adecuadas o legítimas de comportarse, relacionarse, desplazarse, hablar, vestirse, en fin, la multiplicidad de dimensiones que hacen de la corporalidad mucho más que una disposición anátomo-biológica.

Así, cada escuela instituye una determinada economía corporal-emocional-libidinal. Como señala Blanco, la singular experiencia de cada estudiante “se inscribe en un entramado institucional siempre con otros”; entramados “que poseen dinámicas y códigos culturales, simbólicos e imaginarios propios” (2014, p.67) y que aquí intentaremos reconstruir y analizar a partir de una práctica interpretativa, en la medida en que su comprensión requiere desentrañar sentidos que, en palabras de Geertz, “son enigmáticos en su superficie” (1987). Es por ello que preferimos centrarnos en el terreno de la experiencia escolar haciendo foco en su carácter sexuado. En este sentido, más que como el cúmulo autoevidente e irrefutable de “conocimiento reunido sobre los acontecimientos pasados”, concebimos la experiencia como “un tipo particular de conciencia” (Williams, 2003, p.138) o de producción de sentidos que anuda sentimiento y pensamiento.

Afirmar que se trata de un *tipo de conciencia* implica que no la concebimos como un mero reflejo de la “realidad” (Scott, 2001), sino como una particular elaboración (no necesariamente ni todo el tiempo deliberada) que excede el plano de lo discursivo, lo rebalsa, a la vez que es imposible e inasequible sin él. Así, como señala Scott, no hay experiencia sin relato (2001), pero tampoco es posible relatar la multiplicidad de dimensiones experienciales de los sujetos. Podemos sí inferir, a partir de la cuidadosa puesta en relación de ciertos acontecimientos relevados etnográficamente con toda una vasta trama relacional en la que éstos tienen lugar, algunos de sus sentidos subyacentes.

De modo que reconocemos, con Scott, que la experiencia es un relato (2001), a la vez que el relato no es autosuficiente, puesto que la experiencia nunca alcanza total inteligibilidad a través del lenguaje (aunque sea inescrutable sin él). La complejidad que esto impone al analista radica en que el testimonio basado en la experiencia suele exhibirse como verdad irrefutable, esto es, como “evidencia” efectiva (Scott, 2001). Tal como me ocurrió en la escuela *del Pilar* cuando le pedí a su directora que me contara acerca de la historia del colegio y ella consideró oportuno que mejor lo hablara con una docente que había sido alumna en la institución, porque, según me dijo, “*no es que sabe la historia, ella la vivió*”. Puesto en esos términos, el etnógrafo parece verse compelido a corroborar o refutar los relatos relevados, cuando de lo que se trata es de comprender los sentidos prácticos de los/as nativos/as, las retraducciones que operan en su narración siempre situada y las lógicas que traman sus relaciones. Como señala Scott, en un pasaje que consideramos inspirador para estas reflexiones,

Necesitamos dirigir nuestra atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. *En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento.* (2001, p.50; cursivas nuestras).

Tal vez un déficit del concepto en la propuesta de Scott (que seguimos en líneas generales) sea que en algunos pasajes tienda a recaer en un determinismo discursivo que torna al sujeto –en clave *foucaultiana*– en un mero efecto del lenguaje. Por nuestra parte, asumimos este concepto reconociendo su carácter paradójico y su densidad en el interior del feminismo, donde muchas veces ha operado como un esencialismo (estratégico o no) que aplanó su riqueza y complejidad, a la vez que fue en el seno mismo de esta tradición que se ha realizado una crítica aguda a tales usos, rescatando el valor de la noción

para la teoría y la praxis feministas, pero aceptando como una tensión inherente a la misma su carácter discursivo (y, por tanto, ficcional, ideológico, histórico y contextual), al mismo tiempo que se reconoce que el discurso es incapaz de aprehenderla en su totalidad (Alcoff, 1988; Elizalde, 2008).

Asimismo, asumimos que la práctica etnográfica es también ella misma una experiencia (Scott, 2001; Rockwell, 2009) y, en tanto tal, “un tipo particular de conciencia” (Williams, 2003) respecto de los procesos que se pretende estudiar. Ese “conocimiento directo”, de “primera mano”, tampoco es autoevidente y requiere de un profundo ejercicio de reflexividad y vigilancia, pero constituye sin dudas una vía de acceso inestimable a la trama relacional de cada institución.

Al hacer hincapié en el carácter transaccional de la experiencia sexuada de la vida escolar decidimos no poner la mirada exclusivamente sobre alguno de los actores institucionales, sino que nos interesamos por sus modalidades de interacción, priorizando la elaboración de un texto polifónico antes que basado en “informantes claves” o en la pretensión de “síntesis discursivas” de procesos caracterizados por su complejidad.

Entre los repertorios de acción observados en la cotidianidad escolar, suscitaron especialmente nuestro interés un conjunto amplio y heterogéneo de prácticas protagonizadas por las y los estudiantes, en tanto en ellas puede advertirse el desacierto que supone, por un lado, toda pretensión de escindir la experiencia escolar de las formaciones culturales más amplias en las que ésta tiene lugar y, por otro, de reducir las configuraciones institucionales a un acumulado de prescripciones anticipatorias, dadas de una vez y para siempre, y respecto de las cuales las/os jóvenes no podrían más que acatar o desobedecer, pero nunca transformarlas. En este sentido, observamos cómo ciertos rituales, a la vez juveniles y estudiantiles, así como ciertos activismos de género, van insertándose en las dinámicas escolares y modificando algunos de sus criterios de habitabilidad. De ahí la importancia, como señala Molina, de pensar “a los jóvenes integralmente, es decir como jóvenes y como estudiantes” (2013: 20). Para comprender la experiencia escolar contemporánea, pues, es preciso preguntarse en torno a los procesos de

socialización, sociabilidad, socialidad y subjetivación de los sujetos que habitan las instituciones educativas (Weiss, 2012). En nuestro caso, no es posible pensar algunas de las prácticas analizadas sin una lectura atenta al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a la centralidad del consumo de ciertos productos de las industrias culturales y del entretenimiento y las salidas nocturnas.

Tal como intentaremos mostrar en estas páginas, para las instituciones estas prácticas suponen la puesta en acto de complejos dispositivos que tienen el propósito de enmarcar y ejercer el mayor control posible sobre las mismas. De este modo, la acción conjunta de las y los jóvenes en las instituciones educativas opera una subversión del ordenamiento escolar tradicional, instaurando nuevas temporalidades y espacialidades, donde priman otras reglas, las que al mismo tiempo son imposibles de ser analizadas sin el marco institucional del cual se suponen una transgresión.

En este sentido, uno de los elementos que interesa consignar aquí es el carácter privado<sup>7</sup> de las escuelas en las que realizamos esta indagación. Condición que no debería considerarse como si se tratara tan sólo del “telón de fondo” en el que se producen los procesos analizados, sino como parte constitutiva y constituyente de la materialidad en las que estas prácticas tienen lugar -sin que ello implique ningún tipo de prescripción automática-. Tal como señalaron otros trabajos, el universo de la educación privada se caracteriza por su heterogeneidad interna (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Perazza y Suárez, 2011), por lo que su estudio no puede sino atender a las especificidades de cada contexto particular.

A la vez que ese material específico constituye una puerta de entrada para indagar las coyunturas más amplias en las que adquiere sentido. De ahí que en este primer capítulo hayamos seguido el principal propósito de presentar el enfoque teórico-político así como los criterios analíticos que guían la tesis, anclada en la perspectiva de los estudios culturales, a la vez que tramada con aportes de la teoría feminista, la pedagogía crítica y los estudios de juventud, y que ofrecemos como clave de lectura integral del trabajo.

---

<sup>7</sup> En rigor, la legislación vigente las designa como *escuelas públicas de gestión privada*.

A fin de avanzar en el esfuerzo comprensivo de la experiencia sexuada en las escuelas *Virgen del Pilar* y *Luis Federico Leloir*, en el siguiente capítulo realizamos una primera descripción analítica de estos colegios, reconstruyendo al mismo tiempo las estrategias metodológicas desplegadas y presentando a algunos de los actores centrales de la tesis.

## CAPÍTULO II

### **Las escuelas Luis Federico Leloir y Nuestra Señora del Pilar. Aspectos metodológicos y análisis inicial de sus configuraciones institucionales**

El presente capítulo tiene por objeto ofrecer una primera descripción analítica de los contextos educativos en los que realizamos nuestra indagación etnográfica: las escuelas *Luis Federico Leloir*<sup>8</sup> y *Virgen del Pilar*. Para ello, en la primera parte reconstruimos reflexivamente el trabajo metodológico a partir del cual realizamos el estudio, en la medida en que asumimos que el “campo” no es algo que está “simplemente ahí”, aguardando nuestras preguntas, sino que se trata, desde un primer momento, de una construcción heurística producida por unos interrogantes específicos teóricamente informados y por el establecimiento de ciertas relaciones intersubjetivas que delimitan su abordaje y su comprensión.

Asimismo, la pregunta por la gestión de la experiencia sexuada en la cotidianidad escolar en dos instituciones específicas no puede prescindir de una cabal comprensión de sus especificidades culturales, materiales e históricas que establecen parámetros de actuación concretos. En este sentido, en la segunda parte del capítulo desarrollaremos una primera aproximación analítica a estas escuelas. Como veremos, el análisis contrastivo entre los colegios *Leloir* y *del Pilar* nos permitió distinguir dos “configuraciones institucionales” discrepantes entre sí, que llamaremos *normativa* y *participativa*, respectivamente. Clasificación que debe ser pensada como el emergente de dicha comparación, sin pretensiones de erigir estas figuras en “tipos ideales”. Se trata de regímenes de modulación de la heterogeneidad constitutiva de cada una de estas instituciones sin atender a los cuales pueden perderse de

---

<sup>8</sup> Recordemos que se trata de nombres de fantasía.

vista las lógicas que traman su cotidianidad. De todos modos, interesa señalar de entrada la necesidad de evitar la asunción de estas configuraciones institucionales como claves exclusivas de lectura de los complejos procesos estudiados. Más bien operan como marcos gravitatorios dentro de los cuales los sujetos realizan, a su vez, apropiaciones situadas de los repertorios culturales más vastos en los que están insertos (Rockwell, 2005), desafiando así -e imprimiéndole dinámica histórica a- los parámetros de habitabilidad vigentes en ambos colegios.

### **Acceso y construcción del “campo”**

Pese a que no nos habíamos visto nunca y a que carecíamos de una mutua descripción física, no tardamos en identificarnos en el buffet de la Facultad de Periodismo (UNLP) en la que ambos trabajábamos como docentes y que había servido como nexo para aquel encuentro. Hacía ya unos meses que indagaba sobre escuelas privadas laicas de la ciudad con el fin de contar con el mayor caudal de herramientas posibles para poder seleccionar los lugares en los que desarrollaría mi<sup>9</sup> trabajo de campo para esta tesis. Me interesaba conocer, inicialmente, perfiles institucionales, posibilidades de acceso y permanencia para un trabajo de tipo etnográfico, experiencias de intervención en materia de educación sexual integral, docentes conocidas/os que estuvieran dando clases, entre otros datos que pudieran suscitar mi atención y permitirme avanzar con algunas primeras hipótesis a modo de guía inicial. Sin pretender un (imposible) control absoluto sobre la *experiencia de campo*, me proponía sí acompañar cada paso con una reflexión capaz de ir identificando, a partir del material disponible, sus límites y potencialidades para el estudio que estaba emprendiendo.

---

<sup>9</sup> Recuerdo que empleo el singular cuando refiero a las relaciones intersubjetivas entabladas en el marco de mi experiencia de campo, así como para la reflexividad sobre la misma.

En la medida en que esta investigación retoma en parte un trabajo anterior, realizado entre los años 2011 y 2015, en el que analizamos experiencias de educación sexual en colegios católicos, en el marco de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), al (re)comenzar una nueva indagación, a comienzos del año 2017, ya contaba con un acervo de relaciones dentro del “sistema educativo”, así como sistematizaciones de normativas y materiales relativos a los propósitos de este estudio, todo lo cual me ofrecía un buen punto de partida.

En efecto, comencé esta nueva indagación consultando a funcionarias/os de la Dirección provincial de educación de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires, a ex “capacitadoras/es” del Programa de Educación Sexual Integral y a otras personas conocidas o “conocidas de conocidas” que daban clases en escuelas secundarias privadas laicas. Esa aproximación inicial me permitió complejizar la mirada sobre ese universo heterogéneo, me ayudó a comprender sus regulaciones formales y me dotó de información valiosa sobre diferentes perfiles y algunas experiencias educativas que despertaron especialmente mi interés.

En particular, llamó mi atención la existencia de colegios privados pertenecientes a clubes deportivos, donde además de que ese rasgo identitario podía comportar algo relevante de analizar para comprender la gestión de la corporalidad y las relaciones de género al interior de esas escuelas, algunas/os informantes habían resaltado la buena disposición de estas instituciones respecto de un abordaje de la educación sexual que trascienda los enfoques “preventivos”.

Comencé entonces a averiguar vías de acceso a estos colegios, cuyo número es realmente reducido en la ciudad. Un colega al que consulté porque recordaba que había estudiado las trayectorias laborales de profesoras/es egresadas/os de nuestra Facultad me habló de Victoria<sup>10</sup>. Ella trabajaba en el *Leloir*, una de las escuelas pertenecientes a clubes deportivos y además, me

---

<sup>10</sup> Al igual que con las instituciones educativas, con las personas que allí trabajaban y estudiaban durante el período de nuestra indagación también empleamos nombres de fantasía.

confió, seguramente se mostraría bien dispuesta a que pudiera hacer allí mi trabajo de campo.

Cuando la vi aquel mediodía en el buffet de la Facultad, Victoria corroboró la semblanza que me había hecho nuestro común colega. Ni bien comencé a contarle de mi investigación, me aseguró que el *Leloir* era el lugar indicado y que ella iba a hacer todo lo posible para que pueda desarrollar mi trabajo a gusto. Me dijo, además, que era una de las “*madres fundadoras*” (su hijo había sido parte de la tercera cohorte y su hija había cursado luego algunos años, hasta que decidió cambiarse de escuela) y que conocía el colegio desde el principio, por lo que además podía resultar una informante privilegiada para los propósitos de mi estudio. Por otra parte, me contó que con sus estudiantes de cuarto año (daba clases en varias divisiones en la misma escuela) estaban leyendo en clase *La niña pájaro*, una novela a partir de la cual abordaban varios ejes que a mí podían interesarme<sup>11</sup>. La forma de entrar a la escuela, me propuso, podía ser para observar este proceso de lectura y luego ir buscando la manera de trascenderlo.

Después de algunos meses de dar rodeos en torno a diferentes experiencias educativas, en esa reunión sentí que por fin encontraba una vía de acceso potente para realizar el trabajo. Quedamos en que Victoria tendría una primera charla con la directora, “*para asegurar que esté todo bien*”, y luego podría llamarla yo para tener una conversación personal con ella. “*Quedate tranquilo que va a estar todo bien*”, me dijo Victoria. “*Eso sí, hay que hacer bien todas las cuestiones formales, porque Lourdes es muy de la norma*”, me advirtió.

---

<sup>11</sup> Novela del subgénero “juvenil”, escrita por Paula Bombara (2015), que narra la historia de una joven que decide abandonar su casa, donde vivía con su madre, su padrastro y el hijo de éste, quien la somete a diversas formas de violencia de género que el relato va desnudando poco a poco.

## “Muy de la norma”

No conocía la escuela *Luis Federico Leloir*, ubicada cerca del Bosque de la ciudad de La Plata. Lo primero que llamó mi atención fue su blancura y pulcritud. Luego sabría que las paredes están hechas con paneles de metal, en un estilo de construcción novedoso para un colegio y que tanto docentes como directivos resaltaron en reiteradas ocasiones por su higiene y la facilidad para su mantenimiento. Personalmente me produjo la sensación desagradable de estar en un *container*. Por otra parte, tras las primeras visitas, me impresionó por la ausencia de “marcas” del tránsito cotidiano de cientos de personas. ¿Dónde estaban las inscripciones de amor y de odio, los chistes y las cargadas, los mensajes de “aliento” a sus clubes de fútbol y la manifestación de sus fanatismos musicales? Y además, ¿qué suponía esa “blancura”, esa ambientación “higiénica” respecto de los procesos formativos, socio-afectivos y subjetivos que allí tenían lugar?

En su interior el colegio prolongaba esa impresión aún en su horario escolar. Al traspasar la puerta de entrada se ingresaba a un pequeño patio interno, cuyas paredes blancas eran interrumpidas por amplios ventanales de paños fijos que permitían ver, de un lado, el patio exterior y, del otro, algunas de las aulas y oficinas contiguas. A los lados de la puerta de acceso se ubicaban, hacia la zona del patio, la bandera de la Provincia de Buenos Aires y, junto a la Dirección, una imagen del propio Leloir.

Aunque ya habíamos conversado telefónicamente e intercambiado *e-mails*, era el primer encuentro “cara a cara” con su directora y estaba especialmente nervioso por todo lo que me había costado llegar a esa instancia. Como me había anticipado Victoria, Lourdes era “*muy de la norma*” y antes de que pudiera acercarme personalmente a comentarle acerca de mi trabajo, me pidió que le enviara por correo electrónico una carta firmada por la decana de mi Facultad detallando los aspectos formales de la investigación, las actividades que me proponía desarrollar en la escuela y el tiempo que iba a durar mi permanencia allí.

La primera versión de mi carta no la había conformado. Al no obtener una respuesta rápida a mi correo, tuve que llamarla insistentemente hasta que por fin me atendió. Me dijo que con Victoria había hablado de que pudiera observar sus clases, pero al leer mi carta se había encontrado con que mis propósitos eran “*más generales*” y abarcaban dinámicas cotidianas de la institución que ella no consideraba apropiado que yo presenciara.

Efectivamente mis propósitos eran *más generales*. La experiencia obtenida con la tesis de maestría me hizo palpable la importancia de que mi estadía en las escuelas no quedara encorsetada a las clases de “educación sexual”, puesto que luego podía volverse difícil trascender ese marco. Mi interés estaba puesto ahora en comprender la experiencia sexuada en las instituciones educativas seleccionadas, por lo que en la carta que le había enviado hacía referencia a la observación de diferentes dinámicas escolares, incluyendo las clases, pero también los actos, los recreos, las actividades especiales o extra-curriculares.

Ahora bien, así como este planteo más general de mi parte estaba basado en un “aprendizaje” respecto de un trabajo anterior, asimismo se sustentaba en un equívoco que me hizo evidente aquello de que en la hechura de la investigación existen saberes pero no recetas.

Durante mi experiencia de campo en escuelas católicas había “aprendido” que a algunas de las dimensiones que me interesaba indagar era más fácil aproximarme sin clasificarlas dentro del prisma de la “educación sexual” o de la “sexualidad”. En aquella investigación me había resultado más fructífero hablar con mis informantes de la “historia del colegio” o de la “cultura institucional”. Por esa razón, al redactar la carta que la directora del *Leloir* me exigía como paso previo a mi acercamiento a la escuela, abrevé en esos saberes previos e hice referencia a la “*convivencia escolar*”, la “*trama vincular*” y la “*cultura institucional*” como aspectos centrales de mi estudio.

Contrariamente a lo que había sucedido en mi experiencia anterior, en este caso eran esos significantes los que mayores temores despertaron en la directora, quien por otra parte no tenía ningún inconveniente en que observase

las clases de educación sexual, aun concebida ésta desde un enfoque amplio e integral, trascendiendo los aspectos “preventivos”.

Por esa razón, durante el primer mes fue un constante “barajar y dar de nuevo” hasta que logramos un acuerdo respecto de mi permanencia en la institución. Durante estas “idas y vueltas” Victoria fue un nexo fundamental, manteniendo personalmente el diálogo con la directora.

De mis intercambios telefónicos con Lourdes (y con la secretaria de la escuela), sumado a las charlas que durante este tiempo mantuve con Victoria (conocedora de la “cultura institucional” en la que estaba inmersa), resolví reescribir la carta, quitando toda referencia a la “*convivencia escolar*” y circunscribiendo mi indagación a las prácticas de “*educación sexual*” y en particular al proceso de lectura que estaba llevando adelante Victoria con las/os estudiantes de cuarto año. Esa formulación no me dejaba en absoluto conforme, puesto que me quitaba legitimidad para moverme al interior de la institución, pero me permitió franquear el acceso.

— Lo importante es estar adentro, después ves cómo te movés. Yo te voy a presentar a la gente –me alentaba Victoria, y terminó convenciéndome.

Fueron esos vaivenes iniciales los que hicieron que aquella mañana, mientras aguardaba junto a la imagen de Leloir a que Lourdes me recibiera, estuviera especialmente nervioso. Tenía en la mano la carta que habíamos consensuado, pero como no había quedado del todo conforme con su contenido, consideraba que el primer contacto “cara a cara” con la directora era fundamental para disipar temores y comenzar a forjar un vínculo de confianza que me permitiese llevar adelante un estudio etnográfico. Luego de unos 10 minutos que me resultaron interminables, por fin la secretaria me hizo pasar.

## “¿Trajiste la nota?”

La Dirección era un lugar pequeño y abigarrado de papeles, carpetas y documentos. Me impresionó esa “precariedad” para un colegio cuya cuota cuadruplicaba a la que se cobraba en los colegios en los que había “hecho campo” para mi tesis de maestría y que sin embargo poseían, en algunos casos, instalaciones más amplias. Nuevamente mis presupuestos no declarados se evidenciaban en forma de sorpresa ante hechos y situaciones que sólo eran anómalos en función de las falsas expectativas creadas.

Lourdes estaba sentada de espaldas a una ventana que daba a la calle. Delante de ella había un pequeño escritorio y, de mi lado, otra silla. Cuando ingresé se paró para saludarme y me invitó a sentarme en el asiento vacío. Luego, con tono amable pero sin perder seriedad, me preguntó sin más:

— ¿Trajiste la nota?

Tratando de mantener un tono seguro pero afable, le expliqué nuevamente los propósitos de mi estudio. Hice hincapié en el resguardo de la identidad de las personas y en un especial cuidado con las/os jóvenes. Si bien nunca logré un vínculo de confianza con ella, creo que al menos sintió la suficiente tranquilidad como para dejarme ingresar a la institución.

— Vas a empezar en el taller de lectura de Victoria –me dijo-. Y después vemos.

Sentí esa apertura esbozada al final como un pequeño triunfo. Luego mantuvimos una charla de unos 30 minutos en la que ella trató de enumerar las acciones institucionales que se enmarcaban dentro de la ESI, mientras por mi

parte manifesté un especial interés por la historia del colegio, por su llegada al rol que ahora ocupaba y por su trayectoria laboral previa.

Cuando ya lo consideré suficiente, Lourdes me acompañó al salón de Victoria. Caminé con ella feliz y triunfante. Finalmente iba a poder iniciar mis observaciones allí. En ese momento no comprendía que, en rigor, todas esas “idas y venidas” eran parte de mi trabajo de campo y que constituían elementos centrales para comprender la singularidad del *Leloir*. Algo completamente distinto de la experiencia que pronto iba a comenzar en *Virgen del Pilar*.

### **¿Y esto con qué se compara?**

Aunque ya había ido “tanteando” distintas opciones donde realizar la investigación, en diálogo con mis directoras/es opté por avanzar primero con el registro en un colegio para luego decidir, a partir de datos emergentes del propio campo, cómo ampliar la unidad de observación. ¿Qué características debía tener la nueva escuela seleccionada? ¿Debía propiciar un énfasis contrastivo? ¿Qué elementos me interesaba poner de relieve en dicha contrastación? ¿Aspectos de clase, relativos a la regulación de los cuerpos, a las prácticas de educación sexual?

Del proceso reflexivo que fue acompañando la toma de este tipo de decisiones, y habiendo transcurrido ya algunas semanas en el colegio *Leloir*, surgieron dos principales focos de atención a partir de las primeras “impresiones” suscitadas en la *experiencia de campo*. En primer lugar, nos interesó el carácter festivo de la corporalidad de las/os estudiantes que habitaban esta institución. Inicialmente con cierta sorpresa, luego con mayor naturalidad, observamos un modo de habitar la escuela por parte de las/os jóvenes que implicaba un gran despliegue corporal, gestual, sonoro y que desafiaba formas más tradicionales de transitar estos espacios. A diferencia de lo que habíamos registrado unos años atrás en algunos colegios católicos, aquí las risas, los abrazos, los gritos,

los besos, entre otras maneras de expresar las emociones eran parte de la cotidianidad escolar dentro y fuera de las aulas. Esa mayor “calidez corporal” abarcaba a las formas en que se relacionaban las/os estudiantes con sus docentes, siendo frecuente observar, por ejemplo, a una chica dándole un beso en la mejilla o haciéndole masajes a una profesora en plena clase, suscitando muchas veces ese contacto afectivo la emergencia de tópicos vinculados a ciertas dimensiones de la sexualidad que excedían toda planificación pedagógica y que constituían situaciones pasibles de producir aprendizajes significativos.

A su vez, el perfil extremadamente *normativo* de la directora de este colegio nos parecía otro aspecto saliente de la institución, susceptible de ser puesto de relieve a la hora de convocar otra experiencia educativa con la cual buscar un análisis contrastivo. Por un lado, ese apego a las normas, que en otras circunstancias podría derivar en lineamientos conservadores, en este caso se traducía, por ejemplo, en el mandato hacia la totalidad del cuerpo docente de implementar en sus clases algunos contenidos enmarcados dentro de la ESI. De ese modo, en el marco de una trama legal en el ámbito educativo que tensiona configuraciones culturales hegemónicas (como la heteronormatividad y los estereotipos y mandatos de género), la actitud de esta directora operaba, en parte, como promotora de visiones sexogenéricas alternativas.

Por otra parte, la particular combinación entre un ambiente de gran efusividad corporal por parte de las/os jóvenes y la prioridad asignada por las autoridades de la escuela al mantenimiento del “orden” y la “disciplina”, implicaba una tensión constante que se dirimía en forma de retos, amenazas y sanciones (de distinto tipo), a la vez que suponía todo un desafío para las/os estudiantes la subversión de esa “forma escolar” que se les pretendía imponer. Más adelante, y con varios meses de registros sostenidos en el lugar, esta tensión (y los modos de gestionarla en cada situación entre los diversos actores) se constituyó en una de las posibles claves de lectura para comprender el carácter disruptivo de ciertas prácticas estudiantiles allí registradas, como los rituales de celebración del último año escolar protagonizados por chicos/as de sexto año, tal como analizaremos en detalle en el capítulo IV de esta tesis.

Asimismo, al realizar la indagación en la segunda escuela, este perfil institucional -“*muy de la norma*”- resultaría un elemento interesante de análisis.

### **“Virgen del Pilar no es un colegio religioso”**

“*Virgen del Pilar no es un colegio religioso*”, me señaló Juan, una de las personas a las que consulté porque sabía que trabajaba en varias escuelas privadas. Ni bien le comenté de los propósitos de la investigación, se mostró entusiasmado y dispuesto a facilitarme el acceso a las instituciones en las que daba clases en ese momento. En uno de ellos dictaba la materia Salud y Adolescencia “*completamente desde la perspectiva de la ESI*”, según me dijo.

- En el otro doy Geología, viste, ahí mucho de ESI no puedo meter.
- ¿Y en la que das Salud y Adolescencia cómo es?
- ¿El *Eucarístico*<sup>12</sup>? Bárbaro, porque doy lo que quiero, pero el colegio es súper conservador. Pero bueno, te puede servir para estudiar cómo no se implementa la ley.
- Claro.
- El que está bueno es el otro. Ahí está Mónica, la directora, que es una genia.
- ¿Sí?
- Nos pide que todos metamos algo de ESI en nuestra materia. La cagada es que yo doy Geología ahí, viste, a las piedras por más que las rasque no les saco nada de ESI.

[Risas].

---

<sup>12</sup> Todos los nombres de las escuelas, aún aquellas en las que no realicé la investigación, son de fantasía.

- Entonces lo que hago –prosiguió- es armar todo un bloque donde lo que vemos son las investigadoras a lo largo de la historia y cómo se las invisibilizó por ser mujeres.
  - ¿Y cómo se llaman esas escuelas?
  - El *Eucarístico* es en el que doy Salud y Adolescencia y el *Virgen del Pilar* es donde doy Geología.
  - Ah, el tema es que son colegios religiosos. Yo estoy estudiando en escuelas privadas laicas, no religiosas.
- Y ahí llegó la aclaración de Juan:
- Virgen del Pilar no es un colegio religioso.

Pese al nombre y algunos otros elementos que podrían movernos a suponer lo contrario, como el escudo del colegio con su cruz blanca en el centro o la imagen de la virgen del Pilar situada en un lugar destacado de la secretaría, se trata de una escuela laica. Aunque, de todas formas, emparentada por historia y tradición a una parroquia católica homónima situada a pocas cuadras.

La historia del colegio es así: en los primeros años de la década de los `90, algunas familias de estudiantes de la escuela primaria *Virgen del Pilar*, ubicada al lado de la parroquia del mismo nombre, y perteneciente al arzobispado de La Plata, conformes con el proyecto educativo de la institución, comenzaron a juntarse con el fin de darle continuidad al mismo impulsando la creación del nivel secundario, que por entonces no existía.

Al ser concebida como una prolongación de dicha escuela primaria, en aquel momento la comisión de padres que impulsó su creación decidió mantener el mismo nombre y, durante algunos años, una vinculación directa con la misma parroquia. Con el tiempo ese vínculo formal con la Iglesia se fue diluyendo, persistiendo de todas formas algunos vasos comunicantes informales y acaso más difusos, así como cierto “espíritu cristiano” que durante nuestra estadía persistía como un elemento cultural de la institución y que analizaremos más

adelante en la medida en que constituye uno de sus principales rasgos identitarios.

Del intercambio con Juan respecto de esta escuela hubo algunos elementos que llamaron especialmente mi atención. En varios momentos hizo referencia al fallecimiento reciente de Lidia, la anterior directora del colegio. “*Tené en cuenta que hace poco sucedió lo de Lidia*”, “*Mónica está al tanto de tu proyecto, pero ahora está con todo este asunto de lo de Lidia*”, “*la escuela está en un proceso total de reordenamiento*”, son algunas de las frases que me iba soltando por teléfono cuando volvía a preguntarle si había podido hablar con la directora, si ella había leído mi proyecto y otros interrogantes permanentes que expresaban mi ansiedad y los “destiempos” que muchas veces se suceden durante la experiencia investigativa.

El tiempo que el analista prevé muchas veces no se condice con el de los sujetos y los contextos donde pretende hacer su estudio y ello se hizo palpable en el proceso de acercamiento a ambas instituciones. Es que luego de haber hecho indagaciones durante varios meses hasta decidir en qué escuelas trabajar, como me había pasado en el otro colegio, estaba impaciente por conocer a la directora y saber si iba a poder hacer mi trabajo allí. Juan me aseguraba que iba a estar “*todo más que bien*”, pero que debía darle tiempo “*para que se organice*”.

Los comentarios de Juan eran absolutamente sensatos. Había habido un cambio de directora, no podía pretender que la institución siguiera funcionando como si nada hubiera pasado. Pero lo que a mí me llamaba especialmente la atención, y acaso era esa la piola de la que me interesaba tirar, era que parecía advertirse en sus palabras que no se trataba sólo de una “desorganización” administrativa y de gestión del colegio, sino fundamentalmente de una elaboración colectiva del duelo por la pérdida de una persona muy cercana y, como sabría luego, querida.

Reflexionar sobre sus referencias a la muerte de Lidia hizo resonar de otra manera algunos comentarios de Juan en los que podía advertirse un involucramiento con la institución y la pertenencia a lo que podríamos llamar

una *comunidad afectiva*. En la medida en que en el *Leloir* todo parecía más bien del orden de lo normativo, lo legal, lo obligatorio, lo burocrático, lo administrativo, lo que *hay que hacer*, explorar en otro contexto educativo, donde parecía haber un mayor *espíritu de cuerpo* al menos entre docentes y directivas/os, ofrecía un interesante potencial contrastivo.

### **“Decime lo que necesitás”**

Tal como me había advertido Juan, Mónica -la directora de la escuela desde el fallecimiento de Lidia- fue muy receptiva con mis propósitos investigativos. Como en el *Leloir*, también ella me solicitó una carta formal en la que detallara el marco en el que se desarrollaba el estudio, pero independientemente de esa formalidad (¡para nada secundaria!) se manifestó abierta y a disposición para que pudiera hacer el trabajo a gusto. En nuestro primer encuentro, luego de escucharme un buen rato comentar acerca de los objetivos de la investigación, me dijo llanamente: “*decime lo que necesitás*”.

Luego de varias semanas aguardando el ingreso a la escuela, finalmente estaba allí, parado en la secretaría junto a la directora, escrutando el cronograma de la semana, viendo qué docentes venían cada día y consensuando con ella cómo dar los primeros pasos. Nuevamente se me hacía palpable la coexistencia de distintas temporalidades durante la *experiencia de campo*. La “demora”, por momentos insoportable para mí, que supuso acceder a trabajar en esta escuela, contrastaba ahora con esta “aceleración” de los tiempos, donde no se ponían objeciones ni restricciones a los días que podía asistir a observar su desenvolvimiento cotidiano.

Esta apertura y confianza inicial (algo inusual en mi experiencia como etnógrafo en instituciones educativas), fue mantenida y reforzada a lo largo del tiempo que duró la estadía allí. A diferencia de lo que sucedió en el *Leloir*, donde me aferré a la docente que me había propiciado el ingreso durante todo el proceso

(habida cuenta de las restricciones y los reparos que imponía la directora ante cada nuevo paso que proponía con el fin de trascender las observaciones de clases), en este caso no volví a cruzarme con Juan, manteniendo eventualmente algunos intercambios telefónicos en los que recurría a él como un *interlocutor clave*, a quien podía consultar con confianza desde sus pareceres respecto de la pertinencia o no de una estrategia de relevamiento que estaba pensando hasta para pedirle el teléfono de un/a profesor/a cuya clase debía ir a observar al día siguiente.

Sorprendentemente para mí, puesto que fui en los distintos horarios de clase y los cinco días de la semana, no volví a verlo en ninguna circunstancia (excepto en una jornada institucional a la que asistió casi la totalidad del plantel docente). Su intercesión fue clave y determinante, pero muy alejado de la clásica figura del “informante guía”. Me permitió el ingreso y se mantuvo atento a mis requerimientos y dudas, pero sea porque la buena predisposición de las/os demás profesoras/es no hizo necesario un aliado estratégico que pulseara en mi favor o porque a las piedras por más que las rasques no les sacás nada de ESI (para emplear una de sus humoradas), durante el trabajo de campo fui frecuentándolo cada vez menos.

Como se ve, el “acceso al campo” no fue idéntico en uno y otro caso, siendo ya esos procesos diferenciales indicativos de las dinámicas singulares de una y otra institución. De todas formas, como veremos, algunas de las primeras hipótesis que podían emerger de este primer acercamiento, se irían modificando o al menos a complejizando severamente a partir del relevamiento ulterior.

## La estrategia metodológica

Es imposible inferir estos niveles de la experiencia escolar a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente (Rockwell, 1997, p.15)

Coincidiendo con Guber en que la etnografía no es tan sólo un *método*, sino también un enfoque y un texto (2011), así como una experiencia (Rockwell, 2009), supone de todas formas el despliegue una estrategia metodológica acorde con su perspectiva epistemológica. Esta tiene en el corazón de su proyecto la comprensión de la otredad, por lo que otorga centralidad a la reconstrucción y descripción de las perspectivas de los actores que protagonizan los procesos que se pretende estudiar, en este caso quienes habitaban las escuelas *Leloir y del Pilar* durante los años 2017 y 2018.

Inscritos en la tradición de los estudios culturales, entendidos -tal como señalamos al comienzo del primer capítulo-, como “contextualismo radical” (Grossberg, 2009), consideramos que uno de los riesgos (no necesarios pero siempre latentes) de una perspectiva etnográfica consiste en la posibilidad de abreviar en un situacionismo epistemológicamente extremo y políticamente ingenuo, que considere que la porción o el fragmento de lo social sujeto a análisis puede dar cuenta de sí mismo sin necesidad de una puesta en relación con los contextos más vastos en los que adquiere sentido.

En cuanto a la estrategia metodológica y conceptual de la investigación, ello supuso un doble movimiento. Por un lado, partir de una problematización teórica que permita la construcción y un acercamiento inicial al “objeto” de estudio (nunca se parte de un vacío epistemológico). Al mismo tiempo, aceptar el carácter tentativo de esa primera aproximación y mostrarse sensible a los “sentidos nativos”, implicó estar dispuestos a reconstruir ese contexto problemático capaz de establecer una “integración dinámica” entre los

interrogantes centrales del estudio, la perspectiva teórica del analista y el punto de vista de los actores<sup>13</sup> (Balbi, 2011).

Lo que interesa señalar aquí es que el contexto no está “simplemente ahí”, dado de antemano, sino que son las propias preguntas informadas teóricamente y sensibles a los emergentes del *campo* las que configuran la contextualidad específica para el problema estudiado. En este caso, partimos de reconstruir la trama normativa, política y estatal que de algún modo impone límites y presiones específicas a las experiencias escolares en materia de sexualidad, pero aceptando que determinados emergentes del campo podían llevarnos nuevamente “fuera” de las escuelas a buscar otros documentos, datos estadísticas, así como relevamientos bibliográficos y reflexiones conceptuales inicialmente no tenidos en cuenta.

Como hemos señalado, este trabajo se nutre de la experiencia investigativa y de algunas de las reflexiones alcanzadas en la tesis de maestría, en la que relevamos múltiples acciones desplegadas desde distintos estamentos estatales (como legislaciones, resoluciones y documentos ministeriales, capacitaciones docentes, materiales didácticos e informativos, entre otras) con el fin de incidir en las prácticas educativas. Al mismo tiempo, la nueva investigación que dio lugar a esta tesis inicia su relevamiento en el punto en el que finalizó el anterior, es decir en el año 2015. Por ello, una de las primeras tareas a las que nos abocamos en el marco de esta nueva investigación, fue a reconstruir el derrotero tanto de la ESI específicamente como de cualquier otra acción estatal vinculada a los interrogantes iniciales de nuestro estudio.

Teniendo en cuenta que en diciembre de 2015 hubo un recambio de autoridades tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires se nos presentaba el interrogante respecto de las continuidades y rupturas que eventualmente podíamos encontrar en el compromiso estatal con políticas educativas con perspectiva de género como la ESI. En efecto, muchas de las personas que habían tenido un compromiso claro con esta política habían sido

---

<sup>13</sup> En el próximo capítulo desarrollamos una discusión más profunda sobre la idea de “perspectiva de los actores” y la etnografía como “integración dinámica”.

desplazadas de sus cargos y algunas de ellas ya no se encontraban siquiera trabajando en la órbita del Ministerio de Educación a comienzos de 2017.

Volver a contactar a algunas de esas personas posibilitó encuentros menos estructurados, más reflexivos y menos “guionados” que los que habíamos establecido durante las charlas y entrevistas realizadas en el marco de la tesis anterior, cuando eran funcionarias/os públicas/os.

Las entrevistas previas nos habían permitido reconstruir numerosos aspectos relevantes para los propósitos de esta tesis: el proceso de sanción de la ley de ESI, la conformación posterior del equipo que se encargó de su implementación, el trabajo realizado con los funcionarios de las áreas educativas de las distintas provincias, las formas como se fue implementando en la provincia de Buenos Aires, los principales obstáculos y desafíos que supuso una política que contrariaba patrones culturales muy arraigados en algunos sectores e instituciones sociales (como la jerarquía de la Iglesia Católica), entre otros elementos. Sin embargo, durante aquellos intercambios tuve siempre la percepción de que las/os funcionarias/os no olvidaban el lugar que ocupaban y eran especialmente cuidadosos en la información que daban y la manera en que lo hacían.

En estos nuevos encuentros pude percibir que mis interlocutoras/es hablaban con menos restricciones y eso me permitía hacer de las charlas espacios reflexivos en los que los propósitos de mi investigación parecían olvidarse por momentos. Al punto de que en varias ocasiones emergieron frases del estilo: *“bueno, pero ya nos fuimos por las ramas. A vos lo que te interesa es la educación sexual”*. Yo tomaba con humor (y con interna felicidad) esas expresiones y trataba de aclarar que todo lo que estábamos conversando para mí resultaba muy valioso y que me interesaba reconstruir *“los contextos”* en los que era posible que sucedieran ciertas cosas, así que volvía a promover los “rodeos” que luego nos hacían llegar a los ejes del estudio de un modo menos pautado, aparentemente menos “ordenado”. Una ex funcionaria del ministerio de educación, al concluir nuestra conversación me dijo: *“Y yo que me había preparado todo un speech. Me hice traer todas esas carpetas, tenía números, todo, pero... bueno, espero que te haya servido”*.

La apelación a “*los contextos*” como justificación de mi parte de por qué “nos íbamos por las ramas”, pareció surtir efectos precisos en varias/os de mis informantes. En general, hubo cierta aceptación de esa mención, algo así como un reconocimiento de que, efectivamente, el marco de relaciones políticas que rodean la acción estatal es un aspecto de especial relevancia. El alto grado de *politización* de estas/os interlocutoras/es creo que jugó un papel decisivo en ello. En algunos casos, esa invocación habilitó nuevas menciones a algunas transformaciones acaecidas a partir del cambio de gestión en diciembre de 2015, como el “desfinanciamiento” de un área o la “pérdida” de énfasis en ciertas acciones estatales.

Al mismo tiempo, el desafío para mí consistía en no perder de vista el singular lugar de enunciación de estas personas. Para quienes habían sido desplazadas de la gestión pública, “diciembre de 2015” aparecía por momentos como un *parteaguas* radical, en tanto que en otros pasajes de sus mismas alocuciones los procesos eran visualizados como más complejos y matizados. Esta última visión era compartida por quienes al momento de nuestras conversaciones se encontraban trabajando en la órbita estatal, aun cuando en algunos casos se distinguían ostensiblemente del perfil ideológico del nuevo gobierno. De todas formas, es preciso reconocer que la mayor parte de nuestras/os interlocutoras/es se mostró sensible a los matices, las porosidades y la complejidad y, si bien el analista no repone linealmente las *categorías nativas*, sino que las enhebra en un texto propio orientado por preguntas específicas y lecturas teóricas, considero que esa actitud reflexiva enriqueció los datos construidos para este trabajo.

En estos intercambios iniciales confirmé y di fundamento a una presunción inicial: del cambio de gobierno en diciembre de 2015 tanto en la órbita nacional como provincial no debía derivarse linealmente una ruptura radical en lo concerniente a la ESI y a otras políticas educativas y de género. Por el contrario, pensar en la idea de un cambio total podía obturar la comprensión de las transformaciones específicas, así como de las continuidades existentes.

Si, por un lado, las/os informantes coincidieron en poner de relieve el impacto del recorte presupuestario experimentado en el Programa Nacional de ESI, al

mismo tiempo señalaron que, en algunos aspectos, en este distrito fue desde 2016 que se empezó a trabajar con más fuerza en esta área, debido fundamentalmente a que en junio de 2015 (es decir, durante la anterior gestión) se sancionó una ley provincial de ESI y ello transversalizó en la praxis concreta esta política en los distintos niveles y modalidades, siendo que hasta ese momento estaba especialmente focalizada en la Dirección de pedagogía social y psicología comunitaria<sup>14</sup>. Por lo demás, las capacitaciones a docentes de la totalidad de las escuelas provinciales secundarias y primarias durante 2014 y 2015, respectivamente, se extendió en 2016, tal como estaba previsto antes del cambio de gobierno, a las/os inspectores, cuyo rol de contralor (por acción u omisión) resulta fundamental según pudimos relevar tanto en este trabajo como en la tesis que lo antecede (Romero, 2017).

Las entrevistas con quienes llevaron adelante dichas capacitaciones en la ciudad de La Plata fueron fundamentales tanto para conocer los ejes que se priorizaron desde la acción estatal como para conocer sus impresiones respecto de las distintas escuelas, siendo nuestro principal foco de atención en este caso las de gestión privada. Ello resultó un insumo prioritario para establecer la selección de las escuelas en las que íbamos a centrar el estudio, al mismo tiempo que profundizó nuestro interés por la corporalidad y la manifestación de los afectos y las emociones en las instituciones educativas, en la medida en que tanto por lo que surgía de estas entrevistas como por el análisis previo realizado en los colegios católicos, allí residía un elemento central al momento de pensar las configuraciones sexogenéricas en las escuelas secundarias.

Durante estos intercambios iniciales, sin perder de vista los intereses de la investigación, procuramos mantener una disposición abierta al asombro, a aquello que podía brindarnos un material sugerente para explorar aspectos

---

<sup>14</sup> La Dirección de Psicología comunitaria y pedagogía social es el área encargada de regular a los Equipos de Orientación Educacional (EOE), comúnmente conocidos como “gabinetes psico-pedagógicos” y no a maestras/os y profesoras/es, que representan una proporción considerablemente mayor de trabajadoras/es. Por lo demás, los EOE sólo tienen presencia en Inicial, Primaria y Secundaria, quedando el nivel Superior –en cuyos institutos de formación docente también debía abordarse la ESI- por fuera de esta regulación. Por otra parte, esta área no posee incumbencia sobre las escuelas privadas, por lo que, como dimos cuenta en la tesis de maestría, quedaban exentas de esta regulación (Romero, 2017).

novedosos o inesperados. Fue así, por ejemplo, que surgió un especial interés por analizar cómo se tramitaba la sexualidad en un colegio perteneciente a un club deportivo, tanto por su carácter excepcional como por las implicancias que eventualmente esta característica distintiva podía implicar para la gestión de la corporalidad en estos espacios.

De todas formas, como señalamos, estas primeras aproximaciones serían luego complementadas con la reconstrucción de otros entramados culturales que, a partir de ciertos emergentes del campo (y la reformulación de mis propios interrogantes), consideramos relevantes para comprender la experiencia sexuada en los colegios *del Pilar* y *Leloir*.

Sobre todo al entrevistar a personas que aún trabajaban dentro de la órbita del Ministerio de Educación, opté por mantener las conversaciones fuera de sus ámbitos de trabajo. Una notable excepción a este criterio fue la entrevista con una importante funcionaria de la Dirección provincial de gestión de educación privada, que llevaba 8 años en su cargo (había sido confirmada allí por cinco ministros, con diferentes perfiles y posicionamientos políticos), y a quien no había podido acceder durante la investigación de mi tesis anterior. En este caso, fue una ex funcionaria la que incidió de manera decisiva para que me recibiera en su despacho y, dado lo dificultoso que me había resultado llegar a ese encuentro, una vez que aceptó recibirme ni siquiera llegué a proponerle vernos en otro lugar.

Asimismo, esa fue una de las pocas entrevistas que grabé. Luego de unos primeros instantes en los que conversamos más informalmente, le pedí autorización para encender el grabador. Temía perder algunos datos estadísticos que me estaba brindando y, dada la distancia y frialdad que se imponía entre nosotros, opté por reducir al mínimo las anotaciones en mi cuaderno delante de ella. “Irme por las ramas” fue en este caso una estrategia para romper el *speech* que muchas veces las/os funcionarias/os “preparan” para observadoras/es externas/os.

En la mayoría de los casos, en cambio, decidí no usar el grabador. Quería romper la “situación de entrevista” que había percibido como un limitante en los

intercambios mantenidos en la tesis de maestría. A medida que las conversaciones se desarrollaban, evitando todo el tiempo la formulación de preguntas directas y formalmente bien articuladas, iba haciendo pequeños registros en mi cuaderno. Esta decisión metodológica me obligaba a dedicarme, inmediatamente después de ocurridos estos encuentros, durante varias horas a la reconstrucción de estas charlas, guiándome por las notas tomadas durante los mismos y el uso de la memoria.

Ver la riqueza y exhaustividad del material que lograba producir a partir de esta modalidad de trabajo durante las entrevistas previas al ingreso a las escuelas, me terminó de convencer de una decisión metodológica fundamental sobre la que ya venía reflexionando: basar el trabajo de campo en escuelas casi exclusivamente en la observación participante, manteniendo la opción de la entrevista como un complemento ocasional de ese otro tipo de registro, que también supuso intercambios cotidianos con las/os informantes, pero a partir de situaciones menos escindidas de los procesos que estaba estudiando. Desde luego, se trata de una decisión contextual, que no pretendo erigir en regla. A los fines de comprender la regulación de la experiencia sexuada en estos colegios, consideré que restringir el uso del grabador y de las entrevistas para algunas ocasiones puntuales que detallaré más adelante, priorizando el registro *in situ* mediante “notas de campo”, que luego eran complementadas a partir de largas jornadas de trabajo fuera de las escuelas, me proporcionaba un material más rico y me permitía evitar la escisión entre las prácticas de los actores y lo dicho sobre las mismas<sup>15</sup>.

Esta decisión no debe confundirse con una creencia ingenua en la posibilidad de acceder literalmente a “los hechos”, sin mediación. Ello no sólo porque “la realidad” es siempre una construcción discursiva, sino también porque el etnógrafo modifica “el campo” con su presencia. E incluso antes. Al interrogarlo de cierta manera, al “leerlo” con ciertas premisas conceptuales, el investigador de alguna manera inventa “el campo”.

---

<sup>15</sup> En el capítulo III reflexionaré extensamente sobre estos aspectos, que considero cruciales para comprender la perspectiva que hace posible este texto.

## La experiencia de campo en las escuelas

La distancia entre lo que las personas hacen y aquello que dicen que hacen ha sido ampliamente trabajada en las ciencias sociales. Este es uno de los fundamentos que da sustento a la etnografía como perspectiva epistemológica, al señalar que para comprender una práctica social no basta con registrar lo que sus protagonistas dicen sobre ella, sino que es preciso observar cómo la ponen en acto (Geertz, 1986).

De una manera un tanto “liviana” en términos conceptuales y metodológicos, se ha derivado de ello cierta complementación mecánica entre la entrevista cualitativa y la observación participante, técnicas que, habida cuenta de su recurrencia sin mayores justificaciones, parecen venir *por default* en algunos estudios. De este modo, muchas veces se pierde el carácter profundamente reflexivo que supone el trabajo metodológico en la investigación social.

Al preguntarnos por la experiencia sexuada en las escuelas Virgen del Pilar y Luis Federico Leloir de la ciudad de La Plata, para nosotros resultó fundamental centrarnos en lo que los actores que las habitaban durante 2017 y 2018 hacían en su cotidianidad. Por ello, nuestra principal técnica de relevamiento fue la *observación participante*.

Concebimos la observación participante como un tipo de registro que asume que la *experiencia de campo* implica una interacción con los sujetos que protagonizan los procesos que se pretende estudiar. En mi caso, *participar* de esa cotidianidad escolar no supuso asumir el rol de “un nativo más”, sino ser consciente de que formaba parte de la red de relaciones que configuraba mi campo material de indagación.

Nada más alejado, como se ve, de la idea de un observador omnicompreensivo, que pretenda verlo todo sin ser visto. Al mismo tiempo, frente a la ilusión *conservacionista* de algunas posiciones dentro de la antropología y otras zonas de las ciencias sociales, esta posición asume que la presencia del investigador

modifica el campo, aunque tal vez sería más preciso señalar que, en verdad, lo co-construye en función de las relaciones que establece, las preguntas que lo guían y las propias prácticas e intereses de los sujetos con los que interactúa.

Asumiendo la imposibilidad (e incluso la improcedencia) de volverme invisible en el campo, busqué de todas formas asumir prácticas que no supongan una radical disrupción de algunos aspectos de la cotidianidad escolar. En este sentido, a diferencia de las clases que observé (y ni siquiera allí todo el tiempo), procuré no tomar notas *in situ* en aquellas circunstancias donde una parte de los actores institucionales no sabían qué hacía allí, como en un recreo, en una sala de profesores o en un acto escolar.

Si bien nunca se parte de un vacío epistemológico, procuré que mi práctica se caracterizara por un “dejarme llevar” sin perder completamente de vista los propósitos centrales del trabajo, que de todas formas fueron complejizándose y enriqueciéndose, esto es, transformándose durante el proceso. En lugar de partir del “proyecto institucional” tal como estaba plasmado en algún documento, opté por describir los ambientes, las situaciones, las relaciones.

Esa inicial “apertura a la sorpresa”, como la llama Rockwell (2009), pone de relieve tanto cierta indeterminación *a priori* de las actividades que valdría la pena realizar y observar en estas instituciones, como el hecho de que, a pesar del proceso reflexivo constante que mantuve, no todo cuanto ocurrió en mi *experiencia de campo* fue enteramente fruto de mis decisiones. Mis interlocutoras/es propusieron, cercenaron, invitaron, sugirieron, prohibieron, ofrecieron, aceptaron o rechazaron variantes, y fue en el marco de esas relaciones, de esos vínculos (donde lo afectivo jugó un rol fundamental), que pude hacer un trabajo que implicó observaciones de clases, de recreos, de actos escolares, de *entradas y salidas*, de festejos, de las interacciones en la “sala de profesores”, de jornadas de “recreación” dentro un colegio y de “convivencia” en un club, así como encuentros con docentes y estudiantes por fuera de la escuela, lo que a su vez derivó en intercambios vía correo electrónico, llamadas telefónicas y redes sociales como *Facebook*, y *Whatsapp*.

El vasto material producido mediante la observación participante fue complementado a través de lo que, siguiendo a Rosana Guber, podemos llamar “entrevistas no directivas” (2011, p.69), técnica que supone que, si bien uno nunca pierde de vista los objetivos del trabajo, procura entablar una charla que vaya fluyendo a partir del testimonio del entrevistado y no siempre de los marcos interpretativos previos del investigador.

En las escuelas dichas entrevistas fueron postergadas para el final o para momentos en los que buscaba reconstruir algunos procesos específicos (como la historia de los festejos vinculados al egreso escolar o las razones por las cuales un colegio laico llevaba el nombre de una virgen). De ese modo, procuré empaparme del “lenguaje local” antes de llegar a esas instancias con el fin de evitar la imposición de mis marcos analíticos sobre los procesos escolares que estaba estudiando. Ese recorrido previo posibilitaba que con el sólo hecho de comentar una escena que hubiera sucedido unos días antes (una ventana que se había roto, una rifa que venían impulsando “*los de quinto*”) el intercambio podía comenzar sin necesidad de avanzar con preguntas formalmente bien estructuradas pero que a veces empobrecen la comunicación con nuestras/os interlocutoras/es.

Por otro lado, en lugar de predefinir *informantes clave*, procuré pluralidad de puntos de vista. Conocer a esos actores previamente, comprender su ubicación en la trama de relaciones escolares, resultó muy importante para interpretar sus testimonios.

El desafío del estudio consistía en atender tanto a la heterogeneidad constitutiva de toda trama escolar, como al modo en que esas diferencias lograban algún tipo de articulación o al menos delineaban un perfil institucional con ciertas lógicas de funcionamiento, con énfasis de atención, en este caso, en las configuraciones sexogenéricas.

Las configuraciones de género y sexualidad se dan *en el marco de* y, al menos en parte, *debido a* las características culturales e históricas de cada institución. Comprender esas características y sus condiciones de posibilidad, por tanto, resulta fundamental para los propósitos de este estudio. Con ese fin, a

continuación nos abocamos a describir analíticamente los perfiles institucionales de los colegios Virgen del Pilar y Luis Federico Leloir.

### ***Normativa y participativa.* Dos configuraciones institucionales donde indagar la experiencia escolar en su dimensión sexuada**

La norma educativa no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (Rockwell, 1997, p.14).

Reconstruir las configuraciones institucionales en cuyo seno tienen lugar las experiencias escolares sujetas a análisis, especialmente en su dimensión sexuada, resulta crucial para su cabal comprensión, en tanto los colegios *Leloir* y *Virgen del Pilar* no constituyen tan sólo el “telón de fondo” sobre el que transcurren livianamente las dinámicas escolares, sino ambientes con lógicas, normativas y jerarquías particulares, reproducidas, actualizadas y/o desafiadas a su vez por las prácticas cotidianas, en el marco de unas condiciones socio-históricas de posibilidad.

De todas formas, y aunque se trate de invocar unas lógicas que son de palmaria existencia para los actores institucionales involucrados en ella, su descripción analítica no supone un proceso “transparente” de representación de una realidad autoevidente, sino que involucra por parte del analista una serie de decisiones teórico-metodológicas que es preciso poner de relieve a fin de visibilizar sus alcances y sus aportes específicos en el marco de una investigación concreta.

En este caso, si bien comenzamos la indagación con intereses y objetivos puntuales -tal como desarrollamos en este mismo capítulo-, mantuvimos a lo

largo de todo el proceso investigativo una estrategia sensible a los emergentes del propio campo. Así, para caracterizar estos perfiles institucionales utilizamos distintas dimensiones de análisis, todas ellas contempladas en los diferentes actores: la trama vincular –roles, jerarquías-; las nociones sobre educación sexual y, en particular, sobre la ESI; la dinámica de regulación/desregulación de la corporalidad y los afectos; las representaciones y saberes sobre género y sexualidad puestas en escena el ámbito escolar; así como los usos y apropiaciones de los espacios. Se trata de “entradas analíticas” de procesos que, en la praxis concreta, se expresan muchas veces de forma imbricada.

Como puede apreciarse, estas dimensiones desbordan lo relativo a la normatividad sexogenérica imperante en estas escuelas, pero son aquí recuperadas como claves de inteligibilidad de la cotidianidad escolar en tanto experiencia sexuada. Es por ello que, como gesto de vigilancia epistemológica, más que como “culturas institucionales”, preferimos asumirlas como *configuraciones institucionales de género y sexualidad*, en la medida en que somos conscientes que se trata de una caracterización realizada en el marco de una investigación guiada por intereses específicos. Asimismo, preferimos esta noción en tanto asumimos que toda configuración es siempre dinámica, heterogénea, porosa e internamente belicosa, aspectos no siempre contemplados en algunos usos del concepto de cultura, como ya ha sido suficientemente discutido en diversas áreas de las ciencias sociales (Appadurai, 2001; Grimson, 2011; Trouillot, 2011; Abu-Lughod, 2012). En ese sentido, al hablar de *configuraciones institucionales* nos interesa poner de relieve que cada colegio posee una organización singular de recursos materiales y simbólicos, constituyéndose al mismo tiempo en el marco, el resultado (momentáneo) así como aquello que se arriesga en la experiencia cotidiana en estas escuelas.

Con el fin de aportar a la comprensión de las lógicas que modulan las prácticas en las escuelas *Leloir* y *del Pilar* construimos dos “figuras”<sup>16</sup>, *normativa* y

---

<sup>16</sup> Recuperamos esta noción del trabajo de Blanco (2014), quien la empleó para caracterizar la experiencia estudiantil universitaria en dos facultades de la Universidad de Buenos Aires. Acuñado por Roland Barthes, el concepto constituye un recurso para volver inteligible un fluir de acontecimientos (1993). En palabras del semiólogo francés, “las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado,

*participativa*, respectivamente. Tal como señalamos, antes que como prescripción anticipatoria o como síntesis de la diversidad inherente a cada uno de ellos, estas figuras nombran dos regímenes de modulación de las diferencias propias de cada institución. Asimismo, esta clasificación no debería leerse como una jerarquización valorativa de nuestra parte, ya que antes que juzgar los procesos estudiados, perseguimos el fin de comprenderlos.

### **Leloir: una configuración institucional normativa**

Como señalé anteriormente, Victoria fue la docente que me facilitó el ingreso a esta escuela y rápidamente se constituyó en una “informante clave” durante todo el proceso investigativo: al invitarme a observar sus clases, al incluir en las mismas temas que consideraba podían ser de interés para este trabajo, al terciar ante la directora para que habilitara mi estadía y permanencia en la institución, así como al proporcionarme permanentemente información valiosa sobre las prácticas escolares que se sucedían mientras yo no estaba presente o cuya circulación se daba por fuera de mi alcance (por ejemplo, a través de “grupos de *Whatsapp*” a los que sólo tenían acceso quienes trabajaban en el colegio).

Esto último resultó ser crucial. Cada vez que Victoria observaba algo que consideraba de relevancia para mi investigación, se comunicaba luego conmigo, proporcionándome de ese modo un valioso caudal informativo que me permitía mejorar mis indagaciones, comprender mejor algunas dinámicas, estar más atento a ciertas menciones que de otro modo tal vez hubiera pasado por alto.

Un día me envió un “audio” por medio de la aplicación *Whatsapp* contándome, con cierta angustia, que por la queja de “una mamá” quedaba

---

experimentado. [...] Una figura se funda si al menos alguien puede decir: ‘¡Qué cierto es! ¡Reconozco esta escena de lenguaje!’ (Barthes, 1993: 13; resaltado en el original).

“*terminantemente prohibido hablar de Santiago Maldonado*”, en referencia al joven por entonces *desaparecido*<sup>17</sup> luego de una represión estatal a una protesta social que exigía la potestad de la comunidad mapuche “Pu Lof en Resistencia” sobre unas tierras ubicadas en la localidad de Cushamen, en la provincia de Chubut, al sur de Argentina. “*Así que se volvió medio conservadora la escuela. Vas a intervenir en una escuela que se volvió conservadora*”, me dijo. Y prosiguió, con bronca e impotencia:

- Imaginate que ayer estuve una hora hablando de Santiago Maldonado en la otra escuela con el cuadernillo de CTERA<sup>18</sup> en la mano. Te imaginás que tengo ganas de hablar de Santiago Maldonado de acá a la China.

La situación generó un enorme revuelo en la institución, ya que no sólo la prohibición institucional era vista como injusta y un abuso de autoridad, sino que además la profesora que protagonizó la clase (quien se hallaba en el colegio hacía poco tiempo) fue “*obligada a pedir disculpas [a sus estudiantes] delante de la directora*”, como me precisaría luego Ramiro, un colega suyo,

---

<sup>17</sup> Con posterioridad a este momento, el día 17 de octubre de 2017, su cuerpo sería hallado sin vida en el río Chubut, en una zona que ya había sido rastrillada, sin que hasta el momento de la entrega de esta tesis el Poder Judicial haya esclarecido las circunstancias que ocasionaron su muerte. Los dos meses y medio que transcurrieron desde la desaparición de Maldonado hasta el hallazgo de su cuerpo hubo intensas movilizaciones en La Plata y en distintas ciudades del país con el fin de exigir al Estado su aparición con vida y la verdad de lo sucedido, situación que reactivaba la memoria en torno al genocidio perpetrado durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983). El caso ingresó de lleno en la dinámica político-partidaria (sin reducirse a ella, pero es un dato central para comprender la situación que estamos narrando), de modo tal que los grupos antagónicos al gobierno nacional enfatizaban su responsabilidad en la desaparición y el entorpecimiento de su esclarecimiento, en tanto que desde sectores oficialistas destacaban la falta de pruebas de tales acusaciones, las cuales eran atribuidas exclusivamente al afán opositor que las movilizaba.

<sup>18</sup> Lógicamente, las escuelas fueron caja de resonancia de estos debates públicos. Específicamente, surgió una discusión en torno a si era correcto o no abordarlo en las clases y al modo de hacerlo. En ese marco, la Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina (CTERA) creó y distribuyó un cuadernillo con propuestas didácticas para trabajar el tema. En respuesta a ello, tanto en la ciudad como en la provincia de Buenos Aires (cuyos gobiernos pertenecían a la fuerza gobernante en el país) hubo acciones estatales para prohibirlo. Se habilitó, por ejemplo, una línea telefónica para que las familias “denunciaran” a quienes decidían trabajar el tema en clase, tensándose así las relaciones entre docentes, estudiantes, autoridades, familias, sindicatos y funcionarios.

quien consideraba que esa situación implicaba una desautorización indignante para cualquier docente. De todas formas, remarcó asimismo que la profesora también había estado mal, ya que el conflicto, a su entender, se produjo porque ella “*no trabajó desde la ley, no le dio un marco*”.

En esa charla, mantenida en su hogar, Ramiro me señalaría en varias ocasiones que se trataba de “*una profesora nueva*”, lo que tal vez explicaba desde su punto de vista que se hubiera manejado de ese modo. Aunque luego registré en mis notas ese señalamiento reiterado, tardé en comprender su importancia.

Unas semanas después de ese conflicto, en el marco del acto por el *Día de la diversidad cultural americana* (12 de octubre), Ramiro, quien tenía a cargo su organización, consideró propicio abordar nuevamente el tema, pero centrándose en los pueblos originarios y en “*su derecho legal sobre esas tierras, las garantías constitucionales a reclamar sobre ese derecho*”, como me diría luego. Y si bien no habló explícitamente de Maldonado, puso como ejemplo la legitimidad (¡y legalidad!) de los reclamos mapuches. “*Y no hubo problemas*”, aseguró. Y remató: “*Cuando se le da un marco legal al trabajo, nunca puede venir una crítica*”.

La anécdota (tanto en su faz de “censura” como en su faz “permisiva”) expresa cabalmente el perfil del colegio Leloir, que aquí denominamos *normativo*. Como adelantamos, esta figura no debe leerse como señalamiento de una configuración escolar ideológicamente conservadora ni como rasgo totalizador de la institución, sino como marca predominante y clave interpretativa de una lógica de modulación de la experiencia práctica al interior de la institución. Como puede observarse en la anécdota recién comentada, esa impronta *normativa* no sólo es utilizada por las autoridades para limitar ciertas prácticas, sino que también es apropiada por las/os mismas/os docentes para validar su accionar, sirviéndole a Ramiro para abordar, aunque sea elípticamente, el tema de la represión en cuyo contexto *desapareció* (y luego *apareció* sin vida) Santiago Maldonado.

Asimismo, en la reconstrucción de esta controversia en torno al abordaje del tema en el ámbito escolar, varias/os de las/os colegas de la docente reprendida (“una profesora nueva”) señalaron que ésta “no trabajó desde la ley”. Su accionar por fuera de las lógicas prescriptivas institucionales en este sentido le valió una crítica severa de parte de la directora (y subrepticamente también de sus pares), quien además la habría desautorizado, según señalaron sus compañeras/os, al obligarla a pedir disculpas en su presencia –marcando así, además, el peso de las jerarquías-.

Este perfil *normativo*, centrado más en el cumplimiento de la legislación y los mandatos oficiales que en una apropiación institucional reflexiva y participativa de los mismos, conllevaba en la praxis concreta efectos paradójales que de ningún modo daban cuenta de una orientación ideológica inequívoca. Lo cual podía verse de manera ostensible en lo concerniente a la educación sexual.

La existencia de una ley nacional (26.150) y una provincial (14.744) de Educación Sexual Integral (ESI), además de una decidida voluntad política para su implementación en las escuelas (expresada en la elaboración y distribución de materiales, comunicados, circulares, así como en capacitaciones y todo un vasto complejo de acciones)<sup>19</sup>, supuso en el colegio *Leloir* una serie de cambios formales y una directiva clara hacia la totalidad del cuerpo docente consistente en la incorporación en sus prácticas áulicas de algunos de los ejes impulsados por esta política educativa.

Si bien algunas de las personas que entrevistamos plantearon que esta directiva no supuso ningún cambio en sus prácticas puesto que, según decían, ya con anterioridad venían realizando acciones desde la misma perspectiva, lo cierto es que desde las primeras charlas fueron remarcando la “obligación de trabajar la ESI”. Según pudimos ver en las planificaciones y los programas de las materias, todos daban cuenta explícitamente de su anclaje en esta política.

---

<sup>19</sup> Aunque el cambio de gobierno en diciembre de 2015 implicó una disminución notable en las acciones estatales tendientes a la implementación de esta política educativa, lo cierto es que la sanción de la ley provincial de ESI a mediados de dicho año coadyuvó, junto con la labor decidida de algunas/os funcionarias/os públicas/os que persistieron en sus cargos, a una relativa continuidad en esta política. En efecto, durante 2016 muchas escuelas, entre ellas el *Leloir*, tuvieron por primera vez jornadas institucionales de formación (dentro del Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, conocido en el ámbito educativo por su sigla: PNFP) específicamente dedicadas a la ESI.

La directora, por su parte, en la primera conversación que tuvimos a solas en su oficina señaló que, en su caso, tomar conocimiento de la ESI la hizo rever algunas prácticas. Entre las principales transformaciones que puso de relieve, se encontraban: el armado de las planillas de asistencia por orden alfabético, sin la tradicional separación por sexo; el dictado de las clases de educación física también en forma conjunta, cuando antes varones y mujeres cursaban esa asignatura por separado; y el hecho de dirigirse en las comunicaciones oficiales a las “*queridas familias*” y ya no a los “*señores padres*”, reconociendo así la multiplicidad de conformaciones familiares existentes.

Si bien tal como pudimos saber a partir de nuestra indagación, se trataba de tres exigencias que las/os inspectoras/es hacían a las autoridades de las escuelas, lo que interesa destacar acá es la adecuación total –e inmediata- a ese mandato. Algo que no sucedía en el colegio *Virgen del Pilar*, donde a pesar de que había una mayor transversalización de la ESI en el proyecto institucional, las clases de educación física, pese a las exigencias oficiales, seguían dictándose en forma separada a varones y mujeres (si bien durante nuestra estadía pudimos advertir que esa decisión se estaba repensando).

Los efectos paradójales de este perfil *normativo* también podían advertirse en lo concerniente a la relación de las autoridades con las/os estudiantes. Hace algunos años, cuando hubo desde el ámbito de la política estatal un impulso a la creación de centros de estudiantes en las escuelas secundarias, el *Leloir* fue un colegio que se adecuó rápidamente a ese lineamiento, pese a no ser una institución con un fuerte énfasis en la participación ni mucho menos en la politización de sus estudiantes. Exactamente lo inverso hallamos en *del Pilar*, donde pese a existir un perfil institucional favorable al protagonismo estudiantil en la vida cotidiana escolar, recién en el año 2018 se creó un centro de estudiantes.

## Virgen del Pilar: una configuración institucional participativa

El carácter *participativo* de la vida cotidiana escolar en el colegio *Virgen del Pilar* se remonta de alguna manera a su gesta fundacional, a la que ya hicimos referencia de manera sintética. La historia, más o menos conocida por todas/os (aunque no la hallamos escrita en ningún documento), cuenta que algunas familias cuyas/os hijas/os cursaban los últimos años de la escuela primaria homónima, ubicada a pocas cuadras y perteneciente al arzobispado de La Plata, decidieron crear el nivel secundario con el fin de darle continuidad al mismo proyecto educativo, con el que se sentían fuertemente identificados.

Con ese fin, los “*padres fundadores*” crearon una asociación civil sin fines de lucro a la que pertenece la institución hasta el día de hoy. Para poder hacer la compra del edificio donde actualmente funciona la escuela, algunas familias debieron hipotecar sus casas. Así pudieron adquirir una antigua vivienda que fue preciso remodelar para que, en agosto de 1994 (los primeros meses de ese año, al no estar terminadas las obras, las clases se dieron en una biblioteca popular ubicada en el mismo barrio), abriera sus puertas a la primera cohorte.

La fuerte pertenencia a la vida institucional se expresa también en el hecho habitual de que algunas/os de sus egresadas/os regresen años más tarde a trabajar allí. Una mañana conversaba con una docente y una preceptora, ambas ex alumnas de la escuela, quienes recordaban con cierto humor las “colectas” permanentes que se hicieron durante más de 10 años con el fin de “levantar la hipoteca”:

- Te vendían de todo. Siempre estabas haciendo pastelitos, empanadas. Ni cuenta te dabas, era así.
- Me acuerdo, sí. ¡Las rifas!
- Me acuerdo cuando nos avisaron que se terminó de pagar el crédito. Fue una fiesta.

Aunque en este relato esas acciones eran ubicadas en el pasado, durante nuestra estadía en la escuela registramos cierta continuidad en ese tipo de prácticas. La venta de empanadas, el “bingo familiar” y otras iniciativas para recaudar fondos persistían como un ritual institucional en el que participaban estudiantes, docentes, directivos, trabajadores no docentes del colegio, así como algunas familias de las/os alumnas/os, por lo general “a contra-turno” o incluso algún día del fin de semana. Más allá del objetivo concreto (e ineludible) de juntar dinero para el mantenimiento y las reformas edilicias necesarias, esas instancias constituían asimismo momentos de interacción menos formales entre los distintos integrantes de la “comunidad educativa” y sin la mediación permanente de la burocracia y los principios administrativos.

Si bien en algún momento de su trayectoria la institución decidió erigirse en una escuela “laica”, ello no implicó abandonar completamente una impronta cristiana difusa orientada a la “formación en valores”, que perduraba en la cotidianidad a partir de ciertas prácticas y nociones que, aunque relativamente resignificadas, seguían remitiendo a una historia católica ligada de manera más o menos explícita, según los actores, a la vertiente de la “teología de la liberación”. El mantenimiento de una cuota baja para que el factor económico no resulte un principio de exclusión, la transformación de la materia Catequesis en una nueva asignatura llamada Convivencia, la organización de “salidas educativas” con fines solidarios, la continuidad de las “jornadas de convivencia” que durante nuestra estadía seguían realizándose en un “campito” perteneciente a la Iglesia Católica, son algunas de las acciones reiteradas que daban cuenta de ello (junto con otros aspectos más “evidentes” como el mantenimiento del nombre del colegio, las referencias religiosas en el escudo y las imágenes de la virgen del Pilar ubicadas en distintos puntos del establecimiento). “*Los valores siguen siendo los mismos*”, fue una frase que soltó la directora en nuestro primer encuentro y que volvería a oír en reiteradas ocasiones.

Asimismo, este carácter *participativo* tenía implicancias precisas en la forma de tramitar la experiencia sexuada en la escuela. Según pudimos relevar, los

distintos actores institucionales tomaban parte activa y deliberada en diferentes aspectos relativos a la educación sexual como la deconstrucción de los estereotipos de género, el abordaje de las prácticas de acoso, la posibilidad de que las/os estudiantes homosexuales pudieran manifestar sus deseos e inquietudes abiertamente, entre otros.

De todas formas, este perfil *participativo* no debiera llevarnos a suponer la existencia (imposible) de una experiencia escolar sin conflictos. Como dijimos, *normativa* y *participativa* son dos regímenes de modulación de la heterogeneidad constitutiva en cada colegio y no una síntesis ni una jerarquización valorativa de nuestra parte respecto de los procesos estudiados. En efecto, mientras en el *Leloir* se incorporaron rápidamente todos los criterios relativos a la ESI impulsados por el cuerpo de inspectoras/es, en *del Pilar* las clases de educación física seguían dictándose en forma separada a mujeres y varones.

Asimismo, a diferencia del *Leloir*, hasta el año 2018 esta escuela no contaba con un centro de estudiantes. Situación que, habida cuenta del fuerte protagonismo de las/os jóvenes en la vida cotidiana del colegio, inicialmente nos resultó llamativo. Luego de reflexionar largamente al respecto, poniendo en relación diferentes datos construidos a partir de nuestra experiencia etnográfica, comprendimos que tal vez una de las dificultades de las/os alumnas/os del *Virgen del Pilar* podía radicar justamente en la permanente mediación institucional en la gestión de la identidad estudiantil, lo cual volvía ciertamente fuera del repertorio habitual que éstas/os lleven adelante iniciativas propias sin el acompañamiento de docentes y directivas/os.

Durante nuestra estadía en la escuela el tema emergió en forma recurrente y se proyectaba como demanda de las/os estudiantes o aun de las/os docentes hacia la directora, quien se negaba a ser su impulsora. Decía que eran las/os alumnas/os quienes debían hacerlo. Una vez que una docente le dijo que en un curso habían preguntado “*cómo era lo del centro de estudiantes*”, ella le respondió:

- ¿Cómo se llama? Centro de estudiantes. Bueno, que lo hagan los estudiantes. El nombre te lo dice.

En otra oportunidad, en el marco de una “*jornada de convivencia*” desarrollada en un camping ubicado en las afueras de la ciudad, la demanda volvió a emerger. Las/os estudiantes estaban sentados en el pasto, agrupados por las/os docentes que habían organizado algunas actividades de tal modo que no se respetara la habitual división por cursos. Una de las consignas de trabajo consistía en identificar problemáticas de la cotidianidad escolar y sugerir propuestas de acción. En uno de los grupos se planteó la idea de crear un centro de estudiantes y la directora volvió a manifestar su postura:

- A ver chicos. Esto lo venimos diciendo y repitiendo *quichicientas* veces. El centro de estudiantes es suyo, es de los estudiantes. Lo tienen que crear ustedes.
- Pero, ¿cómo se hace?
- Hay un protocolo. Si ustedes quieren, me dicen y les doy todos los instructivos. Pero lo tienen que hacer ustedes, armar un estatuto. Todo ustedes. No lo podemos hacer nosotros porque no es la idea. Tiene que surgir de ustedes.

Como se ve, antes que la “medición” de las configuraciones institucionales en base a un supuesto horizonte a alcanzar, las figuras *normativa* y *participativa* nos permiten comprender las lógicas que articulaban las diferencias y tensiones presentes en los colegios estudiados. Ello no supone desconocer la implicación subjetiva –y, por tanto, también política- del analista, sino la capacidad de reflexionar sobre ella a fin de volverla un insumo fundamental del proceso integral de producción de conocimiento.

En efecto, el trabajo de campo fue siempre un desafío y una implicación intelectual, pero también afectiva, moral y, por supuesto sexualizada, siendo la

*experiencia etnográfica* un aspecto central en el proceso de comprensión de los procesos que estaba estudiando. Por ello la totalidad de los capítulos de esta tesis poseen referencias al ejercicio de reflexividad constante que fue acompañando la investigación. De todas formas, consideramos que la centralidad asignada a este recurso ameritaba un lugar destacado en el trabajo. Por esa razón, y sin que ello implique su encorsetamiento exclusivamente a dichos límites, en el siguiente capítulo nos abocaremos específicamente a reflexionar sobre las implicancias subjetivas y epistemológicas que supuso la realización de este trabajo.

### **La experiencia de estudiar sexualidades en contextos escolares. Un ejercicio de reflexividad epistemológica, ética y afectiva**

Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político. El estudio de la experiencia debe, por consecuencia, poner siempre en cuestión su estatus originario en la explicación histórica. Esto ocurrirá cuando los historiadores tengan como proyecto no la reproducción y transmisión del conocimiento al que se dice que se llegó a través de la experiencia, sino el análisis de la producción de ese conocimiento mismo (Scott, 2001, p.72-73).

En las últimas décadas, la reflexividad ha ganado un lugar preponderante en distintas zonas de las ciencias sociales, con especial vigor en el campo de los estudios etnográficos. Podría decirse, siguiendo a James Clifford, que el trabajo reflexivo sobre las propias condiciones de producción y enunciación, así como sobre las estrategias narrativas han complejizado las modalidades de “autoridad etnográfica”, descentrando el modelo “experiencial” sintetizado en el apotegma: “estás allí... porque yo estuve allí” (2001, p.40). Según este autor, hasta mediados del siglo XX haber “estado ahí” era lo que confería al analista la “autoridad” para enunciarse sobre un *campo*, concebido muchas veces como una entidad preexistente a la llegada del etnógrafo y con límites físicos predefinidos.

Sin por ello negar el valor del legado de los “estudios intensivos” recostados sobre este modelo, transformaciones tanto internas como externas al mundo de la investigación social han horadado su legitimidad como verdad incuestionable. Distintos procesos pusieron de relieve que el “campo” no es una realidad autoevidente, homogénea ni estanca que el analista *descubre*. Tampoco el etnógrafo es un ser neutral, insensible, ni omnicompreensivo, como algunos trabajos parecen haber pretendido. Por su parte, hoy resulta factible destacar el carácter reflexivo, cambiante y contradictorio de nuestros

informantes. Asimismo, los contextos que indagamos poseen fronteras porosas, por las que circulan sujetos, discursos y objetos culturales. Se trata de verdaderos desplazamientos epistemológicos que modifican las condiciones de la producción intelectual.

Acaso un riesgo de este “giro” sea el de convertir al “investigador reflexivo” en el tema central de la investigación. Por ello resulta crucial integrar permanentemente la narración de las propias impresiones, prenociones y relaciones construidas en el campo con aquellos procesos que se pretende estudiar, siendo para ello el trabajo conceptual la mediación fundamental. De ese modo, como señala Rosana Guber (2011), la reflexividad permite no sólo evitar que la subjetividad del analista se convierta en una “caja negra” de la investigación, sino también la posibilidad de comprender la interacción en el campo como fuente de conocimiento acerca del mismo. En este sentido, prosigue esta autora,

la legitimidad de "estar allí" no proviene de una autoridad de experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino de que solo "estando allí" es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador en tanto miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores. Este tránsito, sin embargo, no es ni progresivo ni secuencial. El investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, precisamente porque al principio solo puede pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde sus propios esquemas. En el trabajo de campo, en cambio, aprende a hacerlo *vis-a-vis* otros marcos de referencia, con los cuales necesariamente se compara (2011, p.49-50; destacados en el original).

Siguiendo esta perspectiva, consideramos fundamental pensar en la reflexividad como un proceso integral de la práctica investigativa, no circunscripta solamente a la propia *experiencia de campo*. En tal sentido, en este capítulo nos interesa considerar aspectos epistemológicos, éticos y afectivos implicados en el proceso de producción de esta investigación.

## La perspectiva etnográfica. Método, enfoque, texto y experiencia

Este trabajo asume que la experiencia escolar conlleva todo el tiempo una dimensión pedagógica respecto de la sexualidad, que trasciende ampliamente las prescripciones curriculares y los propósitos formativos y regulatorios de docentes y directivos en cada institución, definiéndose de formas específicas y contextuales a partir de una trama relacional en la que las/os jóvenes no ofician de receptáculos inermes, sino que, a partir de sus prácticas, rituales, inquietudes, consumos y saberes, recrean, promueven, demandan y conmueven los sentidos instituidos.

Como señalamos, nuestra perspectiva de conocimiento general es la etnografía, entendida como enfoque, como método, como texto (Guber, 2011) y como experiencia (Rockwell, 2009). Perspectiva que no sólo supone asignar prioridad al punto de vista de los sujetos que protagonizan los procesos estudiados, sino también asumir que dichos puntos de vista se entran en el fluir cotidiano de sus acciones (y no sólo en aquello que los sujetos dicen sobre las mismas) (Geertz, 1986). Es por ello que la estrategia metodológica descrita en el capítulo anterior previó un abordaje inicialmente exploratorio, sensible a identificar, a partir de conversaciones más y menos formales con los “nativos” así como de las observaciones realizadas *in situ*, las experiencias, los ámbitos, los momentos que era propicio indagar con mayor densidad.

En este sentido, los primeros pasos se caracterizaron por una actitud de apertura a lo impensado, atento<sup>20</sup> a la construcción de vínculos de confianza (en este primer momento sobre todo con docentes y directivos), a la familiarización con los lenguajes y saberes locales, y a la posibilidad de ir hallando procesos relevantes para analizar en función de los interrogantes iniciales.

---

<sup>20</sup> Recuerdo que empleo el singular al hacer referencia a mi experiencia de campo.

Al ver la potencia de los datos construidos a partir de las charlas informales, a veces casuales, no orientadas por cuestionarios ni pautas como en la situación más clásica de entrevista, decidimos priorizar la *observación participante* como herramienta metodológica fundamental. Decisión vinculada a las reflexiones surgidas en el marco de una investigación anterior (Romero, 2017), donde empleamos como técnica central de relevamiento la entrevista semi-estructurada. En determinado momento de aquel estudio noté con cierta incomodidad que mis entrevistadas/os, pese a tener ostensibles diferencias en su quehacer cotidiano, me proporcionaban respuestas sorprendentemente coincidentes y que, pese a mis esfuerzos por desestructurar las preguntas, existía ya cierto encorsetamiento dado, según interpreté, por la codificación previa de los temas de interés y la forma en que se volvía posible referirse a ellos. Si bien los interrogantes en muchos casos tenían una apertura considerable, la misma formulación delimitaba, para decirlo con Guber, “un cierto rango de respuestas” (2011, p.72). En aras de la comparación, de la búsqueda de regularidades y discrepancias que guiaba aquel trabajo, percibí que no alcanzaba a registrar del todo matices y sutilezas que podían enriquecer el análisis.

Es por ello que en esta nueva investigación, y sobre todo a la luz de la evidencia empírica que fui recolectando, decidí complementar el material producido mediante la observación participante a través de lo que, siguiendo nuevamente a Guber, podemos llamar “entrevistas no directivas” (2011, p.69), técnica que supone que, si bien uno nunca pierde de vista los objetivos del trabajo, procura entablar una charla que vaya fluyendo a partir del testimonio del entrevistado. Lo cual no implica, desde luego, creer que la figura del entrevistador desaparece o no afecta las respuestas, sino que esta modalidad puede ayudar a originar un intercambio no siempre codificado por el marco interpretativo previo del investigador. Por el contrario, la apertura en las conversaciones y la escucha atenta me fueron volviendo sensible a ciertos temas que inicialmente ni había contemplado ni podía codificar. Es lo que pasó, por ejemplo, con las menciones a los festejos rituales vinculados al egreso escolar. Un día fue un comentario al pasar de una docente, en otro momento

algo que señaló un estudiante, luego un tema que puso de relieve una directora, para finalmente volverse un aspecto central del relevamiento.

El valor central de las entrevistas radicó en la posibilidad de tener un registro del punto de vista de algunas/os docentes cuyas clases no pude observar, así como reconstruir la historia de los colegios y de ciertas prácticas que al momento de mi relevamiento ya estaban completamente institucionalizadas, como las jornadas de “convivencia” en el colegio *del Pilar*.

Más allá de las técnicas empleadas, me interesa poner de relieve asimismo una estrategia general orientada a habilitar diálogos significativos con mis interlocutores. Por ejemplo, me di cuenta que las conversaciones se volvían más productivas cuando era posible establecerlas como un intercambio más que como una “situación de entrevista”, es decir, cuando yo tomaba parte en ella no sólo como interrogador, sino que también compartía mis dudas, pareceres y temores como educador (si bien en el nivel universitario). Mis auto-cuestionamientos habilitaban además un ejercicio de reflexividad mayor en mis interlocutores que las preguntas formalmente mejor elaboradas o estructuradas.

Asimismo, con el fin de no obturar vías interpretativas que podían volverse cruciales, la mayor parte de estas entrevistas fue realizada una vez transcurrido cierto lapso de tiempo en el terreno, cuando ya había construido un vínculo de relativa confianza con algunos informantes y me había familiarizado con las dinámicas de cada escuela. En ese sentido, tal como vimos en el capítulo II, resultó crucial comprender las configuraciones institucionales en cuyo marco tenían lugar las experiencias escolares relevadas.

Como señalamos en dicho capítulo, *normativa* y *participativa* constituyen “figuras” (Barthes, 1993) que permiten volver inteligibles dos regímenes de modulación de la heterogeneidad constitutiva de cada colegio. Es por ello que la propuesta narrativa de la tesis, antes que buscar una visión sintética que tienda a visualizar las escuelas “como sujetos totales, fuentes de una intención significativa” (Clifford, 2001, p.60), apuesta a exhibir las lógicas que modulan los disensos, los paralelismos, los malentendidos, los diferentes marcos

interpretativos que se intersectan, la ambigüedad de ciertas escenas, así como la precariedad de algunos códigos.

La apuesta por la construcción de un texto polifónico, de todos modos, no supone en este caso borrar el lugar del analista (o situarlo como “un informante más”) como puede suceder en algunos trabajos de la crítica poscolonial, sino asumir un esfuerzo literario acorde a la voluntad de comprensión de los puntos de vista nativos. El resultado de esta búsqueda pretende ser, siguiendo a Ramiro Segura, “un texto (del etnógrafo) en que se percibe la lógica práctica del otro” (2015, p.27).

A diferencia de lo que había ocurrido en las escuelas católicas en las que indagué para la tesis de maestría, en estos colegios me sentía más a gusto y con la –por momentos, sólo aparente- tranquilidad de no tener que aprender un lenguaje ajeno a mí para poder conversar. Mi relativa cercanía con algunos informantes –por ámbitos de sociabilidad- me ofrecía la posibilidad de manejarme en una zona de intereses comunes: una profesora había estudiado y daba clases en la misma facultad que yo, otra docente había terminado su carrera con un trabajo final sobre la ESI, con otro profesor compartíamos amistades vinculadas al mundo sindical. La proximidad se volvía palpable a cada paso y parecía ser fundamental para construir vínculos de confianza y hasta cierta complicidad con algunas/os informantes.

Al mismo tiempo, ese aparente común acuerdo dificultó poner en crisis algunos comentarios (por temor más o menos consciente en ese momento) o bien profundizar en algunos temas emergentes por suponer que ya había comprendido lo que me habían querido decir. Posteriormente, al sistematizar la información relevada, me asaltaban todo tipo de dudas que, en algunos casos, pude saldar gracias al vínculo creado a partir de la realización de nuevas entrevistas o intercambios informales en los que procuré volver a crear el clima y el tono de la conversación que había hecho posible llegar a ciertas reflexiones de mis informantes. Es que además de un enfoque, un método y un determinado tipo de texto, la etnografía constituye también un tipo particular de investigación, es decir, una *experiencia* investigativa específica, sobre lo que nos interesa reflexionar a continuación.

## ¿Puede el hegemónico hablar?

La práctica etnográfica que busca comprender las experiencias escolares en su dimensión sexuada es también ella una experiencia (Scott, 2001; Rockwell, 2009) corporal, afectiva y sexuada imbricada en los procesos que se pretende estudiar. De todas formas, conviene reafirmar que dicho conocimiento aparentemente “directo” no es autoevidente, pero a partir de un profundo ejercicio de reflexividad y vigilancia constituye sin dudas una vía de acceso inestimable a la trama relacional y significativa de cada institución.

En el caso de esta tesis fue mi experiencia singular la que me permitió describir las culturas institucionales de las escuelas *Leloir* y *del Valle* como *normativa* y *participativa*, respectivamente. Clasificación realizada en función de lecturas teóricas y reflexiones conceptuales, pero también en función de las relaciones concretas entabladas con las personas que habitaban estos colegios durante los años 2017 y 2018, lo que vuelve palpable aquello de que el “campo” es siempre una construcción heurística y no una entidad preexistente.

Esa experiencia supone siempre un intercambio de marcos interpretativos, donde el analista participa en función de sus particularidades y atributos diferencialmente significados por sus interlocutores en el marco de “configuraciones culturales” específicas (Grimson, 2011).

En ese sentido, mi implicación en el estudio etnográfico de la experiencia sexuada en escuelas secundarias no se dio tan sólo en tanto sujeto cognoscente, sino también en tanto varón, cis, heterosexual, universitario, adulto o joven (dependiendo de los distintos actores institucionales) y todo ello condiciona, es decir, opera como condición de posibilidad del análisis aquí efectuado.

A esta altura puede resultar casi un clisé dentro de un ejercicio de reflexividad nombrar las propias diferencias en tanto demarcadoras del lugar de enunciación del investigador. Muchas veces tales procedimientos no trascienden la mera enumeración de ciertos principios clasificadores del orden social, sin mayor relación con el campo material de indagación ni con el análisis propiamente dicho, como si tales diferencias pre-existieran al propio campo. Por el contrario, sus significados son producto de la relación intersubjetiva en contextos determinados. Es decir, que no basta con consignar aquí algunos rasgos de (auto y hetero) adscripción identitaria considerados a priori como más relevantes que otros, sino que es preciso realizar un esfuerzo interpretativo acerca de los procesos de interacción con mis informantes, recuperando en la reflexión tanto las marcas discursivas de mis interlocutores como las propias sensaciones experimentadas *in situ*, ya que ambas constituyen vías de entrada privilegiadas no sólo para “vigilar” los sesgos propios, sino también para reconocer lo que ese proceso de etiquetamientos mutuos puede señalar de la trama de sentidos que pretendo conocer.

La primera vez que me vi en la obligación de reflexionar al respecto fue a partir de la consulta que hice a una docente e investigadora especializada en estudios de género, a quien recurrí para comentarle de mis avances, mis dudas y mis intereses con respecto al trabajo que estaba recién emprendiendo. Luego de escucharme largo rato en silencio, me aconsejó que estudiara la configuración de las masculinidades en las escuelas, que era algo (a su entender) poco estudiado en el país y, además, al ser yo varón, resultaba mucho más “apropiado”. Al principio sentí cierta perplejidad por la recomendación que me hacía. ¿Qué quería decirme? ¿No era legítimo mi interés en el tema? ¿Por qué una referente en este enfoque invocaba mi genitalidad (socialmente significada, es cierto) como obstáculo para el análisis de las experiencias de educación sexual en las escuelas?

Mi respuesta en aquel momento fue que, en efecto, ello formaba parte de lo que quería indagar, que me interesaba especialmente la pregunta por los mandatos de género que circulaban en las escuelas y que me seducía la idea de pensarlos relacionamente, que iba a analizar las feminidades y las masculinidades que construía la interacción de los sujetos en cada una de

estas instituciones y, ya dispuesto a salir del “mal trago”, le pedí que me recomendara algunos textos. Pero ella insistió en que lo mejor, dada mi “condición” (hizo todo lo posible por ser muy clara en lo que me decía), era que me abocara solamente a observar el comportamiento de los varones en estas escuelas, el trato entre ellos mismos y con las mujeres (pero mirándolos a ellos), así como con los docentes y los directivos.

Lo que ella impugnaba, se me volvió evidente, era que yo, en tanto sujeto hegemónico del ordenamiento sexual patriarcal (al menos así era visto), incorporara a las jóvenes en mi indagación, y si bien en ese momento inicial de mi estudio observé el señalamiento con cierta perplejidad, posteriormente comprendí que se trataba de una tensión central de los estudios de géneros y sexualidades sobre la cual era preciso reflexionar y tomar una postura. En este sentido, Mario Pecheny plantea:

Un presupuesto raramente cuestionado en este campo supone que la legitimidad de una voz no proviene de su buena fe, la solidez de sus informaciones, o la rectitud de sus principios, sino de la identificación –en la mayor medida y detalle posibles– con los sujetos que son ‘objeto de investigación’ (2008, p.11; resaltado en el original).

Y en la misma línea, se pregunta: “¿sólo las mujeres pueden estudiar a las mujeres?, ¿sólo las personas no heterosexuales pueden estudiar a las personas no heterosexuales?” (Pecheny, 2008, p.10/11). Por otra parte, vale decir, siguiendo a Gayle Rubin, que el sistema sexogenérico constriñe las sexualidades de todos los miembros de la sociedad, no sólo la de aquellos que ocupan las posiciones más subalternizadas (1986). Puesto que no hay un “afuera” del sistema de sexogénero, no hay subjetividades no implicadas en él y todas ellas se construyen en relaciones de diferencia y desigualdad, en sus múltiples intersecciones con otros marcadores sociales.

Ante este escenario es que considero preciso reafirmar mi asunción del feminismo, no como “asunto de mujeres”, sino como una perspectiva

epistemológica y política que denuncia y pretende modificar las desigualdades entre hombres y mujeres basadas tanto en la construcción sociohistórica de la “diferencia sexual” como en su intersección dinámica con otros clivajes que fracturan el continuum social estableciendo jerarquías –y, con ellas, violencias– entre los sujetos.

En este proyecto teórico-político repensar las categorías, los modos y el lugar desde donde realizar el análisis cultural resulta un requisito insoslayable por cuanto “la ciencia” es también un artefacto social saturado de sentidos androcéntricos y heteronormativos que requieren de un trabajo exhaustivo de reflexividad para detectarse y combatirse. Así concebido, el feminismo no sería una disciplina más, encargada del estudio de la “mujer”, sino un enfoque conceptual y epistémico que debe orientar las prácticas académicas, políticas y cotidianas (Barrancos, 1993), alejado de todo mero posicionamiento declamativo pasible de ser fundido con las posiciones políticamente correctas que abundan hoy en el campo de las ciencias sociales.

La discusión respecto del “sujeto” del feminismo, desde luego, no es ajena a la propia tradición crítica de dicho campo (Elizalde, 2008), el cual ha desarrollado un prolífico universo reflexivo sobre estos tópicos epistemológicos, metodológicos y políticos, dando espacio y argumentos a un debate intenso sobre la especificidad de una perspectiva epistémica feminista que, sin abandonar el propósito político de la producción de conocimiento emancipatorio para las mujeres y otros colectivos de género subalternizados, procure permear las discusiones asentadas sobre la legitimidad/legalidad del vínculo sujeto conocedor/sujeto conocido, o sobre la pretendida inconmensurabilidad del conocimiento científico *versus* el conocimiento militante, con argumentos rigurosos en torno de los modos de conocer y de transformar el horizonte cognoscible de las ciencias sociales (Bartra, 1998; Delfino, 2009).

En una revisión crítica potente Judith Butler (2007) ha cuestionado la figura de “la mujer” como sujeto del feminismo y su consecuente aceptación acrítica del par binario masculino/femenino que sostiene el ordenamiento sexual heteronormativo al erigir como válidos únicamente dos (y sólo dos) sexos, que a su vez se corresponden con dos géneros (Elizalde, 2012), articulados “por el

imperativo de *coherencia*” (Blanco, 2014: 40; cursiva en el original). La transgresión de dicho imperativo, como muestra Butler, supone severas consecuencias para cualquier sujeto, e incluso pone en cuestión la noción misma de persona (2007).

Reconociendo la centralidad para el feminismo del concepto de “experiencia” (y de la experiencia misma de las mujeres como sujetos de la diferencia y la desigualdad sexual), adscribimos aquí a una noción que se desplaza, retomando a Elizalde,

de un esencialismo ontológico de las identidades –pero también de la problemática división entre público y privado, entre otras persistentes dicotomías genéricas y sexuales- que sostendría una noción abstracta de ‘experiencia de las mujeres’ como antagónica a la ‘experiencia de los hombres’, concebida esta última como una construcción transhistórica, saturada de poder y organizada exclusivamente a partir de prácticas sexistas y concepciones androcéntricas (2008, p,20; resaltados en el original).

Tal vez la progresiva incorporación de varones cis y heterosexuales a las luchas y la teoría feministas, es decir, a una activa experiencia de militancia e investigación en ese enfoque, sea una nueva capa de complejidad en la reposición inevitable de las tensiones y las paradojas inherentes al feminismo (Scott, 2012), entendido “como *matriz de relaciones de diverso signo* -más que como movimiento de ideas unificadas sobre la opresión o de modos compactos de acción política-” (Elizalde, 2008, p.19; cursivas en el original).

De todas formas, conviene distinguir la experiencia de investigación y lucha de la experiencia vital como sujetos subalternos dentro de una trama relacional que produce y jerarquiza la “diferencia sexual”. En este sentido, considero que asumir una perspectiva epistemológica y política determinada –el feminismo- no es lo mismo que hallarse en la situación de desigualdad producida por las relaciones de poder asociadas a los géneros y las sexualidades –me refiero a las mujeres y demás colectivos alterizados dentro de un sistema patriarcal-, es decir, que no basta con nombrar las propias condiciones de distinción para

excusarse respecto de la consciencia crítica sobre los privilegios del propio lugar de enunciación (Delfino, 1999; Rance y Mulder, 2000; Elizalde, 2004). Como dijera Stuart Hall, “hablar de renunciar al poder es una experiencia radicalmente diferente a ser silenciado” (2010, p.58).

Una vez más, la reflexión me llevó a asumir cabalmente que quien hacía el estudio no era un sujeto (solamente) racional con inquietudes intelectuales y epistemológicas respecto de los modos en que se desarrollaba la formación en materia de sexualidad en estas escuelas, sino un sujeto encarnado en un cuerpo portador de deseos, rasgos físicos socialmente valorados de modos específicos, con experiencias formativas, familiares y sexuales particulares y todo ello tomaba parte en el proceso de construcción de conocimiento, por lo que ignorarlo, lejos de aportar rigor o cientificidad al estudio, volvía ininteligibles aspectos centrales de la indagación.

### **La construcción del “campo”**

Asumir la centralidad de la experiencia etnográfica como vía de acceso a la comprensión de los procesos estudiados, no sólo en tanto sujeto cognoscente con inquietudes y condicionamientos propios del campo científico-académico en la Argentina contemporánea, sino también en mi “implicación carnal” (Wacquant, 2012) en tanto portador de “diferencias”, conlleva asociada la concepción del “campo” como construcción heurística y no como una entidad preexistente que el analista procura “descubrir”. Es el analista el que, de alguna manera, lo inventa, a partir de sus propios interrogantes, orientados teóricamente y movilizados a partir de un trabajo metodológico singular y de las relaciones sociales específicas que entabla. Condiciones particulares que suponen sesgos y límites que conviene examinar a fin de comprender los alcances del estudio.

En este sentido puede decirse que el campo es siempre es un “problema epistemológico”. Estudiar la sexualidad en las escuelas no prescribe ni el tipo de abordaje, ni las prácticas a indagar ni las temporalidades y espacialidades que habrán de tenerse en cuenta. Esto último resulta crucial por cuanto existe cierta tendencia investigativa que, de no mediar un proceso de reflexividad, lleva a hacer coincidir el *objeto de estudio* con el *lugar de estudio*, así como a circunscribir el *trabajo de campo* a los límites físicos de dicho *lugar*, como puede ser una nación, una ciudad o una escuela. En este sentido, considero que el desafío es la articulación en el análisis de los múltiples niveles y mediaciones (Achilli, 2005) que gravitan sobre la experiencia escolar en su dimensión sexogenérica, lo cual necesariamente supone una indagación de sus diversos contextos (Molina, 2013), que de ningún modo pueden preverse.

En un trabajo previo (Romero, 2017) señalábamos, parafraseando a Clifford Geertz, que no se trataba de estudiar *las* escuelas, sino *en* escuelas (1987), despejando de ese modo toda pretensión de totalidad. No sólo por la imposibilidad fáctica de hacerlo, sino además porque asumimos que los colegios seleccionados constituyeron nuestro contexto de indagación y no nuestro objeto analítico. Desde luego, ello no implica afirmar que el terreno en el que se realiza el estudio sea tan sólo una “circunstancia” o el “escenario” sobre el que operamos, sino que es construido a partir de las preguntas que la investigación pretende responder, pues nunca es previo a su desarrollo. El interrogante es en torno a qué estudiar en estos colegios puntuales.

En este caso, la inquietud inicial giraba en torno a indagar cómo se disputaba la configuración de unas lógicas institucionales respecto de la regulación de los cuerpos y los saberes vinculados a la sexualidad y las emociones en el ámbito escolar. Lo cual desbordaba las “clases de educación sexual”, ya que, tal como señalaron –y mostraron- otros/as autores/as (Morgade, 2001, 2011; Lopes Louro, 2007; Scharagrodsky, 2007; Báez, 2010; Tomasini, 2011, 2013, 2015; González del Cerro, 2018), en las escuelas las interpelaciones pedagógicas no se reducen a los contenidos curriculares, sino que se van tramando a partir de las múltiples prácticas que expresan visiones, creencias y supuestos, muchas veces sin que se repare en ellos. Las formas de disponer los bancos, la separación por “sexo” para las clases de educación física y para el “saludo a la

bandera”, las expectativas diferenciales para varones y mujeres de acuerdo a las distintas áreas temáticas, la división sexual del trabajo docente, contribuyen a generar modelos, gustos y hábitos que se van naturalizando.

Asimismo, resultó crucial la selección de las escuelas donde realizar nuestra indagación. En ese sentido, como señalamos en el capítulo II, estudiar la experiencia escolar (en su dimensión corporal, sexuada, afectiva) en un colegio perteneciente a una institución deportiva nos resultó especialmente sugerente, por cuanto dicha adscripción identitaria podía ocasionar (como efectivamente pudimos constatar luego) ciertas tensiones con las pretensiones de contención emocional tradicionales de la “correcta” convivencia escolar.

Asimismo, resultó muy sugerente el contraste que pudo establecerse posteriormente entre las modalidades de gestión de estos aspectos entre los dos colegios seleccionados, el *Luis Federico Leloir*, donde primaba una gestión particularmente preocupada por el cumplimiento de las “normas”, y el *Virgen del Pilar*, cuyo proyecto se erigía en torno de una mayor participación de los diferentes actores institucionales.

Ahora bien, en la medida en que la experiencia escolar remitía permanentemente a cuestiones que desbordaban los límites físicos de los colegios, nos pareció importante asimismo concebir una estrategia que los desborde, indagando cuanto fuera posible otros elementos, fundamentalmente de las culturas juveniles, que gravitaban sobre las prácticas que pretendíamos estudiar y sin los cuales el análisis podría perder complejidad. En tal sentido, optamos por una indagación cuyos límites pueden percibirse como menos precisos en términos formales, pero orientada a captar los múltiples pliegues de dinámicas escolares que remiten todo el tiempo a procesos que suceden fuera de las escuelas.

Por otra parte, cabe decir que si bien procuré todo el tiempo construir relaciones de confianza y complicidad en las escuelas, asimismo traté de no tomar un único punto de vista. Se privilegió la pluralidad de voces y perspectivas, aun cuando (o sobre todo porque) en algunos casos dicha diversidad desestabilizaba ciertas premisas tenidas por certeras.

Durante el trabajo de campo construí relaciones muy diferentes con las/os distintos docentes: entre quienes se mostraron abiertos a que les propusiera temas y modalidades de abordaje para contribuir a mi estudio y quienes se limitaron a permitirme observar sus clases transité un abanico de variantes que me desafió a reflexionar todo el tiempo sobre las implicancias de cada una de ellas. Esas dinámicas me ubicaron en ocasiones en lugares que no había previsto inicialmente. Mi propuesta, al conversar con los docentes, consistía siempre en poder observar sus clases. Pero desde el primer momento se me hizo palpable la tensión que conlleva el nombre de la técnica escogida: *observación participante*. ¿Cómo pretender la pura observación si nuestra presencia afecta los procesos que pretendemos observar? ¿Cómo hacer para asumir un lugar de observación privilegiada cuando nuestra participación supone, por ejemplo, estar al frente de alguna clase?

Asumiendo lo irresoluble de ese dilema, opté por acompañar cada paso con un proceso reflexivo que me permitiera desentrañar sesgos, límites y alcances de mi abordaje. Finalmente, la confianza depositada para dar una clase o el lugar de “especialista” asignado en algún momento señalaban mucho de las prácticas que pretendía estudiar y de sus protagonistas.

En este sentido se me volvió palpable la improcedencia de concebir a los/as nativos meramente como canales que transmiten información al etnógrafo. Durante el tiempo que duró la investigación recibí una “solicitud de amistad” en el marco de la red social Facebook, en algún caso percibí que había sido *stalkeado*<sup>21</sup>, me propusieron dar juntos una clase, me pidieron una tesis anterior para saber lo que estaba haciendo y hasta fui invitado a escribir una ponencia en forma conjunta. Vicisitudes que renuevan, a veces en forma inesperada, los interrogantes respecto de las relaciones que se construyen en el “campo”.

Por otra parte, resulta interesante señalar que el intercambio con los sujetos/as estudiados/as supone un proceso reflexivo mutuo. Muchas veces noté que una pregunta mía movilizaba a mis interlocutores a mirar alguna práctica o aspecto

---

<sup>21</sup> Se trata de una castellanización del verbo “to stalk”, de la lengua inglesa. El término es empleado para señalar la acción de “espíar” a otra persona a partir de revisar los registros de su acción en redes sociales.

de la cotidianidad escolar desde un nuevo ángulo. Asimismo, tal como yo elaboraba formas de presentación de mi investigación y mis posturas sobre el tema, lo mismo sucedía con mis informantes, quienes muchas veces asumían posicionamientos, por ejemplo, frente a la ESI, sin que yo se los pidiera.

Sin duda, la investigación estuvo atravesada en toda su extensión por la tensión inherente al proceso investigativo entre implicación/distanciamiento. Por ello la reflexividad debe ser una práctica constante, que sirva de andamiaje, y no algo circunscripto a un momento posterior. En mi caso, sentí más empatía en la escuela *Virgen del Pilar*. Eso me permitió un mayor disfrute del trabajo de campo, mantener un mejor humor que considero contribuyó a tener intercambios menos formales, pero a la vez constituyó un enorme desafío el necesario esfuerzo de *distanciamiento analítico*.

Asimismo, el tono relajado de las charlas en esta escuela muchas veces implicó la imposibilidad de repreguntar en el momento sobre algunos aspectos que notaba muy significativos al completar las notas que realizaba con posterioridad a cada visita. De ese modo, me veía forzado a volver a generar las condiciones para que mis informantes desarrollaran los elementos que no había sabido profundizar previamente, algo que no siempre logré establecer con la “naturalidad” requerida. Cuando la situación resultaba demasiado forzada, noté que se perdía la riqueza que en general encontraba en las entrevistas “no directivas”. Con todo, reivindico esos “errores” como parte central del proceso de conocimiento -razón por la que considero que vale la pena mencionarlos acá-.

Por otro lado, pensar las sexualidades en el ámbito escolar supone abordar el dilema de la expresión en el espacio público de aquello que la cultura presupone como del orden de lo íntimo, tensión que ha sido muy bien trabajada por Blanco, aunque en su caso en el nivel universitario (2014). Hablar sobre sexualidad no sólo puede resultar “embarazoso” para los sujetos que “son estudiados”, sino también para el propio etnógrafo. En mi caso, con mis informantes adultas/os mantuvimos casi todo el tiempo cierta “discreción” respecto de nuestros gustos, hábitos y prácticas sexuales, de lo cual me percaté tiempo después, repasando notas de campo. Las conversaciones

tendían a circunscribirse (con algunas excepciones) al ámbito del colegio, con lo cual la vida cotidiana extraescolar (de ellas/os pero también la mía) aparecía muy poco en los intercambios.

### **El investigador ante los datos. Perspectivas de los actores e integración analítica**

La meta es, en resumen, llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender *su* visión de *su* mundo (Malinowski, 1975, p.41; cursiva en el original).

Al enunciar el propósito de un trabajo etnográfico suele hablarse (en ocasiones como categorías intercambiables, a veces oponiendo unas a otras) de *punto de vista nativo* o *perspectiva del actor* o de conocer una comunidad *en sus propios términos*. En este caso no me interesa tanto una discusión etimológica, centrada en los términos empleados, sino el reconocimiento de ese debate y la clarificación del propio posicionamiento.

Antes que juzgar, sancionar o evaluar las prácticas y las opiniones de nuestros informantes, perseguimos aquí una obstinada voluntad de comprenderlas. Decisión especialmente dificultosa en algunos pasajes de este trabajo, donde el análisis crítico no puede dejar de posicionarse, pero sustentada en que para convocar a las/os lectores a una reflexión sobre los procesos descritos, el punto de partida no puede ser otro que el (re)conocimiento de las lógicas prácticas que los nutren.

En primer lugar, como señalamos previamente, en nuestro caso no perseguimos una visión “sintética” de las escuelas estudiadas, sino la reposición de las disputas, los disensos, los malentendidos, al mismo tiempo que las lógicas que los articulan. En ese sentido, un primer desplazamiento respecto de la forma en que usualmente se enuncian los propósitos de la

etnografía lo constituye esa voluntad de pluralidad de *puntos de vista nativos*, entendiendo que toda configuración cultural es heterogénea, dinámica, porosa y desigual.

A su vez, un segundo desplazamiento que interesa poner de relieve se vincula con la idea de Fernando Balbi de asumir la etnografía como “integración analítica” de las perspectivas nativas a un análisis teóricamente informado (2011). En un texto polémico frente a las maneras en que esta perspectiva de conocimiento ha definido su labor, este autor señala que plantear que “la investigación etnográfica supone dar cuenta de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus protagonistas [...] es engañosa” (2011, p.485). Resulta interesante aclarar que Balbi no discute con lo que los etnógrafos hacen, sino con la forma en que suelen explicar aquello que hacen. En este sentido, señala que “la así llamada perspectiva nativa es una construcción analítica, un instrumento heurístico desarrollado por el etnógrafo y no una mera transcripción de lo que los nativos efectivamente piensan acerca de su mundo social” (2011, p.487).

En el marco de los debates planteados por la crítica poscolonial respecto de la “representación” del otro, que en este campo ha llevado a algunos autores a referirse al texto etnográfico como mero artificio retórico, así como al ensayo de formas de mimesis, co-escritura, investigación colaborativa y otras variantes que pretenden sortear la distancia y, acaso, la violencia epistémica que sería inherente a toda pretensión de conocimiento del otro, el texto de Balbi resulta un nuevo giro de afirmación autoral que sin embargo no implica desconocer las tensiones y dilemas que constituyen esa posición. En este sentido, señala: “no voy a argumentar que hablar de la etnografía como un intento de dar cuenta de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros sea incorrecto porque dicha perspectiva no es realmente suya sino nuestra” (2011, p.487).

Coincidimos con Balbi en que la búsqueda de comprensión de los sentidos nativos es un esfuerzo intelectual del analista orientado por interrogantes propios y herramientas conceptuales que, desde luego, van modificándose sensiblemente en la confrontación con las perspectivas de los sujetos que protagonizan las prácticas que se pretende estudiar. El resultado de esta

búsqueda pretende ser una “integración dinámica’ o ‘analítica’ de las perspectivas nativas en la descripción etnográfica” (Balbi, 2011, p.493; resaltados en el original).

En ese sentido, aún con intereses y preguntas previas que sirvieron como punto de partida, fueron cobrando relevancia temas que no habíamos previsto inicialmente, como los rituales festivos de las/os estudiantes, cuya gravitación sobre la negociación constante que existe en las escuelas por instituir unos modos legítimos de comportarse, resulta crucial. Fue una de las docentes consultadas a lo largo del trabajo de registro en territorio quien me señaló la importancia, recurrencia y fuerte codificación de estos festejos.

- Todo es joda. Con tal de perder clase... el último primer día, el último último día, la presentación de buzos, el pre-Bariloche, pos-Bariloche, la promo de no sé qué.

Al principio podía interpretarse como un mero comentario adultocéntrico, dicho al pasar, pero en su insistencia y especificación de las características fui comprendiendo su centralidad para los procesos que estaba queriendo estudiar. Aun sin estar totalmente integrados a una propuesta pedagógica clara, estos festejos generaban permanentemente interrogantes en docentes y directivos.

- Además, todo tiene su sigla –prosiguió Victoria-. El UPD, el UUD, el no sé qué... Tienen sus propios códigos, todo tiene su día, su pasito, su baile, su fiesta en el boliche.

Sin perder de vista en ningún momento los propósitos del estudio, mantener a lo largo de todo el proceso una actitud sensible a la escucha, a la sorpresa, a lo inesperado nos permitió reconocer dinámicas, prácticas, tensiones y saberes

imprevistos que enriquecieron nuestra búsqueda, tal como sucedió con varios de los nudos analíticos que abordamos en los siguientes capítulos.

## CAPÍTULO IV

### **“Acá la ESI es algo transversal”. Acerca de las estrategias y modalidades de intervención amparadas en la ESI**

El objetivo de este capítulo es analizar diferentes estrategias y modalidades de intervención pedagógica relevadas en los colegios *Luis Federico Leloir* y *Virgen del Pilar* en el periodo etnografiado (2017 y 2018), en el marco de la implementación de la educación sexual integral (ESI). Sin pretensiones de exhaustividad, los ejes aquí abordados nos permitirán focalizar distintos nudos problemáticos de especial relevancia para la comprensión de la cotidianidad escolar en su dimensión sexuada, lo cual constituye –tal cual indicamos- el propósito central de la tesis.

Como señalamos previamente, en la medida en que se trata de una dimensión inescindible de la actividad humana, puede decirse que toda educación es sexual (Morgade, 2011). Esto es, que toda práctica docente activa permanentes interpelaciones pedagógicas con nociones que se insertan en el terreno de las regulaciones sexogenéricas. Puesto que no se trata sólo de los contenidos curriculares impartidos, la historia de la educación sexual en los colegios no puede sino remontarse a los inicios mismos de esta institución social. La propia disposición de los espacios, con su característica forma “panóptica” tendiente a asegurar la vigilancia y el control de un grupo numeroso de jóvenes por parte de unos pocos sujetos adultos (Foucault, 2002), forma parte de esa regulación discreta que se va incorporando lentamente. En efecto, la escuela es y ha sido históricamente una de las principales instituciones modernas encargadas del “largo proceso de civilización” (Elías, 2016). Es decir, de la adquisición de unos determinados hábitos de higiene, cuidado, alimentación, vestimenta y, también, sexualidad. Su carácter opaco o poco visible en diferentes períodos históricos, en todo caso, no hace más que

señalar su eficacia subjetivante (Scharagrodsky, 2007). Como suele decirse, no hay lugar más ideológico que aquel que se nos presenta como menos *marcado* en su orientación específica (Althusser, 1988).

Si bien los contextos escolares han sido siempre escenarios de una multiplicidad de prácticas pedagógicas en tensión, distintos estudios acerca de las experiencias de educación sexual en Argentina han identificado un notable predominio –aun con sus inflexiones particulares- de una perspectiva comúnmente denominada *biomédica* (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Villa, 2009; Morgade, 2009; 2011; Romero, 2017). Este enfoque tiende a reducir la sexualidad a la genitalidad, orientando las prácticas pedagógicas hacia la prevención de las posibles consecuencias de la relaciones coitales -especialmente embarazos no buscados y enfermedades de transmisión sexual-. Asimismo, al contemplar al cuerpo solamente en su capacidad biomecánica, desde esta visión se naturaliza el régimen sexogenérico heteronormativo, sin contemplar los mandatos y las prescripciones sociales -opuestos y complementarios, diferentes y desiguales- que recaen sobre hombres y mujeres a lo largo de su existencia. A su vez, esta perspectiva circunscribe muchas veces el abordaje de estos tópicos a las asignaturas de Biología, Salud y Adolescencia y, en algunos casos, Psicología, y solo como contenido curricular escindido de las experiencias vitales cotidianas (Romero, 2017).

De todas formas, distintos procesos sociales, culturales y políticos han ido poniendo en tensión dicho enfoque, entre los que se destaca la existencia de un sostenido activismo de los movimientos feministas y por la diversidad sexual que, en su despliegue, han conseguido un conjunto de políticas públicas ancladas en otros paradigmas<sup>22</sup> y, en particular, han tomado a la educación sexual como uno de sus principales bastiones de lucha. La sanción de la ley nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006 es una de las más cabales expresiones de ese movimiento.

---

<sup>22</sup> La tesis de Josefina Eleonor Brown analiza específicamente los derechos sexuales y (no) reproductivos. A su vez, para conocer el estado de la legislación sobre Salud Sexual y Reproductiva en Argentina actualizada a 2008, puede consultarse Pecheny y Petracchi (2010). El artículo de Gogna y Binstock (2017), por su parte, explora en torno al vínculo entre adolescencia y derechos sexuales y reproductivos.

La ley de ESI estableció a la educación sexual como un derecho de “los educandos”, volviéndola por tanto obligatoria para la totalidad de las escuelas del país, de gestión estatal o privadas, confesionales o no. Asimismo, dicha norma dio inicio a un Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación que desde 2008 es el principal órgano encargado de impulsar esta política. De allí surgieron los lineamientos curriculares - aprobados luego por los ministros de Educación de todas las provincias-, las capacitaciones y los distintos materiales educativos, en los que fue consolidándose, poco a poco, una perspectiva clara orientada a visibilizar, denunciar y combatir las desigualdades entre hombres y mujeres basadas en la estructuración social montada sobre la “diferencia sexual”, enfoque no del todo plasmado en el texto de la propia ley<sup>23</sup> (Romero, 2017). Si bien esta política habilita a las escuelas a decidir la implementación de sus principios curriculares en una materia específica o en las distintas asignaturas de forma transversal, una de sus propuestas centrales consiste en que el enfoque que promueve permee la totalidad de las instituciones educativas y que en ningún caso quede restringida al ámbito de las ciencias naturales. Lo cual aparece explicitado en el primer artículo de la ley nacional: “entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

Además de otras múltiples acciones implementadas con el fin de dar cumplimiento a esta norma, desde 2014 se realizaron capacitaciones a personal docente y directivo de la totalidad de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, complementadas luego en 2015 en los niveles inicial y primario y en 2016 con las y los inspectores. De ese modo, al momento de iniciar nuestra investigación, a comienzos de 2017, esta política tenía una amplia receptividad en ambas instituciones estudiadas. Esto es, existía un reconocimiento claro por parte de distintos actores institucionales de sus propósitos generales y, en líneas generales, también de adhesión a los mismos. Algo que distaba ostensiblemente respecto de lo relevado en colegios católicos de la misma ciudad en 2011 y 2012, en cuyo seno advertimos que

---

<sup>23</sup> De acuerdo a un funcionario que trabajó en el Programa Nacional de ESI hasta 2015, con quien conversamos en 2013, el texto de la ley mantuvo un nivel de indeterminación importante con el principal propósito de lograr los consensos necesarios para su aprobación. En efecto, solamente un diputado, Roberto Lix Klett, y una senadora, Liliana Negre de Alonso, votaron en su contra.

aún quienes señalaban posicionamientos favorables a esta política, lo hacían abrevando en enfoques que distaban considerablemente del que ésta pregonaba (Romero, 2017).

Por otra parte, la sanción en la provincia de Buenos Aires, en 2015, de una ley de ESI propia (Nº 14.744) en consonancia con la norma nacional, y que incluso profundiza la perspectiva de género (en la que se encuadra explícitamente), por ejemplo al establecer entre sus propósitos el “derecho al placer sexual”, constituía asimismo otro aspecto relevante que operaba como condición de posibilidad para la emergencia en estos colegios de prácticas y discursos que se desplazaran del paradigma biomédico, como los que analizaremos en este capítulo. De todas formas, tal como señalamos anteriormente, nuestro interés no estará centrado en analizar en qué medida se implementa esta política, sino en focalizar en distintos aspectos que durante nuestra investigación emergieron como núcleos problemáticos relevantes para comprender la experiencia sexuada en estos colegios. Si bien la ESI no opera en el vacío, esto es, como el único ni necesariamente ni todo el tiempo como el principal condicionante de las dinámicas escolares analizadas, en estas páginas nos centraremos en un conjunto de prácticas y discursos que la invocan como fundamento central de su razón de ser.

### **Modalidades de transversalización de la ESI**

Como fue dicho, a diferencia de lo que habíamos hallado años atrás en algunos colegios católicos, en la indagación para esta tesis encontramos una mayor y una mejor receptividad de la ESI. En ambas escuelas sus directoras y la totalidad de las y los docentes con quienes conversé se manifestaron “*a favor*” y con conocimientos específicos de esta política. Inicialmente me sorprendió la recurrencia de algunos significantes como *integralidad* y, sobre todo, *transversalización*. “*Acá la ESI es algo transversal*”, fue un comentario reiterado que, como prontamente pude advertir, no refería en todos los casos

exactamente a lo mismo. El propósito de este apartado, justamente, será describir y analizar las diferentes nociones y modalidades de transversalización de esta política en los colegios estudiados.

Un sentido predominante en estas instituciones asociado a la *transversalización*, que aquí, siguiendo a González del Cerro denominamos *curricular* (2018), consistía en la idea de que la ESI formara parte de la totalidad de las asignaturas. Lo cual pudimos constatar en las dos escuelas como una directiva clara desde la dirección. Tal como nos fue referido desde el momento en que iniciamos el relevamiento, las y los docentes tenían “*la obligación*” de incorporar “*algo de ESI*” en su propuesta curricular. Al conversar al respecto con las directoras de estos colegios, ambas resaltaron que, en líneas generales, no habían encontrado grandes objeciones, además de que ellas tampoco dejaron márgenes. Lourdes, quien conduce el *Leloir* con un estilo basado, según nos señaló una docente, en el “*cumplimiento de las normas*”, nos planteó que se trata de “*una ley, por lo tanto hay que cumplirla*”. Por su parte, la máxima autoridad del colegio *Virgen del Pilar*, Mónica, nos puntualizó que “*el 85% [de las/os docentes] no planteó resistencias a la ESI [y] los otros no dicen nada, no tienen cabida, se ven avasallados por la mayoría que está a favor*”.

Vinculada a esta noción de *transversalización curricular*, en ambos colegios advertimos que el significante *integral* -la “I” de la sigla ESI, como señalara González del Cerro (2018)- era concebido en función del descentramiento de la sexualidad respecto de la genitalidad y, por consiguiente, de la educación sexual del área de las ciencias naturales. De ahí que se señalara que todas las asignaturas tuvieran “*algo que decir*” al respecto. De todas formas, consideramos preciso distinguir dos sentidos distintos al interior de este aparente acuerdo respecto de la noción de transversalidad.

Por un lado, relevamos numerosos testimonios en los que se advierte que la *transversalización curricular* tendía a quedar ceñida a la presencia de algún “*bloque temático*” vinculado a la ESI en cada materia. Si bien hallamos esta modalidad en ambos colegios, en el *Leloir* encontramos un mayor énfasis por cuanto existía una directiva hacia las y los docentes para que éstas/os

distinguieran en forma explícita dentro del programa de su materia la unidad o sub-unidad donde se trabajara tal vinculación. Si bien no puede derivarse de ello linealmente un obstáculo para delinear otra perspectiva de abordaje, lo cierto es que en la práctica este lineamiento no contribuía a visualizar la importancia de que una perspectiva de género –más que tal o cual contenido- permeara la totalidad de las prácticas pedagógicas de cada docente. Durante la estadía en esta escuela solamente Ramiro, un profesor Psicología, nos manifestó su desacuerdo con dicha insistencia que, a su entender, escindía -en vez de integrar- la ESI del resto de los contenidos. Desde su punto de vista, toda su materia “*está atravesada por la ESI. Cuando doy identidad, cuando hablo del reconocimiento del otro, cuando doy estructura psíquica. Pero la directora quiere que haya un apartado resaltado, así que hay que hacerlo así*”.

En el testimonio de Ramiro puede advertirse la otra acepción que encontramos al interior de los discursos que abrevaban en esta modalidad de *transversalización*. Nos referimos al planteo de que el enfoque de la ESI debería permear la totalidad de los contenidos de la materia –y no constituir un bloque aparte-. En este sentido, podría señalarse la existencia de una *transversalización*, a su vez, *intra-curricular*.

En este mismo sentido puede comprenderse el señalamiento que nos hacía un profesor de la otra escuela, quien dictaba Construcción de ciudadanía: “*para mí [la ESI] es algo transversal. Yo trabajo ‘violencia’, por ejemplo, y ahí sale ‘violencia de género’. Además ejemplifico todo lo que trabajo con cuestiones de género*”. Un aspecto interesante para resaltar del enfoque de *transversalización intra-curricular* es que tiende a suscitar una mirada interseccional del género, en tanto cualquier tópico que se aborde supone la posibilidad de ser indagado desde múltiples dimensiones -y en su articulación-. Así, por ejemplo, en una de sus clases que pude presenciar, las y los estudiantes debatieron en torno a la película *Figuras ocultas*, que narra la historia de las primeras mujeres negras que trabajaron como matemáticas en la NASA y cuyos aportes resultaron cruciales para el éxito de algunos de sus programas. Además de mostrar la capacidad de estas científicas, el film se centra en los escollos que debieron sortear “*por ser mujeres, negras y pobres*”, tal como precisó el docente.

En simultáneo, relevamos otra modalidad de *transversalización* del enfoque de la ESI que, retomando nuevamente la conceptualización propuesta por González del Cerro, denominamos *institucional* (2018). Esta noción nos permite agrupar a aquellos discursos relevados que abrevaban en la idea de que la *transversalización* supone desbordar el plano del currículum explícito y aun de las prácticas áulicas para insertarse capilarmente en la vida cotidiana de cada colegio. Si bien en nuestro caso se trata, nuevamente, de trazos discursivos que no es posible asignar homogénea ni ubicuamente a ninguna de las instituciones estudiadas, es preciso distinguir que en uno y otro caso hallaban superficies de inscripción disímiles.

Vinculada históricamente a la perspectiva religiosa de la “teología de la liberación”, la escuela *Virgen del Pilar*, cuya configuración institucional definimos en el segundo capítulo de esta tesis como *participativa*, posee una tradición pedagógica que nuestras/os informantes han definido como “*muy humanista*”, “*de respeto por el prójimo*” y “*de aceptación del otro*”. Su proyecto institucional está basado en el esfuerzo mancomunado de la comunidad educativa –docentes, no-docentes, equipo directivo, estudiantes y familias– para la realización de actividades de distinto tipo: recaudatorias, educativas, recreativas, solidarias. En tal sentido, hay un trabajo persistente sobre la identidad colectiva del colegio en base a ciertos valores como la igualdad, la justicia y la lucha contra las desigualdades y las violencias que es previo a la implementación de la ESI, a la vez que constituyó un terreno fértil para su anclaje.

En este sentido, la escuela recrea constantemente múltiples estrategias basadas en el trabajo colaborativo, con un fuerte protagonismo estudiantil. Tal como desarrollaremos más extensamente en el capítulo seis, ello hacía que las demandas de los y –sobre todo– las jóvenes fueran un insumo para repensar las acciones pedagógicas en materia de educación sexual –así como en otras temáticas–. Lo cual pudimos advertir durante nuestra estadía, por ejemplo, respecto de algunas prácticas de acoso que algunas chicas pusieron de relieve como una contradicción entre “lo que se habla” durante las actividades escolares y “lo que se hace” luego. Señalamientos como este motivaron posteriormente distintas intervenciones, no sólo en el marco de alguna clase

puntual, sino también en otras jornadas y con distintas modalidades de mediación didáctica.

Por su parte, el proyecto institucional del colegio *Leloir*, que en el capítulo II definimos como *normativo*, puede sintetizarse en el apotegma: *que cada cual haga lo que tiene que hacer*. Esta visión, que tiende a pensar a la escuela como un mero ámbito de aplicación de normativas y contenidos definidos plenamente fuera de ella, dificultaba la posibilidad de desplegar abordajes transversales, capaces de ir más allá del currículum y la acción individual de cada docente. Incluso algunos mecanismos, diseñados por el propio sistema educativo con favorecer intervenciones institucionales que trasciendan la compartimentación propiciada por la división en aulas y asignaturas, como los consejos de convivencia, eran implementados rápidamente en esta escuela, pero fundamentalmente en su fisonomía formal, replicando luego su puesta en práctica los criterios institucionales dominantes: todo se resuelve adentro del aula; si ello no alcanza, se habla directamente con la directora. En este sentido, vale recuperar aquí lo que me señaló una profesora al consultarla respecto del “funcionamiento” del consejo de convivencia:

- ¿Qué funcionamiento? Es cartón pintado, negro. No sirve. Se barre todo bajo la alfombra. La directora quiere que se hable todo con ella. Si no salta... y han pasado cosas, ¡eh!... si no salta, no se convoca a nadie. Lo arregla la directora, se barre bajo la alfombra. No existe. No pasó.

De todas formas, interesa señalar que precisamente este perfil *normativo* hizo que en esta escuela se adoptaran rápidamente algunas directivas impulsadas por el ministerio de educación provincial<sup>24</sup> en el marco de la implementación de la ESI, como el armado de listados conjuntos (y no divididos por “género”) para “tomar asistencia”, la referencia a “las familias” en lugar de a “los padres” en las comunicaciones oficiales y el dictado de las clases de educación física en forma “mixta”. Si bien estos cambios no suponen *per se* transformaciones

---

<sup>24</sup> Interesa recordar que las instituciones educativas, desde el nivel Inicial hasta el Superior no universitario son regulados por los respectivos Ministerios de Educación provinciales.

sustanciales en la experiencia escolar, al menos contribuyen a modificar las condiciones materiales dentro de las que ella transcurre.

Aun cuando según pudimos relevar estos cambios no vienen acompañados de una mayor profundidad en los abordajes pedagógicos, se trata de brindar reconocimiento formal a ciertas transformaciones y, por ello mismo, de posibilitarles, cuanto menos, la posibilidad de existir al interior de la institución. Así, interesa resaltar el testimonio de una profesora, egresada de la carrera de sociología en la Universidad Nacional de La Plata y a cargo de diversas asignaturas dentro del colegio, quien enfatizaba la importancia de estos cambios que, de acuerdo a su punto de vista, se aceleraron a partir de las capacitaciones realizadas en 2014 por parte del Programa Nacional de ESI:

- Yo antes proponía algo y era la loquita, la *hippie*. Cuando en las capacitaciones se dijo que las notas tenían que ir dirigidas a las familias y no decir señores padres, la *dire*, que es re formal, lo incorporó al toque. Y ya desde 2015, más o menos, nos pide a todos que pongamos un bloque de articulación de los contenidos de nuestra materia con la ESI.

De todas formas, interesa volver a destacar que ambas modalidades de *transversalización* de la ESI pueden hallarse –con diferentes énfasis y superficies de inscripción- en una y otra institución, ya que no se trata de modelos antitéticos. En la medida en que puede retomar algunas tensiones emergentes de las prácticas áulicas para trabajarlas por fuera de ellas, la *transversalización institucional* puede contribuir a reforzar y complementar la *transversalización curricular*.

Por otro lado, además de estas modalidades de *transversalización* de la ESI que pueden advertirse en estas escuelas, cabe preguntarse por aquello que sucede en las aulas cuando los temas vinculados a esta política son abordados desde las más diversas asignaturas.

## El terreno de lo opinable

En este apartado nos interesa reflexionar acerca de algunas tensiones que advertimos en el proceso de implementación de prácticas de educación sexual por parte de docentes que, aun adscribiendo *grosso modo* a los postulados de la ESI, han encontrado ciertas limitaciones para traducir esa adhesión a un conjunto de estrategias pedagógicas consistentes. Se trata, en algunos casos, de profesoras/es que consideran que su formación no les proveyó las herramientas necesarias y cuya asignatura hasta hace poco tiempo podía habilitarlas/os a eludir el tema.

Una de las dificultades recurrentes que relevamos consiste en el riesgo de que todo quede en “el terreno de lo opinable”. Así, pudimos observar numerosas clases en las que, sea por voluntad de quien estaba al frente, o bien por iniciativa de las/os propias/os estudiantes, se abordaron diferentes temáticas vinculadas esta política. En general, esto posibilitaba la emergencia de distintos posicionamientos, lo que sin dudas puede resultar muy potente como interpelación pedagógica, pero en muchas ocasiones ese intercambio asumía más bien el tono de los “debates” propios de los *talk show* televisivos, en los que el/la docente –al igual que el/la conductor/a- tendía a limitarse a asignar la palabra y a “moderar”, llamando “al orden” cuando alguna opinión asumía un cariz deliberadamente violenta o agresiva. Esto último solía suceder –y con bastante frecuencia-, aunque en general en forma de broma. Es que, tal como sucede con los/as panelistas en los programas de televisión a los que estamos haciendo referencia, en este formato de clase muchas veces importaba más la gracia del comentario que la legitimidad de sus argumentos.

De allí que, sin desconocer que “tomar una posición con relación a cómo pensar la sexualidad lleva a delinear modos posibles de educar en estos temas” (Greco, 2009, p.53), consideramos que el salto no es automático y comporta nuevos desafíos sobre los que reflexionar e intervenir.

Desde luego, no estamos impugnando el recurso didáctico a suscitar un debate que *parta* de las prenociones y los posicionamientos de las y los estudiantes, sino que señalamos que en algunos casos no hay un *punto de llegada*. A diferencia de otros temas, para algunas/os profesoras/es todo lo referido a sexualidad parece ser posible de mantener en el marco de lo opinable. De allí que en muchos casos esas clases no sean luego recuperadas como contenidos a ser evaluados, algo que parece que de ningún modo sucedería en las materias basadas en las ciencias naturales. Allí también radica un nudo a desandar, en la medida en que, se trate o no de algo deliberado, dicha jerarquización implica una interpelación pedagógica con sentidos sexogénéricos.

De todas formas, reconocemos la importancia de esta apertura en las más diversas asignaturas, en la medida en que más allá de los abordajes de cada docente, mejora las condiciones para la emergencia de dudas, inquietudes y temores que, de otro modo, quedarían afuera de la cotidianidad áulica y, quizá, escolar. Además, en esos debates muchas veces emergen reflexiones, argumentos, datos que pueden resultar muy valiosos. Por otra parte, algunos de los recursos utilizados para promover estos debates, como canciones, poesías, novelas, cuentos, videos, películas, capítulos de series, entre otros, constituyen interpelaciones sensibles cuyos resultados son inaprensibles en el corto plazo, mas no por ello carecen de validez.

Para complementar esta reflexión retomamos una escena relevada en segundo año de la escuela *Virgen del Pilar*. Se trata de una clase de la materia Convivencia a la que hicimos referencia brevemente en el capítulo I. Según pudimos relevar, la docente a cargo de dicha asignatura solía utilizar diferentes estrategias didácticas con el fin de fomentar la participación y el posicionamiento de sus estudiantes sobre distintos tópicos vinculados a la sexualidad y el género. En este caso, ella se proponía abordar algunos ejes vinculados a "*diversidad sexual e identidad sexual*", según les comentó a sus estudiantes al inicio del encuentro.

Antes de comenzar la actividad central que habría de desarrollarse aquel día, la docente comenzó por dibujar una silueta humana en el pizarrón. El dibujo

exhibía claramente la cabeza, el tronco, los brazos y las piernas. Luego señaló: “*toda persona nace con un sexo, con un órgano reproductor. Masculino o femenino*”. Mientras lo decía trazó una flecha desde la zona de los genitales hacia un costado de la figura, donde anotó: “*sexo: Masculino o femenino*”. Después agregó:

- Esa es la parte biológica. Pero después está lo que esa persona siente, la atracción sexual. Esa es la orientación sexual, que no está determinada por lo biológico. Por otro lado, cuando hablamos de lo que piensa esa persona, de lo que siente, hablamos de identidad sexual o de género. El género, chicos, tiene que ver con la sociedad, lo que cada sociedad dice sobre el ser masculino y femenino. Después está el plano de la expresión, cómo nos mostramos ante los otros. Todo esto [mueve los brazos circularmente para englobar los conceptos que anotó en el pizarrón: “sexo”, “orientación sexual” “identidad de género”, “género”, “expresión sexual”] entra cuando hablamos de diversidad sexual-. Y luego remarcó: Son los aspectos conceptuales a tener en cuenta.

Posteriormente la profesora les pidió que formaran un círculo grande y dejaran dos sillas enfrentadas en el medio “*que vamos a hacer un juego de roles*”, les adelantó. De este modo, a medida que se desarrollaba la actividad, tanto la docente como algún/una estudiante podía volver sobre los conceptos vertidos en el pizarrón, que operaban como una mediación pedagógica permanente de los intercambios acontecidos.

Volveremos sobre esta actividad unas páginas más adelante en este mismo capítulo, cuando nos aboquemos plenamente a reflexionar sobre el reconocimiento de la diversidad sexual en estas escuelas. En este caso nos interesa recuperar esta escena para señalar que al postular como una limitación que el abordaje de la sexualidad en muchas materias se mantenga “en el terreno de lo opinable” no estamos impugnando la participación y el intercambio, sino analizando los sentidos pedagógicos que subyacen a esa modalidad de intervención docente.

En esta clase también se propicia un espacio dialógico, pero ello no implica abandonar un rol activo por parte de la docente, quien desarrolla conceptos, piensa secuencias didácticas, en fin, despliega estrategias pedagógicas orientadas a una formación en lo que entiende como educación sexual integral. Si bien ello no garantiza aprendizajes ni encorseta los saberes y comentarios que puedan luego emerger –ni tampoco es su propósito-, lo cierto es que brinda un marco conceptual que opera como clave de legibilidad común de las divergencias emergentes. Como señala María Beatriz Greco, la “‘puesta en común’ de pensamientos y enfoques, no necesariamente para borrar diferencias y unificar toda reflexión, sino para comprender desde dónde estamos hablando y con qué criterios nos proponemos trabajar” (2009, p.52).

Nuevamente puede señalarse aquí hasta qué punto una *transversalización institucional* de una perspectiva de género transversal puede complementar la *transversalización curricular*, en la medida en que no basta con la decisión de cada docente de asumir la tarea de brindar educación sexual desde un enfoque que trascienda la genitalidad. En este sentido, un trabajo mancomunado, así como instancias de intercambio entre las y los profesoras/es podría constituirse en una herramienta para horizontalizar saberes, recursos y estrategias pedagógicas. La compartimentación, muchas veces propiciada por la misma “forma escolar”, parece constituir un obstáculo a vencer. En efecto, a continuación nos detendremos en una situación problemática advertida en el colegio *Leloir*, y que es posible leer en esta misma clave.

### **El éxodo de mujeres: notas sobre la economía política del género**

El subtítulo, como es de fácil advertencia para alguien familiarizada/o con la teoría feminista, parafrasea el reconocido trabajo de Gayle Rubin, *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del “sexo”* (1986). En aquel caso, la autora realiza una exploración de los motivos sobre los que reposa la dominación masculina a partir de una aguda revisión de buena parte de la obra

de Sigmund Freud y Claude Levi-Strauss. En este caso, nos interesa indagar acerca de cómo el régimen de género vigente en una institución escolar afecta en forma considerable las condiciones de habitabilidad e incluso de permanencia en la misma.

Como adelantamos en el capítulo II al narrar las estrategias de acceso al campo, el primer curso que pude observar en el colegio *Leloir* fue el cuarto año. Una de las cosas que llamó mi atención aquel día fue la abundancia de varones -unos 15 esa mañana, aunque no estaban todos- respecto de las chicas -apenas 6 y estaban todas presentes-. Una docente me señaló que se trataba de una particularidad de ese curso, pero que en el resto de la escuela había un mayor “*equilibrio*”. Sin embargo, luego pude observar que en quinto y sexto también había más chicos, si bien no en la misma proporción que en el cuarto año.

Una hipótesis inicialmente esbozada –y rápidamente descartada- para entender esta desigual composición de los grupos consistió en atribuirla al distinto interés que probablemente despertara concurrir a un colegio perteneciente a una institución deportiva. No obstante, pronto comprobé que, tal como me había señalado la directora que era el propósito de la escuela, en los primeros años los grupos estaban distribuidos más equitativamente en cantidad de alumnos y alumnas. En la medida en que en *del Pilar* no sucedía lo mismo –e incluso había un curso, el cuarto año, en el que había unas 15 mujeres y sólo tres varones-, nos resultó relevante indagar en torno a los motivos que pudieran permitirnos comprender este paulatino *éxodo* de chicas durante el trayecto de su educación secundaria.

En efecto, siendo que en los primeros años había una total paridad, en ninguno de los tres cursos superiores las estudiantes llegaban a representar el 40% del total y, en cuarto, apenas rondaban en torno al 25%.

Como señalamos en el capítulo II, al narrar el acceso al campo y las decisiones que fueron acompañando cada paso, desde el comienzo de la indagación en esta escuela resultó sugerente el despliegue allí de una efusiva expresividad corporal, en tanto contrastaba con cierto ideal ascético o al menos más constrictivo que habíamos observado en otras escuelas, en el marco de una

investigación anterior (Romero, 2017). Disposición c6rporo-afectiva que atribu6amos, a modo de hip6tesis inicial, a la pertenencia del colegio a un club deportivo, lo cual le aporta un amplio repertorio de s6mbolos –escudo, colores- que contribuyen a crear un “clima” que por momentos conecta con el ambiente festivo y de efusividad emocional propio de las canchas de f6tbol y otros deportes. Posteriormente, m6s que indagar en los motivos que pudieran explicar ese despliegue corporal, nos pareci6 m6s relevante explorar sus implicancias para los interrogantes centrales que gu6an esta tesis. Para desandar ese prop6sito interpretativo, comencemos por recuperar una escena relevada en 2017 en una clase de Literatura del cuarto a6o del colegio *Leloir*.

Se trata de las primeras horas de la jornada, por lo que el “clima” del aula es de total sosiego. Con un tono calmo, como procurando no romper con la serenidad reinante, la profesora comienza diciendo que el objetivo de la clase es “*avanzar a full con la [lectura de la] novela*”, en referencia a *La ni6a p6jaro*, el libro de Paula Bombara que iban leyendo colectivamente en sucesivos encuentros. La idea de ese d6a, prosigue la docente, es trabajar con una t6cnica conocida como “*memoria lectora*”. Como las y los estudiantes dicen desconocer tal herramienta did6ctica, ella la explica:

- En una hoja que yo les voy a ir repartiendo... de a dos, si6ntense de a dos... en una hoja van a ir anotando, a medida que leemos en voz alta, como hacemos siempre, ideas, ideas sueltas, puede ser una palabra, un dibujo, las sensaciones que les despierta la lectura.

Dado que los bancos del colegio son dobles, en la mayor6a de los casos ya est6n agrupados en duplas. Uno de los pocos que debe moverse –visiblemente contra su voluntad- es el “Tibu”, ya que hoy no vino su compa6ero de asiento –las duplas est6n conformadas, en todos los casos, por personas del mismo sexo-. Por pedido expreso de la profesora, debe trasladarse dos filas hacia adelante, junto a una de las pocas chicas del curso. Al llegar al lugar se6alado se deja caer ostentosamente, recost6ndose contra su compa6era, quien reacciona –algo risue6amente- golpe6ndolo en el hombro y la espalda. Mientras algunas/os estudiantes festejan la “pelea”, la docente interviene:

- ¡Che!
- Él me empujó –dice ella.
- Me caí –se excusa él. Y agrega, alzando los brazos: después dicen que somos los varones [los que pegamos].
- ¡Callate! –le dice ella, golpeándole suavemente en la cabeza.
- Bueno, ¡los dos! ¡A leer! –exclama la profesora, y busca rápidamente algún aliado para comenzar la lectura.

A poco de iniciada la actividad, irrumpe en el salón Flavia, la estudiante que usualmente se sienta donde ahora está ubicado el “Tibu”. Inicialmente se dirige a la profesora, a quien le dice, excusándose por la tardanza: “*me dormí*”. Luego mira hacia “su” lugar y avanza a paso firme, clavando la mirada en su compañero y le ordena, ahora con “voz gruesa”:

- ¡Salí ya de mi lugar!
- Bueno, bajame el tonito –responde el “Tibu”, algo azorado por la afrenta intempestiva, mientras se va parando.
- ¡Qué “bájame”! ¡Salí!

La escena pone de relieve el tono en el que usualmente podían darse los intercambios al interior de este colegio, especialmente entre varones y entre éstos y algunas chicas, sin que ello implicara que dicho tono totalizara las interacciones en esta institución. Se trataba, más bien, de una disposición requerida para la “exitosa” resolución de ciertas situaciones que adquirirían un cariz beligerante al interior de una escuela en la que prevalecía un “régimen de género” (Connell, 2001) que podríamos denominar “viril”.

Durante nuestra estadía en el colegio *Leloir* relevamos numerosas situaciones en las que podía verse activa esta potente economía simbólica que regía buena parte de las interacciones intrageneracionales al interior de la institución. Nos referimos a un sinfín de pequeñas escenas, algunas de tipo abiertamente beligerante –golpes, empujones, insultos-, pero también otras tantas donde el asedio corporal podía oscilar de manera difusa entre muestras de afecto y situaciones de acoso –como abrazos y besos dados en forma compulsiva-.

A diferencia de la escuela *Virgen del Pilar*, donde difícilmente podían darse interacciones semejantes sin la intervención prescriptiva y/o retadora de las y

los docentes –lo cual no quiere decir que no sucediera-, en el *Leloir* estas escenas se sucedían apenas mediadas por las y los adultos/os. De ahí que las/os estudiantes debieran, siempre en el marco de una configuración institucional específica, autogestionar su “supervivencia” en el colegio. Aunque es probable que el término pueda resultar algo extremo para referir a un fluir cotidiano que transcurría sin que nadie lo leyera como especialmente conflictivo, consideramos que el paulatino éxodo de mujeres hacia otras escuelas resulta un dato que lo cimienta.

De todos modos, conviene resaltar que este régimen sexogenérico concernía a la totalidad de las/os estudiantes, ya que exigía a las chicas hacer frente en forma cotidiana a situaciones inesperadas desde disposiciones subjetivas “viriles” que no suelen resultar parámetros legítimos de feminidad por fuera de la institución, mientras a los varones, por su parte, los compelia a asumir actitudes de una masculinidad avasallante. Como señala Rubin,

la división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres. El mismo sistema social que oprime a las mujeres en sus relaciones de intercambio, oprime a todos en su insistencia en una división rígida de la personalidad (1986, p.115).

Al mismo tiempo, interesa puntualizar que tal opresión no es homogénea ni equivalente. La misma autora grafica la desigualdad operada por los sistemas sexogenéricos –en su intersección con otros clivajes- apelando a la metáfora de una “pirámide simbólica” (Rubin, 1989). En el caso que estamos analizando, resulta notable el lugar subordinado que esta economía de las relaciones de género asignaba a las chicas, cuya invisibilidad para la mayoría de las y los actores institucionales sólo puede atribuirse a su grado de naturalización. En rigor, dicho régimen de convivencia se expresaba a la vista de todas/os, siendo el abandono de la escuela por parte de algunas estudiantes solamente uno de sus síntomas.

En este marco, pudimos distinguir dos modalidades de actuación a partir de las cuales las chicas autogestionaban su supervivencia en la institución: por un lado, la apelación a la *discreción* y, por otro, la adopción de cierta *masculinización* ante algunas situaciones. Esta segunda fue la opción empleada por Flavia en la escena referida.

Resulta importante aclarar que al hablar de *masculinización* no opera de fondo, solapadamente, el presupuesto de un modelo de feminidad –ni de masculinidad- ideal. Con esta noción hacemos referencia a una modalidad de actuación que se activa –y luego se suspende- situacionalmente, a partir de un trabajo de *mimetización* con los modelos de masculinidad predominantes en esta escuela. Recupero esta idea de “mímesis” de la inspiradora etnografía sobre la experiencia sexogenérica de mujeres policías en la provincia de Buenos Aires realizada por Sabrina Calandrón (2014). De acuerdo a su investigación, esta modalidad de actuación mimética en las comisarías bonaerenses “era utilizada de forma eventual, no con el fin de igualarse en la representación y prácticas de los hombres, sino para negociar con ellos” (p.101).

Es por ello que señalamos que la *masculinización situacional* a la que hacemos referencia constituía en el colegio *Leloir*, más que un tipo de feminidad existente, una modalidad de actuación femenina activa en él. De todas formas, acaso por su carácter disruptivo respecto de otros parámetros de feminidad, se trataba de algo que algunos/as docentes lograban identificar como distintivo de las jóvenes de esta institución.

La primera profesora que nos refirió esta situación fue Viviana, una de las principales impulsoras de la ESI en la escuela. Ella tenía a su cargo cuatro asignaturas, repartidas en los dos años más altos: Comunicación, cultura y sociedad (5º), Filosofía (6º), Trabajo y ciudadanía (6º) y Economía política (6º). Aunque no llegara a articular una explicación cabal respecto de la menor cantidad de mujeres en el colegio, en el fragmento recuperado a continuación es posible advertir que tenía algunas ideas que rondaban en torno a las reflexiones que venimos realizando. En una entrevista que mantuvimos en el *café* de una estación de servicio cercana a la escuela, señaló:

- Tal vez por ser de *Juventud* [el club que es dueño de la escuela] tiene más varones que mujeres—. Hasta ahí, el comentario se aproxima a mi hipótesis inicial, pero luego agrega: Y los varones se hacen sentir. Son bastante violentos. Las pibas son menos pero las que quedan, en general son las más fuertes. Siempre los liderazgos, en todos los cursos, son de mujeres, paradójicamente.

Hubo otras/os profesoras/es que hicieron algún comentario respecto de ciertas actitudes de “*resistencia*” o “*masculinas*” por parte de las chicas. Sin embargo, se trataba de comentarios aislados, que no terminaban de articularse en una imaginación comprensiva de por qué sucedía ello.

Por otra parte, resulta interesante consignar que la pretendida severidad normativa en este colegio se mostraba incapaz de transformar –y acaso de terminar de advertir- este potente régimen de convivencia estudiantil que no sólo exigía de las chicas una masculinización forzosa ante ciertas circunstancias, sino que –tal como señalamos- también compelmía a los varones a seguir determinados modelos de masculinidad. Trabajos previos, si bien realizados en otros contextos sociohistóricos, como los de Willis (1988) y Connell (2001), han llegado a plantear que, en verdad, los formatos disciplinarios más rígidos tienden a fomentar una masculinidad vigorosa, en la medida en que suele ser asumida como un desafío para los jóvenes, una suerte de “puesta a prueba”.

La ausencia de un proyecto institucional mancomunado orientado a identificar y combatir situaciones de violencia y desigualdad sexogenérica operaba así como un obstáculo difícil de sortear desde la acción individual de cada docente, tal como era concebida en forma predominante la transversalización de la ESI en este colegio. De este modo, se volvía dificultosa siquiera la formulación de la pregunta respecto de si el *éxodo de mujeres* –para evitar el término “deserción”, que negativiza la decisión de quien se aleja de una institución- no debía leerse más bien como un “fracaso” de este proyecto educativo.

Sin negar la importancia de los avances dados desde la sanción de la ley de ESI en el 2006, y en particular desde las capacitaciones –que los distintos actores resaltan como un punto de inflexión- realizadas en 2014, esta situación vuelve patente la necesidad de trascender la “obligación” de dar ciertos contenidos en todas las materias, para asumir un enfoque integral capaz de permear la totalidad de la cotidianidad escolar. Dicha *transversalización* resulta imperiosa para instituir ambientes de mayor reconocimiento y cuidado, como desarrollaremos mejor en el siguiente apartado, donde reflexionaremos en torno a las condiciones institucionales para la expresión y aceptación de la diversidad sexual.

### **¿Sexualidades disidentes? De las posibilidades de decir al derecho a ser**

La escuela ha sido considerada históricamente un lugar de reproducción de la heteronormatividad (Connell, 1997, 2001; Pechin, 2013, 2014). De allí que para algunos sujetos resulte directamente expulsiva. La sola necesidad de creación de bachilleratos para personas *trans*, como el *Mocha Celis*, de la ciudad de Buenos Aires, resulta una muestra elocuente de ello. Al mismo tiempo, interesa señalar que, en el marco de ciertas transformaciones culturales experimentadas en las últimas décadas en las formas de vivir y expresar las sexualidades, los colegios han tenido también importantes cambios respecto de sus tradicionales lógicas binarias y heteronormativas. De todos modos, tales modificaciones distan de ser homogéneas, en la medida en que en cada institución se producen apropiaciones específicas de esos repertorios más vastos, a su vez caracterizados por la heterogeneidad y las tensiones. De allí la importancia de resituar los interrogantes en el marco de estudios situados, sensibles a las particularidades de los contextos indagados.

En nuestro caso, si bien en las escuelas *Virgen del Pilar* y *Luis Federico Leloir* hallamos permanentes comentarios –tanto en las clases observadas como en las conversaciones mantenidas- de (auto-pretendido) “respeto” hacia la

diversidad sexual, nos resultó un dato significativo que en ambos colegios haya tan pocas personas -tanto estudiantes como docentes- que decidieran expresar abiertamente su orientación sexual en el ámbito escolar, situación que, además, era asumida como recurso tópico recurrente por parte de algunas/os docentes y, sobre todo, de algunas/os estudiantes heterosexuales –o que al menos asumían como tal su lugar de enunciación-, quienes hacían de la “posibilidad de decir” un motivo predilecto de cierto activismo de género.

En este sentido, interesa recuperar nuevamente la clase a la que ya hicimos referencia en este mismo capítulo, en la que Nadia, la profesora de la asignatura Convivencia de segundo año del colegio *Virgen del Pilar*, se propuso trabajar “*diversidad sexual e identidad sexual*”. Dos temas que, según me dijo, surgieron como inquietudes del propio grupo en una “*encuestita*” aplicada por ella principios de aquel año (2017), y que ella consideraba que resultaba especialmente importante en dicho curso por cuanto había un estudiante “*que es gay, porque te das cuenta, pero no se lo dijo a nadie*”. Y luego agregó, mientras caminábamos hacia el salón: “*Entonces, uno de los objetivos también de la clase de hoy es ayudarlo para que este chico pueda decir. Y sobre todo para que sus compañeros acepten. Porque hay un grupo, varones sobre todo, que cargan mucho*”.

Tal como fue descrito con anterioridad, al comenzar la clase la profesora explicó algunos conceptos utilizando el pizarrón: “sexo”, “género”, “orientación sexual” “identidad de género”, “expresión sexual”. El énfasis de esta exposición inicial estuvo puesto en escindir la sexualidad y el género de la genitalidad con que se nace. Posteriormente les comentó que iban a realizar un “juego de roles” y que, para ello, debían formar una ronda y dejar dos sillas enfrentadas en su interior. De ese modo, cada participante debía sacar de una caja un papel que contenía un mensaje (un “rol”) que dicha persona debía encarnar, pasando a sentarse en una de las sillas del medio. Luego otra persona se ubicaba en el banco restante y hacía de “*entrevistador*”. El propósito de esta segunda figura, señaló la docente, era que su compañera/o reflexione sobre lo que acababa de decir, que fundamente, que argumente, que procure comprender y hacer comprensible para los demás lo que terminaba de señalar.

Los “roles”, escritos a mano por la docente, contenían comentarios en primera persona, una suerte de “confesiones” de sentimientos y experiencias que cada participante debía encarnar. De acuerdo a la profesora, se trataba de frases que había escuchado “*de los chicos*” o que estaban orientadas a trabajar algunas situaciones que ella consideraba relevantes para ese grupo. De la lectura general, resaltaba la importancia que esta docente asignaba a trabajar en torno a las “cargadas”, así como al reconocimiento y la aceptación por parte del grupo de pares. A continuación reconstruimos un fragmento de dicha actividad.

El primero en pasar al frente es un chico, quien se adelantó a otros/as que también estaban deseosos de iniciar el juego. Extrae su “rol” de la caja y lo lee en voz alta: “*me sentí mal porque me dijeron que era gay*”. El grupo comienza a reírse, algunos compañeros lo cargan. El joven sonríe pero se mantiene sin responder a las bromas. La docente explica a la persona que iba a “entrevistar” –una alumna, en este caso- que debía hacerle preguntas, como por ejemplo: “*¿por qué te sentiste mal? O, ¿qué fue lo que te molestó?*”. Entonces la chica inicia sus preguntas y su compañero va respondiendo. En un momento ella inquiriere:

- ¿Pero qué te molestó, ser gay o que te lo dijeran?
- No, me molestó que me lo dijeran. Porque no soy gay. Si fuera gay no me molestaría.

En ese momento la docente aprovecha para abrir la reflexión al conjunto, ya que, según dijo, “*a veces decir ‘gay’ a otros puede ser un insulto. No siempre se acepta*”. Durante la discusión que se suscita a partir de ello, hay un grupo de chicas y chicos que recurrentemente ponen el acento en que las burlas de “*los compañeros*” podía constituir el principal motivo por el cual una persona “*puede no sentirse cómoda para decir si es gay*”. En un momento un joven, que la profesora ya me había señalado como uno de los principales impulsores de las “cargadas”, señala: “*yo creo que si alguien es gay lo tiene que decir. Si lo dice, se lo va a respetar. Si no lo dice, por ahí al no saber le hacés un chiste. Pero se lo decís en chiste, porque vos no sabés*”. Mientras él hablaba, la docente revolvía la caja con los “roles”, como buscando uno en particular. Cuando por fin lo encuentra, le pregunta a este estudiante:

- Bueno, ¿querés pasar al centro?

- Sí, pero como entrevistador -responde el joven, sentándose en el lugar correspondiente, mientras varios/as compañeros/as celebran su ocurrencia.
- No, después seguís como entrevistador. Ahora asumí un rol –le responde la docente, extendiéndole el papel que había seleccionado.

El joven toma la hoja y la lee:

- Yo creo que esa persona es gay, anda todo el día con chicas, tiene voz de “puto”<sup>25</sup>, no lo soporto, no sé, no me cae, no lo conozco pero debe ser insoportable.

Si bien este “rol” convoca nuevas dimensiones al debate grupal, el joven que lo interpreta vuelve a poner el eje en que *“si esa persona dice que es gay a mí no me jode”*. De este modo, con el transcurrir de la actividad se hace cada vez más elocuente una presión grupal hacia el estudiante que la profesora me había dicho que era gay y que, uno de sus propósitos, era *“ayudarlo para que este chico pueda decir. Y sobre todo para que sus compañeros acepten”*.

El joven se había mantenido en silencio casi toda la actividad, haciendo muecas, riéndose, por momentos “revolviéndose” en su lugar. Yo estaba sentado frente a él y en algunos pasajes de la clase se me hacía insoportable ver el grado de exposición que –desde mi punto de vista, ya que no conversé con él luego- estaba padeciendo. En un momento la profesora le pregunta si quiere pasar al centro y él asiente. La docente le alcanza un “rol” que había seleccionado especialmente. Él lo lee en silencio y luego la mira y hace una mueca de disconformidad. Ella dice:

- Leela para todos tus compañeros.
- Ah, pero es muy... -comienza excusándose, pero luego cede: “Me recuerdan y repiten que soy homosexual, pero me es indiferente porque soy como soy y me gusta serlo”.

Un compañero asume rápidamente el rol de entrevistador y le pregunta:

- ¿Vos decís que sos homosexual?

El joven se sonroja, mira hacia abajo y exclama con la vista en el papel que acaba de leer:

- Dice acá.

---

<sup>25</sup> La profesora me facilitó luego los “roles” que había creado, así que acá los copio textualmente, respetando los resaltados hechos por la propia docente.

De pronto el “juego” adquiere un espesor distinto. El clima se vuelve tenso. El joven realiza respuestas excesivamente escuetas hasta finalmente callar. Se niega a seguir “jugando”.

La docente identifica su incomodidad y aprovecha para hacer un balance de la clase, para sistematizar algunas cosas que fueron saliendo. Al final vuelve a abrir el juego a las “*opiniones, reflexiones y sensaciones que les haya despertado la actividad*”.

Una vez más se remarca la importancia de que se pueda expresar libremente “*quién es cada uno*”, como dice un estudiante. Luego la docente pregunta al joven que ella había señalado como homosexual qué le había parecido la clase y cómo se había sentido.

- Y... para mí estuvo muy orientado.
- ¿Cómo “muy orientado”?
- Y sí, muy orientado. Yo... lo vi muy orientado. Me sentí incómodo.
- ¿Y por qué pensás que te sentiste incómodo?

El joven mueve la cabeza y prefiere no responder.

La escena permite visualizar, entre otras cosas, que muchas veces no basta con que ciertas cosas “se hablen” para que éstas puedan adquirir existencia plena en determinados ámbitos. En primer lugar, resulta importante remarcar que la expresión de la “orientación sexual” conlleva la tensión tan bien desarrollada por Rafael Blanco en su estudio sobre la dimensión sexuada de la experiencia estudiantil universitaria: la manifestación pública de algo que históricamente ha sido construido como del orden de lo íntimo (2014). Asimismo, la negativa del joven a “decir que es gay”, tal cual parece ser el pedido a voces de sus compañeros y la profesora en la escena relatada, podría estar invocando lo que Greco señala como “derecho al pudor o a la intimidad”, esto es, que “no todo puede ser dicho directamente, no todo es comunicable, transmisible, transparentable en el ámbito de la escuela” (2009, p.54).

Al mismo tiempo, interesa señalar que aunque recurrentemente se remarque la “posibilidad de decir” tanto en ésta como en otras situaciones escolares relevadas, ello quizá no resulte una opción valedera para quien se sabe en una

posición marcadamente disidente respecto de una norma que establece jerarquías. Como plantea Rafael Blanco, aunque “no es posible encontrar esta regla escrita en ningún lado, se trata de un conocimiento que se tiene [...]. En ello radica su lugar como espacio de regulación normativa” (2014, p.103). En rigor, como fuera trabajado por Pierre Bourdieu, el orden de lo decible está regulado por una economía de los intercambios lingüísticos (2008).

A su vez, cabe puntualizar que no se trata sólo de poder decir, sino también de evaluar sus consecuencias. A nuestro entender, se trata de una poderosa economía en el plano del reconocimiento subjetivo, no en tanto varón gay, sino en tanto sujeto legítimo. Importa, en este sentido, retomar la distinción planteada por Mario Pecheny entre la no-discriminación y el reconocimiento social (2001). En el primer caso, se trata de la asunción de posturas políticamente correctas que no necesariamente implican cambios actitudinales profundos. En tanto que el reconocimiento supone, en primer lugar, “la aceptación fáctica de que algo existe o sucede” y, en segunda lugar, “la legitimidad del derecho a ser de estas prácticas, personas, identidades y relaciones” (Pecheny, 2001, p.17).

Así, si bien resulta imperioso destacar los cambios acontecidos en las escuelas en años recientes, al menos en los colegios aquí indagados aún resta mucho camino por recorrer en pos de un mayor reconocimiento de la diversidad sexual. Al mismo tiempo, el enfático involucramiento de algunos actores institucionales por crear ambientes de mayor aceptación y equidad ofrecen algunas claves que permiten repensar los modos de intervención y transversalización de una perspectiva de género, proceso del que no pueden quedar exentos las/os propias/os estudiantes, quienes en algunos casos manifiestan un especial entusiasmo por estas temáticas, como veremos seguidamente.

### **“Ahora nosotros tomamos el control”. Los festejos rituales juveniles vinculados al egreso escolar**

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1995, p.13).

Es una mañana fría y húmeda. Aunque el tránsito ya posee un caudal considerable, la zona circundante al bosque de la ciudad de La Plata se mantiene silenciosa y gris, como resistiéndose a comenzar el nuevo día. Para llegar al *Leloir* es preciso tomar una calle angosta y usualmente tranquila excepto en los horarios de entrada de las escuelas, cuando suele formarse una larga fila de autos que van a dejar (o vienen de dejar) a las/os estudiantes en alguna de las instituciones educativas que se agrupan allí, pertenecientes todas al mismo club deportivo: un jardín, una escuela primaria y el colegio secundario al que nos dirigimos ahora. Para acceder a este último hay que doblar una vez más e insertarse en un estacionamiento en el cual, luego del descenso de las/os jóvenes, los autos vuelven a girar para desandar el camino.

Entre las 7:15 y las 7:30 de la mañana la llegada de estudiantes y docentes es incesante aunque no tumultuosa, ya que se trata de una escuela pequeña, con una sola división por año (es decir, seis cursos en total), que desciende de unos 30 a unos 20 alumnas/os en el tránsito de primero a sexto año. Quienes ingresan al colegio lo hacen en un silencio casi absoluto, dejando atrás el lejano rumor de los motores de los autos. Los/as docentes se dirigen directamente hacia la cocina a compartir unos mates antes de entrar a clases. Los/as estudiantes, enfundadas/os en capuchas y bufandas y con las manos en los bolsillos, van directo a sus aulas, que permanecen con las luces apagadas y en total estado de mutismo.

El salón se mantiene en un silencio cuidado hasta que llega la secretaria o algún/una preceptor/a, enciende la luz y convoca a todas/os a salir “a formar”. Algunas/os procuran mantenerse un rato más sobre el banco, usando la mochila o un brazo como almohada, pero finalmente van saliendo poco a poco. Cinco minutos después están las/os estudiantes de los seis cursos formados en filas irregulares en el patio interno de la escuela, de espaldas a las aulas que acaban de dejar y de cara a una pared blanca e impoluta, más allá de la cual se ubica el mástil en el que una pareja de estudiantes (acompañada por algún/una docente) debe estar cumpliendo con el tradicional ritual del izamiento de la bandera argentina (aunque desde este lado sea imposible atestiguarlo).

El ritual no toma más que unos pocos minutos, durante los cuales las/os preceptoras/es hacen algún esfuerzo por “mantener las formas” o, cuanto menos, por realizar una mínima evocación de lo que pudo haber sido la escena del “saludo a la bandera” en otros tiempos. Las filas de estudiantes, divididas por sexo y ordenadas *grosso modo* de menor a mayor estatura (aunque no haya nada que ver), zigzaguean de comienzo a fin. Hay quienes tratan de mantener los ojos cerrados un instante más. Algunas/os jóvenes se recuestan sin entusiasmo contra una pared o un/a compañero/a. Aquí y allá surgen conversaciones breves, fugaces comentarios y risitas mal disimuladas que a veces conllevan un pequeño reto que sin embargo no pasa a mayores.

Cuando las/os encargadas/os de izar la bandera regresan al edificio, el único preceptor varón de la escuela lanza en voz alta:

— Muy bien. Todos al salón.

Tras lo cual los cuerpos vuelven perezosamente a sus aulas para continuar (¿o comenzar?) la jornada escolar.

La escena, con sus singularidades institucionales, se repite diariamente en las distintas escuelas a lo largo de los años. Como los recreos, los actos y las efemérides, el izamiento de la bandera constituye un elemento clave de la

cultura escolar que se va incorporando poco a poco, hasta su naturalización. Desde el campo de la historia de la educación, el estudio del tiempo y el espacio escolares ha posibilitado desplazar la mirada del plano de las “ideas educativas” hacia la materialidad de las instituciones encargadas de ponerlas en acto. Así, se ha señalado que la escuela moderna instituye desde siempre un minucioso repertorio de prácticas ritualizadas que van marcando los ritmos, las jerarquías y las disposiciones institucionales esperables por parte de sus sujetos (Escolano, 1993; Scharagrodsky, 2007).

En este sentido, puede señalarse que el establecimiento de las lógicas témporo-espaciales del sistema escolar moderno persigue fines “económicos” en varios sentidos superpuestos y con consecuencias más allá de los límites de las propias instituciones educativas: en tanto maximización y optimización del tiempo de aprendizaje, en cuanto a la posibilidad del ejercicio de la autoridad pedagógica, así como en lo concerniente al disciplinamiento corporal.

Los trabajos de Agustín Escolano en torno al “cronosistema educativo” han sido fundamentales para pensar tanto la calendarización del trayecto educativo formal en su conjunto que, en líneas generales, persiste hasta el día de hoy “como mecanismo de racionalización de la duración escolar” (1993, p.127), como así también “los cronosistemas de periodización de las actividades educativas que se llevaban a cabo en la vida cotidiana de las instituciones, objetivados en los horarios semanales y en los diarios (unidades fundamentales como microtiempos pedagógicos)” (1993, p.127). De ahí que el autor señale que “el tiempo es una categoría fundamental en el conocimiento del modo de producción de la educación formal” (1993, p.161).

Por su parte, Pablo Scharagrodsky señala que “establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, definir horarios y utilizar en forma exhaustiva el tiempo” fue fundamental para lograr el “disciplinamiento corporal” (2007, p.6) en las escuelas. Y agrega:

formarse por orden de estatura, alinearse, adelantar el pie izquierdo, marchar al aula conservando las distancias, sin echar el cuerpo demasiado atrás o demasiado adelante, o ir al recreo formados y

ordenados en hileras. Todas estas acciones estuvieron siempre dominadas por la mirada atenta del docente. El grado de disciplinamiento, homogeneización y rutinización formó parte constitutiva de una matriz normalista (2007, p.6).

Ese “exquisito mecanismo”, señala Scharagrodsky (2007, p.6), toma al cuerpo como su principal objeto de regulación, procurando propagar hábitos, estilos y formas de hacer que se espera sean in-corporados poco a poco, a fin de que su regulación funcione menos por prescripción que por naturalización. “Su carácter opaco o poco visible, en todo caso, no hace más que reforzar su eficacia subjetivante” (Scharagrodsky, 2007). Como suele decirse, no hay lugar más ideológico que aquel cuya orientación se nos ofrece como menos *marcada* (Althusser, 1988).

Al mismo tiempo, es preciso reconocer que la ritualización de la cotidianidad escolar opera asimismo en términos “económicos” en cuanto a la posibilidad de producir una organización del encuentro cotidiano entre un puñado de adultos y un número considerablemente mayor de estudiantes. Es en este sentido que Elsie Rockwell afirma que “la ritualización en sí no necesariamente empobrece el proceso de enseñanza”, en tanto, por ejemplo, “permite una mejor organización del grupo, que libera tiempo que el maestro puede dedicar a la enseñanza” (1997, p.38). Por ello el análisis de la cotidianidad escolar y sus sentidos requiere siempre de una analítica situada, que logre poner su estructuración formal y normativa en relación, por un lado, a su contexto social y cultural y, por otro, a las apropiaciones realizadas por parte de los diferentes actores institucionales.

En efecto, los trabajos del propio Escolano, abocados al análisis minucioso de los mecanismos a partir de los cuales se procuró instituir un sistema escolar único, señalan que “la realidad, al parecer, era muy distinta. [...] La mayor parte de las escuelas no contaba a fines del XIX con un cuadro de distribución del tiempo y el trabajo, o se colgaba uno de la pared a título ornamental, que no era seguido en ningún caso” (1993, p.146).

De ahí que, aun recuperando en parte la tradición de algunos trabajos que, desde la historia de la educación, han puesto el acento en el establecimiento de un formato escolar “desde arriba”, en nuestro caso manifestamos una disposición sensible a captar cómo muchas veces dicha forma es desafiada, deslegitimada, cuando no directamente reinventada en la vida cotidiana de las instituciones educativas. En este sentido, optamos por pensar las escuelas en su heterogeneidad interna, donde conviven múltiples temporalidades, espacialidades y criterios de autoridad, así como en la porosidad de sus bordes, atravesadas en forma incesante por el mundo que las rodea y del cual forman parte activa.

De este modo observamos que, mientras algunos criterios de la ritualización escolar tradicional son aprehendidos vívidamente por los diferentes actores institucionales –como los recreos-, otros son resistidos, desestimados o simplemente accionados en forma apática y desganada, delineando escenas de “como si” que, en algunos casos, son habilitadas por las propias autoridades. De hecho, durante la realización diaria del rito del “saludo a la bandera” al que hicimos referencia al comienzo del capítulo, observamos que la directora del colegio muchas veces ni siquiera toma parte, sino que permanece en su oficina, totalmente ajena a ese acto inaugural de la jornada escolar, (otrora) supuestamente fundamental en la propagación de un ideario cívico que la escuela moderna estaría llamada a promover.

Al mismo tiempo, el análisis de la experiencia escolar en los colegios *Luis Federico Leloir* y *Virgen del Pilar* nos permitió advertir acerca de la existencia de prácticas estudiantiles, algunas relativamente recientes, que comportan un peso simbólico muy significativo en el devenir de la escuela secundaria. Algunas de ellas, al momento de nuestro relevamiento, durante los años 2017 y 2018, tenían un nivel de estabilidad y codificación tal que nos habilitaron su indagación en tanto *rituales*. En particular, en este capítulo nos interesa focalizarnos en un conjunto de celebraciones rituales vinculadas al sexto año de la escuela secundaria, como el “último primer día de clases” (*UPD*), el “día de la *promo*”, la “presentación de buzos *promo*” y el “último último día de clases” (*UUD*), festejos que, en su carga corporal y emotiva, parecen imprimirle al espacio educativo inflexiones significativas de enorme relevancia para

comprender la escuela media contemporánea y, en particular, el protagonismo de las/os estudiantes en su configuración sexogenérica, principal foco de atención de esta tesis<sup>26</sup>.

Estos festejos, a cuyo análisis nos abocaremos a continuación, instituyen un tiempo y un espacio propios en cuyo seno se modifican las reglas de la convivencia escolar, se establecen “permitidos” que aquí nos interesa examinar especialmente en su carga corporal, afectiva, erótica, lúdica y expresiva. Es que, en efecto, las/os estudiantes no son sujetos inermes que transitan pasivamente por las instituciones educativas, sino que en el devenir de su experiencia escolar ponen en escena y producen sentidos sociales muchas veces inesperados e incluso inimaginables desde un estudio de la escuela centrado exclusivamente en sus dimensiones formal y normativa.

Los cuerpos constituyen asimismo espacios de resistencia y de lucha (Butler, 2008). Además de la participación ostentosamente apática en algunos rituales institucionales, en las escuelas *Leloir* y *del Pilar* relevamos numerosas acciones corporales que expresaban disensos y disputas más o menos veladas respecto de las formas legítimas de habitar esos espacios. Ello no sólo en tanto las/os estudiantes negocian con las prescripciones institucionales advertidas, sino además porque cada vez más incorporan a la experiencia escolar su amplio repertorio de prácticas, consumos, modalidades de hacer y estar juntos. De esa incorporación al ámbito escolar de la experiencia cultural juvenil emergen rituales propios que habilitan interrogantes específicos respecto de los procesos educativos contemporáneos y, en particular, de los sentidos corporales y sexogenéricos puestos en juego.

De este modo, puede decirse que los/as estudiantes no sólo *son atravesados* por las instituciones educativas, sino que también las *atraviesan*. De allí que resulte preciso, siguiendo a Guadalupe Molina, pensar la escuela “como un agente institucional del proceso de conformación de género”, a la vez que como “escenario en el que están en juego otros agenciamientos, especialmente

---

<sup>26</sup> Un avance de estas reflexiones sobre rituales de celebración escolar fue sistematizado en un artículo elaborado junto a la Dra. Silvia Elizalde, directora de esta tesis, en base a materiales relevados por mí en el marco de la presente investigación. Al momento de entrega de esta tesis dicho artículo proseguía en proceso de evaluación por parte de la revista académica a la que fue oportunamente enviado.

los que movilizan los propios estudiantes apropiándose de la escuela para intereses propios” (2013, p.103). Como veremos enseguida, algo de esto se puso en juego en los festejos rituales protagonizados por los/as alumnos/as del Sexto año de los colegios *Leloir* y *del Valle* durante el periodo etnografiado.

Asimismo, en la medida en que se trata de festejos vinculados al egreso escolar, interesa examinarlos en tanto *ritos de paso*. van Gennep, una de las máximas referencias en el análisis formal de los procesos rituales, refirió a este tipo de prácticas como ritos que acompañan todo cambio de lugar, estado, posición social y edad (2013). Turner, por su parte, señala que todas las sociedades marcan el paso del tiempo con rituales de pasajes (1988). En ese sentido, surge la pregunta respecto de los estadios que parecerían enlazar estas prácticas. Por otra parte, el enfoque de Turner nos aporta dos claves interpretativas que consideramos vitales para la comprensión de estos festejos. En primer lugar, consideramos preciso analizar estas celebraciones estudiantiles en el marco de la estructura social de la que resultan una práctica expresiva. Frente a otras perspectivas que plantean el estudio de los rituales como mera *separación* del contexto social, Turner plantea que este tipo de prácticas simbólicas “sólo puede entenderse relacionada de alguna manera con la estructura” (1988, p.133). Por otra parte, coincidimos con este autor en su señalamiento de que los rituales no sólo operan como reproductores del orden social en el que se enmarcan sino que, en algunas ocasiones, pueden también constituir espacios de negociación, de resistencia y de impugnación de dicho ordenamiento. Todas ellas, claves de lectura productivas para orientar la comprensión de las celebraciones aquí estudiantiles analizadas, en el marco de la pregunta más amplia en torno a la experiencia escolar en su dimensión sexuada.

## ¡Último primer día de clases! Festejos estudiantiles como rituales juveniles

La escuela no es un escenario sino un espacio constitutivo de las experiencias de los sujetos que por ella circulan (...) es un espacio de identidades, de producción y reproducción de prácticas sociales (Molina, 2013, p.28).

Aunque sucede en las postrimerías del verano, la escena con la que decidimos abrir este apartado transcurre, al igual que la escena descrita en el apartado anterior, en una mañana fría y gris. Es temprano y lo inesperado de las bajas temperaturas hace que las veredas de la zona cercana al bosque platense estén desiertas. Al tomar la calle angosta que conduce al colegio *Le/oir*, sin embargo, algo modifica el paisaje. Acaso la hilera de autos que suele formarse sea algo más larga, como si el habitual atascamiento producido por el ingreso y egreso de vehículos al estacionamiento de la escuela estuviese ahora algo más pronunciado. Se oyen bocinazos. Unos 50 metros antes de llegar al predio escolar comienzan a escucharse, primero algo lejanos, luego con más nitidez, los cantos de la *promo*. Es el *último primer día de clases (UPD)* de los/as estudiantes de sexto, el día que marca el inicio de su “reinado” dentro de la institución, el ritual que señala el comienzo de “*un año de joda*”, según sus propias palabras.

Se comenzaron a juntar en febrero para empezar a pergeñar el festejo, se organizaron para comprar el cotillón, la pirotecnia y contratar una batucada, adaptaron las canciones de la *cancha* para volverlas propias, crearon una indumentaria especial para ese momento, se juntaron el día anterior para ir juntos a un boliche en el que bailaron, bebieron alcohol, saltaron y cantaron (todo en forma calculadamente desmedida) hasta que a las 5:30 de la mañana un colectivo destartalado los pasó a buscar. Arriba del *micro* siguieron saltando, eufóricas/os, para arribar al colegio “*hechos un descontrol*”, tal como es de rigor en estos casos. Llegaron temprano para poder desplegar sus “*trapos*”

(“*banderas promo*”) y aguardar “*enfiestados*” la llegada de docentes, directivas/os y, fundamentalmente, los/as estudiantes de los demás cursos.

Finalmente están allí, viviendo “*el momento tan esperado*”, como sintetizó un integrante de esta *promo*. Aunque luego varios/as remarcarían haber pasado mucho frío durante el festejo, mientras se despliega el *agite* nadie reniega del uso del vestuario más bien veraniego que es característico de los *UPD*. Las chicas, casi en su totalidad, visten las polleras del uniforme reglamentario en combinación con “*remerones*” sueltos y sin mangas. Algunos varones, por su parte, llevan bermudas, aunque la mayoría usa el pantalón largo del uniforme, replicando en la parte del torso “*remerones*” similares a los de las chicas.

El vestuario se completa con el cotillón, compuesto por gorros, máscaras y otros accesorios festivos de vivos colores, pero sin dudas la pieza central del conjunto son las “*remeras promo*”, también nombradas como “*remerones*” (ya que suelen ser bastante holgadas). En casi todos los casos son de color blanco y tienen pintada alguna inscripción, por lo general el número de la *promo* en letras romanas, en este caso el “*VIII*”. Cada estudiante confecciona su propia “*remera promo*”, agregándole de ese modo una impronta personal que puede estar dada por el agregado de una frase, de un dibujo, de un accesorio, así como por la forma en que cada quien le quita las mangas, ya que no se utilizan “*musculosas*”, sino que se las convierte en tales para la ocasión. En algunos/as casos, la abertura es tan grande que llega a la cintura, dejando ver la pollera o el pantalón.

Cada *promo* tiene sus colores característicos, que hacen su irrupción por primera vez en este festejo y luego estarán presentes en cada uno de los rituales del sexto año. En este caso, son el blanco, el azul y un celeste-verdoso, que están en los *remerones*, pero sobre todo se destacan en los *trapos*. El grupo posee dos banderas grandes, que han sido colgadas del tejido alambrado que circunda el predio del colegio. Ambas tienen pintados los nombres de cada estudiante, el número de la *promo* (“*VIII*”) y la frase que la caracteriza: “*hagamos de esta despedida la fiesta de nuestras vidas*”. Una de ellas, la de mayor tamaño, se colocará ese mismo día, cuando ingresen al colegio, dentro del aula, en la pared opuesta al pizarrón, y quedará allí durante

todo el año. La otra, algo más pequeña, será utilizada para distintas actividades y fundamentalmente será trasladada por quienes viajen a Bariloche. El despliegue de *trapos* durante este ritual se completa con una decena de pequeños banderines con los colores de la *promo* colocados en el extremo de un palo para hacerlos flamear. En ellos puede leerse, sencillamente: “VIII”.

Otro aspecto central del festejo son las canciones. Cada *promo* adapta las que se cantan en las canchas de fútbol<sup>27</sup>, incorporando en algunos casos solamente el nombre del colegio donde iría el del equipo. Se trata de cantos que reaparecerán una y otra vez en los distintos rituales que eslabonan el último año escolar.

Aunque desde que arribaron a la escuela vienen insinuando algunas canciones, es recién cuando llega la *batucada* que contrataron cuando comienza el despliegue que tenían preparado. Se trata de tres jóvenes que arriban en un auto pequeño en el que trasladan un bombo, un redoblante y una trompeta. Pese al frío, se quitan sus buzos y camperas y comienzan a tocar vestidos con las camisetas del club que es a la vez dueño del colegio *Leloir*. Se trata de la *batucada* de la “barra brava” de dicho equipo de fútbol, lo cual es resaltado por las/os estudiantes como un gesto de transgresión.

A partir de entonces ya no hay cuerpos reticentes ni poco festivos. La euforia llega a su máxima expresión. Varios jóvenes se quitan los *remeron*es y las revolean por encima de la cabeza. Se agitan los banderines al ritmo de la música. Se encienden los humos de colores, en casi todos los casos manipulados por los varones del grupo. La *entrada* al colegio, ahora sí, es una experiencia vívida. Haciendo uso del espacio, resignificándolo, las/os estudiantes han modificado ese momento crucial de la temporalidad escolar.

Los autos que ingresan al estacionamiento de la escuela tocan bocina. Dejan a sus hijas/os en la puerta del colegio, dan la vuelta y se marchan. Los/as chicas/os que descienden de los vehículos, casi en su totalidad, avanzan sin mirar o haciéndolo de soslayo. Cuando quienes arriban son sus docentes, en

---

<sup>27</sup> Es probable que en escuelas con un mayor legado de activismo político exista también una referencia a los cantos característicos de las manifestaciones políticas. En este caso, se trata de una relación que, aunque no dejamos de indagar, no pudimos establecer.

cambio, en la mayoría de los casos se acercan para saludar y compartir el festejo unos breves instantes antes de ingresar al colegio.

Los/as jóvenes festejan cada bocinazo asumiéndolo como un gesto de reconocimiento, aunque es evidente que en parte los/as destinatarios/as del festejo no están allí. Desde el momento en que se juntaron a hacer la *previa* antes de ir al boliche, durante el cual algunos/as todavía estaban atareados en la confección de las *remeras*, fueron registrando mediante fotos y videos todo el ritual, en algunos casos compartiéndolo instantáneamente a través de “redes sociales” como *Facebook*, *Whatsapp*, *Snapchat* y, sobre todo, *Instagram*.

Mientras tanto, la directora aguarda un tanto inquieta nerviosa en su oficina el desarrollo de los acontecimientos, preocupada por los riesgos que podrían conllevar. El año anterior, durante el festejo del *día de la promo*, una chispa de una bengala impactó en la cara de una estudiante que acudía a la escuela primaria situada junto a la secundaria y ello ocasionó un conflicto que atravesó la totalidad de los rituales vinculados al egreso escolar en dicho año, a la vez que incrementó una tensión latente ante cada nuevo festejo.

Desde entonces, la estrategia institucional es involucrar a las familias en el desarrollo de los rituales, convocándolos activamente a estar presentes en los mismos. En este caso llegamos a advertir alrededor de 15 personas adultas que siguen de cerca el festejo. Algunas de ellas, casi todas mujeres, se acercan a saludar, a filmar, a sacar fotos e incluso siguen los *pasos* durante algún canto. Los hombres presentes, casi en su totalidad, se quedan en sus autos, descendiendo sólo para saludar cuando todo concluye.

Para decepción de algunas/os estudiantes, la batucada culmina su tarea unos 20 minutos después de haber comenzado. Una chica procura negociar con los tres jóvenes pero no hay caso, deben irse. El festejo persiste unos instantes más, pero sin el despliegue sonoro del bombo, el redoblante y la trompeta, la efusividad disminuye poco a poco. El cansancio comienza a hacerse sentir. Algunas/os estudiantes están juntas/os hace aproximadamente unas 12 horas. Los cantos se hacen intermitentes. Se encienden los últimos humos de colores. Llega el momento de las fotos posando con las banderas. Algunas/os

comienzan a abrigarse. Y finalmente deciden entrar a la escuela. Lo hacen todavía cantando, riendo, hablando en voz alta, mientras los/as chicas/os de otros cursos las/os miran disimuladamente a través de las ventanas.

La directora, la secretaria y la docente de esa primera hora los/as aguardan en el aula, donde hay tortas y facturas para compartir un desayuno. En el salón es el momento de las anécdotas, de la puesta en común de las vivencias de una noche que anhelaban hace tiempo, “*el día más esperado de toda la secundaria*”, como sintetiza una estudiante.

La relevancia del festejo en el marco de la experiencia escolar, así como el contraste con otros rituales tradicionales que parecen repetirse apenas como un remedo opaco de lo que alguna vez fueron, habilita la pregunta por los sentidos que ponen en juego celebraciones como el *UPD* que, en su carga corporal y emotiva, parecen imprimirle al espacio educativo inflexiones significativas de enorme relevancia para comprender la escuela secundaria contemporánea.

En primer lugar, cabe decir que el *UPD* inaugura una saga de festejos rituales que jalonan el tránsito por el último año de la escuela secundaria y que forman parte de una cultura estudiantil y juvenil reciente (su historia no llega a los diez años) aunque para el momento de nuestro relevamiento se encontraba ya altamente codificada y establecida, al menos entre los colegios secundarios privados y algunos públicos ubicados en el centro de la ciudad de La Plata. En la actualidad, ser parte de un *grupo promo* supone la realización (efectiva y exitosa) de estos rituales, haciendo un uso apropiado de los repertorios materiales y simbólicos ya tipificados. Ahora bien, ¿qué implicancias comporta pensar estas celebraciones como rituales? Si consideramos que todo ritual supone una forma de comunicación simbólica, interesa preguntarse qué sentidos respecto de la experiencia escolar (especialmente en su dimensión sexuada) son dramatizados a través de estos festejos. Asimismo, en la medida en que se trata de prácticas que *marcan* el último año de la escuela secundaria, concierne indagarlas específicamente como ritos de paso. Y en tal caso, ¿qué tránsito señalan? ¿Cuáles son las etapas vitales que estas celebraciones permiten a la vez enlazar y distinguir?

Esta indagación, desde luego, no puede desconocer la larga trayectoria al interior de las ciencias sociales que posee el estudio de los rituales. Si bien en buena parte de su historia, sobre todo desde la antropología, se ha dado especial valor a su análisis como modo de acceso al conocimiento de las sociedades “primitivas”, al interior mismo de dicha disciplina se ha señalado que su estudio constituye una vía de ingreso privilegiada a la comprensión de las prácticas culturales en cualquier tipo de sociedad (Turner, 1988). Desde este enfoque aun en su interrupción y, en ocasiones, su aparente ruptura radical con el devenir cotidiano, todo proceso ritual supone una relación estrecha con el orden social del que resulta expresión y en el que adquiere sentido y valor (Turner, 1988). Inscripto en esta tradición, Lagunas Arias ha definido al ritual como “una forma de comunicación simbólica compleja que muestra principios muy importantes para la sociedad que, de otra manera, serían difícilmente comunicables” (Lagunas Arias, 2009, p.20). Es decir, una característica central de este tipo de práctica es que *muestra* aquello que, al menos de momento, resulta indecible.

Una primera aproximación analítica al estudio de los festejos estudiantiles asociados al egreso escolar en tanto rituales juveniles implica indagar en su composición “formal”. Arnold van Gennep, en su análisis de los ritos de paso, distinguió tres momentos: separación, margen (o liminalidad) y agregación (2013). En palabras de Turner,

La primera fase (de separación) comprende la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo, bien sea de un punto anterior fijo en la estructura social, de un conjunto de condiciones culturales (un ‘estado’), o de ambos; durante el periodo ‘liminal’ intermedio, las características del sujeto ritual (el ‘pasajero’) son ambiguas, ya que atraviesa un entorno cultural que tiene pocos, o ninguno, de los atributos del estado pasado o venidero, y en la tercera fase (reagregación o reincorporación) se consuma el paso (1988, pp.101-102; resaltados en el original).

Al examinar el *UPD* es posible identificar con claridad estos tres momentos. En primer lugar, el ritual estudiantil comienza fuera del colegio e incluso del horario

escolar. En el *Leloir*, durante 2017 y 2018 el festejo comenzó en un boliche contratado especialmente para la ocasión. En *del Valle*, en tanto, la celebración se hizo en un caso en una *quinta* alquilada y, en el otro, en la casa de uno de los miembros del grupo. En todos los casos el festejo incluyó cierto repertorio común: ambientación del espacio, un vestuario específico (combinando, como señalamos en la descripción del *UPD*, el uniforme escolar con prendas elaboradas *ad hoc*, como los *remerones*), alcohol, música y baile incesante, elementos de cotillón.

Puede pensarse que este momento, al que algunas/os estudiantes se refieren como la *previa*, constituye la instancia de *separación* a la que refieren van Gennepe y Turner. No se trata tan solo de trasladar algo del ámbito escolar a los contextos y las lógicas de la recreación juvenil, ni tampoco de incorporar llanamente los criterios propios de la sociabilidad nocturna a la vida estudiantil. Durante un taller de reflexión sobre estos festejos realizado en la escuela *Leloir* pocas semanas después de haberse celebrado el *UPD*, un joven señaló que “*la parte del boliche*”, a su entender, no se distinguía de las demás salidas habituales. Por eso, para él, el festejo comenzaba cuando arribaban a la escuela. La mayoría de los miembros del grupo, en cambio, se manifestó en desacuerdo con esa opinión. Lo interesante es que, aun cuando no existía un discurso unificado capaz de articular el disenso e incluso, en algunos casos, el disgusto con lo que había dicho su compañero, los elementos que ponían de relieve como argumentos abrevaban en el carácter escolar-estudiantil de la celebración. Para la mayor parte del curso lo que hacía diferente a esa salida al boliche era que, “*en lugar de estar con amigos, estabas con tus compañeros*”; el vestuario mismo, que combinaba el uniforme del colegio con prendas referidas a la *promo*, difería radicalmente del que usaban en cualquier otra salida nocturna; al final de la noche, además, en lugar de dirigirse a sus casas, debían arribar a la escuela; ese arribo difería con el que habían hecho tantas veces, durante años; ese acto comportaba cierta transgresión respecto de las “correctas” formas de hacerlo y eso parecía imprimirle una “*adrenalina*” especial a la práctica. En pocas palabras, en tanto ritual indiscerniblemente escolar y juvenil, observamos que el mismo operaba una *separación* de ambos contextos de sociabilidad y no sólo respecto de la cotidianidad escolar.

Por su parte, el arribo a la escuela podría pensarse como el inicio de la segunda etapa, el momento de *liminalidad*. Se trata de una instancia ambigua, a medio camino entre la *separación* y la *reagregación*. Resulta significativo, en este sentido, que su realización se dé justamente *en la puerta* del colegio, es decir, ni adentro ni del todo alejado de él. En la escuela *del Pilar* los dos años relevados el festejo supuso el *corte* de la calle que da al frente del edificio (previo aviso por parte de las autoridades a la policía y a algunos/as vecinos/as). En el *Leloir*, como señalamos en la descripción con la que abrimos el apartado, la celebración se despliega habitualmente en el playón de acceso y de estacionamiento ubicado delante de la institución.

Por último, el ingreso al establecimiento escolar puede considerarse el momento de *reagregación* que todo ritual requiere para su realización “exitosa”. Aunque algunas/os estudiantes señalaron que, a su entender, esa instancia no constituye una parte del propio ritual, lo cierto es que en los dos colegios relevados las autoridades, en conjunto con las/os docentes y las familias, trabajan en la preparación de ese momento que, desde el punto de vista de las instituciones, resulta crucial. Tal como se sugiere hace ya algunos años desde el Ministerio de Educación provincial, tanto en el *Leloir* como en *del Pilar* hubo durante nuestro relevamiento un “*recibimiento*” a la nueva *promo* con un desayuno adentro de la escuela, integrando así el festejo a la institución.

Asimismo, puede pensarse que aun cuando esta instancia no resulte la más recordada en los relatos estudiantiles sobre el *UPD*, consideramos que ello no implica que resulte poco relevante. Al respecto, conviene repasar lo ocurrido en el *Leloir* durante la celebración de otro ritual, el “último último día” (*UUD*) por parte de la *promo* de 2017. En aquella ocasión, mientras las/os estudiantes festejaban en la puerta del colegio, la chispa de una bengala impactó en el rostro de una nena que se dirigía a la escuela primaria ubicada en el mismo predio. El hecho ocasionó que la directora decidiera prohibirles el ingreso al edificio, provocando así el enojo de los miembros del grupo, quienes en consecuencia decidieron manifestar su malestar hacia ella con evidentes gestos de disgusto y desagrado durante el acto de entrega de diplomas. La respuesta de la *promo* hacia la directora muestra la importancia de la

culminación satisfactoria del festejo al interior de la institución que aquí, en los términos de van Gennep (2013), llamamos *reagregación*.

Ahora bien, al mismo tiempo que es dable pensar cada uno de estos festejos como un ritual específico, consideramos posible leerlos en conjunto como parte de un proceso ritual vinculado, en principio, al egreso escolar. En esta clave interpretativa, encontramos numerosos elementos para considerar el tránsito por el sexto año en su totalidad como un momento de *liminalidad*, con su contradictoria mezcla de alegría y de pesar, de promesa de presente eterno y de nostalgia anticipada, de la puesta en valor de una condición estudiantil que a la vez opera todo el tiempo una distinción respecto del resto de las/os estudiantes. En palabras de Turner, “los atributos de la liminalidad [...] son necesariamente ambiguos. [...] En cuanto tales, sus ambiguos e indefinidos atributos se expresan por medio de una amplia variedad de símbolos en todas aquellas sociedades que ritualizan las transiciones sociales y culturales” (102). Efectivamente, se trata de atributos que pueden advertirse en los testimonios de estudiantes de sexto año al preguntarles en torno a las sensaciones experimentadas al estar transitando el último año de la escuela media: “*buenas porque siento que es el mejor año, malas porque no quiero que termine*”, “*ansiedad y al mismo tiempo emoción por irme del colegio al fin y empezar la facultad, al fin estudiar lo que me gusta*”, “*felicidad por estar terminando el secundario y tristeza a la vez porque se termina*”.

Así, estos festejos eslabonados (desde el “último primer día de clases” hasta el “último último día de clases”) constituyen, en su conjunto, un proceso ritual de paso que escenifica y contribuye a producir un quiebre en la biografía de los sujetos en torno de la culminación de la escuela secundaria. Así, cabe señalar que los testimonios relevados durante nuestra estadía en ambas escuelas ponen de relieve, antes que nada, la culminación de un ciclo asociado, por un lado, a la condición de estudiante secundario que fatalmente habrá de dejar atrás. Así, al indagar si era posible leer estas prácticas como un festejo y, en tal caso, qué se festeja en estos rituales, algunas frases resultan inequívocas: “*la alegría de terminar un ciclo*”, “*festejamos el fin de un ciclo*”, “*el fin de una etapa muy importante*”. En la misma línea, aunque en referencia específica al UPD, la celebración que inaugura esta saga ritual, relevamos otro conjunto de frases

que se dirigen en la misma dirección: “*Celebrar el comienzo del fin de un ciclo de seis años que nos formaron, mal o bien, a nivel educativo para salir a la universidad o a trabajar*”, “*el último primer día de nuestra vida en el colegio como alumnos*”, “*el principio del fin*”.

En los testimonios relevados puede advertirse que el *después* del rito de paso aparece en general como algo relativamente incierto. A pesar de alguna referencia a la continuidad de los estudios o, en menor medida, a la posibilidad de inserción en el ámbito laboral, en la mayoría de los casos, la etapa en la que de alguna manera debería desembocar el proceso de conversión marcado por estos rituales prácticamente no aparece nombrada. En cambio, son recurrentes términos como “*ansiedad*”, “*angustia*” y “*nervios*” que invisten a ese horizonte de una incertidumbre que contrasta con la certeza de la condición que fatalmente se esfuma al concluir la escolaridad. En este sentido, y sin que ello suponga el abandono total de la condición juvenil, el fin de la escuela secundaria se asume como el cierre inexorable de una modalidad específica de ser joven para dar paso a un nuevo estatus, cuyas características aún no logran ser advertidas cabalmente.

De allí que estos rituales adquieran la condición de una fiesta y, al mismo tiempo –y no después-, de un duelo, donde lo que se deja atrás es al mismo tiempo una identidad escolar y juvenil. Como agudamente señalara Judith Butler, se trata de un duelo que, para ser colectivo, no puede sino procesarse con antelación, ya que el desmembramiento del grupo se impone como ineludible (2006). Por lo demás, el carácter superlativo de los festejos no hace sino aumentar la dimensión “*duelística*” en tanto se impone como una experiencia que valió la pena ser vivida.

Asimismo, en la medida en que el horizonte no logra ser cabalmente avizorado, este tránsito genera incertidumbre. Ello aporta un carácter abismal a estos festejos, en tanto suponen el asomarse a una nueva condición sin contar con los recursos materiales y simbólicos para investirla de sentido, un estatus nuevo que prolonga la juventud aunque con algunas responsabilidades (legales, entre otras) más bien propias del mundo adulto.

En efecto, no son pocos los testimonios que ponen de relieve que lo que se quiebra con la culminación del colegio secundario es sobre todo la pertenencia a un grupo. Al solicitarles que expresen lo que significó para ellos/as participar de un festejo tan ansiado como el *UPD*, relevamos frases como: “*compartir con mis amigos*”, “*formar parte de una familia*”, “*ir con la manada*”, “*los grandes festejos no son individuales*”. Por su parte, una joven definió a dicha celebración como “*uno de los mejores días de mi vida*”, en tanto que otro estudiante admitió: “*la verdad no me quiero ir*”. Fragmentos discursivos que dan cuenta inequívoca de que la escuela es un ámbito de relaciones sociales que trasciende la mera socialización entendida como internalización de normas y saberes considerados necesarios en un tiempo histórico determinado. Desde el punto de vista de las y los estudiantes, por sobre todas las cosas el colegio constituye un espacio de subjetivación e identificación grupal e individual (Weiss, 2012).

Al mismo tiempo, estos festejos escenifican el carácter inescindible (desde la perspectiva de sus protagonistas) de la cotidianidad escolar respecto del resto de la experiencia vital juvenil, como ya lo han señalado trabajos previos (Weiss, 2012; Dayrell, 2010; Di Leo, 2008; Dubet, 2005; Dubet y Martuccelli, 1998). De ahí que los destinatarios de estos rituales no se circunscriban a los límites físicos de las instituciones educativas, sino que incluyan a sus demás grupos de referencia intra e inter generacionales. En esta clave debe entenderse que, mientras la mayoría de los y las estudiantes resaltaron que estos festejos estaban dirigidos “*a nosotros mismos*” o “*al propio grupo*”, no fueron pocas/os quienes destacaron la importancia de la distinción con “*las demás promociones*”, “*los otros alumnos*” o “*los otros colegios*” y, en menor medida, algunas/os señalaron como destinatarios “*al colegio*”, “*los adultos*” o “*los padres*”.

Por otro lado, en la medida en que se trata de *mostrar* aquello que no puede ser dicho de otro modo, los rituales son densos en aspectos dramáticos y emotivos, sin que sus sentidos sociales posean una articulación discursiva explícita. La tarea interpretativa, en consecuencia, implica preguntarse en torno a qué es lo que en determinado tiempo y lugar un grupo de personas precisa escenificar, cuáles son los recursos materiales y simbólicos empleados para

hacerlo, así como en torno a las razones por las cuales aquello no puede (o no sabe) ser dicho de otro modo. En este caso, al tratarse de rituales a la vez escolares y juveniles, nos interesa preguntarnos respecto de aquello que estas celebraciones pueden señalarnos de la experiencia escolar y de la dimensión sexuada de dicha experiencia.

### **Cuerpos que importan. Emocionalidad y sexualización en la “revoltura” del ámbito escolar**

Como puede verse en la descripción del *UPD*, sobre todo en su contraste con la escena del izamiento de la bandera, los rituales estudiantiles habilitan una emocionalidad vinculada a algunas de sus actividades recreativas extraescolares (como el boliche), que tensionan –por su “desmesura” respecto de la gramática actitudinal y corporal esperada- las formas “correctas” de habitar las escuelas. La potencia simbólica de los rituales radica justamente en su capacidad de poner en suspenso (siempre relativamente) las prescripciones y regulaciones tácita o explícitamente establecidas para y en el territorio escolar, dentro de un espacio-tiempo que les es propio. De allí que resulte crucial, en consecuencia, indagar en torno a los “permitidos” que habilitan estos festejos.

En un texto en el que se preguntaban en torno a la búsqueda de emoción en los tiempos de ocio por parte de diferentes grupos sociales, Norbert Elías y Eric Dunning (1992) encontraban como principal explicación la necesidad de descarga, por parte de los sujetos, de los sentimientos habitualmente controlados en su vida cotidiana. De acuerdo a estos autores el control de las emociones, característico del mundo adulto, occidental y moderno, quedaría suspendido en momentos específicos en los que se habilitan movimientos, gestualidades y actos de una afectividad desmedida cuya función central sería la *compensación* por las restricciones impuestas cotidianamente. Los deportes,

el consumo de bienes propuestos por las industrias culturales y del entretenimiento, las salidas nocturnas, entre otras manifestaciones recreativas, formarían parte de este tipo de actividades que estos autores denominan “miméticas”, en tanto “tienen una estructura específica que les permite satisfacer necesidades recreativas concretas” (1992:96).

Como en los trabajos de van Gennep (2013) y (sobre todo) de Turner (1988) a los que hicimos referencia, para Elías y Dunning la interpretación de estas prácticas rituales requiere de su puesta en relación con su contexto específico. Las prácticas “miméticas”, distinguibles -de acuerdo a los autores- de otras formas de ocio por su carácter lúdico y por la manifestación de una excitación que se busca adrede, constituyen “la otra cara de la moneda del control y de las restricciones que coartan nuestra expresión emocional en la vida corriente. No es posible entender la una sin la otra” (1992, p.87).

La “emergencia”, como la llamó Rossana Reguillo (2003), de las culturas juveniles en las últimas décadas derivó en una proliferación así como en una mayor visibilización de estas prácticas recreativas “compensatorias” protagonizadas por jóvenes. En Argentina, Mario Margulis ha trabajado específicamente acerca de la vida nocturna de las/os jóvenes en Buenos Aires (1997). De acuerdo a su trabajo, la “cultura de la noche” funciona sobre una oposición radical respecto de la vida diurna, esta última gobernada por el mundo adulto, las rutinas y las obligaciones. Según el autor, las juventudes realizan “un empleo del tiempo para conquistar el espacio” (1997, p.12). Aparentemente lejos del control adulto, “la noche aparece para los jóvenes como ilusión liberadora” (p.15). Se trata de una promesa de des-control “porque, aunque mercantilizadas y nada espontáneas, todas las propuestas para el consumo nocturno llevan consigo el modelo de fiesta” (p.16).

Como la escuela, el boliche actúa con pretensiones de una escisión tajante con el “afuera”, interrumpiendo la cotidianidad o creando una cotidianidad propia. Contribuye a esa “ilusión” todo un complejo mecanismo estratégicamente urdido. En palabras de Margulis,

el clima festivo, el imaginario de la fiesta, necesita de un tiempo y un espacio propios, en ruptura con el tiempo y el espacio habitual. La fantasía, la irrealidad, el distanciamiento de lo cotidiano, se incrementan con recursos y artificios en el interior de los locales: decoración, iluminación, centelleo de luces, intensidad de la música (1997, p.16).

Asimismo, retomando a Bajtín, el autor señala que

la risa es el gran instrumento de liberación (...) y ello es sólo posible en la fiesta, en el espacio y tiempo acotados en que es lícito invertir las condiciones habituales de existencia. La fiesta se realiza a través de estas oposiciones, de este situarse en un plano antagónico, activando lo opuesto de lo habitual opresivo (1997, p.16).

Por nuestra parte, consideramos que los festejos rituales que estamos analizando nos mueven a repensar estos aportes, en la medida en que aun cuando los autores que recuperamos señalen el carácter complementario e interdependiente de ambos tipos de práctica, lo que aquí nos interesa preguntarnos es respecto de aquello que sucede cuando las/os estudiantes irrumpen en la escuela con prácticas recreativas que implican (y requieren) de una emocionalidad “desbordante” que no sería “propia” del ámbito escolar. Es decir, en nuestro caso lo que se produce es una especie de *incrustamiento* que nos moviliza a indagar, más que en la especificidad de los “tipos de práctica” diferenciales convocados al colegio, en los sentidos, las tensiones y las dislocaciones que genera su *incorporación* a la cotidianidad escolar.

De este modo, por caso, si para Margulis la “cultura de la noche” se construye a partir de una oposición fundamental con el día, el *UPD* opera una torsión novedosa que implica su articulación, una conjunción a partir de la cual la noche se funde con el día, porque el ritual nace en el boliche (o incluso antes, en la *previa*), pero al mismo tiempo concluye en la escuela. El *UPD*, acaso el ritual más relevante de los que pudimos registrar, integra aquello que estas dos instituciones sociales fundamentales para la experiencia juvenil se esfuerzan

por separar. Sin romper tajantemente con ninguna de ellas, los/as jóvenes arman un recorrido propio, un “circuito” que consagra y exhibe sus espacios vitales cardinales. De ahí que, como desarrollaremos mejor más adelante, más que de rituales contra-escolares, nos interesa hablar de festejos de celebración escolar (no exentos, claro, de elementos disruptivos).

Por otra parte, frente al hallazgo de Margulis respecto del uso del tiempo por parte de las/os jóvenes para conquistar un espacio habitualmente de otros, en las prácticas que estamos analizando parecería ser posible pensar una profunda dislocación, ya que los/as estudiantes trazan un recorrido témporo-espacial novedoso al juntar, más que escindir, la noche con el día, como dijimos, pero también el boliche con la escuela. Se trata de un recorrido circular, que parece dejarse leer mejor por la categoría de “circuito”. Así, el colegio no es tan sólo el punto de llegada, sino que está presente todo el tiempo en la realización de estos festejos. No sólo porque lo que se celebra (con su ambigüedad, como dijimos, de alegría y nostalgia) es el *último primer día de clases*, sino además porque el hecho de saber de antemano que la salida nocturna culmina en el colegio le confiere, en su inversión de sentidos, una adrenalina especial a todo el festejo. “*Sabés que no te podés dormir*” es la frase escuchada en boca de una estudiante que parece sintetizar esta tensión latente.

El carácter circular de estas celebraciones vuelve a hacerse visible en otro de los principales rituales asociados al egreso escolar: la *presentación de buzos promo*. La confección de buzos, camperas, remeras y otras indumentarias para recalcar la pertenencia a una *promo* es una práctica estudiantil que posee décadas. Más reciente en el tiempo es la organización, al menos en la ciudad de La Plata, de un festejo altamente codificado para hacer su presentación a la comunidad escolar. Dicha celebración suele implicar la exhibición, por parte del grupo de la *promo*, de una coreografía (una *coreo*, de acuerdo al término nativo) especialmente armada a partir de una combinación de fragmentos de canciones seleccionadas para la ocasión, asumiendo luego inflexiones particulares por parte de cada cohorte y en las distintas escuelas. Por ejemplo, en 2017 en la escuela *Virgen del Pilar* la presentación se hizo en el marco de

un acto escolar, en tanto que en el *Leloir* implicó un evento especial, que es el que nos interesa retomar ahora.

La escena transcurre en el patio interno del colegio. La totalidad de los/as estudiantes de primero a quinto año aguardan sentados en el piso hasta que de unos parlantes dispuestos allí para a ocasión comienza a sonar una sirena. Desde un pasillo emerge el *grupo promo*, todos/as vestidas/os con capas y máscaras referidas a la película *La purga*<sup>28</sup>, manteniendo así el suspenso respecto de los *buzos* que habrían de presentar. Cuando llegan al lugar previsto, frente al resto de la escuela, se ubican distribuidos de acuerdo a una evidente planificación previa. Sus rostros se fijan con seriedad en las caras de las/os demás jóvenes, como compenetrados/as con el personaje de terror que encarnan. Cuando la sirena cesa de sonar, surge un ritmo de cumbia que desarma la rigidez de las posturas, todos/as arrojan las máscaras y las capas a un costado y comienzan a bailar.

De la cintura hacia abajo están vestidos como cualquier otro día: zapatillas y *joggings* los varones, zapatillas y polleras tableadas las chicas. Arriba, cubriendo el torso, todos/as visten las camperas “canguro” cuya presentación da motivo al festejo. Se trata de una prenda de un verde claro (el uniforme reglamentario es azul oscuro) con el número de la *promo* en color violeta bordado en el pecho.

Inicialmente se ubican en parejas (chica y chico) y bailan un reconocido tema de *cuarteto* interpretado por el cantante cordobés *Rodrigo*. Todas/os siguen un mismo paso. El público acompaña el baile con aplausos. Cada tema dura decenas de segundos, no llega al minuto, y ante cada cambio se modifica la coreografía.

---

<sup>28</sup> Saga cinematográfica de terror estadounidense de gran éxito (lleva 4 episodios). Se trata de una distopía futurista que narra la historia de una ciudad en la que, abrumado por el exceso de violencia y delito y ante el desborde y colapso de las cárceles, el gobierno pergeña un mecanismo orientado a mantener la paz entre sus habitantes: una noche al año, se realiza una “purga” durante la cual se permite hacer aflorar todo tipo de violencia sin represión ni sanción alguna. Para luego no ser reconocidas/os, quienes cometen estos crímenes se cubren con capas y máscaras, siendo este elemento algo fundamental para su apropiación durante la *presentación de buzos*. De hecho, en otros colegios en años recientes han retomado el vestuario de *V de vendetta* y de *La casa de papel* que también brindan la posibilidad de mantener el misterio y darle dramatismo al “descubrimiento” de las prendas que se presentan.

En un momento las chicas retroceden y los varones pasan al frente. Hay un estallido de euforia en el público, que sus compañeras alimentan *agitándolos* y aplaudiendo. Se percibe que algunos están muy cómodos y sonrientes en ese rol, en tanto que para otros resulta casi insoportable y vuelven la vista hacia atrás. Luego la canción cambia, los chicos retroceden y las “pibas” ocupan la zona de adelante, de mayor exposición. El tema que suena ahora tiene un estilo similar al anterior, pero va dirigido al baile femenino. Es el momento en el que ellas despliegan su baile más “provocativo” moviendo la cadera hacia adelante y hacia atrás y “hacia abajo” (de acuerdo a lo que va señalando la canción). De pronto giran, se ponen de espalda al resto de la escuela y, “sacando la cola”, levantan sus polleras, dejando leer, inscripto en sus shorts, calzas o *culottes*: “*PROMO VII*”. Es apenas un instante y luego continúan la *coreo* junto a sus compañeros. Un rato después termina el baile y, mientras los demás cursos vuelven a sus aulas, bailando, aplaudiendo, saludándolas/os, las/os de sexto se quedan un rato más en el patio, pasando música, *tirando pasos* y sacándose fotos con sus nuevos *buzos*.

De acuerdo a Elías y Dunning, al estudiar prácticas cuyo propósito manifiesto es la búsqueda de una emocionalidad “desbordante”, interesa preguntarse tanto por las “necesidades” que parecen exhibir dichas prácticas, como así también por “los tipos concretos de actividades” desarrollados para su satisfacción (1992: 96). En estos festejos, por un lado, observamos una fuerte descarga emotiva, corporal, lúdica y también erótica habilitada, en principio de manera excepcional, por el carácter instituyente de estos rituales, dentro de cuyo espacio-tiempo parecería ser posible suspender la exigencia de ascetismo –y deserotización- pretendida por el formato escolar tradicional.

Asimismo, el estudio de estos rituales pone de relieve la necesidad de pensar a “los estudiantes como jóvenes”, según la expresión formulada por Eduardo Weiss (2012), en la medida en que en ellos puede observarse la creciente incorporación a la experiencia escolar de un amplio repertorio de prácticas, consumos, modalidades de hacer y de estar juntas/os propios de la sociabilidad juvenil contemporánea de sectores medios en ciudades como La Plata. En particular, en la *presentación de buzos promo* adquieren especial relevancia sobre todo dos referencias identitarias claves. En primer lugar, como

observamos también en el análisis del *último primer día* de clases, existe una clara alusión a las prácticas de recreación nocturna, recuperadas en este caso a partir de múltiples alusiones al boliche y las fiestas (los bailes, la centralidad y el volumen de la música y la adopción de disposiciones corporales de mayor soltura y erotismo). A su vez, este festejo escenifica con claridad la apropiación por parte de las/os jóvenes de los regímenes estéticos promovidos por una industria cultural y del entretenimiento que no sólo los/as “invoca como recurso tópico predilecto”, sino que además los/as construye como “consumidores principales de sus propuestas massmediáticas” (Elizalde, 2015, p.9).

Las referencias a la saga cinematográfica *La purga*, la puesta en escena de una *coreo*, así como la selección de canciones “de moda” remiten a ciertos consumos mediáticos que incluso trascienden a las/os propias/os estudiantes, habilitando a su vez esa referencia transversal un marco de reconocimiento con las personas adultas de las instituciones educativas, algo que probablemente contribuya a la suspensión de los habituales criterios de habitabilidad de las escuelas durante el tiempo del ritual. Así, por ejemplo, si bien la directora del colegio *Leloir*, como me señaló una docente, no estuvo “*para nada contenta*” con el hecho de que las chicas se hayan levantado la pollera delante del resto de los cursos, lo cierto es que tampoco hubo ningún tipo de sanción por este acto, mientras que en otros momentos se interviene, por ejemplo, para que una pareja de estudiantes (heterosexuales) deje de besarse al interior del edificio. El gesto realizado por las alumnas también puede inscribirse dentro del marco debe entenderse dentro de las lógicas que priman en diferentes productos de las industrias culturales que exaltan la erotización fragmentada del cuerpo femenino, al tiempo que buscan la excitación del deseo masculino como naturalización androcéntrica de toda mirada posible. En nuestro país, dicho formato fue popularizado, en los años en que estos festejos comenzaban a hacer su aparición y a codificarse, por el programa televisivo *Showmatch*, conducido por Marcelo Tinelli y más específicamente en su segmento principal denominado, inicialmente, *Bailando por un sueño* y luego simplemente *Bailando*, pero por supuesto tiene una larga tradición en la prácticas de los bailes eróticos como el burlesque o el strip-tease. Visto desde ese parámetro de legibilidad (y no desde la disciplina corporal que tradicionalmente exige la

escuela), el acto de levantarse las polleras para dejar al descubierto, inscripto en las “colas” (cubiertas en todos los casos) el nombre de la *promo*, supone un gesto sutil de apropiación en el ámbito escolar de ese repertorio cultural común.

De allí que consideremos preciso comprender la experiencia escolar (en este caso, en su dimensión sexuada) en el marco de la trama cultural más vasta en la que adquiere sentido. En su quehacer cotidiano en las instituciones educativas las/os estudiantes ponen en acto renovadas mediaciones que desplazan y desdibujan las fronteras que otrora separaban ciertas prácticas y ámbitos sociales. Como plantea Marina Tomasini (2011, p.121), la pretendida escisión “entre el ‘ser joven’ y el ‘ser alumno’” se posa sobre el supuesto de la posibilidad de instituir un ámbito escolar al margen e incluso, en ocasiones, en oposición al “mundo exterior”. Los festejos estudiantiles, en tanto, se encargan de hacer visible la porosidad de esas divisiones, integrando sus múltiples espacios y referencias vitales en un ámbito (el escolar) que consideran fundamental en la gestión de su identidad juvenil. Como señalamos previamente, aun en la profunda disrupción que en ocasiones generan estos rituales para la escuela, antes que señalarlos como prácticas contra-escolares, al modo de las que analizó Paul Willis en su reconocida etnografía en escuelas cuya población era constituida por jóvenes de clase obrera en la Gran Bretaña de los años 70 (1988), en este caso consideramos que se trata más bien de actos simbólicos de celebración escolar.

Ello, desde luego, no implica borrar la dimensión agencial y, de algún modo, política de estas prácticas, sino advertir su carácter más bien instituyente que destituyente. En todo caso, en su experiencia escolar estas/os jóvenes producen en forma consciente e inconsciente una “revoltura” (Huergo, 2000) de los criterios canónicos o previsibles de habitabilidad en las instituciones educativas, aunque sin impugnarlas completamente como espacios sociales legítimos y de valor.

En la medida en que la escuela ha cambiado drásticamente su sentido y su apreciación, sus lógicas de funcionamiento ya no pueden seguir siendo las mismas sin verse seriamente desafiadas en su puesta en práctica. Ello en parte

debido a transformaciones sociales más vastas, en particular el proceso de debilitamiento del Estado-Nación como meta-institución que otrora operaba como soporte articulador y dador de un sentido claro a las demás instituciones modernas (Duschatzky y Corea, 2002; Lewkowicz, 2004; Corea y Lewkowicz, 2007). En ese marco, la socialización (en tanto interiorización de normas sociales) de los/as jóvenes que hoy habitan los colegios secundarios tampoco se encuentra exclusivamente estructurada a partir del tránsito por las instituciones reguladas por el Estado, y ello tiene consecuencias profundas respecto de aquello que estos sujetos consideran legítimo conocer, experimentar e incorporar a sus vidas. Estamos en condiciones de señalar respecto de la educación y los saberes considerados válidos, tal como como hiciera Jacques Rancière (2008) respecto del arte, que existe un total *emborronamiento* de las fronteras, los límites, las jerarquías. Se trata, en términos de Martín Barbero, de una

verdadera 'ruptura del pacto pedagógico' o sea del reparto jerárquico de habilidades e inhabilidades, de actividades y pasividades, como también de las culturas que caben y no caben en la escuela, pues sus paredes hace rato que estallaron aunque sus guardianes no se hayan enterado (2011, p.460).

Para este autor, ello produce una profunda dislocación de la institución escolar al restituir "el espesor de las mediaciones allí donde reinaban las separaciones y las oposiciones" (2011, p.454). Es en dicho "desdibujamiento de las fronteras" donde "emergen nuevas formas de la experiencia que transforman los regímenes de lo sensible, o sea de la percepción y el afecto, del pensamiento y la palabra" (Martín Barbero, 2011, pp.454-455).

De este modo, los universos juveniles son hoy tanto resultado como condición de un nuevo *sensorium*: la expresión de nuevos modos de sentir y de formas de la experiencia que conmueven radicalmente el logocentrismo escolar e instauran un predominio de la sensibilidad y la emotividad por sobre la abstracción (Huergo, 2000). Los rituales practicados por los/as alumnos/as de

este estudio para festejar su tránsito final por la escuela son, en este punto, eslabones de esta articulación de matrices comunicativas que transversalizan la experiencia escolar.

De allí que para captar el nuevo *sensorium* con el que conectan, y que modifica radicalmente las condiciones en que se produce hoy esa experiencia, conviene primero, como señalara François Dubet, “definir la condición de estudiante como una experiencia juvenil” (2005, p.3). Esto es, advertir los modos en que en dichos rituales la condición estudiantil es empleada como recurso en la gestión de una identidad en tanto jóvenes. En este sentido, aún con su carga disruptiva y eminentemente conflictiva, antes que festejos contra-escolares, las prácticas bajo estudio constituyen formas de celebración simultánea del estatus de “alumno/a del último año” y de la condición juvenil que, en su puesta en acto, motorizan una dinámica de negociaciones con las autoridades que tienen a los parámetros de habitabilidad de los colegios en el centro de su trama relacional (Elizalde y Romero, 2018, inédito).

### **“Ya fue, es sexto”. Disrupción, negociaciones y festejos**

A comienzos de 2018 Victoria, docente a cargo de distintas asignaturas dentro del colegio *LeLoir*, me invitó a que llevemos adelante conjuntamente una clase sobre los rituales estudiantiles vinculados al egreso escolar con sus alumnos/as de sexto, a quienes ella dictaba la materia Literatura. Para tener la autorización de Lourdes, la directora de la institución, debimos presentar un proyecto que denominamos “Taller de reflexión y argumentación sobre experiencia juvenil y representaciones mediáticas y literarias”, cuyo propósito era, por un lado, crear un ámbito reflexivo con las y los estudiantes sobre sus propias prácticas, algo que para Victoria resultaba crucial. Según me señaló, era “*fundamental*” enmarcar estas prácticas en una lógica del “*cuidado*” y el “*festejo responsable*”. Por otro lado, el espacio se constituía en una oportunidad inestimable para

nuestros intereses de investigación, habida cuenta de que nos permitía complejizar el análisis de estas celebraciones desde la perspectiva de sus protagonistas. Luego de algunas semanas de conversaciones con las autoridades del colegio, finalmente pudimos llevar adelante el taller los primeros días del mes de junio de ese año.

Durante dicha jornada aproveché para preguntarles a las/os chicas/os cuál era la próxima actividad que iban a realizar como *grupo promo*. Me interesaba estar atento para cuando sucediera, pero además quería saber si existía algo así como un cronograma preestablecido y conocido por todas/os. Inicialmente, hubo algunas dudas y miradas silenciosas entre ellas/os, hasta que una chica dijo con total displicencia: “*la que se nos ocurra. Tenemos que inventar algo y pedirle autorización a Lourdes [la directora]*”.

¿A qué hacía referencia? ¿No estaban ya estipulados los festejos estudiantiles del sexto año? Al manifestarles mi inquietud me señalaron un pequeño cartel pegado en una de las paredes del aula. Se trataba de una hoja tamaño A4 que, a “simple vista”, parecía una comunicación institucional dirigida a los/as estudiantes aunque al acercarme comprendí que, en rigor, se trataba de un pedido formal que los/as jóvenes habían realizado a Lourdes con el fin de solicitar su autorización para la realización de una “*feria de platos patrióticos*” el día previo al feriado nacional del 25 de mayo, así como la “*venta de tostados y gaseosas*” con uso de parlantes durante los recreos en otra jornada del mismo mes. El documento, avalado por la directora con su firma y el sello institucional, llevaba por título la leyenda “*Organización de eventos de 6º año durante los recreos*”, la cual se mantenía durante todo el ciclo lectivo, modificándose mes a mes las actividades a desarrollarse.

Si bien en la escuela *Virgen del Pilar* también había observado algunas prácticas protagonizadas por las/os estudiantes de sexto año que parecían tener ciertos vasos comunicantes con los rituales que venimos analizando a lo largo de este capítulo, me sorprendió el grado de institucionalización y formalidad que adquiría esta dinámica en el colegio *Leloir*, cuya configuración institucional aquí definimos como *normativa*.

Cuando comencé a preguntarles al respecto, con sincera sorpresa por la forma en que se negociaban estas acciones con la directora, las/os alumnos/as comentaron con cierto malestar que Lourdes siempre les hacía formular los pedidos por escrito y con cierta anticipación, algo que además de seguir una lógica de organización institucional, consideramos que puede leerse como un intento por controlar y, en alguna medida, contener esas iniciativas, habida cuenta de su radical novedad y potencial volatilidad.

En un momento un alumno notó que ya había terminado mayo y aún no habían pedido “ningún día” para el mes de junio. El comentario provocó el interés de la mayor parte de las/os estudiantes, quienes se desentendieron por un instante de mi presencia y comenzaron a pensar opciones posibles. La primera en plantear una propuesta fue una chica: “*el pre-mundial*”, dijo, en referencia a la jornada previa al comienzo del campeonato mundial de fútbol masculino. La idea no surtió gran efecto, pero rápidamente surgieron nuevas opciones. “*El 20 de junio*”, propuso un chico del fondo. “*Es feriado*”, respondió otro, acompañando sus palabras con una mueca de burla. El joven “ridiculizado” volvió a la carga: “*Bueno, el 19. Feria de platos*”, precisó. “*Listo, feria de platos*”, dijo la chica que inició el intercambio.

Sin por ello negar la excepcionalidad en el marco de las instituciones educativas de los festejos asociados al egreso de la escuela secundaria, lo cierto es que durante nuestra estadía en los colegios *del Pilar* y *Leloir* pudimos relevar que estas prácticas poseen cierto “aire de semejanza” con una multiplicidad de pequeñas actividades gestionadas por los/as estudiantes, sin dudas de menor intensidad emocional y simbólica, pero que sin embargo parecen operar como engranajes de un proceso ritual que tiende a tomar al último año escolar en su conjunto como una suerte de “estado de excepción”. Ello puede advertirse, por ejemplo, en las frases escogidas o creadas por cada una de las *promos*, las cuales varían año a año pero en todas resaltan el carácter épico y la dimensión superlativa de lo que (se) promete experimentar, como puede verse en la serie que componen las consignas escogidas por las distintas *promos* del *Leloir* desde que comenzaron a emplearse como parte del proceso ritual de egreso: “*Somos infinitos*”, “*Quiero verte bailar*”, “*Si es con vos*

*que sea para siempre*”, “*Tenemos el control*”, “*Si no es eterno que sea inolvidable*”, “*Hagamos de esta despedida la fiesta de nuestras vidas*”<sup>29</sup>.

Sin lugar a dudas, estas actividades “intermedias” carecen de la misma intensidad emocional que los rituales más relevantes del sexto año, pero se emparentan a ellos a partir de múltiples “guiños” de complicidad. En primer lugar, el propósito declarado que suelen tener estas acciones es la recaudación de fondos para la (exitosa) realización de los festejos más legitimados o instituidos, como el *último primer día*, *la presentación de buzos promo* e incluso *la fiesta de egresados*. Sin embargo, consideramos que estas prácticas están conectadas a su vez por un entramado simbólico profundo que, sin necesidad de ser explícito, es fácilmente identificable por los distintos actores institucionales. Aun sin la carga emocional y de disrupción que poseen los rituales más significativos, estas actividades habilitan ciertos “permitidos” que reconfiguran el escenario escolar a partir de la puesta en acto de una corporalidad que desafía las formas clásicas instituidas.

En simultáneo, la realización de estas acciones expresa una dinámica en curso en las escuelas que tiene que ver con una disputa permanente por definir el tiempo y el espacio escolar. Podría decirse, siguiendo la expresión nativa, por “*perder días*” y por transformar la totalidad del último año escolar en un *proceso ritual* asociado al egreso. “*Ya fue, es sexto*”, es la frase que con mayor frecuencia se repite entre las/os jóvenes y aparece recurrentemente en sus banderas y carteles. Ello puede verse con claridad en una jornada recreativa llevada a cabo un día después del comienzo de la primavera organizada por el *grupo promo* del *Leloir* de 2017.

Como ese año el “día del estudiante” (21 de septiembre) fue un jueves, el *grupo promo*, en colaboración con las/os *profes* de educación física, organizó y llevó a cabo una “*jornada de recreación*” al día siguiente, el viernes, de modo que aun cuando tuvieron que asistir al colegio, lograron no tener clases hasta el lunes próximo, una suerte de “*finde largo*” arrebatado al calendario escolar, como resaltó en forma picaresca una de las chicas que impulsó la actividad.

---

<sup>29</sup> Las consignas pertenecen a las promociones de egresados de la escuela *Leloir* identificadas con los números III (2013), IV (2014), V (2015), VI (2016) VII (2017) y VIII (2018) respectivamente.

Ya al ingresar al edificio aquella mañana era posible advertir un particular “desorden”. Había estudiantes caminando por los pasillos y entrando y saliendo de las aulas. A su vez, al interior de cada curso (recordemos que en esta escuela hay grandes ventanales que permiten ver hacia adentro de las aulas) podía observarse una disposición corporal distinta a la habitual: algunas/os jóvenes estaban recostados sobre sus bancos, otros conversaban en grupo, en muchos casos de espaldas a sus docentes.

Ese día tenía autorización para observar al grupo de cuarto año, por lo que fui hacia allí rápidamente. Ahí me enteré que las primeras dos horas de la jornada iban a dedicarse a la “*decoración de las aulas*”, en tanto que luego del primer recreo se realizarían distintas actividades lúdicas en el patio interno del colegio.

Para la decoración del salón algunas chicas (no observé que algún varón haya participado en ello) formaron largas guirnaldas de papel crepé con los colores del club al que pertenece la institución, que luego pasaron a adornar las paredes. Por momentos algunos varones simulaban colgarse de esas tiras como si se tratara de banderas de una cancha de fútbol. En rigor, la ambientación que iban logrando, no sólo por los colores, remitía a un escenario *futbolero*, sin que faltaran los cantos y los saltos colectivos de *aliento* a sus equipos, lo que en algún momento suscitó la intervención de la directora pidiéndoles que “*por favor bajen la voz*”.

Luego de esas primeras dos horas comenzaron las actividades organizadas por el grupo de sexto en conjunto con las/os *profes* de educación física (dos varones y una mujer), que transcurrieron en su totalidad en el patio interno de la escuela. Al ser un espacio pequeño, fueron convocando por tandas a las/os estudiantes de los demás cursos, haciéndolo de modo tal de que en cada ocasión hubiera representantes de los cinco años. Luego los agrupaban en dos equipos, procurando que cada uno tuviera integrantes de los distintos cursos.

Durante toda la jornada las actividades fueron acompañadas con el paso de cumbias y reggeatones, que mantuvieron al *grupo promo* bailando ininterrumpidamente. Los bailes seguían los criterios de sensualidad característicos de esos ritmos por fuera del ámbito escolar, lo que por

momentos configuraba escenas que evocaban más las prácticas de recreación nocturna que las más habituales de la cotidianidad escolar.

Asimismo, los juegos elegidos para la competencia tenían una clara carga de exhibición y de contacto entre los cuerpos, lo que para algunas/os alumnas/os generaba pudor. El primero de ellos, por ejemplo, consistía en colocarse cara a cara con un/a compañero/a (las/os organizadoras/es procuraban que sean parejas de distinto sexo), colocando entre ambos un globo que debía sostenerse con el pecho -sin usar las manos- y llevarse hasta el extremo opuesto del patio, donde debían agacharse y pasar por debajo de una soga. Una vez que lo lograban, regresaban corriendo al lugar de partida con el fin de que otra dupla emprendiera el desafío.

Inicialmente, a casi todas las parejas les costó hacerlo. Para que el globo no se cayera había que ponerse muy cerca del acompañante y había que presionarlo para que al avanzar de costado tampoco se fuera bajando, lo cual, cuando sucedía, aumentaba todavía más el pudor que generaba la actividad (una cosa era llevarlo con el pecho, otra haciendo fuerza con la cadera en dirección al/ a la compañero/a).

Las primeras parejas debieron recomenzar varias veces el desafío, dejando lugar a los siguientes participantes sin lograr sumar puntos. Para algunas/os, tanto chicos como chicas, sólo era posible hacerlo con personas de su mismo sexo. Sin embargo, a medida que unos/as lo lograron, el resto también pudo hacerlo, siendo muy pocas las personas que mantuvieron una actitud pudorosa que les impidiera llevarlo a cabo.

A medida que fue avanzando el día, la actividad resultó cada vez más sencilla. En el momento me sorprendió, porque era como si cada nuevo grupo acumulara la experiencia adquirida por sus predecesores. En verdad, supongo que, además de algunos comentarios o “consejos” que tal vez se fueron distribuyendo en las aulas (cosa que no pude observar, ya que desde que comenzaron los juegos me mantuve en el patio), fue gestándose en poco tiempo una nueva corporalidad, más propensa al tipo de jornada que se desarrollaba que a la habitual en el ámbito escolar.

Para la última actividad se convocó a la totalidad de la escuela al patio. Mientras se iban acomodando, el ambiente se mantuvo musicalizado, debiendo pedir la directora en reiteradas ocasiones que se baje el volumen. Antes del último juego, un profesor de educación física dio un pequeño discurso de agradecimiento a todas/os por la participación y resaltó la organización de las actividades por parte de “*los chicos de sexto*”. Hubo aplausos y felicitaciones.

*Los de sexto* aprovecharon para comentar de algunas actividades recaudatorias que iban a realizar en las próximas semanas y luego se dispusieron a dar los resultados de la jornada. Después de consultar unas planillas en las que habían ido anotando los puntajes, señalaron que se trataba de un empate, por lo que se iba a determinar el equipo ganador con un “concurso de baile”, que brindó un cierre festivo de la jornada.

Como puede verse, aun sin la densidad emocional y simbólica de rituales como el *último primer día* o la *presentación de buzos promo*, este tipo de prácticas “intermedias” protagonizadas por las/os estudiantes contribuyen a una subrepticia disputa en curso entre estudiantes y autoridades por convertir al colegio en un “espacio otro”, una suerte de “heterotopía”, de acuerdo al término formulado por Michel Foucault (2008). De acuerdo a este autor, las heterotopías

son especies de contraemplazamientos, especies de utopías efectivamente realizadas donde los emplazamientos reales, [...] están a la vez representados, contestados e invertidos [...]. Lugares que, por ser absolutamente otros que todos los demás emplazamientos a los que sin embargo reflejan y de los cuales hablan llamaré, por oposición a las utopías, heterotopías (2008, p.19).

Estos lugares otros, para Foucault, cumplen una función compensatoria respecto de los demás espacios a los que de algún modo reflejan, contestan, compensan (2008). En este caso, habida cuenta de los elementos simbólicos puestos en escena, quizá esa función sea la de reponer en la cotidianidad escolar toda la carga corporal, emocional, libidinal que la escuela pretende

dejar en la puerta y que los/as jóvenes inscriben en sus otros espacios de socialización significativa. Como señala Pablo Di Leo, cada vez más

se va profundizando la tensión entre, por un lado, los saberes y prácticas disciplinarias y moralizadoras hegemónicas en las escuelas medias y, por el otro, la pluralidad de estilos de vida, modalidades de socialización y de construcción subjetiva de los sujetos en la actual etapa de la modernidad (2009, p.87).

Es interesante pensar que estos contra-lugares existen haciendo uso de un espacio físico concebido previamente para otra función. De modo tal que las heterotopías no pueden concebirse sin la instauración, a su vez, de un tiempo-otro, de un tiempo propio de esa espacialidad reconfigurada. De acuerdo a Foucault, “las heterotopías tienen siempre un sistema de apertura y cierre que las aísla del espacio que las rodea” (2008, p.22). Es decir,

están vinculadas, con mayor frecuencia, a recortes del tiempo, es decir que se abren sobre lo que podría llamarse, por pura simetría, heterocronías; la heterotopía entra en pleno funcionamiento cuando los hombres se hallan en una suerte de ruptura absoluta con el tiempo tradicional (2008, pp.22-23).

Así, los festejos que jalonan el último año del colegio secundario ponen en escena una dinámica de tensiones y pequeñas batallas en los contextos escolares que nos mueven a preguntarnos por su dimensión política y agencial.

## Recapitulando. Politicidad y agenciamientos

En la medida en que, aunque parcial y momentáneamente, estas prácticas constituyen una efectiva ruptura con el espacio-tiempo escolar, consideramos relevante indagarlas en su dimensión política y agencial, considerándolas, de todas formas, en su radical potencialidad, esto es, sin asignarles posiciones y sentidos estancos y predefinidos. Así, seguimos la advertencia de Pablo Vommaro de evitar abreviar tanto en un esencialismo “juvenológico” que sólo lea disrupción y capacidad transformadora, como en aquel otro que sólo sea capaz de leer apatía, desinterés y hedonismo (2015). Antes que esto, conviene pensar las prácticas juveniles en su situacionalidad y, en todo caso, formular hipótesis e interrogantes más generales que habrá que corroborar, especificar, complejizar siempre en relación con sus contextos particulares, ya que, como señala Marcelo Urresti, a la hora de estudiar los comportamientos juveniles conviene “más que pedirles o juzgarlos por aquello que hacen o no hacen respecto de los jóvenes de generaciones anteriores, comprenderlos en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir” (2000, p.178).

En esta clave, vale la pena preguntarse acerca de la posibilidad de leer estos festejos como una forma de “política no institucionalizada” por parte de los/as jóvenes, al modo en que lo hacía Rossana Reguillo (2003) al analizar diferentes manifestaciones juveniles en México y América Latina. Para esta autora la participación en grupos ecologistas, bandas de rock, colectivos *graffiteros*, entre otros, daba cuenta de formas renovadas de la política que era preciso comprender.

Desde nuestro punto de vista, consideramos potente pensar la *politicidad* de estas prácticas, concibiendo el término como referencia a una decidida intervención en el “espacio de lo común” (Vommaro, 2015, p.22), en este caso en el contexto escolar. Así, como señala este autor, siguiendo a su vez a Elizabeth Jelin, “lo político no es un a priori o una esencia: diferentes contenidos (incluso algunos considerados tradicionalmente privados o íntimos) pueden asumir carácter público y confrontativo y así politizarse” (2015, p.21-

22). En este sentido, “la politicidad, o la dimensión política de una práctica o producción, es más una hipótesis, un punto de llegada, que un supuesto de partida” (ibídem, p.22).

La valoración político-ideológica de esa práctica por parte del analista no puede sino ser situada y atenta a sus condiciones de posibilidad y a su contexto de intervención. En función de los interrogantes que guían esta tesis, interesa volver a destacar que el uso de vestimentas “atractivas” que permiten ver partes del cuerpo y de la “ropa interior” en sus múltiples diferencias que el uniforme procuraría ocultar y homogeneizar, así como la puesta en escena de criterios de erotización, de sensualidad y de una emocionalidad desbordante tensionan los parámetros convencionales de habitabilidad de las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, no obstante, consideramos importante distinguir la carga sexogenérica relativamente disruptiva presente en estos festejos estudiantiles de la “politización de género” relevada por otros trabajos, referida en forma específica a las prácticas de estudiantes que deliberadamente “militan el género” (Núñez, 2013; Núñez y Báez, 2013; González del Cerro, 2017, 2018). En los rituales aquí analizados, en cambio, sus protagonistas fueron enfáticos en rechazar cualquier asociación entre estos festejos y un sentido político. Lo que de todos modos no debería hacernos presuponer los acontecimientos posibles a futuro, en la medida en que nuevos repertorios culturales y discursivos podrían posibilitar una resignificación de algunas de estas prácticas por parte de las/os jóvenes.

En la medida en que, como señalamos en el capítulo anterior, la comprensión de los puntos de vista nativos no supone replicar sus propios términos, para nosotros cabe al menos preguntarse –aun cuando sus protagonistas señalen otra cosa- tanto por la politicidad de estos festejos como por los vasos comunicantes entre estas prácticas y otras manifestaciones estudiantiles y juveniles, en particular aquellas decididamente militantes o que al menos comportan algún nivel de conciencia discursiva respecto de una voluntad de transformación social. En este sentido, como muestran algunos trabajos de Silvia Elizalde, en muchas ocasiones la experiencia juvenil de sectores medios

retoma múltiples elementos de las luchas feministas anteriores, aun cuando lo hace de formas propias, novedosas y específicas que implican una recreación ingeniosa, aun con poca o nula conciencia histórica y política explícita al respecto (2015; 2018).

Por otro lado, si bien consideramos que es posible advertir algunas “demandas” en estos festejos, al mismo tiempo resulta imperioso remarcar que éstas no necesariamente se realizan *contra* la escuela o las autoridades, sino que más bien parecen celebrar dicho ámbito, bien que reponiendo elementos que pueden leerse en clave de cierta “compensación” y de construcción de algunos “permitidos” (dentro del espacio-tiempo que instituye cada ritual) que hacen más placentera la vida escolar y la conectan con mayor intensidad a la experiencia juvenil en sus múltiples expresiones. En todo caso, estas prácticas dan cuenta inequívoca de la existencia, por parte de las/os estudiantes, de una “socialidad agenciada” (Najmanovich, 2015) en el ámbito escolar. Como vimos, esa irrupción del mundo juvenil en la trama escolar disloca las jerarquías, los saberes y los criterios mismos de habitabilidad de estas instituciones. Sin embargo, ello no debe leerse como un agotamiento de la institución escolar. Más bien parece tratarse de una dinámica de apropiación del ámbito escolar que opera como uno de sus principales motores de permanente mutación.

A diferencia de otros ámbitos de sociabilidad, donde existen mayores márgenes de apropiación significativa de los espacios por parte de las/os estudiantes, en la escuela secundaria las/os jóvenes deben pugnar por inscribir allí sentidos propios en un marco extensamente codificado y normativizado por el mundo adulto, si bien importantes transformaciones en las últimas décadas coadyuvaron a una “relajación” del formato disciplinario tradicional. Aun las carteleras y otras producciones realizadas por las/os alumnas/os (en el marco de actividades pedagógicas, en general, no escogidas) poseen una carga normativa y muchas veces moralizante del discurso docente.

Es interesante notar, de todas formas, que esos límites institucionales que se van desafiando, nunca se impugnan totalmente ni siguen la lógica de un juego de suma cero. Más bien parece darse una continua, a veces silenciosa, batalla en la que los diferentes agentes se van “tanteando”. Las/os “pibes” exigen,

proponen o tratan de imponer. Las autoridades y las/os docentes hacen lo propio: aceptan, negocian, rechazan, acompañan, delimitan y controlan.

En la medida en que estos rituales, aun en su excepcionalidad, no pueden comprenderse sin una mirada atenta al resto de la cotidianidad escolar –en tanto ésta constituye uno de sus principales marcos de sentido-, una forma de seguir explorando sus alcances específicos consiste en atender a las prácticas de educación sexual desplegadas. A ello nos abocaremos en el siguiente capítulo, donde propondremos nuevas torsiones analíticas en la búsqueda de comprender cómo se tramitaba la experiencia escolar en su dimensión sexuada en las escuelas *del Pilar* y *Leloir* durante los años de mi exploración etnográfica en ellas.

## CAPÍTULO VI

### Relaciones de género y generación en la cotidianidad escolar

Distintos trabajos pusieron de relieve en los últimos años la importancia de considerar la intersección entre relaciones de género y de generación para la comprensión de la experiencia escolar en su dimensión sexuada (Villa, 2009; Núñez y Báez, 2013; Núñez y Litichever, 2016; González del Cerro, 2018). Dichos trabajos han indagado en torno a distintos aspectos de estos (des)encuentros intergeneracionales, como las distintas percepciones acerca de la función misma de la escuela, la redefinición de las nociones de autoridad y el descentramiento del lugar del saber en un contexto de fragmentaciones múltiples y aceleradas transformaciones tecnológicas.

Las reflexiones de este capítulo se insertan en esas discusiones con contribuciones que emergen de un análisis situado en la cotidianidad de los colegios *Luis Federico Leloir* y *Virgen del Pilar*, pero siempre atento a pensar sus posibles articulaciones con procesos sociales más vastos concebidos como condiciones de posibilidad. De este modo, nos detendremos en algunos ejes considerados cruciales en función de los principales interrogantes de este trabajo: las nociones de autoridad y de saber puestas en juego en la relación docente-estudiante, las concepciones prácticas acerca del vínculo pedagógico, los activismos de género desplegados en la trama escolar, así como los malestares y nuevas modalidades de resistencia frente a las prácticas educativas orientadas a combatir las desigualdades sexogenéricas dentro y fuera de los colegios.

## **La destitución de la autoridad docente como escenario de reconfiguración de la relación pedagógica.**

En el capítulo I referimos una escena sucedida durante una clase de Literatura en el cuarto año del colegio *Leloir*, en la que una joven manifestó sentir “*vergüenza*” por algunos pensamientos y acciones de su papá, en particular en cuanto a su ideario -a su juicio- ultraconservador en materia sexogenérica. En esa ocasión -como en otras tantas relevadas a lo largo de la investigación- varios/as estudiantes y la docente coincidieron en postular la existencia de un *quiebre* que separaba a las distintas generaciones en cuanto a su manera de concebir y experimentar la sexualidad.

Desde nuestro punto de vista, esa tajante distinción imaginaria es una de las formas en que se expresa una extendida “crisis de autoridad” del mundo adulto para transmitir un legado referido a estos aspectos. Para las generaciones más jóvenes, la legitimidad de un saber respecto de los géneros y las sexualidades no sólo no está dada por la adultez, sino que incluso en ocasiones esa condición es concebida como un obstáculo para comprender algunos procesos contemporáneos, trastrocándose así los saberes diferenciales supuestos sobre los que se sustentaba la relación pedagógica entre docentes y estudiantes.

Esta dislocación se enmarca en una crisis de autoridad generalizada, que trasciende la cuestión de las sexualidades así como el ámbito específico de la educación, abarcando a las demás instituciones sociales, como la familia, el trabajo, la política o los sindicatos, si bien en todos los casos se requiere de estudios situados capaces de analizar contextualmente sus características particulares.

En la escena que estamos recuperando la profesora les preguntó si, tal como les había solicitado, habían relevado en los medios de comunicación noticias vinculadas a hechos de violencia de género y un chico comentó de una golpiza que un grupo de jóvenes propinó a otros “*por el sólo hecho de ser gays*”. Con esa sola mención, sus compañeros/as recordaron la situación, lo cual motivó un debate algo desordenado, con voces superpuestas y, aparentemente, sin un

hilo conductor. De pronto un alumno del fondo, que se había quedado cavilando en silencio, pregunta:

— Pero, profe, ¿eso también contaría como violencia de género?

— ¿Y por qué no? –retruca ella, con firmeza aunque sin asumir una postura.

El joven se queda pensativo un instante, como elaborando un argumento. El resto de la clase, que hasta el momento parecía no tener la más mínima duda, se mantiene expectante. Hasta que el estudiante repregunta:

— Porque, ¿violencia de género no es de un género hacia otro?

En ese momento el grupo da un vuelco. Varios/as asienten y quedan de frente a la docente, como exigiendo una respuesta. Y entonces la profesora, sonriendo y abriendo los ojos grandes, decide pasarme la responsabilidad:

— A ver él que está investigando sobre esto... ¿Es violencia de género? –me traslada el interrogante.

La pregunta me toma por sorpresa. Había decidido participar de la clase observando, tomando notas y manteniendo breves intercambios con las y los estudiantes, pero de pronto la escena me obliga a intervenir como “especialista”. En el instante decido no ser tan conclusivo, manifestar mi postura pero al mismo tiempo dejar abierta la posibilidad de un intercambio con quienes opinaran diferente. Sin embargo, lo que me sale en el momento es una explicación bastante enciclopedista y llena de rodeos:

— Y... para mí sí es violencia de género –comienzo. Y prosigo: Nosotros tendemos a pensar que hay sólo dos géneros, pero en verdad el género es una construcción histórica, cultural y personal. Eso en distintos tiempos y culturas va cambiando. En esa construcción social algunas prácticas, identidades y orientaciones sexuales son consideradas inferiores o ilegítimas y por eso reciben distintos tipos de violencia por esa distinción. Como en este caso les pegaron por ser gays, para mí es violencia de género. Lo que motiva esa agresión es la forma en que encarnan el género masculino esos pibes.

Termino de dar mi evidentemente larga y tediosa explicación y se produce un silencio importante, que parecía expresar más bien disenso que reflexividad. Me di cuenta inmediatamente que nadie había quedado conforme con mi respuesta. El interrogante del estudiante que preguntó si esa situación podía ser considerada

como violencia de género hizo emerger un sentido binarista que ya tenían arraigado.

De pronto una chica rompe el silencio general:

- Acá encontré una definición.
- ¿A ver? –la insta la profesora.

El resto nos damos vuelta hacia ella, sentada en la misma hilera de bancos que yo pero en el extremo del fondo (yo en la primera fila). Con el teléfono celular en la mano, sentencia:

- Violencia de género es la violencia que se ejerce de un género hacia el otro, del hombre hacia la mujer.
- Es del hombre hacia la mujer –corroboró otro pibe.

Inmediatamente percibo cómo se restablece la conformidad del grupo. Y la clase prosigue su curso.

La situación pone de manifiesto, en primer lugar, cierto trastrocamiento de las jerarquías y los saberes considerados válidos (Martín Barbero, 2008). Si bien un factor relevante para comprender lo sucedido radica en que la explicación esbozada por mi parte colisionaba con los saberes previos de la mayor parte de las y los estudiantes, vale destacar que ni la figura de la profesora ni la del docente universitario presentado como “investigador” y “especialista” en el tema parecen suficientemente investidas de la autoridad necesaria para definir el concepto en debate.

Al mismo tiempo, interesa señalar que la escena pone en primer plano un objeto que no estaba presente en las aulas hace apenas una década: el teléfono celular. En la actualidad los dispositivos móviles constituyen elementos de la cotidianidad escolar que no pueden soslayarse, en la medida en que coadyuvan, junto con otros procesos en curso, a dislocar el lugar del saber y a tensionar las lógicas de las instituciones modernas como la escuela (Dussel y Quevedo, 2010; González del Cerro, 2018), en tanto los y las estudiantes tienen a disposición un inmenso acervo de recursos en Internet, parcialmente contradictorios, de diversa y en la mayoría de los casos desconocida procedencia, organizados según lógicas y criterios ostensiblemente diferentes a la secuencialidad y la verticalidad de los “libros de texto” y a los que acceden

sin que resulte necesaria una mediación pedagógica. De ahí que, como señala Martín Barbero, más que pensar en las tecnologías de información y comunicación (TIC) como recursos didácticos, es preciso asumirlas como mediadoras culturales fundamentales (2009).

Los/as estudiantes aprenden cada vez más por múltiples vías y, en áreas de su interés, tienen la posibilidad de explorar por su cuenta hasta zonas que no han llegado sus docentes y que tampoco se adecúan a la secuencialidad prefigurada por las instituciones educativas: a determinada edad, determinados conocimientos. Lógicamente, ello contribuye a generar ansiedad en algunas/os profesores/as, quienes por momentos parecen renunciar a toda posibilidad de intervenir pedagógicamente en ciertas áreas.

Así, la escuela y la figura del/la docente ya no aparecen investidas de antemano del prestigio y la legitimidad que ostentaron décadas atrás como reservorios del saber. Como plantean Núñez y Báez, “el descentramiento del conocimiento supone el descentramiento del lugar del adulto. La ‘edad’ ya no funciona más como diferencial de acceso al conocimiento, y por extensión al respeto que debe manifestarse a la autoridad” (2013, p.82). Esta situación aparece profundizada por el hecho de que las generaciones jóvenes posean un capital y unas disposiciones considerados más valiosos para el manejo de las TIC, situación que suele dar lugar a que algunas/os profesoras/es señalen que son sus estudiantes quienes deberían enseñarles su uso (Spiegel y Rodríguez, 2016). Suspendiéndose así, muchas veces por iniciativa de los/as propios/as docentes, el lugar diferencial que supone dicho rol. Posición que, desde nuestro punto de vista, no implica la negación o el desconocimiento del saber del otro, sino la capacidad de integrarlo dentro de una estrategia pedagógica que conlleva distintas responsabilidades.

En nuestro relevamiento advertimos numerosas situaciones que ponen de manifiesto que ese supuesto saber diferencial que las/os estudiantes poseerían en el manejo de las TIC genera cierta perplejidad en sus docentes. Se trata de un capital que éstos/as últimos/as reconocen que no pueden obviar ni desaprovechar pero que tampoco saben muy bien cómo incorporar, especialmente quienes se sienten limitados/as en su manejo. “Yo...

*tecnología... ¡cero!*”, “*lo que es tecnología les digo que lo manejen ellos, porque yo soy un queso*”, “*para mí la tecnología es algo externo, que andamos medio a los golpes. Ellos es como que ya lo tienen incorporado. Te hacen así tic tic y ya tienen un video, lo editaron, lo subieron y tienen mil me gusta*”, son algunos de los comentarios relevados que ilustran que el trastrocamiento que estamos señalando no se explica sólo por las visiones que las/os jóvenes tienen de las/os adultas/os.

Sin embargo, conviene interrogarse en torno a qué se requiere como intervención pedagógica en cuanto al uso de las TIC en el aula. ¿Basta con pedirles que pongan en juego sus saberes o su capacidad para explorar, “*total ellos la tienen más clara que nosotros*”, como decía una docente? Otra profesora coincidía: “*vos les pedís un video y te lo hacen en un toque, no sabés cómo editan, manejan programas...*”. Sin desconocer la importancia de esas disposiciones diferenciales en las relaciones inter-generacionales (si bien no de un modo homogéneo ni absoluto), nos interesa preguntarnos acerca del lugar que ocupa allí la intervención pedagógica.

Lo cual quizá, en parte, requiera comenzar por reconocer (y no negar pero tampoco presuponer) sus saberes, sus disposiciones, sus criterios de veracidad y legitimidad, puesto que, como señala Martín-Barbero, la tecnología remite hoy “*más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras*” (2009, p.24; cursivas en el original). Se trata menos de una cuestión de técnicas que de tecnicidades (Martín Barbero, 2005), esto es, de reconocer y aprovechar la existencia de una nueva sensibilidad que no puede (ni tiene por qué) suspenderse al interior de los colegios. En esa clave, sin que ello suponga desconocer desafíos y tensiones, podría aprovecharse cierto entusiasmo, cierta disposición a la búsqueda, al riesgo, a la creatividad, a la apropiación significativa y densa de los bienes comunes, al disfrute en la realización de las actividades. Muchas veces, como plantea este autor, “*la escuela resulta incapaz de entender el más antiguo y el más nuevo sentido que tiene el verbo navegar, que es a la vez conducir y explorar, manejar y arriesgar*” (Martín-Barbero, 2009, p.29; cursivas en el original).

En este sentido, en un estudio centrado en las/os estudiantes que ingresan a la universidad, Spiegel y Rodríguez afirman que la mayoría de ellas/os complementan los materiales que les proporcionan sus docentes con videos y “tutoriales” que encuentran en Internet por considerarlos más prácticos (2016). Desde la perspectiva de las/os jóvenes, antes que “competir” con la bibliografía propuesta, los recursos audiovisuales los complementan y los refuerzan y, en efecto, les resultan útiles para la aprobación de los exámenes. De este modo, y frente a temores y sentidos existentes entre algunas/os docentes, resulta

razonable pensar que si la información en formato audiovisual que seleccionan por iniciativa propia fuera incorrecta, o no les fuera útil para aprobar las distintas instancias de evaluación que les plantean sus profesores, más que probablemente no tendríamos el porcentaje significativo de estudiantes que prefieren y eligen estas fuentes de información también a la hora de estudiar (Spiegel y Rodríguez, 2016, p.37).

Por lo demás, desde la perspectiva de las/os jóvenes, dichos materiales les posibilitan seguir conectados con la materia entre clase y clase, a la vez que entienden que su visualización no les resta tiempo a la lectura de los textos de la asignatura, sino que se lleva a cabo en sus “tiempos muertos”. Por ello, de acuerdo al trabajo de estos autores, los/as estudiantes esperan que sus docentes incorporen en mayor medida distintos recursos digitales que forman parte de su repertorio de prácticas cotidianas. Sin embargo, por considerar que se trata de un hábito que no está legitimado en las instituciones educativas, muchas veces prefieren no comentar en clase que han recurrido a materiales audiovisuales como forma de estudio. De acuerdo a Spiegel y Rodríguez, pesa en el imaginario docente la idea de que quizá las/os estudiantes carezcan de las herramientas necesarias saber diferenciar lo bueno de lo malo en Internet. Sin embargo, en su estudio detectaron diferentes estrategias empleadas por las/os alumnas/os para cualificar la información obtenida, entre las cuales se encuentra la contrastación entre los videos con la bibliografía sugerida, la visualización de más de un video para comparar los datos proporcionados, el

seguimiento de determinadas figuras que ya les resultan fuentes confiables y, en algunos casos, la consulta con sus docentes.

Es decir, lo que estamos señalando no supone ni un descrédito de las lógicas de aprendizaje de (al menos una parte de) las generaciones más jóvenes ni una contradicción irresoluble entre dichas lógicas y los criterios de instituciones modernas como la escuela. Sí nos interesa puntualizar en algunas tensiones que esta dislocación produce a partir del material empírico relevado, en particular en cuanto a sus implicancias en lo que respecta a la autoridad pedagógica. La extendida creencia entre las/os docentes de que no tienen nada que aportar a sus estudiantes respecto de las TIC, contrasta con los hallazgos de investigaciones previas que señalan “deficiencias” en las competencias digitales e informacionales de las/os jóvenes, así como en la necesidad de ayuda que muchas veces éstos/as manifiestan para aprovechar esos recursos disponibles por fuera de las aulas. De este modo, de acuerdo a Spiegel y Rodríguez,

la habilidad técnica para el manejo que tienen los estudiantes ‘encandila’ e impide visualizar que efectivamente podrían necesitar otras enseñanzas, menos técnicas y más vinculadas con la gestión de su proceso de aprendizaje, con saberes disciplinares, etc. Así, los que debieran hacerse cargo de esta tarea –los docentes–, en general, no la visualizan como necesaria y no se consideran suficientemente capacitados para llevarla a cabo (2013, p.32; resaltados en el original).

En esta clave, interesa recuperar una experiencia relevada a comienzos de noviembre de 2017 en la clase de Literatura del quinto año de la escuela *del Pilar*. El grupo estaba concluyendo la lectura de *Fahrenheit 451*, la novela de Ray Bradbury. La modalidad de trabajo, según me comentó Lorena, la docente, era la siguiente: al final de cada encuentro establecían hasta dónde debían avanzar en el relato para la clase siguiente y, al reencontrarse, lo ponían en común e iban vinculando esas lecturas con diferentes contenidos que la profesora desarrollaba. Al menos en los encuentros que pude presenciar, sin que ello suponga un abandono por parte de la docente de su rol protagónico en

el desarrollo de los tópicos a abordarse, la dinámica de la clase se parecía bastante a una lógica de taller participativo, en el que las/os estudiantes asumían un enorme protagonismo.

Como era la primera vez que observaba esta clase, Lorena les pidió a sus estudiantes que me hicieran un breve *racconto* de la novela. Entre varias/os, y con ayuda de la profesora, me fueron relatando la historia que, aunque ya la conocía, decidí registrarla con atención a fin de advertir dónde estaban puestos los énfasis. En la explicación, destacaron que se trataba de una historia que “*sucede en el futuro*”, donde hay “*mucha tecnología*” y “*están prohibidos los libros*”, razón por la cual “*los bomberos, en vez de cuidarlos, los queman*”.

El nudo dramático de la novela se condensa en el hecho de que uno de los bomberos, justamente el protagonista de la historia, siente curiosidad por aquellos objetos y decide comenzar a leer. A partir de allí comienza a asumir posturas cada vez más críticas respecto del orden social en el que vive y ello provoca su persecución, de la que logra finalmente escapar.

- ¿Por qué están prohibidos [los libros]? –interrogó la docente, que todo el tiempo coordina y brinda un cauce a la participación de las y los estudiantes.
- Porque te hacen pensar –responde un joven.
- Te hacen imaginar otros mundos posibles –complementa la profesora.
- Claro. Y el sistema es como que no quiere que vos pienses –puntualiza otro chico.

De pronto la profesora conecta esa situación con la práctica de mirar series “*una atrás de la otra sin parar*”. Inicialmente, la relación suena algo forzada y los/as jóvenes se mantienen expectantes, pero sin asentir ni refutar lo dicho. La docente cuenta de una amiga suya que miró “*toda la segunda temporada de una serie desde las 9 de la noche hasta las 5 de la mañana, de corrido*”. Mientras algunos/as se ríen, relajando así una posición de alerta que el grupo había adquirido instantáneamente, una chica señala:

— Ah, bueno, eso ya es una enfermedad.

La profesora asiente y les dice que, en efecto, ese caudal de información es imposible de asimilar para una persona. Y luego señala la importancia de distinguir *“el ocio, como un momento de pensamiento y reflexión, del entretenimiento, que es ocupar la cabeza con cosas enlatadas y que no se pueden procesar”*.

- Fíjense cómo muchas veces las novelas futuristas no pudieron predecir lo que iba a pasar –agrega la profesora. Y prosigue: Por ejemplo, la tecnologización en Farenheit son las pantallas gigantes, que ocupan todas las paredes. ¿Se acuerdan? Grandes pantallas que ocupan toda la pared y que la gente no puede dejar de mirarlas. Bueno, parece haberse quedado corto el autor en relación a los celulares, ¿no?
- Sí, pero eso también va en uno –señala un estudiante.
- Sí, sí, no es una crítica. Yo también estoy a veces embobada con la pantallita porque aprovecho un tiempo muerto para leer algo, ver un video, chatear con una amiga... Lo que quiero decir es que el valor de los relatos futuristas no está en que puedan predecir linealmente el futuro. ¿Se entiende? Incluso lo interesante es pensar qué es lo que dicen de su propia sociedad, de su propio tiempo.

Luego la profesora proyecta en gran tamaño un artículo escrito por Adrián Paenza y publicado en el diario *Página 12*<sup>30</sup>, donde el autor reflexiona sobre lo vertiginoso de los avances tecnológicos y cómo los mismos impactan aceleradamente en la vida cotidiana de las personas. En particular, la nota se centra en la reciente creación de una nueva herramienta informática que posibilita la traducción simultánea a 40 idiomas distintos, de modo tal que haciendo uso de esta tecnología dos personas podrían interactuar, cada una en su propia lengua, trascendiendo “el marco de preguntar por el lugar donde está el baño, un hotel, la hora o cómo llegar a una estación de trenes”, tal como señala la nota. Y sobre el final, su autor plantea: “algunos de los aportes de la

---

<sup>30</sup> El artículo, titulado “El futuro”, salió publicado en la edición del 22 de octubre de 2017.

ciencia ficción requieren una revisión inmediata y podríamos empezar por sacarle la palabra 'ficción' a alguno de los objetos de esa categoría".

Luego de la lectura, que fueron haciendo en forma intercalada entre varios/as estudiantes, la profesora les consulta si les gustó el artículo y qué les pareció. La mayoría señala que les resultó interesante, aunque no ahondan en el contenido de la nota. Por su parte, Lorena les comenta que, a su entender, esta innovación tecnológica conlleva algunos riesgos, ya que *"la traducción implica un proceso de trabajo complejo, de interpretación, hecho hoy por personas, y que esta aplicación lo que hace es reemplazar eso por máquinas, que nos lo dan todo enlatado y no habría que pensar"*.

Después cierra la nota y pone a reproducir un capítulo de la serie *Black mirror*, denominado "Caída en picada", en el que se muestra una sociedad futurista en la que prácticamente la totalidad de las interacciones son evaluadas a través de la utilización de una red social, estableciéndose así puntajes de "popularidad" que delimitan aspectos relevantes de la vida de las personas, como los sitios que pueden habitar, el acceso a determinados lugares, además del trato dispensado por los/as demás. Ello produce una búsqueda constante y obsesiva por tener una buena imagen pública, lo que lleva muchas veces a realizar actos exclusivamente para agradar y así recibir una buena "puntuación".

Luego de mirar el capítulo, la profesora va orientando una reflexión colectiva que rápidamente se aproxima a un debate sobre los usos de las redes sociales contemporáneos y las/os estudiantes no tardan en asociar el puntaje del video a *"los 'me gusta' o la cantidad de visualizaciones"* que en sus propias interacciones resultan relevantes. También se pone el acento en que la búsqueda de aceptación social a veces produce sufrimiento y dificulta mostrarse con sinceridad.

Después de ello, la profesora intenta profundizar la relación con otros procesos contemporáneos. Inicialmente las/os estudiantes trazan algunos paralelismos, pero luego se repliegan y asumen una postura más "defensiva". Entonces, con cierto sarcasmo que no deja de generar un guiño de complicidad con sus interlocutores, Lorena les repregunta pero indagando si *"conocen a algún"*

*amigo al que le pasa esto*". Al no sentirse atacados directamente, las/os pibes asumen una postura más reflexiva sobre algunos usos "*hasta excesivos*" que a veces hacen de los celulares, *Instagram* o *Snapchat*.

La docente señala que, aunque quizá hoy eso se haya profundizado, lo cierto es que la "*aprobación del otro es muy importante*" y eso no necesariamente está mal. Señala que es parte de la identidad, "*que el otro me reconozca y para eso debo someterme a ciertos criterios de reconocimiento. Tal marca, tal práctica*".

Sin pretensiones de asignarle atributos modélicos a esta intervención pedagógica, la recuperamos porque consideramos que permite complementar y especificar en algunos aspectos lo que venimos señalando. En primer lugar, que la incorporación de las TIC a las prácticas educativas escolares no necesariamente opaca aprendizajes considerados fundamentales por la escuela como la lectura de libros en su formato tradicional, sino que en algunos casos, como aquí el capítulo de *Black mirror* y el artículo periodístico proyectados sobre una pared del aula, permitieron apuntalar las reflexiones suscitadas a partir del abordaje de la novela de Bradbury. Además, al recuperar como un valioso insumo para el aprendizaje el capítulo de *Black Mirror*, la docente generó una clave de reconocimiento del actualmente muy extendido consumo de series audiovisuales.

En este sentido, la invocación de las TIC no sólo como soporte, sino también como recurso tópico en el aula, posibilita un nivel reflexivo sobre sus usos que podría potenciar apropiaciones críticas por parte de las/os jóvenes, constituyéndose así en un aporte pedagógico muy significativo para su vida cotidiana. Por otra parte, la utilización combinada como recursos didácticos de algo tan habitual entre las/os jóvenes como el capítulo de una serie, y un artículo periodístico publicado en un diario "tradicional" –si bien en su versión *web*-, se erige asimismo en una posibilidad de ensanchar y diversificar las exploraciones en la *Web* por parte de quienes tal vez encontraron allí una reflexión interesante.

Por lo demás, en las estrategias pedagógicas de reconocimiento –y no juzgamiento- de las prácticas juveniles, parece radicar una de las posibilidades

para sortear el aparentemente insalvable “quiebre generacional”. Al establecerse cierto pacto de respeto y confianza entre docentes y estudiantes, como pudimos observar, se vuelve factible convocar críticamente al aula las experiencias extraescolares. Lo cual resulta especialmente relevante para el abordaje de la educación sexual, en tanto se trata del tratamiento público de temas que históricamente se han configurado como del ámbito privado (Blanco, 2014). En este sentido, se vuelve indispensable indagar en torno al vínculo pedagógico.

### **La confianza como piso indispensable**

Durante una investigación anterior a la que hicimos reiteradas referencias (Romero, 2017), pude presenciar una clase de Salud y adolescencia en un cuarto año de una escuela católica perteneciente a una congregación de monjas en la ciudad de La Plata. La docente a cargo de la asignatura me invitó porque, según me dijo, abordaría temas que seguro serían de mi interés. Esa mañana, mientras colgaba dos láminas en el pizarrón con los sistemas reproductores masculino y femenino, exclamó en voz alta:

- Chicos, ahora vamos a hablar de educación sexual-. Al ver que sus palabras no generan ninguna respuesta de parte de las/os estudiantes y algo incómoda con el silencio, agrega: ¿se acuerdan que la clase pasada les dije que íbamos a ver educación sexual?

A diferencia de lo que pude advertir en este nuevo trabajo, donde cada vez que emergía la sexualidad como tópico las/os estudiantes no tardaban en enlazarlo con contenidos y saberes ya trabajados en el marco de la misma asignatura, en aquel caso era evidente que se trataba de un abordaje compartimentado, reducido a momentos específicos y sin relación con el resto de la experiencia

escolar. Por otra parte, la presencia de dos láminas plagadas de términos técnicos con los órganos sexuales y sus funciones contribuía asimismo a escindir la clase del resto de la vida cotidiana. En efecto, la participación del grupo durante aquella jornada fue escasa.

La estrategia didáctica empleada por la docente para “romper el hielo” consistió en repartirles una “*encuesta*” elaborada por ella, en la que había un conjunto de afirmaciones que las/os jóvenes debían consignar si eran verdaderas, falsas o si desconocían la respuesta. Después ella iba repasando cada aseveración en voz alta, les preguntaba qué habían respondido y luego daba la contestación “correcta”, con un breve desarrollo cuando lo consideraba pertinente. Así, pese a que de acuerdo a lo que nos manifestó, la profesora perseguía el propósito de “*generar una apertura en los chicos*”, lo cierto es que nunca dejó de mantener un control estricto respecto de los límites dentro de los cuales era posible hacer fluir el intercambio.

En una conversación que mantuvimos días después, ella resaltó la “*falta de interés*” de las y los jóvenes. Mi impresión había sido que el hecho de que el enfoque general estuviera tan centrado en las relaciones coitales, lógicamente suscitaba una mayor atención entre quienes tenían una experiencia en ese plano, y pudieron aprovechar la clase para manifestar sus inquietudes. Por ejemplo, en un momento la docente planteó que el mejor método de cuidado era el preservativo, porque además de evitar un embarazo previene enfermedades que se transmiten por vía sexual. En ese instante, una alumna levantó la mano y planteó: “*yo tengo una pregunta profesora*”. La profesora la habilitó a manifestarla en voz alta, y la joven dijo: “*yo quería saber qué onda el HPV, si al varón también le hace algo o cómo se puede contagiar y cómo te das cuenta*”.

Por otra parte, la persistencia de una noción que asocia la sexualidad con el terreno de lo privado y, a veces, de lo vergonzante, hace que para algunas personas sea difícil manifestarse sobre el tema con soltura sin que medien otras estrategias didácticas y un vínculo pedagógico de cercanía y confianza tendientes a romper con formaciones sociales de fuerte arraigo. En este sentido, como señala Beatriz Greco, “la confianza [...] parece ser esa condición

sin la cual la palabra entre docentes y alumnos/as en torno al tema no puede desplegarse” (2009, p.56).

Como pudimos apreciar en esta nueva investigación, cuando existe un vínculo pedagógico de cercanía y cierta confianza, esa relación se constituye en un “piso” que habilita (sin garantizarlo) el abordaje de cuestiones que remiten a inquietudes vitales de las y los jóvenes y que en muchos casos desbordan los temas propuestos por sus docentes, como puede apreciarse en la escena descrita a continuación relevada en 2017 durante una clase de Literatura correspondiente al cuarto año del colegio *Leloir*.

Es la primera hora de la mañana. Acaban de ingresar al salón luego del izamiento de la bandera. Casi todas/os están algo remolones, recostados/as sobre los bancos o entre sí. La profesora, acostumbrada a este horario, va dejando que se acomoden y que se desperecen. En un momento se aproxima a una alumna y le pregunta, con tono afectuoso, sobre su familia. Mientras la joven le responde, otra que avanzaba entre dos hileras del banco hacia el frente del salón con el propósito de arrojar algo en un pequeño tacho de basura ubicado al lado del pizarrón, al pasar junto a la docente se vuelve hacia ella y la abraza. La profesora sonríe y devuelve el trato cariñoso mientras sigue atenta a la conversación que había iniciado. En ese momento se suceden, en forma desordenada, una serie de comentarios que van desplazando el intercambio hacia tópicos vinculados a los temas que venimos analizando:

— Profe, la extrañé –señala el “tibu”, un estudiante considerado uno de los más “rebeldes” del curso y que, por haber estado participando en algunas competencias deportivas, se había ausentado durante algunas clases.

— Yo también –dice Karina. Y agrega: ¿Cómo te fue?

El joven no llega a responder, o al menos desde el frente se vuelve imposible oírlo, y desde otro lugar una chica suelta:

— Usted, profe, ¿cuántos años estuvo de novia antes de casarse?

Inmediatamente el joven que había dicho que la extrañaba pregunta:

— ¿Se casó?

Mientras varios/as reímos, la docente señala:

— Claro que me casé. En mi época nos casábamos. Ustedes no porque son muy chicos todavía.

— Eh, yo no me pienso casar –apunta una de las estudiantes que estaba conversando con ella desde el principio.

La recuperación de esta escena pretende mostrar cómo un vínculo de confianza establecido de antemano reconfigura la totalidad de la práctica pedagógica, en tanto habilita la emergencia de intercambios que, en su deriva de apariencia caótica, pone de relieve sentimientos, creencias, temores, expectativas, deseos que, en un área considerada tabú, resulta fundamental. La confianza constituye la base para que pueda darse un espacio significativo para hablar públicamente de asuntos que, al menos parcialmente, refieren al ámbito de lo íntimo. Desde luego, esa apertura viabiliza la emergencia de cuestiones que no pueden predecirse, pero justamente por ello posibilita la inserción del trabajo pedagógico en áreas significativas de los sujetos que de otro modo podrían quedar escindidos de la experiencia áulica.

Del contraste de las dos escenas escolares descritas surge que la confianza no puede darse de un momento a otro, para luego clausurarse, al modo en que apareció propuesta por la profesora de Salud y Adolescencia con la que abrimos este apartado (“*ahora vamos a hablar de educación sexual*”). Más bien se relaciona con la construcción permanente de un vínculo pedagógico sustentado sobre ella como uno de sus pilares fundamentales. Así concebida, como dice Greco, “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” (2009, p.57; resaltado en el original). Es decir, que las/os estudiantes también son agentes activos en la elaboración de dicha relación. En este sentido puede rescatarse la noción de *autoridad instituyente* acuñada por esta autora, quien la definía como aquella “posición de autoridad que se autoriza a sí misma al liberar al otro del afán de control y la sospecha

permanente. (...) Confianza que no es garantía absoluta, sino riesgo de que muchas idas y vueltas ocurran en esa relación” (Greco, 2007, p.48).

En algunos casos, de todas formas, observamos que si bien el vínculo de cierta confianza construye un puente para que emerjan ciertas dudas e inquietudes, también es cierto que, cuando no se integra a una estrategia pedagógica más general, puede simplemente mantenerse en plano de lo anecdótico y de la mera narración de acontecimientos de la cotidianidad extra-escolar, lo cual no necesariamente garantiza aprendizajes significativos. Es decir, en este punto vale puntualizar que no estamos planteando “que la confianza se establezca relatando situaciones íntimas o historias particulares”, sino que “tiene más que ver con un modo de considerar, de mirar al otro a la hora de enseñar y aprender [...] una apuesta a las posibilidades de ese otro, a que su experiencia de vida existe y no puede ser desconocida, a que su palabra puede ser escuchada, leída, reconocida” (Greco, 2009, p.59).

Así, la apuesta por la construcción de un vínculo de confianza no supone un borramiento de los lugares diferenciales que docentes y estudiantes encarnan en la relación pedagógica. En este sentido, si bien lo consideramos un aspecto fundamental, interesa aclarar que, desde nuestro punto de vista, el vínculo afectivo no garantiza una relación pedagógicamente significativa. Por el contrario, consideramos que existe una autoridad legítima cuando ambas partes reconocen y ejercen el reconocimiento de su lugar diferencial en la relación educativa. Y, como vimos en el apartado precedente, dicha autoridad no se halla preestablecida, sino que es el fruto de una construcción que se pone en juego en forma permanente.

Como fue dicho, la reconfiguración de la relación entre docentes y alumnas/os se enmarca en una crisis de autoridad generalizada (Villa, 2007; Di Leo, 2009), aunque adquiere sentidos específicos en lo que refiere al género y la sexualidad. Como han mostrado también otras investigaciones (Greco, 2009; Kornblit y Sustas, 2014; Romero, 2017), advertimos que muchos/as docentes no se sienten con los saberes necesarios para formar a sus alumnas/os. La mayoría considera que ni en su trayectoria escolar, ni en sus familias, ni en su

formación profesional obtuvieron las herramientas suficientes para saber del tema ni, mucho menos, para transmitir ese saber.

Mientras terminábamos esta tesis, se hizo “viral” un video en el que, en el marco de un acto de egreso del colegio Nacional Buenos Aires, “un grupo de mujeres y disidencias” (tal como se denominaron) narran diferentes situaciones de abuso sexual vividas a lo largo de su trayecto escolar y responsabilizan por ello a la institución y a algunas personas en particular. En el texto, leído en forma intercalada por tres chicas a su vez rodeadas por un grupo nutrido de compañeras, todas o la mayoría portadoras del pañuelo verde que simboliza la lucha por el aborto legal en Argentina, confluyen acusaciones de diferente tipo e intensidad. Asimismo, entre los acusados, además de docentes y autoridades, se encuentran sus pares varones (es decir, también estudiantes y menores de edad al momento de sucedidos los hechos narrados).

La viralización de este video a través de las redes sociales, provocó que en esos días tuviera un breve intercambio sobre el mismo con una docente del colegio *Leloir*. Si bien consideramos que los “escraches” de diferentes situaciones de abuso sexual resultaron fundamentales para romper cierto cerco que volvía invisibles estos actos, la mera celebración por parte de esta profesora de la denuncia pública realizada por las chicas del Nacional Buenos Aires motivó en mí una reflexión sobre cierto desconcierto que estos procesos generan en el mundo adulto. ¿Cuál debiera ser el lugar de las y los adultas/os en estos casos? ¿Celebrar, indignarse, acompañar? ¿Propagar la denuncia, aun cuando ella incluya a algunos de sus estudiantes menores de edad? ¿En qué podría consistir la apuesta pedagógica ante este tipo de situaciones? Aun si coincidimos en la condena moral (y legal, si correspondiera) que estos actos merecen, se vuelve imperioso reflexionar en torno al lugar que se asigna a la intervención pedagógica para la prevención, reparación y erradicación de hechos semejantes (ya que, desde luego, no se circunscriben al colegio puntualmente denunciado en el video).

Entre otras dimensiones que exceden los fines de lo que estamos discutiendo en este apartado, resulta importante destacar que, de acuerdo al relato de las chicas, las/os docentes y directivos de la escuela fueron incapaces de escuchar

sus reclamos, cuando no directamente cómplices o partícipes en los vejámenes denunciados. Es en este sentido que consideramos que la transversalización de una “autoridad instituyente”, para recuperar el concepto vertido por Greco, podría operar (sin garantías, claro está) tanto como un mecanismo preventivo como así también como un resorte inmediato para que situaciones de este tipo puedan ser abordadas inmediatamente.

Es así que consideramos que un vínculo de confianza, que parta del reconocimiento del otro, comporta una condición ineludible para una intervención pedagógica emancipadora, aun no pudiendo prever sus alcances o el curso que habrán de tomar los acontecimientos. En este sentido, como dijera Rancière, puede enseñarse aun lo que no se sabe si se rompe con la idea de que es quien enseña quien debe saberlo todo (2018). Quizá se trate menos de tener de antemano todas las respuestas, que de habilitar el espacio para la pregunta, la inquietud, la demanda. Desde luego, no se trata de un proceso que dependa individualmente de algún/una docente. Ese espacio de escucha y de intercambio productivo lo posibilitan u obturan, a su vez, las instituciones, en el marco de un contexto sociocultural en el que, al mismo tiempo que persiste una estructuración sexogenérica jerárquica, se habilita cada vez más a las/os pibas/es a protagonizar el aula y a saberse con el derecho a hacerse escuchar. En particular, las masivas movilizaciones #NiUnaMenos, los Paros de mujeres, los distintos tipos de manifestación a favor de la legalización del aborto, así como la viralización de videos en los que las chicas narran y denuncian en primera persona situaciones de acoso y abuso sexual, aportan un material discursivo que, con mayor o menor consciencia explícita, remiten a los apotegma “no nos callamos más” y “ninguna agresión sin respuesta”. Un verdadero y novedoso sentido de época que no podría esperarse que quede en la puerta de la escuela.

## **Del contenido curricular a la transversalización y la integralidad. La “marea verde” y sus lejanas orillas**

Aun con limitaciones de distinto tipo que fuimos señalando, las clases de educación sexual permean la totalidad de las aulas de ambas escuelas. Se trata de una exigencia de las directoras y, en muchos casos, de una decisión de las y los docentes. Esas prácticas pedagógicas tienden a promover (con diferentes niveles de compromiso y modalidades de intervención) la igualdad entre varones y mujeres, el respeto por las diversas formas de vivir la sexualidad y la prevención no sólo de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, sino también diferentes situaciones de violencia por razones de género. Las acciones desplegadas desde los ministerios de educación de la nación y de la provincia de Buenos Aires, como capacitaciones y la elaboración y distribución de materiales de distinto tipo; la existencia de normativas y políticas que apuntalan a la ESI como las leyes de protección integral a las mujeres (Nº 26.485), la de matrimonio igualitario (Nº 26.618) y la de identidad de género (Nº 26.743), entre otras, forman parte de las condiciones que posibilitaron la emergencia de estas prácticas docentes.

Durante nuestras observaciones notamos que sobre todo eran algunas chicas las que se incorporaban con más interés a estas discusiones y que, en cambio, eran sobre todo algunos pibes los que se oponían o adquirían una posición defensiva, como si se sintieran expuestos o acusados. En simultáneo, relevamos varias situaciones en las que algunas pibas señalaron que aunque la escuela aborde estos temas reiteradamente, las prácticas machistas seguían reproduciéndose allí mismo. Estos comentarios asumían la forma de reclamos concretos hacia las instituciones, desafiando así sus pretendidas capacidades educativas.

Si bien ya habíamos registrado estas “demandas” durante algunas clases, hubo una vez que este reclamo llamó especialmente la atención, por cuanto se puso en escena durante la “puesta en común” de una jornada de “convivencia” mantenida por la totalidad de la escuela *del Pilar*, frente a buena parte del plantel docente y el equipo directivo de la institución.

La jornada se realizó en un “campito” perteneciente a una congregación religiosa. Las primeras horas transcurrieron sin actividades planificadas por parte de las/os docentes. Las/os estudiantes pudieron utilizar el predio a su antojo. Algunas/os aprovecharon para realizar deportes, otros para hacer una suerte de picnic. Posteriormente la totalidad de los cursos fueron reunidos a fin de hacer un “cierre” previo al almuerzo que habrían de compartir. Allí fueron divididos en varios grupos, procurando las docentes a cargo de la actividad que en cada uno de ellos hubiera miembros de los distintos cursos del colegio.

A cada grupo se le repartió una hoja con un dibujo y un pequeño texto que las/os estudiantes debían leer e ir anotando “*ideas y sensaciones*” que les suscitaban para luego señalar qué podían hacer ellas/os desde la escuela y desde su rol dentro de ella. Luego de algunas intervenciones que abordaron otros tópicos, una joven comentó que a ellas/os les había tocado “*un caso de un chico que sufre por su condición sexual. Y nosotros dijimos que es importante que cada uno pueda asumir su sexualidad a su manera, pero que eso no solía ocurrir*”.

- ¿Y qué podemos hacer? –pregunta una de las docentes que coordina la actividad.
- Hablar –señala la joven.
- De pronto un estudiante de otro grupo pide la palabra porque, según aclara, el “caso” sobre el que habían trabajado estaba temáticamente vinculado a ese.
- Bien –le dice una profesora, instándolo a que lo comente.
- A nosotros nos tocó el conflicto de una chica que quería cortarse las partes del cuerpo porque no le gustaba cómo era, no estaba conforme –puntualiza. Y agrega que en el grupo habían anotado las palabras “*estereotipos*” y “*mandatos*”. Luego el joven prosigue: Eso se agrava con las cargadas que reciben.
- Bien. ¿Y qué podemos hacer? –vuelve a preguntar la docente.
- Nada. Bah, a veces eso se aborda en la escuela. Pero no sirve para nada – remata.

Más allá de que algunas de estas expresiones pueden ser comprendidas, en su carácter fatal, como parte de una modalidad expresiva adolescente y juvenil (“*no sirve para nada*” parece formar parte de un régimen discursivo caracterizado por extremos como “*amigas por siempre*”, “*la mejor promo del mundo*” o “*la mejor profe de la vida*”), lo cierto es que se proyectan hacia las y los adultas/os de estas instituciones como interpelaciones precisas que socavan los cimientos de su pretendida autoridad pedagógica. En efecto, durante mi estadía sobre todo en la escuela *Virgen del Pilar* encontré que varias/os docentes se mostraban preocupados por este señalamiento estudiantil de que lo que se trabajaba como contenido curricular respecto de las relaciones de género, no lograba trascender el marco de la clase para, de una vez por todas, volverse parte integral y transversal de la cotidianidad escolar. De este modo, durante 2017 se desarrollaron dos actividades impulsadas por distintas profesoras que pueden vincularse al procesamiento de este reclamo como una demanda que merecía ser tomada en cuenta.

Una de esas acciones se llevó a cabo en el marco de la “semana de la ESI”<sup>31</sup>. La realizaron en conjunto una docente de Teatro y una de las profesoras de Literatura con el propósito de “*trabajar con el cuerpo, para moverlos e interpelarlos desde otro lugar*”, tal como me dijera luego una de ellas. Así, llevaron adelante diferentes juegos y actividades, al final de las cuales mantuvieron una reflexión grupal que tenía por fin sistematizar y conceptualizar a partir de las sensaciones y las distintas situaciones que se fueron sucediendo. En ese marco un estudiante señaló su divergencia con la idea de que “*decir qué linda que sos*” sea “*un insulto*”. Una de sus compañeras no dejó pasar el comentario y le espetó:

— ¿Pero por qué me tenés que decir cómo estoy?

— No digo que te *tengo* que decir. Pero no es un insulto, es algo lindo.

La discusión produce un conjunto de comentarios superpuestos, con diferentes posicionamientos, hasta que una de las docentes propone una solución:

---

<sup>31</sup> Se trata de una semana establecida por el ministerio de educación provincial durante la cual se promueven “acciones con el fin de garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la temática”, según se establece en su portal web (<http://abc.gob.ar/semana-educacion-sexual-integral>).

- Bueno, ahora cuando suene el [timbre del] recreo, vamos a salir todos y te vamos a decir ‘qué lindo que sos’ y te vamos a mirar.
- Y sí –responde el joven, riendo a la par de sus compañeras/os, aunque de a poco comienza a mostrar signos de incomodidad.

Efectivamente, cuando suena el timbre, especialmente las docentes y algunas chicas comienzan a “piropearlo” y a mirarlo con exagerada lascivia, situación que termina por incomodar al joven, quien se ve obligado a recluirse nuevamente en el salón.

A su vez, otra profesora me relató de una actividad que llevó adelante con el grupo de segundo año en la misma escuela. Ella les iba planteando preguntas y cada uno debía responder “sí” o “no” dando un pequeño salto hacia uno u otro lado. Los interrogantes comenzaban con preguntas sobre creencias y opiniones generales y poco a poco fueron centrándose más en las actitudes cotidianas con encabezados como “¿alguna vez hiciste...?”. El propósito, según me relató la docente, era “*que se hagan cargo de lo que hacen ellos, que no lo proyecten en otros*”. Para ella, una de las dificultades para modificar las prácticas de las y sobre todo los estudiantes radicaba en que éstas/os tendían a contemplar los tópicos abordados desde una total exterioridad, frente a los cuales podían posicionarse críticamente sin que ello las/os afectara.

Por otro lado, en el colegio *Leloir* también pudimos relevar reclamos similares, sobre todo por parte de las chicas, quienes señalaban que algunas prácticas que tenían lugar en la institución cotidianamente no se condecían con lo que se hablaba durante las clases. De ese modo, en el marco de una conversación que transcurría apacible sobre el respeto a la diversidad y el trato igualitario entre mujeres y varones, una estudiante podía irrumpir con un señalamiento que transformaba toda la escena en un “como si”, poniendo en duda de ese modo un sentido pedagógico profundo en lo que estaban haciendo.

En este sentido, interesa recuperar una escena acontecida durante 2017 en una clase de Literatura de cuarto año. Estaban leyendo en voz alta *La niña pájaro*, la novela de Paula Bombara a la que ya hicimos referencia previamente. La modalidad de trabajo consistía en que cada estudiante leía un

breve pasaje hasta que la docente decidía detener el relato y, a partir de algunos interrogantes, ir orientando algunas discusiones. En un momento uno de los protagonistas de la historia, de profesión albañil, ingresa a un edificio en construcción en el que trabaja. Allí la profesora interrumpe el relato para preguntarles:

- ¿Qué sucede en las obras?
- Hay obreros –dice un chico.
- Sí, pero ¿qué más? –insiste la docente.

El joven abre los brazos, como perplejo. Inmediatamente una compañera exclama:

- Te gritan cosas –dice una joven.
- Ah, sí –admite el estudiante que había participado previamente.

A partir de ello se inicia una discusión, protagonizada sobre todo por las chicas. Una joven señala que “*son piropos ofensivos*”. La profesora, por su parte, propone “*distinguir el piropo del acoso callejero*”. Algunos chicos le restan gravedad a lo que sucede y alguno plantea que “*no pasa sólo en las obras*”. De todos modos, algunos compañeros vuelven a llevar la discusión hacia ese lugar y señalan que hay “*cuestiones culturales*” y de “*educación*” que hace que esas prácticas se den especialmente en algunos sectores. Así, van desplegándose distintas hipótesis interpretativas que se complementan sin poner en duda ese presupuesto. Hasta que una chica señala:

- Hay que pensar lo que pasa en la escuela, también. Cuando vas a un aula a avisar algo te dicen de todo.
- Sí –corroborra una compañera. De pronto hay un acuerdo entre ellas de que en el colegio también suceden esas prácticas.
- En tercero es terrible. Te dicen de todo y todos se ríen y vos tenés que aguantártela –agrega la joven que inició la reflexión.

“*Vos tenés que aguantártela*” aparece acá como un señalamiento inequívoco de que usualmente ese tipo de situaciones agraviantes no suscitan una intervención pedagógica por parte de docentes y autoridades del colegio. El hecho de poner en primer plano esas actitudes -y la ausencia de mediaciones institucionales tendientes a combatirlas- podría ser visto como parte de un activismo cotidiano que las chicas llevan adelante con el fin de visibilizar y, de alguna manera, denunciar la existencia al interior de la escuela de prácticas violentas que cuentan con cierta complicidad, al menos por omisión, de parte de las/os profesoras/es.

Resulta interesante leer este activismo autogestivo, cotidiano y realizado por fuera de estructuras militantes orgánicas, en el marco de un proceso más vasto de creciente “politización de género” (González del Cerro, 2017), acelerado a partir del año 2015 por la masiva movilización contra los femicidios convocada bajo el lema #NiUnaMenos (González del Cerro, 2017; Elizalde y Mateo, 2018) y apuntalado, a su vez, por el debate público suscitado en 2018 en torno a la discusión y posterior votación en el congreso de la nación de una iniciativa tendiente a legalizar la interrupción voluntaria del embarazo, finalmente rechazada en la cámara de senadores<sup>32</sup>. En efecto, como muestra González del Cerro, la convocatoria a la primera movilización #NiUnaMenos “estuvo más vinculada a una autogestión en las redes sociales que a un colectivo específico”, aspecto que pudo haber incidido en “la capacidad que tuvo de interpelar a mujeres ‘sueltas’ –no representadas por grandes colectivos-, que no suelen asistir a manifestaciones callejeras” (2017, p.5; resaltados).

Luego de una larga e intensa historia en el país, el movimiento feminista experimentó desde entonces un proceso de “juvenilización” tal que, en su marca profundamente cuestionadora (cuando no directamente transformadora) del orden social, ha sido descrito como la “revolución de las hijas” (Peker, 2018; Elizalde y Mateo, 2018). Contribuyó a ello la “viralización” de información a través de las redes sociales para las convocatorias a las manifestaciones, así

---

<sup>32</sup> Entre mayo y agosto de 2018 hubo una amplia circulación social de los debates a favor y en contra del proyecto de interrupción voluntaria del embarazo, entre las que se contaron algunas intervenciones protagonizadas por jóvenes de colegios secundarios. Para profundizar en esa temática puede consultarse el trabajo de Elizalde y Mateo (2018).

como para visibilizar y denunciar distintas modalidades de violencia de género, intercambiar opiniones, testimonios y experiencias en primera persona sobre estos temas y participar activamente de una discursividad que, sin nombrarse necesariamente como “militancia”, interviene de forma decisiva en la constitución de formas juveniles de activismos de género (Laudano, 2015) que, aun en algunos casos con escasa o nula consciencia histórica respecto de ello, recuperan creativamente y en condiciones radicalmente novedosas el legado de luchas y demandas del movimiento feminista (Elizalde, 2015).

Así, el proceso catapultado por el movimiento #NiUnaMenos, surgido inicialmente como respuesta político-social a las violencias de género, en particular a los femicidios, promovió la emergencia de un activismo juvenil especialmente femenino que, en su apropiación de las luchas feministas, puso en primer plano demandas “de nítido cuño generacional” (Elizalde y Mateo, 2018, p.436), entre las que el acoso ocupa un lugar preponderante. Como lúcidamente plantea Moyano respecto del lema “#NiUnaMenos”, “no se trata de estar a favor de la consigna como si se tratara del derecho universal a la vida, sino de sostenerla en su situacionalidad. Ella dice: no se trata solo de vivir, sino de *vivir sin culpa alguna*” (2017, p.41; cursivas en el original).

En este marco, la educación sexual fue asumida como un bastión fundamental para el ejercicio de una ciudadanía plena a la que se aspira y que podría condensarse en la lucha contra el “patriarcado”. Así, como señala González del Cerro, la escuela “no es leída como transmisora o mera receptora de derechos ciudadanos conquistados en otros espacios de debate público, sino como escenario legítimo para su construcción y/o disputa” (2017, p.15).

La asunción de la educación sexual, y aun, puntualmente, de “la ESI” como un bastión de lucha, no supone de ningún modo un acomodamiento a los contenidos específicos que esta política educativa impulsa, sino más bien un proceso activo y creativo de apropiación de su enfoque que, se considera, podría operar como un puntal para la modificación de las prácticas intersubjetivas dentro y fuera de los colegios. En este sentido, interesa recuperar una iniciativa protagonizada por tres alumnas del quinto año del

colegio *Leloir* durante una “maratón de lectura” realizada el viernes 15 de septiembre de 2017.

La jornada se encuadró en las políticas de “fomento de la lectura” que periódicamente realiza la institución. El grupo de quinto año, junto con algunas/os docentes, fue el encargado de idear e implementar distintas actividades en las que participaron la totalidad de los cursos del colegio. En ese marco, tres chicas decidieron llevar a cabo un taller de “análisis de canciones” ya que, según me dijeron días más tarde, “*la poesía por ahí no llega a todos y esto también es una forma de poesía*”. La modalidad de trabajo consistía en pasar un video en el que se reproducían la imagen, el audio y la letra de cada canción, a partir de lo cual ellas comenzaban a interrogar acerca de los sentidos puestos en juego.

Las canciones seleccionadas fueron Putita (*Babasónicos*), Espejismo (*Porta*), 4 Babies (*Maluma*) y Los dinosaurios (*Charly García*) que, según ellas, eran “*conocidas por todos*”. En los tres primeros casos, el tema preponderante en el análisis posterior fue la “*violencia simbólica*” sobre todo hacia la mujer, destacándose su “*representación peyorativa*”, y los “*estereotipos de género*” que, aunque en menor medida, se identificaron también en los varones de los videos.

Cuando unos días después les pregunté por qué habían seleccionado esas canciones, una de ellas me dijo: “*son canciones que nosotros bailamos en el boliche y por ahí ni pensamos en lo que dicen*”. “*Sí, y algunas son re zarpadas*”, agregó su compañera. En este sentido consideramos relevante remarcar que, aun sin el repertorio material y simbólico con el que estas demandas se expresan en algunas escuelas públicas de La Plata y otras ciudades grandes e intermedias del país, con largas tradiciones militantes, el activismo de género que expresan actividades como ésta se conectan -de un modo quizá no lineal ni deliberado- a esas otras experiencias políticas juveniles, tanto por la utilización activa de las “*estéticas juveniles*” (Núñez, 2013), por la impugnación de los mecanismos delegativos que Vommaro sintetiza en el lema “*poner el cuerpo*” (2015), como por cierto “*reencantamiento*” de lo público estatal

(Vommaro, 2015). En la misma clave, resuena en la experiencia aquí relevada el señalamiento de González del Cerro:

la potencia de los feminismos en la coyuntura actual radica en que sostienen hace décadas una *batalla cultural* descentralizada (y que le permitió acumular dispositivos de sensibilización y una retórica cada vez más sofisticada) que se mueve en el mismo terreno en el que hurgan más sigilosamente las actuales técnicas de gestión de la gobernabilidad: los lenguajes de la identificación emotiva”(2018, p.11).

De todas formas, si bien las jóvenes del *Leloir* que llevaron a cabo este taller sin militar en ningún espacio político formal, lo cierto es que al menos dos de ellas habían participado de las movilizaciones convocadas bajo el lema #NiUnaMenos y en distintos momentos se manifestaron abiertamente a favor de la legalización del aborto. Es en esta clave que resulta productiva la noción de “apropiación” desarrollada por Rockwell, en tanto “tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo pero también instrumental de la herencia cultural” (2005, p.29; cursivas en el original).

Asimismo, resulta interesante advertir que para estas jóvenes no se trataba de circunscribir su abordaje analítico a aspectos puntuales acontecidos dentro de la institución, sino que aprovechaban el ámbito escolar para impactar sobre otras prácticas de socialización juveniles. En este sentido, interesa remarcar que la asunción de la educación sexual, y aun, puntualmente, de “la ESI” como un bastión de lucha, no supone de ningún modo un mero acomodamiento a los contenidos específicos que esta política educativa impulsa, sino más bien un proceso activo y creativo de apropiación de su enfoque que, se considera, podría operar como un puntal para la modificación de las prácticas intersubjetivas dentro y fuera de los colegios.

De allí que consideremos que las prácticas aquí analizadas se inscriben, de manera situada, en un proceso más vasto de politización de género que extendió el clásico lema feminista “lo personal es político” a “el Estado es responsable” (González del Cerro, 2017), erigiendo así a la escuela, siempre

en condiciones específicas que es preciso analizar y no presuponer, en un espacio clave de las disputas por transformar las regulaciones sexogenéricas.

Resulta relevante, asimismo, consignar que aún una legislación que distintos sectores consideran “de avanzada”, nos referimos puntualmente a las leyes nacional y provincial de ESI, y por ello mismo actualmente muy resistida públicamente por distintos actores sociales, contempla a las/os estudiantes como “sujetos de derecho pero no así como promotores principales a la hora de transversalizar una perspectiva –política– de género” (González del Cerro, 2017, p.7), radicando allí, quizá, una clave a tener en cuenta en pos de profundizar su anclaje integral en las instituciones educativas.

Las prácticas aquí relevadas dan cuenta de cómo el contexto de creciente politización de género, amplificado en años recientes sobre todo a partir del movimiento #NiUnaMenos y el debate público en torno a la legalización del aborto en Argentina, potencia en los contextos escolares los activismos de quienes se sienten especialmente interpeladas/os por este proceso, tanto por parte de docentes como de estudiantes. A su vez, y aquí radica tal vez un aporte crucial del material empírico sobre el que estamos reflexionando, quienes

no necesariamente activan expresamente en estos campos, experimentan asimismo la posibilidad de desplegar su autonomía e implementar sus decisiones personales, abonando desde el terreno situado de las prácticas, a la politización colectiva de un derecho fundamental (Elizalde y Mateo, 2018, p.444).

En este caso, la transversalización e integralidad de un proyecto pedagógico comprometido con prevenir, combatir y erradicar las prácticas (hetero)sexistas dentro y fuera de los colegios.

Resulta perentorio, de todas formas, tener en cuenta que estas prácticas más o menos militantes no totalizan estas instituciones y no se despliegan sin la permanente y renovada expresión de resistencias, malestares, así como la reconfiguración de las violencias y los micromachismos.

## Resistencias, malestares y nuevos desafíos

Un día, conversando con un docente de la escuela *Virgen del Pilar* acerca del perfil de la misma, él la definió como “*muy humanista*”, lo cual coadyuvaba, a su entender, a que la ESI sea “*algo transversal*”. Aunque luego agregó, con tono de preocupación:

- Ahora, también lo que vengo viendo es cómo los pibes van construyendo reacciones frente a eso. Los varones, sobre todo. Dicen que ellos también sufren violencia de género, que hay que estar en contra de todas las violencias, por qué solo [se trabaja] la [violencia] de género y cosas así.

El comentario puso en escena algo que habíamos podido relevar en distintas oportunidades. Si bien consideramos que no es posible referirse a “las chicas” y “los chicos” como conjuntos internamente homogéneos ni ubicuamente oposicionales, sí pudimos advertir que en estas escuelas quienes asumían un activismo tendiente a modificar las desiguales relaciones de género existentes eran mayoritariamente estudiantes mujeres y eran en mayor medida alumnos varones quienes se resistían a ello.

Contra cierta tendencia a pensar las transformaciones en las formas de concebir y experimentar la sexualidad como un progresivo acercamiento hacia un horizonte inexorable de equidad, condensada en la creencia de que la consecución de tal o cual demanda “sólo es cuestión de tiempo”, estas resistencias habilitan la pregunta respecto de cómo se reconfiguran las relaciones de género, así como los nuevos desafíos y tensiones que suponen en el ámbito escolar.

Durante nuestra estadía en los colegios *Leloir* y *Virgen del Pilar* advertimos distintas modalidades de “resistencia” por parte de algunas/os estudiantes a

intervenciones pedagógicas que visiblemente eran interpretadas como verdaderos embates contra sí. Una de ellas, muy común en ambas escuelas según pudimos observar, consistía en asumir estos temas como “contenidos curriculares” sobre los cuales se reflexionaba en abstracto pero procurando que ello no involucrara una implicación subjetiva mayor. De este modo, las y los estudiantes solían asumir posicionamientos discursivos políticamente correctos, siempre que ello no supusiera luego la asunción de determinados comportamientos en la vida cotidiana ni dentro ni fuera de las instituciones educativas.

Una de las maneras en que ello resultaba posible, y que solía encontrar un terreno fértil entre algunas/os docentes, se expresaba a partir de postular un tajante “quiebre generacional”. “*Eso era antes*”, “*por ahí nuestros viejos era una cosa, ahora eso ya cambió*”, son algunos de los comentarios relevados que se orientan en esa dirección. Se trata de una línea discursiva que aparecía con frecuencia cuando se reflexionaba en torno a los mandatos y estereotipos de género. Muchas veces el hecho de erigir a las nuevas generaciones como “*más abiertas a estas cuestiones*” operaba como un límite que impedía aprovechar, justamente, esa supuesta mayor apertura.

De todas formas, como desarrollamos en el apartado precedente, algunas/os docentes y estudiantes forzaban a ir más allá del plano declamativo y demandaban una correlación entre el plano retórico y la praxis concreta. Señalamiento que, en muchos casos, los varones asumían como una afrenta hacia ellos, ya que se basa, según decían, en una generalización injusta. En este sentido, notamos cómo el desarrollo reiterado de estos temas produce ciertos malestares que las/os jóvenes procesaban de distintas maneras, una de las cuales radicaba en mantener aquello de lo que se hablaba a una distancia prudencial, como algo propio de una otredad radical. A continuación recuperamos una escena que tuvo lugar durante una clase de Literatura en el cuarto año del colegio *Leloir*.

La situación complementa un fragmento descrito el apartado precedente, donde la aparición de una obra en construcción en el relato de la novela de Paula Bombara, *La niña pájaro*, dispara una discusión acerca de las prácticas

de acoso verbal a las que las mujeres –según señalaron- se ven usualmente sometidas al pasar cerca de esos sitios. Si bien un estudiante señaló que “*no pasa sólo en las obras*”, mayoritariamente el grupo consideraba que se trataba de lugares en los que ello ocurre con mayor frecuencia, y luego fueron desplegándose distintas hipótesis explicativas de dicho supuesto.

- Para hacerse ver con los compañeros –plantea un estudiante.
- Ah, para hacerse el *langa* [galán] –dice risueñamente la docente. Hay murmullos e intercambios por lo bajo, hasta que un joven esboza en voz alta:
- Hay que ver también la educación que tienen.
- Creo que hay que mirarlo de otra manera –aventura otro. Y completa: Hay que pensar también que están ahí todo el día, aburridos, que están 12 horas viéndose la cara. Por ahí pasa una chica y le dicen algo.
- No, no es porque están aburridos –refuta un compañero, quien luego agrega: porque nosotros no haríamos eso.

Vuelven a desplegarse distintas hipótesis y comentarios superpuestos, hasta que un alumno dice:

- Seguro que si es un pibe *fachero* el que les dice algo no les da miedo ni les molesta.

Varios compañeros festejan el comentario, aplaudiendo, golpeando los bancos y mirando risueñamente a las chicas. Hasta que otro estudiante plantea:

- Pero es que por ahí alguien como nosotros no haría eso.
- Claro –refuerza otro. Y agrega: nosotros nos comunicamos de otra manera porque tenemos otro estatus social.
- Nosotros por ahí lo pensamos pero no se lo diríamos –tercia otro joven.

Este fragmento permite visibilizar que, si bien algunos comentarios tienden a minimizar la importancia de las prácticas de acoso verbal, la mayoría reconoce su importancia a la vez que se refiere a ellas desde una total ajenidad. La clase, la generación, el nivel educativo son algunas de las variables que operarían como supuestas fronteras entre esas actitudes y las/os jóvenes que asisten a estos colegios. De allí que quienes asumían un activismo de género en estas escuelas hayan decidido poner el acento en impugnar esa pretendida distancia entre aquello sobre lo cual se reflexiona y las acciones cotidianas.

Resulta interesante consignar, asimismo, que no se trata sólo de los varones. Cuando las reflexiones se trasladaban al ámbito de las relaciones intra-familiares, las chicas también se sumaban a cierta evasión del tema. “*En nuestras familias no pasa*”, “*mi papá re ayuda en casa*”, son algunas frases que expresaban dicha actitud. La reacción, casi refleja, solía ser la misma: se reconocía la existencia del problema pero se lo circunscribía a otros sectores sociales. Resulta interesante, a este respecto, recuperar una escena relevada en una clase de Literatura del cuarto año de la escuela *Virgen del Pilar*.

Para problematizar algunos relatos que habían estado leyendo en clase, la docente les pregunta a sus estudiantes si en Argentina había gente que moría “*por guerras*”. La respuesta, unánime, fue que no. “*¿Y por inseguridad?*”, interrogó. La contestación, esta vez, fue afirmativa. “*¿Y por violencia doméstica?*”. Nuevamente la respuesta del grupo fue que sí. Y entonces la profesora llegó al punto al que, evidentemente, pretendía llegar:

- ¿Más o menos que por inseguridad?
- Menos –señalan varias/os, en simultáneo, mientras otros/as se mantienen calladas/os, expectantes, acaso intuyendo la respuesta “correcta”.
- Mucho más –concluye la profesora, mirando en distintas direcciones. Y agrega: en general la agresión viene de alguien cercano, al interior de la familia o de algún vecino.

A continuación despliega los datos de un estudio encabezado por el ex juez de la Corte suprema de justicia de la nación, Eugenio Zaffaroni, que confirma lo que acaba de decirles. La mayor parte del grupo sigue con atención la exposición de la docente, quien luego les pregunta si los sorprende aquella información. Algunas/os admiten que sí, otros/as se mantienen en silencio, pensativos/as. Hasta que una joven pone en discurso un razonamiento que rápidamente conforma a casi todas/os:

- Capaz lo que pasa es que como en nuestra familias eso no pasa, tendemos a pensar que la violencia puede venir de afuera. Porque en nuestras familias es así.
- Bueno, pero no te creas, ¿eh? Mirá que está en todas las clases sociales.
- Sí, pero no en nuestras familias. Entonces el mayor riesgo para nosotros es la inseguridad.

Por otra parte, durante nuestra estadía en las escuelas advertimos aun otra modalidad de evasión de estos temas que, si bien parece exponer mucho más a quienes la ponen en acto, su abordaje con fines pedagógicos supone un desafío enorme para las/os docentes. Se trata de una disposición permanente a la broma, al chiste, cuando no directamente a la burla. Durante mis observaciones pude registrar una gran cantidad de estas situaciones, en muchos casos sin alcanzar a oír el comentario causante de risas por lo bajo, que tendían a producir un efecto de abroquelamiento de un grupo en torno a lo que viniera de afuera. Así, el chiste parecía operar, por un lado, como un aglutinador por complicidad, en tanto permitía compartir aquello que no estaba disponible para todos/as. Por otro lado, la vocación burlesca funcionaba asimismo como una amenaza latente en tanto podía volverse contra quien abandonara la lealtad al grupo.

Así, el chiste por lo bajo o la burla apenas disimulada suponía una forma de resistencia clara a una clase que se orientaba en una línea ideológica que no se compartía o que incomodaba. Esto último va más allá de acordar o no con lo que se diga. El abordaje de la sexualidad en el aula (y no sólo en ella) puede invocar en algunas personas pudor, vergüenza y aun “sentimientos innobles” como asco o repugnancia (Nussbaum, 2006; Figari, 2009). En esos casos, el chiste puede funcionar como una coartada para liberar tensiones, nervios y ansiedades. En particular, notamos que se trataba de un recurso habitual en algunos varones, que tendía a instituir “bloques de resistencia” frente a los embates de compañeras/os o docentes. En general, percibimos que los chistes por lo bajo eran habituales en grupos compuestos en su totalidad por varones, generando una supuesta complicidad que nunca se socializaba más allá de ellos. Cuando las/os docentes los interrogaban para saber de qué se reían o pedían que compartan los comentarios en voz alta, la negativa a hacerlo parecía reforzar aún más un “pacto” cuyos alcances no llegaban a establecerse con claridad pero que permitía indudablemente un abroquelamiento defensivo que, de no transgredir ciertos límites disciplinarios, podía sobrellevarse sin ningún tipo de sanciones.

Según pude apreciar, esta modalidad de resistencia se daba en forma reiterada en aquellos cursos que habían sido caracterizados como los “peores” por las directoras en cada una de estas escuelas: el cuarto año del *Leloir* y el segundo del colegio *del Pilar* al momento de iniciar esta investigación (2017). Si bien tal caracterización negativa se refería a la “conducta” del grupo, en los dos casos el foco estaba puesto en un grupo de varones que parecía impermeable a ciertas interpelaciones pedagógicas.

En ese sentido, la directora de la escuela *del Pilar* señaló en una oportunidad: “*están muy abroquelados*”. Y también: “*cuanto más se les habla, parece que peor es*”. Su docente de la asignatura Convivencia, en cambio, se refería a ellos como “*chicos más maduros*”, con los que consideraba que era “*lindo trabajar*”. De todos modos, no dejaba de señalar que era “*todo un desafío*”, porque “*tienen sus resistencias*”. En una de sus clases, justamente, se dio una situación que interesa recuperar acá.

La estrategia didáctica empleada apelaba a la dinámica conocida como “juego de roles”, ya explicada con anterioridad. El propósito de la profesora era aprovechar la actividad para reflexionar en torno a ciertas conflictividades que ella visualizaba en el grupo, como discriminación, misoginia, homofobia. Durante toda la clase un grupo de aproximadamente cinco varones mantuvo una actitud evasiva, soltando y festejando permanente chistes por lo bajo. Cada vez que ello ocurría, la docente los interpelaba directamente, procurando convocarlos a tomar parte en las reflexiones grupales.

En un momento un estudiante sentado en otra zona del aula, quien se había mantenido muy participativo a lo largo de toda la clase realiza una pregunta, dirigida a la profesora:

— Yo lo que no entiendo es... hay algunas personas que tienen el pene muy pero muy, muy, muy chico. Pero no son hermafroditas.

La duda genera risas en distintos sectores del salón, especialmente en el grupo de varones al que nos estamos refiriendo, quienes comienzan a decirse cosas por lo bajo que no llego a escuchar bien. La docente pide silencio y esboza una respuesta:

- Bueno, habría que ver. Hay algunos casos, pero son mínimos, no son muchos... A veces los genitales no se externalizan. No quiere decir que no existan. Y eso no es determinante de la personalidad. Y también hay distintos tamaños de genitales.
- Sí, pero yo digo muy, muy, muy chico –insiste el joven.  
En ese momento del grupo “díscolo” surge un comentario que apenas alcanzo a oír:
  - Como el tuyo.

Así, una actividad que, en parte, la profesora había planificado con el propósito de generar las condiciones para una mayor aceptación de la diversidad sexual, tal como desarrollamos en el capítulo V, se vio permanentemente socavada por una batería de chistes y comentarios por lo bajo que, de ese modo, impusieron una resistencia inequívoca y aun una amenaza para cualquier disidencia del orden establecido. Si una de las razones por las cuales un estudiante gay podría considerar no expresar su orientación sexual en el colegio es por el temor a las burlas, lejos de ahuyentarlo, actitudes como la de estos jóvenes parecen darle crédito.

De todas formas, interesa aclarar que no estamos propugnando un abordaje solemne del tema. En efecto, consideramos que muchas veces los chistes, las risas, las bromas, pueden asumir también otros sentidos, cuyos análisis no puede sino apelar a una lectura situada. A fin de precisar los alcances de lo antedicho, interesa recuperar una reconocida reflexión desplegada por Clifford Geertz. Para explicar en qué consiste el tipo de “esfuerzo intelectual” que propugna, esto es, la “descripción densa”, el antropólogo estadounidense recurre a un juego reflexivo propuesto por Gilbert Ryle -de quien, en efecto, toma dicha expresión-. El juego consiste en imaginar que dos muchachos contraen un párpado, en un movimiento físico prácticamente idéntico, aunque significativamente disímiles: mientras en un caso se trató de un tic involuntario, en el otro lo que hubo fue un gesto de complicidad hacia un amigo (una guiñada). Distinción que no puede explicarse *fenoménicamente* y sin embargo “la diferencia entre un guiño y un tic es enorme, como sabe quien haya tenido la desgracia de haber tomado el primero por el segundo” (Geertz, 1986, p.21).

La reflexión de Geertz en torno a los guiños continúa y se complejiza (alguien puede simular un guiño para hacer creer a otro que ingresan en un terreno de complicidad, alguien puede contraer su párpado frente al espejo “ensayando” una buena guiñada, alguien más puede remedar la forma de guiñar o incluso un tic de un tercero, entre otras opciones). Bástenos simplemente aquí esta evocación para poner de relieve que ninguna práctica social, ningún gesto, tiene un sentido esencial. Para desentrañarlo, es preciso reponer las “estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias y sin las cuales no existirían” (22).

En nuestro caso, desde luego, no estamos proponiendo inesperadamente como giro reflexivo final un abordaje solemne de la educación sexual. Por el contrario, de las reflexiones precedentes se desprende la importancia de construir espacios educativos dialógicos y “descontracturados”, con participación estudiantil, sin dejar de lado la dimensión emotiva y afectiva que constituye un insumo fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la construcción de un vínculo pedagógico basado en la confianza y el afecto parece constituir un prerrequisito para un abordaje significativo de la sexualidad en los colegios secundarios. Como vimos, ese abordaje encuentra enormes limitaciones si se asume en forma individual y/o aislada. Para ser profundamente transformador resulta crucial su transversalización en el proyecto institucional, asignando allí un lugar protagónico a las y los estudiantes, quienes cada vez más se asumen como promotores/as de su derecho -consagrado por ley- a recibir educación sexual integral. Por lo demás, resulta fundamental que este enfoque oriente la totalidad del proyecto educativo si se pretende hacer frente a los nuevos desafíos que las dinámicas sexogenéricas expresan en los contextos escolares. En particular, cierta tensión dada por el despliegue de nuevos criterios de autonomía por parte de algunas mujeres -y otros colectivos alterizados- en contextos en los que persisten prácticas e imaginarios tradicionales, especialmente en algunos varones.

## Conclusiones

En esta tesis asumimos como objetivo principal comprender las configuraciones de género y sexualidad en dos colegios secundarios de la ciudad de La Plata, que aquí denominamos *Virgen del Pilar* y *Luis Federico Leloir*, a partir de un estudio etnográfico de la experiencia escolar relevada durante los años 2017 y 2018. En este apartado final intentaremos recuperar los interrogantes centrales que guiaron el trabajo, reponer las decisiones más relevantes adoptadas y sistematizar los principales hallazgos.

En lugar de asumir un objeto claramente definido *a priori*, como podrían ser las clases de “educación sexual”, en esta tesis apostamos a insertarnos en el más difuso -pero también más potente en términos pedagógicos- terreno de la experiencia escolar. Sin perder de vista en ningún momento los propósitos del estudio, mantuvimos a lo largo de todo el proceso una actitud sensible a la escucha, a la sorpresa, a lo inesperado. Este “dejarnos llevar” nos permitió reconocer dinámicas, prácticas, tensiones y saberes imprevistos que especificaron nuestros interrogantes en función de las particularidades de los contextos indagados, motivaron nuevas reflexiones y revisiones bibliográficas sobre tópicos no tenidos en cuenta inicialmente y enriquecieron nuestra tarea analítica.

Ello no implicó la mera reposición de las palabras, las impresiones y las clasificaciones de los sujetos que protagonizaban los procesos que estudiamos, sino que sus palabras, impresiones y clasificaciones resultaron fundamentales para comprender tales procesos. Nuestro enfoque no supone ningún tipo de renunciamiento autoral, ya que la experiencia nunca es un proceso autoevidente, aunque tenga la particularidad de mostrarse como tal. Consideramos que el análisis de las perspectivas nativas es un trabajo irrenunciable del analista, realizado a partir del intercambio con sus informantes, en el marco de una experiencia etnográfica orientada por interrogantes propios y siempre mediada por la teoría.

Sin pretender erigir unos modos “correctos” de hacer etnografía, asumimos de entrada que se trata de un tipo particular de *experiencia investigativa*, respecto de la cual fue preciso reflexionar a fin de volverla un insumo analítico para el trabajo. En este sentido, procuramos todo el tiempo en la narración que las *marcas* de la reflexividad -utilizada como andamiaje permanente del proceso investigativo- estuvieran “al servicio” de comprender los alcances de alguna interpretación, o bien los fundamentos de determinadas decisiones adoptadas. Así, mantuvimos firme la idea de evitar hacer de la propia figura el tema central del trabajo, así como de procurar borrarla de los escenarios en los que también a partir de mi presencia se suscitaron las situaciones recuperadas para el análisis.

Al asumir el carácter relacional de la experiencia sexuada en el ámbito escolar, decidimos no poner la mirada exclusivamente sobre alguno de los actores institucionales, sino que atendimos a sus dinámicas transaccionales, priorizando la pluralidad de puntos de vista, antes que la elaboración de un texto basado en un puñado de “informantes claves”. En este sentido, la comprensión de las lógicas que tramaban las interacciones en las escuelas *Leloir* y *Virgen del Pilar* estuvo orientada por el propósito de evitar “síntesis discursivas” de procesos más bien caracterizados por su complejidad.

Al mismo tiempo, intentamos mostrar que la heterogeneidad constitutiva de cada uno de estos colegios no existía como mera diferencia dispersa, sino que se articulaba y rearticulaba permanentemente en tramas relacionales específicas. De ahí que, a fin de volver inteligibles los procesos estudiados, nos hayamos abocado a la reconstrucción de sus particularidades institucionales. De este modo, asumimos que cada escuela comporta unos repertorios materiales y simbólicos que constriñen de modos específicos las prácticas en su interior. Sin que ello implique un -imposible- abordaje de la totalidad de estas escuelas, en estas páginas recuperamos algunos de sus aspectos históricos, identitarios, edilicios, económicos e ideológicos, siempre en función de los interrogantes rectores de esta tesis.

En función de ello, describimos dos *configuraciones institucionales de género y sexualidad*, *normativa* y *participativa*, que operan en esta tesis como dos

regímenes de modulación de la experiencia escolar. Más que erigir estas configuraciones en “tipos ideales” o en una jerarquización realizada en función de nuestros propios preceptos teóricos-políticos, las figuras *normativa* y *participativa* constituyen un recurso para volver inteligibles las tramas relacionales activas en las escuelas *Leloir* y *Virgen del Pilar*, respectivamente. En tal sentido, asumimos que estas configuraciones eran, al mismo tiempo, el marco en el que se desarrollaban las prácticas cotidianas, el resultado momentáneo de las dinámicas transaccionales, así como aquello que se ponía en juego una y otra vez en la acción conjunta en estos colegios.

De este modo, la descripción de estas configuraciones institucionales pone de relieve que las escuelas no constituyen tan sólo el “telón de fondo” sobre el que se recortan los procesos estudiados, sino que se trata de ambientes con activos regímenes de modulación de las prácticas admitidas en su interior, en cuyo seno, de todos modos, se realizan múltiples agenciamientos y relaciones sociales que tensionan sus parámetros de habitabilidad instituidos.

En esta clave, recuperamos la conceptualización hecha por Elsie Rockwell sobre el “trabajo de apropiación”, la cual tiene la ventaja de condensar, en forma simultánea y relacional, la dimensión activa y transformadora de los sujetos sociales, a la vez que el carácter coactivo pero también instrumental de la herencia cultural (2005). En este sentido, consideramos que la comprensión de los procesos escolares no puede prescindir de una lectura de sus contextos más vastos que operan como condiciones de posibilidad.

Insertos en la tradición político-académica de los estudios culturales (Grossberg, 2012), en este trabajo asumimos el doble desafío de analizar la especificidad de cada espacio institucional y, al mismo tiempo, buscar las articulaciones posibles entre esos entramados de sentido y las formaciones socioculturales más amplias que les plantean *límites* y *presiones específicas* (Williams, 2000). Acaso el establecimiento de las relaciones que conectan esos planos constituya el “corazón” de esta tesis, en la medida en que tal vinculación no supone un *a priori*, sino una tarea interpretativa guiada por la voluntad, como diría Lawrence Grossberg, de ubicar la teoría “al servicio de lo concreto” (2012, p.16).

Siguiendo ese propósito como horizonte, asignamos especial relevancia a un conjunto amplio y heterogéneo de prácticas protagonizadas por las y los estudiantes que, a la vez que remitían a procesos de sociabilidad juveniles extra-escolares, al incorporarse a la trama relacional activa en cada colegio producían ciertas tensiones, desacoples y perplejidades que consideramos fundamentales para comprender sus configuraciones de género y sexualidad. De este modo, resultó de vital importancia considerar a las y los alumnas/os en su doble condición: como estudiantes y como jóvenes (Dubet, 2005; Weiss, 2012; Molina, 2013).

Uno de los procesos en donde puede advertirse tal dinámica es en las celebraciones rituales asociadas al egreso escolar. Un fenómeno relativamente reciente -su historia no llega a los diez años-, que recupera y actualiza algunas prácticas que poseen larga tradición -por caso, la confección de indumentaria distintiva de los grupos que egresan-, y que aquí nos interesó indagar especialmente en su dimensión corporal, afectiva, libidinal y político-agencial.

El estudio de los festejos protagonizados por quienes cursan el último año del colegio secundario muestra hasta qué punto la “forma escolar” no es algo que se impone verticalmente de una vez y para siempre, sino el resultado –siempre parcial- de pujas de distinto orden, donde las y los estudiantes toman parte activa. Frente a otros rituales característicos del sistema escolar -como “formarse” al inicio de la jornada y el “saludo a la bandera”-, que en algunos casos sólo subsisten de una forma rutinizada, despojada de una carga significativa densa, y acaso sin la capacidad de producir las disposiciones institucionales que otrora se suponía eran fundamento de su existencia, vimos cómo en los colegios emergen nuevas prácticas, que instituyen sus propios códigos y coordinadas témporo-espaciales y que, no sin tensiones, pueden ir delineando un proceso de institucionalización cuya dinámica interesa captar y volver inteligible.

Frente a otras perspectivas que plantean el estudio de los rituales como mera *separación* del contexto social, aquí optamos, siguiendo a Víctor Turner (1988), por pensarlos en su relación con los contextos respecto de los cuales resultan una distinción expresiva. A su vez, frente a otras visiones que piensan los

rituales exclusivamente como del orden social en el que se enmarcan, aquí intentamos mostrar que, en algunas ocasiones, pueden también constituir espacios de negociación, de resistencia y de impugnación –al menos parcial- de dicho ordenamiento.

Por un lado, consideramos que la carga libidinal y de fuerte emocionalidad característica de estos festejos, según vimos, puede leerse como una práctica de “compensación” por cierta exigencia de ascetismo y deserotización (que se supone) propia del ámbito escolar -aunque una y otra vez desafiada-. Para escenificar dramáticamente estos sentidos puestos en juego, las y los jóvenes convocan al ámbito escolar sus prácticas de sociabilidad en las que rigen otros códigos de regulación de la corporalidad y los intercambios afectivos, como las salidas nocturnas y el consumo de ciertos productos de las industrias culturales y del entretenimiento.

A su vez, a diferencia de otros trabajos que han indagado en la dimensión agencial de los rituales juveniles, en este caso no consideramos que sea posible leerlos como una impugnación total del ámbito escolar -al menos en estas escuelas, a las que asistían estudiantes de sectores medios y medios-altos-. De allí que lo que se ponga en escena en estos festejos, una y otra vez, sea la manifestación vívida de un sentido de pertenencia a un grupo que inexorablemente habrá de perderse junto con la condición de estudiante. Por ello, además de indagar los “tipos de práctica” diferenciales convocados al colegio, optamos por interpretar su *incorporación* a la cotidianidad escolar.

En primer lugar, el análisis de estos rituales nos permitió poner de relieve que el tránsito por el colegio secundario no supone un fluir continuo, sino que posee quiebres significativos en su interior, respecto de los cuales quizá resulte necesario seguir profundizando desde el análisis cultural. En este caso, la sucesión de festejos que jalonan el último año de la escuela parecen convertirlo, en su totalidad -desde el “último primer día de clases” hasta el “último último día de clases”-, en un proceso ritual, una suerte de “estado de excepción” que habilita la relajación de algunas normas que aún rigen para el resto de los cursos: en cuanto a la ambientación de las aulas, a la vestimenta,

a las formas corporales admitidas e incluso a la posibilidad de negociar -dentro de ciertos límites- la calendarización escolar.

Asimismo, en la medida en que se trata de festejos asociados a un cambio de estatus, nos interesó interrogarlos en tanto *ritos de paso*. En tal sentido, nos preguntamos cuáles eran y cómo aparecían significadas las etapas vitales que estos rituales a la vez distinguían y conectaban. Así, encontramos que para las/os jóvenes el motivo central de estas celebraciones era la culminación de un ciclo, asociado a la condición de estudiante secundaria/o que fatalmente habría de dejarse atrás. De ahí que, al mismo tiempo, al conversar con los y las jóvenes sobre estos festejos, éstos/as manifestaran recurrentemente sensaciones de “*ansiedad*”, “*angustia*” y “*nervios*”, apuntaladas quizá por la incertidumbre de un porvenir que, a la vez que se presentaba como inexorable en su llegada -en tanto el cambio de estatus habría de producirse al concluir el ciclo lectivo-, sus contornos y sus características aún no lograban prefigurarse cabalmente. Es por ello que estos rituales adquieren la condición de una fiesta y, al mismo tiempo -y no después-, de un duelo, donde lo que habrá de dejarse atrás es al mismo tiempo aquella identidad escolar y juvenil que se celebra. En la medida en que el desmembramiento del grupo se impone como ineludible, el duelo, para ser colectivo, no puede sino procesarse con antelación.

En simultáneo, en el trabajo intentamos indagar en las resonancias específicas que tenían en estas instituciones otros procesos socioculturales en curso, que operaban como marco gravitatorio de ciertas reconfiguraciones de los contextos escolares. En particular, observamos algunas dinámicas y escenas cotidianas que parecían remitir a una crisis de la autoridad de la autoridad docente y a un descentramiento del lugar del saber legítimo, dos dimensiones analíticas que, tal como desarrollamos, tenían implicancias concretas para la comprensión de la experiencia sexuada en los colegios estudiados.

En primer lugar, en reiteradas ocasiones advertimos la idea -compartida por jóvenes y adultas/os- de que existía un ubicuo *quiebre generacional* en los modos de concebir y vivir las sexualidades. Para las generaciones más jóvenes, la legitimidad de un saber respecto de algunos aspectos vinculados a estos temas no sólo no estaba dada por la adultez, sino que incluso en algunas

ocasiones esa condición era concebida como un obstáculo para comprender algunas transformaciones recientes, trastrocándose así los saberes diferenciales supuestos sobre los que otrora se sustentaba la relación pedagógica entre docentes y estudiantes.

Al mismo tiempo, en diferentes situaciones advertimos que esa dislocación estaba apuntalada, a su vez, por los diferentes usos y apropiaciones por parte de las distintas generaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como por las representaciones activas respecto de tales procesos. Tanto la presencia de dispositivos móviles en el aula, así como el acceso a un inmenso acerbo de recursos en Internet, parcialmente contradictorios, de diversa y en la mayoría de los casos de desconocida procedencia, organizados además según lógicas y criterios ostensiblemente diferentes a la secuencialidad y la verticalidad de los “libros de texto”, modifica considerablemente las condiciones de enseñanza y aprendizaje, generando muchas veces -no siempre- perplejidad e incertidumbre en algunas/os docentes.

Como señalan Núñez y Báez, el descentramiento del lugar del saber, descentra asimismo el lugar del adulto (2013). Situación que aparecía profundizada por el hecho de que las generaciones jóvenes posean un capital y unas disposiciones considerados más valiosos para el manejo de las TIC, situación que solía dar lugar a que algunas/os profesoras/es señalaran que eran sus estudiantes quienes deberían enseñarles su uso.

Sin desconocer la importancia de esas disposiciones diferenciales en las relaciones inter-generacionales -si bien no de un modo homogéneo ni absoluto-, nos interesó aquí preguntarnos acerca del lugar asignado a la figura docente en tales nociones. De este modo, encontramos que muchas veces el “encandilamiento” por ciertas habilidades para el manejo de recursos técnicos, obnubilaba la capacidad de forjar un vínculo pedagógico significativo que pudiera aprovechar tales disposiciones. Como señala Martín-Barbero, quizá, en parte, un punto de partida para repensar al respecto requiera comenzar por reconocer -y no negar pero tampoco presuponer- dichos saberes y sus implicancias subjetivas y sensibles profundas, puesto que se trata menos de

una cuestión de técnicas que de tecnicidades (Martín Barbero, 2005), esto es, de la existencia de una nueva sensibilidad que no puede -ni tiene por qué- suspenderse al interior de los colegios. En esa clave, sin que ello suponga desconocer desafíos y tensiones, podría aprovecharse en el ámbito escolar cierto entusiasmo, cierta disposición a la búsqueda, al riesgo, a la creatividad, a la apropiación significativa y densa de los bienes comunes, al disfrute en la realización de las actividades.

De allí que en esta tesis hayamos puesto el foco en la necesidad de repensar el vínculo pedagógico en las nuevas condiciones en que se producen los intercambios inter-generacionales en los colegios. Vínculo que, especialmente en lo referido a sexualidad, requiere de cierta confianza como “piso” para habilitar -sin garantías- el abordaje de cuestiones que conllevan la tensión de abordar públicamente aquello que suele relegarse al ámbito de lo privado (Blanco, 2014).

Al mismo tiempo, advertimos que el vínculo afectivo *per se* no garantiza una relación pedagógicamente significativa. Si la relación de confianza no se integra a una estrategia pedagógica, muchas veces el espacio dialógico no logra trascender un mero intercambio anecdótico que, sin desconocer la importancia de posibles implicancias futuras, carecía algunas veces de interpelaciones pedagógicas potentes. Por el contrario, relevamos otros intercambios en los que, aun existiendo un vínculo afectivo y de cercanía, ambas partes reconocían y ejercían el reconocimiento de su lugar diferencial en la relación educativa.

De todas formas, consideramos que un vínculo de confianza, que parta del reconocimiento del otro, comporta una condición ineludible para una intervención pedagógica emancipadora, aun no pudiendo prever sus alcances o el curso que habrán de tomar los acontecimientos.

Desde luego, no se trata de un proceso que dependa individualmente de algún/una docente. Ese espacio de escucha y de intercambio productivo lo posibilitan u obturan, a su vez, las instituciones, en el marco de un contexto sociocultural en el que, al mismo tiempo que persiste una estructuración

sexogenérica jerárquica, se habilita cada vez más a las/os pibas/es a protagonizar el aula y a saberse con el derecho a hacerse escuchar.

Dentro de ese contexto, y en función de los interrogantes que orientan esta tesis, resultó especialmente relevante indagar en torno a las diferentes estrategias y modalidades de intervención pedagógica enmarcadas en la implementación de una política educativa con perspectiva de género como la educación sexual integral (ESI). En este sentido, constituyó un dato significativo que en ambas escuelas se manifestaran mayoritariamente favorables a esta política y aun con conocimientos específicos respecto de algunos de sus postulados programáticos. Así, tanto en el colegio *Leloir* como en el *Virgen del Pilar* relevamos recurrentemente referencias a que allí la ESI era “*algo transversal*”. Sin embargo, tal como desarrollamos, estos significantes adquirirían sentidos divergentes en estas escuelas y de acuerdo a las/os distintas/os informantes.

En la medida en que en ambas instituciones concebían la idea de *integralidad* promovida por la ESI en función del descentramiento de la sexualidad respecto de la genitalidad y, por consiguiente, de la educación sexual del área de las ciencias naturales, un sentido predominante en estos colegios asociado a la *transversalización*, que aquí, retomando a González del Cerro denominamos *curricular* (2018), consistía en la idea de que la ESI formara parte de la totalidad de las asignaturas. Lo cual pudimos constatar en las dos escuelas como una directiva clara desde la dirección. Tal como nos fue referido desde el momento en que iniciamos el relevamiento, las y los docentes tenían “*la obligación*” de incorporar “*algo de ESI*” en su propuesta curricular.

A su vez, entre los discursos que abrevaban en esta noción de transversalidad, advertimos una nueva distinción. Por un lado, algunos testimonios relevados parecían orientados a la consideración de que tal propósito se cumplía a partir de la presencia de algún “*bloque temático*” vinculado a la ESI en cada materia. Si bien hallamos esta modalidad en ambos colegios, en el *Leloir*, cuya configuración institucional definimos como *normativa*, encontramos un mayor énfasis por cuanto tal era la directiva hacia las y los docentes. Por otro lado, advertimos asimismo la existencia de lo que aquí denominamos

*transversalización intra-curricular*, noción basada en que el enfoque de la ESI permee la totalidad de los contenidos de cada materia -y no un bloque aislado-.

En simultáneo, relevamos otra modalidad de *transversalización* del enfoque de la ESI que, retomando nuevamente la conceptualización propuesta por González del Cerro, denominamos *institucional* (2018). Esta noción nos permitió agrupar a aquellos discursos que abrevaban en la idea de que la *transversalización* supone desbordar el plano del currículum explícito y aun de las prácticas áulicas para insertarse capilarmente en la vida cotidiana de cada colegio. Interesa volver a remarcar que, al tratarse de trazos discursivos relevados en las dos instituciones, no es posible asignar homogénea ni ubicuamente a ninguna de ellas. De todas formas, es preciso distinguir que en uno y otro caso hallaban diferentes superficies de inscripción.

La escuela *Virgen del Pilar*, cuya configuración institucional definimos en el segundo capítulo de esta tesis como *participativa*, al poseer un proyecto pedagógico basado en el trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa – docentes, no-docentes, equipo directivo, estudiantes y familias-, tenía activas ciertas disposiciones previas que parecían constituir un abono fértil para el anclaje y la *transversalización institucional* de la ESI. De este modo advertimos, por ejemplo, que en este colegio el fuerte protagonismo estudiantil hacía muchas veces que sus demandas en materia de regulación de las relaciones de género tuvieran eco en la acción posterior de distintos actores institucionales.

Por su parte, el proyecto institucional del colegio *Leloir*, que definimos como *normativo*, puede sintetizarse en el apotegma: *que cada cual haga lo que tiene que hacer*. Esta visión, que tiende a pensar a la escuela como un mero ámbito de aplicación de normativas y contenidos definidos plenamente fuera de ella, dificultaba la posibilidad de desplegar abordajes transversales, capaces de ir más allá del currículum y la acción individual de cada docente. De todas formas, interesa señalar que precisamente este perfil *normativo* hizo que en esta escuela se adoptaran rápidamente algunas directivas impulsadas por el Ministerio de Educación provincial en el marco de la implementación de la ESI, como el armado de listados conjuntos para “tomar asistencia” (y no divididos

por “género”), la referencia a “las familias” en lugar de a “los padres” en las comunicaciones oficiales y el dictado de las clases de educación física en forma “mixta”. Si bien estos cambios no suponen *per se* transformaciones sustanciales en la experiencia escolar, al menos contribuyen a modificar las condiciones materiales dentro de las que transcurre dicha experiencia.

De todas formas, interesa volver a destacar que ambas modalidades de *transversalización* de la ESI pueden hallarse –con diferentes énfasis y superficies de inscripción- en una y otra institución, ya que no se trata de modelos antitéticos. En la medida en que puede retomar algunas tensiones emergentes de las prácticas áulicas para trabajarlas por fuera de ellas, en esta tesis observamos que la *transversalización institucional* puede contribuir a reforzar y complementar la *transversalización curricular*.

Por otro lado, además de estas modalidades *transversalización* de la ESI que pudimos advertir en estas escuelas, nos interesó asimismo preguntarnos por aquello que sucedía en las aulas cuando los temas vinculados a esta política eran abordados desde las más diversas asignaturas. En dicha exploración, identificamos algunas tensiones en el proceso de implementación de prácticas de educación sexual por parte de docentes que, aun adscribiendo *grosso modo* a los postulados de la ESI, exhibían notables dificultades para traducir esa adhesión a un conjunto de estrategias pedagógicas consistentes. Se trataba, en algunos casos, de profesoras/es que consideraban que su formación no les había brindado las herramientas necesarias para esta tarea y cuya asignatura hasta hacía poco tiempo podía habilitarlas/os a eludir el tema. De este modo, al mismo tiempo que consignamos cierta irradiación de esta política hacia las distintas asignaturas, advertimos igualmente que en estas limitaciones radica un nudo crítico a tener en cuenta.

Nuevamente puede señalarse aquí hasta qué punto una *transversalización institucional* de la perspectiva de género podría contribuir a complementar la *transversalización*. Un trabajo mancomunado, así como instancias de intercambio entre las y los profesoras/es podrían constituirse en herramientas para horizontalizar saberes, recursos y estrategias pedagógicas. En este

sentido, la compartimentación, muchas veces propiciada por la misma “forma escolar”, parece resultar un obstáculo a vencer.

En efecto, en este trabajo advertimos una situación problemática que también parecía invocar algunas de estas tensiones entre la compartimentación y la transversalización. Nos referimos a lo que nombramos como un *éxodo* paulatino de las estudiantes mujeres del colegio *Leloir* a medida que transcurría su proceso de escolarización secundaria y que aquí consideramos posible atribuir a la existencia de un régimen de género que denominamos “viril”.

Nos referimos a un sinfín de pequeñas escenas, algunas de tipo abiertamente beligerante –golpes, empujones, insultos-, pero también otras tantas donde el asedio corporal podía oscilar de manera difusa entre muestras de afecto y situaciones de acoso –como abrazos y besos dados en forma compulsiva-. Este régimen regulatorio de las relaciones de género concernía a la totalidad de las/os estudiantes, ya que exigía a las chicas hacer frente en forma cotidiana a situaciones inesperadas desde disposiciones subjetivas “viriles” que no suelen resultar parámetros legítimos de feminidad por fuera de la institución, mientras a los varones, por su parte, los compelia a asumir actitudes de una masculinidad avasallante.

Al mismo tiempo, nos interesó puntualizar que tal opresión no era homogénea ni equivalente. En el caso que estamos analizando, resulta notable el lugar subordinado que esta economía de las relaciones de género asignaba a las chicas, quienes debían autogestionarse su permanencia en la institución. En este marco, pudimos distinguir dos modalidades de actuación por de las cuales las chicas: por un lado, la apelación a la *discreción* y, por otro, la adopción de cierta *masculinización* ante algunas situaciones.

Acaso esta segunda modalidad, la *masculinización*, era la que tendía a ser advertida por algunas/os docentes. Con esta noción hacemos referencia a una forma de actuación que se activaba –y luego se suspendía- situacionalmente, a partir de un trabajo de *mimetización* con los modelos de masculinidad predominantes en esta escuela. Es por ello que señalamos que la *masculinización situacional* a la que hicimos referencia constituía en el colegio

*Leloir*, más que un tipo de feminidad existente, una modalidad de actuación femenina activa en él.

La ausencia de un proyecto institucional mancomunado orientado a identificar y combatir situaciones de violencia y desigualdad sexogenérica operaba así como un obstáculo difícil de sortear desde la acción individual de cada docente, tal como era concebida en forma predominante la transversalización de la ESI en este colegio. De este modo, se volvía dificultosa siquiera la formulación de la pregunta respecto de si el *éxodo de mujeres* no debía leerse más bien como un “fracaso” de este proyecto educativo.

Dicha *transversalización* resulta imperiosa para instituir ambientes de mayor reconocimiento y cuidado, como pudimos advertir asimismo al detenernos en torno a las condiciones institucionales para la expresión y aceptación de la diversidad sexual. Como pudimos ver, aunque recurrentemente en ambos colegios se remarcara la “posibilidad de decir”, parecía existir una poderosa economía en el plano del reconocimiento subjetivo que tendía a promover más bien la discreción que la expresión pública de la identidad y la orientación sexuales.

De todas formas, encontramos que algunas/os pibas/es asumían este y otros temas, que deliberadamente enmarcaban en la ESI, como tópicos relevantes a “activar” en las escuelas. Una de las formas en que lo hacían era demandando a las instituciones a hacer algo en tanto, según señalaban, lo que se hablaba en el aula después no se actuaba en la cotidianidad escolar, poniendo en un primer plano, fundamentalmente, las situaciones de acoso verbal entre compañeras/os. Estos comentarios, que ponían en tensión la propia capacidad educativa de las escuelas fueron asumidos en algunos casos como una “demanda” que requería ser retomada. De este modo, al menos en la escuela *Virgen del Pilar* algunos de estos reclamos se constituyeron en puntales para una profundización de las prácticas de educación sexual.

En el colegio *Leloir*, donde también relevamos comentarios en el mismo sentido, no llegamos advertir su constitución en “demandas” que merecieran luego un abordaje institucional o mediado por algunas/os docentes. En cambio,

sí relevamos actividades donde algunas chicas asumieron por propia iniciativa un activismo en la materia.

El hecho de poner en primer plano esas actitudes -y la ausencia de mediaciones institucionales tendientes a combatirlas- podría ser visto como parte de un activismo cotidiano que las chicas llevan adelante con el fin de visibilizar y, de alguna manera, denunciar la existencia al interior de la escuela de prácticas violentas que contaban con cierta complicidad, al menos por omisión, de parte de las/os profesoras/es.

Nos resultó especialmente interesante leer este activismo autogestivo, cotidiano y realizado por fuera de estructuras militantes orgánicas, en el marco de un proceso más vasto de creciente “politización de género” (González del Cerro, 2017). Así, el proceso catapultado por el movimiento #NiUnaMenos, surgido inicialmente como respuesta político-social a las violencias de género, en particular a los femicidios, promovió la emergencia de un activismo juvenil especialmente femenino que, en su apropiación de las luchas feministas, puso en primer plano demandas “de nítido cuño generacional” (Elizalde y Mateo, 2018), entre las que el acoso ocupa un lugar preponderante.

Resulta interesante volver a puntualizar que la asunción de la educación sexual, y aun, puntualmente, de “la ESI” como un bastión de lucha, no supone de ningún modo un acomodamiento a los contenidos específicos que esta política educativa impulsa, sino más bien un proceso activo y creativo de apropiación de su enfoque que, se considera, podría operar como un puntal para la modificación de las prácticas intersubjetivas dentro y fuera de los colegios. Así, la escuela no es leída sólo como transmisora de derechos ciudadanos conquistados en otros espacios de debate público, sino como escenario para la consecución y el ejercicio de nuevos umbrales de ciudadanía (González del Cerro, 2017).

De allí que consideremos que las prácticas aquí analizadas se inscriben, de manera situada, en un proceso más vasto de politización de género que extendió el clásico lema feminista “lo personal es político” a “el Estado es responsable” (González del Cerro, 2017), erigiendo así a la escuela, siempre

en condiciones específicas que es preciso analizar y no presuponer, en un espacio clave de las disputas por transformar las regulaciones sexogenéricas.

Resulta relevante, asimismo, consignar que aún una legislación que distintos sectores consideran “de avanzada”, nos referimos puntualmente a las leyes nacional y provincial de ESI, y por ello mismo actualmente muy resistida públicamente por distintos actores sociales, contempla a las/os estudiantes como sujetos de derecho pero no como promotores principales (González del Cerro, 2017), radicando allí, quizá, una clave a tener en cuenta en pos de profundizar su anclaje integral en las instituciones educativas.

Resulta perentorio, de todas formas, tener en cuenta que estas prácticas más o menos militantes no totalizan estas instituciones y no se despliegan sin la permanente y renovada expresión de resistencias, malestares, así como la reconfiguración de las violencias y los micromachismos. Contra cierta tendencia a pensar las transformaciones en las formas de concebir y experimentar la sexualidad como un progresivo acercamiento hacia un horizonte inexorable de equidad, condensada en la creencia de que la consecución de tal o cual demanda “sólo es cuestión de tiempo”, estas resistencias habilitan la pregunta respecto de cómo se reconfiguran las relaciones de género, así como los nuevos desafíos y tensiones que suponen en el ámbito escolar.

Es tarea del análisis cultural contribuir a reponer esas tensiones, siempre atento a la especificidad de los procesos situados, que a la vez sólo pueden comprenderse en su relación con los contextos socioculturales más amplios que constituyen sus condiciones de posibilidad. Fue el propósito de este trabajo aportar a esa tarea.

## Referencias bibliográficas

Abal Medina, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *Kairós*, Año 11, Nº 20, Noviembre. San Luis.

Abu-Lughod, L. (2012). Escribiendo con la cultura. *Andamios*, vol.9 Nº 19. DF.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social*. Rosario: Laborde.

Alcoff, L. Feminismo cultural versus postestructuralismo: la crisis de identidad en la teoría feminista. *Debats*, nº 76. Valencia.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Appadurai, A. (2001) *La modernidad desbordada*. FCE: Buenos Aires.

Area Moreira, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículo. J. M<sup>a</sup> Sancho coord. *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Auyero, J. (2011). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires: Manantial.

Báez, J. (2010). *Género y currículum*. Buenos Aires: Confederación de educadores argentinos.

Báez, J. (2012). Leyes y algo más: Regulaciones legales en las experiencias educativas trans. *III Jornadas nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*.

Balbi, F. (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. *Intersecciones en Antropología*. UNCPBA.

Barrancos, D. ed. (1993). *Historia y género*. Buenos Aires: CEAL.

Barthes, R. (1993). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI.

Bartra, E. comp (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*. México: PUEG-UNAM.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombara, P. (2015). *La chica pájaro*. Buenos Aires: Norma.

Borda, L. (2008). Fan fiction: entre el desvío y el límite. P. Alabarces y M. G. Rodríguez comp. *Resistencias y Mediaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2008). *Qué significa hablar: economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Briones, C. (2008). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

Caggiano, S. (2008). La experiencia del género. Un ensayo con Joan Scott. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en ciencias sociales*, nº2. Buenos Aires.

Calandrón, S. (2014). *Género y sexualidad en la policía bonaerense*. San Martín: Unsam.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carozzi, M. y Frigerio, A. (1994). Los estudios de la conversión a nuevos movimientos religiosos: perspectivas, métodos y hallazgos. Frigerio y Carozzi comp. *El Estudio Científico de la Religión a Fines del Siglo XX*. Buenos Aires: CEAL.

Clifford, J. (2001). Sobre la autoridad etnográfica. *Dilemas de la cultura*, 39-77. Barcelona: Gedisa.

Connell, R. (1997). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, Buenos Aires: Clacso.

Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, Bogotá.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2007). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

De Certeau, M. (1986). Usos y tácticas en la cultura ordinaria. *Revista Signo y Pensamiento*, Vol 5, Nº 9, Jaime Rubio Angulo trad.

De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano, T.I, formas de hacer*. México: Gallimard.

Deleuze, G. (2009). ¿Qué es un dispositivo?. Balbier, E. et al *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Delfino, S. (2009). Investigación y activismo en el vínculo entre teorías de género, identidad de géneros y luchas políticas. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, Nº66, julio-agosto, La Plata.

Di Leo, P. (2009). Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud. *Argumentos. Revista de crítica social*, 11, octubre.

Douglas, M. (1991). *Pureza y Peligro: un análisis de los conceptos polución y tabú*. Madrid: Siglo XXI.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 39, Madrid.

Duschatsky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. El camino de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Elías, N. (2016). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: FCE.

Elías, N. y Dunning, E. (1992). La búsqueda de la emoción en el ocio. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: FCE.

Elizalde, Silvia (2004) “¿Qué vas a hacer con lo que nos preguntes?’ Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as”, en Kairós, Año 8, N° 14, octubre, San Luis.

Elizalde, S. (2005). *La otra mitad. Retóricas de la “peligrosidad” juvenil. Un análisis desde el género*, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.

Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista. *Oficios terrestres*, n° 32, año 14, La Plata.

Elizalde, S. (2011). La identidad imperiosamente. Pánico sexual y estrategias de vigilancia institucional hacia jóvenes mujeres y trans. Elizalde, S. coord. *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.

Elizalde, S. (2012). Dinámicas culturales de configuración sexo-genérica. *Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural*. Curso virtual de postgrado. Buenos Aires. Centro REDES. Disponible en: <http://cursos.centroredes.org.ar/course/view.php?id=134>

Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: identidad, cultura y poder*, Buenos Aires: GEU.

Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista. Entre la vulnerabilidad y el “empoderamiento”. *Cuestiones Criminales*, Año 1, N° 1.

Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, nº 301.

Esquivel, J. C. (2009). Cultura política y poder eclesiástico: Encrucijadas para la construcción del Estado laico en Argentina. *Archives des sciences sociales des religions* Nº 146, Institut de sciences sociales des religions de París.

Esquivel, J. C. (2012). Religious and Politics in Argentina. Religious influence on parliamentary decisions on sexual and reproductive rights. *Latin american perspectives*, Riverside, vol. 41.

Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Clacso.

Etcheverry, G. J. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: FCE.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, Nº 37, Editorial Era, julio-septiembre, pp.70-80, México, D.F.

Fainsod, P.; González del Cerro, C.; Zattara, S. (2014). Desarrollos curriculares con perspectiva de género en la escuela media: aportes desde una investigación acción. *Pre-Alas*, El Calafate.

Faur, E. (2018). *El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. Ramírez Hernández, I. E. *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. México: Praxis.

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, mayo/agosto, vol.8, México DF.

Felitti, K. (2011). Educación sexual integral en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas. Marquet, A coord. *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*. México: Eón.

Felitti, K. (2009). Difundir y controlar: Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, UNLP.

Fernandez, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Figari, C. (2009). Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación. Scribano, A. y Figari, C comp. *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde América Latina*. Buenos Aires: Clacso/Ciccus.

Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*, San José de Costa Rica.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2008). Topologías (dos conferencias radiofónicas). *Revista Fractal*, núm. 48, México.

Foucault, M. (2011) *Historia de la sexualidad. Tomo 1, La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época postsocialista". Fraser, N. *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Universidad de los Andes: Siglo del Hombre Editores.

Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, N° 38, Buenos Aires.

Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, vol 9 n° 1, mayo, Buenos Aires.

Garriga Zucal, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar*, año 8, N°IX, junio, Buenos Aires.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.

Geertz, C. (1994) “Desde el punto de vista del nativo”: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico. Geertz, C. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

Gimenez Beliveau, V. (2006). Desafíos a la laicidad: comunitarismos católicos y su presencia en el espacio público. Da Costa, N. org *Laicidad en América Latina y Europa*. Montevideo: CLAEH.

Gogna, M. y Binstock, G. (2017). Adolescencia, derechos sexuales y reproductivos y equidad económico-social. Faur, E *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*, Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.

González del Cerro, C. (2016). La ESI en la escuela secundaria: un análisis de caso sobre el abordaje de la violencia de género a partir de la utilización de medios digitales en el aula. *VI Coloquio interdisciplinario internacional “Educación, sexualidades y relaciones de género”*. UBA, Buenos Aires.

González del Cerro, C. (2017). Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. UBA, Buenos Aires.

González del Cerro, C. (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, UBA.

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

Greco, M. B. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Villa, A. comp. *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación.* Buenos Aires: Noveduc.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula rasa*, N° 10, enero-junio, Bogotá.

Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires: Legasa.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Hall, S. (2010). El problema de la ideología. El marxismo sin garantías. Hall, S. *Sin Garantías.* Popayán: Envión.

Hall, S. (2010). El trabajo de la representación. Hall, S. *Sin garantías.* Popayán: Envión.

Hall, S. (2010). Estudios culturales y sus legados teóricos. Hall, S. *Sin garantías.* Popayán: Envión.

Hall, S. (2010). Etnicidad: identidad y diferencia. Hall, S. *Sin garantías.* Popayán: Envión.

Hall, S. (2010). Identidad cultural y diáspora. Hall, S. *Sin garantías.* Popayán: Envión.

Hall, S. (2010). Quién necesita identidad. Hall, S. *Sin garantías*. Popayán: Envió.

Hall, S. (2015). Unas rutas 'políticamente incorrectas' a través de lo políticamente correcto. *Mediaciones*, N° 14, Bogotá.

Hervieu-Lèger, D. (2008). Producciones religiosas de la modernidad. Mallimaci, F. comp. *Modernidad, religión y memoria*. Buenos Aires: Colihue.

Iosa, T.; Cena, V.; Bossio, M. T.; Pozzi Vieyra, M. y Vaggione, J. M. (2011). ¿Estamos todos/as/xs de acuerdo? Actores y discursos sobre 'educación sexual' en medios periodísticos nacionales durante el debate de la ley 26.150 en el Congreso de la nación. Peñas Defago, M. A. y Vaggione, J. M. coord. *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina*. Córdoba: Católicas por el derecho a decidir.

Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS-Clacso.

Kornblit, A. et al (2011). Generación, género, sexualidades y climas sociales escolares: un análisis de sus vinculaciones desde la mirada de docentes participantes en el Curso Virtual de Educación Sexual Integral. *IX Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: UBA.

Kornblit, A. y Sustas, S. ed. (2014) *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

Kristeva, J. (2006). *Poderes de la perversión. Ensayo sobre Louis-Ferdinand Cèline*. México: Siglo XXI.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

Lagunas Arias, D. (2009). Ritos de paso 2: experiencias iniciáticas en las sociedades modernas. Fournier, P.; Mondragón, C. y Wiesheu, W. coord. *Ritos de paso. Arqueología y Antropología de las religiones*. México: Enah.

Laudano, C. (2015). Movilización por NiUnaMenos: entre el activismo digital y #ElFeminismoLoHizo. Extraído de [http: www.marcha.org](http://www.marcha.org).

Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. Elizalde, S. coord. *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

Lewkowicz, I. (2007). Escuela y ciudadanía. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Lopes Louro, G. (2007). Pedagogía da sexualidade. Lopes Louro, Guacira comp. *O Corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del pacífico occidental*, Barcelona: Península.

Mallimaci, F. (1988). *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1943)*. Buenos Aires: Biblos.

Mallimaci, F. (2006). Religión, política y laicidad en la Argentina del Siglo XXI. Da Costa, N. org *Laicidad en América Latina y Europa*. Montevideo: CLAEH.

Mallimaci, F. comp. (2008). Las paradojas y las múltiples modernidades en Argentina. *Modernidad, religión y memoria*. Buenos Aires: Colihue.

Mallimaci, F. dir. (2013). *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Margulis, M. (1997). La cultura de la noche”, en *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.

Martín-Barbero, J. (2005). *Tecnicidades, identidades y alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. En J. M. Pereira, & M. Villadiego Prins (Edits).

Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. Tenti Fanfani, E. comp. *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10. N° 1. Marzo. Universidad de Salamanca.

Martínez, A. T. (2011) Modernidad, secularización y laicidad en América Latina. Pensar los recursos teóricos desde el caso argentino. *Nostramo. Revista Crítica Latinoamericana*, México.

Mattelart, A. (2011). Estudiar comportamientos, consumos, hábitos, prácticas culturales. Luis Albornoz comp *Poder, medios, cultura: una mirada crítica desde la economía política de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

Milot, M. (2009). *La laicidad*. Madrid: CCS.

Morgade, G. (2001). ¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. *Ensayos y Experiencias* Año 7 N° 38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Morgade, G. coord. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. Villa, A. comp. *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.

Morgade, G. coord. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Moyano, M. I. (2017). Violencias I. La ironía neoliberal y el 'Ni una menos'. *Bordes. Revista de política, derecho y sociedad*, mayo-julio.

Najmanovich, D. (2011). *El juego de los vínculos*. Buenos Aires: Biblos.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.

Núñez, P. y Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, 17 (33).

Núñez, P.; Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Núñez, P. y Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectiva*, vol. 16.

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.

Pecheny, M. (2001). De la 'no discriminación' al 'reconocimiento social'. Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. Buenos Aires: Instituto Gino Germani.

Pecheny, M. (2002). Identidades discretas. Arfuch, Leonor comp. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

Pecheny, M. (2008). Introducción. Pecheny, M; Carlos Figari y Daniel Jones comps. *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

Pecheny, M. y Petracci, M. (2010). *Panorama de derechos sexuales y reproductivos, Argentina 2009*, Argumentos no. 11, Estudios sobre sexualidades y salud reproductiva, Buenos Aires.

Pechin, J. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 62.

Pechin, J. (2014) Sobre la hermenéutica genitalista y sus autenticaciones sexo-genéricas: reflexiones pedagógicas para una crítica de sus condiciones institucionales de perpetuidad. *Revista Periodicus*. Universidade Federal da Bahia.

Péker, L. (2018). *Putita golosa. Por un feminismo del goce*. Buenos Aires: Galerna.

Perazza, R y Suárez, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique.

Rance, S. y Salinas Mulder, S. (2000). *Investigando con ética: aportes para la reflexión-acción*. La Paz, CIEPP-Population Council.

Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Rancière, J. (2008). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La fabrique.

Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, nº 5, julio.

Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação y 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (ULBRA-Canoas/RS). Puerto Alegre, Brasil.

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

Rockwell, E (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía”. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. Rockwell, E. coord. *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. Rockwell, E. coord. *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, G. (2015). Religión y sexualidad: apuntes sobre la educación sexual en escuelas católicas en la Argentina contemporánea desde una perspectiva 'foucaultiana'. Renold, J. M. comp. *Religión: estudios antropológicos sobre sus problemáticas*. Buenos Aires: Biblos.

Romero, G. (2017). "*Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad*". *Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural, UNSAM.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del 'sexo'. *Nueva Antropología*, Vol. III, N° 30, México.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Vance, Carole S. Comp. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.

Said, E. (2010). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.

Saintout, F. (2010). Prólogo. Kriger, Miriam *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la argentina contemporánea*, UNLP, La Plata.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, tomado

de:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/55109>.

Última consulta 6 de agosto de 2018.

Scott, J. (2000). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Lamas, M *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México. PUEG/ Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

Scott, J. (2001). Experiencia. *La ventana*, N° 13.

Scott, J. (2012). Releer la historia del feminismo. *Las mujeres y los derechos del hombre: feminismo y sufragio en Francia 1789 – 1944*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Segato, R. (2006). La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho. *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Bernal: Prometeo.

Segura, R. (2015) *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: Unsam.

Silba, M. y Spataro, C. (2008). *Cumbia nena*. Letras, relatos y baile según las bailanteras. Alabarces, P y Rodríguez, M G comp. *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.

Spiegel, A. y Rodríguez, G. (2016). *Docentes y videos en tiempos de Youtube: horizontes y desafíos*. Buenos Aires: Agebe.

Strathern, M. (1993). Una relación extraña: el caso del feminismo y la antropología. Cangiano, M. C. y Dubois, L comps. *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: CEAL.

Svampa, M. comp (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Tomasini, M. (2011). Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media. *Astrolabio*, N° 6, Córdoba.

Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, N° 15, CLAM.

Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 68, Mayo-Agosto.

Tonkonoff, S. (2014). Prólogo. Violencia, política y cultura, una aproximación teórica. Tonkonoff, S ed *Violencia y Cultura. Reflexiones contemporáneas sobre Argentina*. Buenos Aires: Clacso.

Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia Argentina. *História da Educacao*, vol.18 no.44, Sept./Dec, Santa Maria.

Trouillot, M. (2011). Adieu, cultura: surge un nuevo deber. Trouillot, M ed. *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Bogotá: Universidad del Cauca - Universidad de los Andes.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico”, en Balardini, S comp *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo*. Buenos Aires: CLACSO.

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

Vaggione, J. M. (2009). La sexualidad en un mundo post secular. El activismo religioso y los derechos sexuales y reproductivos. Gerlero, M. *Derecho a la sexualidad*. Buenos Aires: Grimberg.

van Gennep, A. (2013). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.

Vasquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: GEU.

Villa, A. (2009). Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación. Villa, A. comp.

*Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación.* Buenos Aires: Noveduc.

Wacquant, L. (2012). Chicago fade: volver a poner el cuerpo del investigador en juego. *Astrolabio*, N°9, UNC.

Wainerman, C. (2003). La reestructuración de las fronteras de género. Wainerman, C comp. *Familia Trabajo y Genero. Un Mundo de Nuevas relaciones.* Buenos Aires: UNICEF-Fondo de Cultura Económica.

Wainerman, Catalina; Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami (2008) *La escuela y la educación sexual*, Manantial, Buenos Aires.

Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. *Sexualidad.* México: Paidós.

Williams, R (2000). *Marxismo y Literatura.* Barcelona: Ediciones Península.

Williams, R. (2003). *Palabras clave.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal.

## **Fuentes y documentos consultados**

AA.VV. (2005). *Adolescencia y Salud*, Puerto de Palos, Buenos Aires.

AA.VV. (2005). *Adolescencia y Salud*, Santillana, Buenos Aires.

Comunicación 1/11 “Comenzando nuestra tarea”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación 8/12 “Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación. El principio de no discriminación como punto de partida para

una escuela inclusiva y democrática”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N°3/11 “Familia-s”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N° 07/12 “La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N° 09/12 “25 de Noviembre - Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N° 4/11 “Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Curso virtual “Educación Sexual Integral en la escuela secundaria” septiembre – noviembre 2008, Ministerio de Educación de la Nación.

Diseño curricular para la Educación Secundaria 1º AÑO, capítulo “CIENCIAS NATURALES”. Año 2006. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires(coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo).

Diseño curricular para la Educación Secundaria: “Construcción de Ciudadanía”. 1º a 3º año. Año 2007. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo).

Diseño curricular para la educación secundaria: “Salud y Adolescencia”. Año 2010. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (coordinado por Claudia Bracchi).

Documento de Trabajo N° 4 /11 “Aportes para pensar la incorporación de la Educación Sexual Integral en las Salas Maternales”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Documento de Trabajo N° 6/11 “Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

*Educación Sexual Integral para la educación secundaria II*, año 2012. Serie “Cuadernos de ESI”. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación.

*Educación Sexual Integral para la educación secundaria*, año 2010. Serie “Cuadernos de ESI”. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación.

El UPD (digital). Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, Provincia de Buenos Aires, tomado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/upd.pdf>

Guía de orientación para la intervención en escenarios de conflicto en el escenario escolar (2012). Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ley N° 26.150. “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, año 2006. Poder Legislativo Nacional.

Ley N° 14.744 de Educación Sexual Integral, año 2015. Poder Legislativo de la provincia de Buenos Aires.

Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. (2008). Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de educación de la nación, Consejo federal de educación.

Revista *Educación integral de la sexualidad. Orientaciones para padres*, s/d.

Revista *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*, año 2011.  
Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación.