



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

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.

Doctorado de la Universidad de Buenos Aires  
Área Ciencias de la Educación

Tesista: Catalina González del Cerro

Directora: Dra. Graciela Morgade

Codirector: Dr. Pedro Nuñez

Consejera de Estudios: Dra. Jérica Báez

---

Febrero de 2018

## Agradecimientos

Esta tesis fue posible gracias al financiamiento de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) durante el período 2013-2018. Siento un profundo agradecimiento y compromiso con este organismo, con la Universidad de Buenos Aires y con el esfuerzo de una sociedad que apuesta a la construcción del conocimiento como herramienta de crecimiento y soberanía. A Graciela Morgade, a quien le agradezco por haber aceptado ser mi directora y por otras innumerables razones más que considero que contribuyeron a forjarme como investigadora, como feminista y como defensora de la educación pública. Pero principalmente le agradezco por la inteligencia, la valentía, el cariño, la escucha, la generosidad y por tener una confianza en mí que siempre me deja perpleja. A mi codirector Pedro Nuñez, por haber sabido contener a esta tesista un poco volada. Por estar al pie del cañón siempre, por su compromiso, sus saberes y sus comentarios, y sobre todo por la motivación y el entusiasmo. A Jésica Báez porque de ella aprendí todo. A investigar y a amar lo que hacemos, a saber encontrar el disfrute y la amistad en todos lados, a dar sin esperar nada a cambio. Para esta tesis tuve sin duda un equipo y un acompañamiento de lujo.

A mi compañeres del UBACyT, Paula Fainsod, Susana Zattara, Cecilia Ortmann, Graciela Raele, Andres Malizia, Sol Malnis, Sonnya Lescano, Luis Di Marino, Anush Toufeksian y Natasha Zaiat, les agradezco por estos ocho años de risas, de viajes y de cientos de miles de proyectos que supimos llevar adelante sin jamás perder el glamour. En especial un agradecimiento a Eugenia Grotz, por sus lecturas veloces y su apoyo y cariño incondicional. A Gabi Diaz Villa y Daniela Godoy por la bella e inolvidable experiencia de la Radio ESI, que fue un curso acelerado de empoderamiento y formación feminista. Y esto me lleva a una persona increíble que es Mónica Melo, compañera que todas deseáramos tener en un aula, en una radio o en la vida misma. A Marta Busca, profesora que admiro en particular, le agradezco haber confiado en mí y le debo un sinnúmero de reflexiones políticas y pedagógicas, todas ellas fundamentales para el desarrollo de esta tesis. Le agradezco a Micaela Kohen por la bella interdisciplinariedad bruñida que nos hermanó y que acompañó la etapa de escritura intensa. A Ramiro Fernández Unsain por enseñarme a confiar en mi misma, aun siendo una pequeña estudiante. Al grupo de Antroposex, que fue un nido y primer vuelo a la vez, que me enseñó a amar la antropología y con quienes viví épocas gloriosas de matrimonios igualitarios y seminarios multitudinarios.

Agradezco también a mis compañerxs "del Bachi", profesorxs y estudiantes con quienes aprendí sobre la educación a partir de pensar la política y sobre la política a partir de pensar la educación. En especial agradezco a Daniela Rodríguez, que me dio lecturas claves pero sobre todo preguntas que fueron vitales. Otra de las cosas que le agradezco a la beca y a la UBA fue haberme acercado al grupo de investigadores del Instituto Interdisciplinario de Ciencias de la Educación, espacio de contención y formación muy necesario para el solitario oficio del becarix. Especialmente le quiero agradecer a Javier Schargorodsky, a Cynthia Bustelo y a Andrea Iglesias, enormes compañerxs que destellan generosidad y sabiduría de la buena. A mis compañerxs del Frente ESI, y a Ana Suppa, por la ESI y por la amistad que supimos construir.

Agradezco a la Escuela P y a lxs miembros del grupo ESI-Género, por la confianza y las enseñanzas, a quienes les dedico esta tesis. Finalmente le agradezco al colchón afectivo que me rodea, me abraza, me alienta y que son tantxs que no sabría por dónde comenzar a enumerar. A mi familia que es mi refugio, a Lucy por tanto que acá no entra. A Maige, que llenó de risas esta tesis. A Zaca, por ser mi hogar, y fundamentalmente a mis amigas, mujeres bellas, fuertes y feministas que son el sol de todos mis días.

# Índice

Introducción.....	7
1. Problemas y escenarios.....	7
2. Interrogantes iniciales.....	13
2.1. Sobre la escuela.....	13
2.2. Sobre la perspectiva de género.....	14
2.3. Sobre la Educación Sexual Integral y la transversalidad.....	16
3. Objetivos de investigación.....	19
4. Estructura de la tesis.....	22
 <i>Capítulo 1. Antecedentes e itinerarios conceptuales: Género y escuela secundaria en el siglo XXI.....</i>	 26
1.1. Estudios de Género.....	26
1.1.2. Perspectiva de género y feminismos.....	31
1.2. Pedagogía feminista.....	37
1.2.1. Epistemología Feminista.....	37
1.2.2. Pedagogías críticas.....	39
1.2.3. Educación, género y sexualidades.....	41
1.2.4. Antecedentes y postulados del campo en el país.....	43
1.3. Enseñar sexualidad y género en la escuela secundaria.....	50
1.3.1. Educación Sexual Integral: marco legal y perspectiva de género.....	50
1.3.2. Escuela secundaria: obligatoriedad y formato escolar.....	59
1.3.3. Juventudes y participación política estudiantil.....	63
1.3.4. Socialidad online.....	66
 <i>Capítulo 2. Estrategias teórico - metodológicas.....</i>	 69
2.1. Sobre la construcción del problema.....	69
2.1.1. ¿Qué tiene que ver juntar huesitos con el sexo? o sobre cómo llegué aquí.....	71
2.2. ¿Dónde se mira para ver la escuela? Sobre la construcción del campo.....	76
2.2.1. La Escuela P.....	80
2.3. La etnografía y sus técnicas: sobre el "estar ahí".....	87
2.3.1. La Observación-participante.....	90
2.3.2. Entrevistas.....	92
2.3.3. Observación-participante virtual.....	93
2.4. Desplazamientos.....	95
2.4.1. De la netbook a las redes sociales.....	96
2.4.2. De las voces de lxs docentes a la polifonía en la mediación pedagógica.....	97
2.4.3. De la transversalización curricular de la ESI a su dimensión institucional.....	98
 <i>Capítulo 3 "Más allá de dar tu clase". Encontrarse, compartir y producir.....</i>	 100
3.1. "La ESI es fundamental para la vida".....	101
3.2. Saber más, superar la tensión, asumir el desafío.....	104

3.3. Los tres usos estratégicos de <i>Facebook</i> .....	106
3.3.1. Encontrarse.....	110
3.3.2. Compartir: los contenidos abiertos.....	115
3.3.3 Producir: en búsqueda de la apropiación colectiva.....	122
Conclusión.....	126
Capítulo 4. “Más allá de lo biológico”: El género en disputa.....	129
4.1. “Ahí entra el tema de género”: la dimensión integral.....	130
4.1.1. Un saber que es un derecho.....	133
4.1.2 Integrar para ampliar, desarmar, enumerar.....	136
4.1.3 Del tema-sexualidad al tema-género.....	139
4.2. “Pensaba que era Mafalda y resulta que soy Susanita”: La dimensión interdisciplinar.....	145
4.2.1. El núcleo duro.....	147
4.2.2. Del vacío formativo a la (auto) formación interdisciplinar.....	151
4.2.3. “Tiene que ver con la sociedad” Sentidos sobre ESI y feminismo.....	156
4.2.4 “ <i>En la medida que reflexionemos, vemos</i> ”: Sobre los feminismos.....	162
Conclusiones.....	164
Capítulo 5. La Secretaría de Género. De los micromachismos a los microfeminismos	166
5.1. “Queríamos llevar el tema a fondo”: El nacimiento de la secretaría de género.	167
5.1.1. El grupo “Género Colegio P.” de <i>Facebook</i> .....	173
5.1.2. Entre los derechos humanos, las internas de las listas y las otras escuelas.....	177
5.2. “ El género convoca”.....	182
5.2.1.“ <i>Las cosas que por ahí no vemos</i> ”.....	186
5.3. Los micromachismos que están en todos lados.....	189
5.4. “No todos se animan a hablar”: sobre los vínculos entre estudiantes.....	194
5.5. “Ayuda a que una sienta que hay un espacio para militar”: Sobre el feminismo	198
Conclusión.....	205
Capítulo 6. El encuentro ESI-Género. De las alianzas a las apropiaciones.....	209
6.1. De los desencuentros intra-generacionales a los encuentros inter-generacionales.....	210
6.1.1 Desencuentros.....	212
6.1.2 Encuentros.....	217
6.2 La necesidad de agruparse.....	219
6.2.1. El objetivo político: “Contra la rectora y contra el machismo”.....	220
6.2.2. El objetivo pedagógico: se aprende organizando.....	226
6.3. “Algo se habrán puesto”: La apropiación del Ni una Menos para reescribir las normas de vestimenta.....	236
6.3.1. Qué tan corta era la pollera de Melina: El otro <i>Nunca más</i> .....	237
6.3.2. El hashtag y las fotos para llegar a las otras escuelas.....	241
Conclusiones.....	248
Capítulo 7. La transversalización institucional. Politizar los saberes, los vínculos y las prácticas.....	252

7.1. La transversalidad.....	253
7.1.2. Las <i>Puertas de Entrada</i> de la ESI.....	257
7.2. Incluir.....	260
7.2.1 Las voces: Nuevxs especialistas.....	262
7.2.2. Los espacios: Nuevas superficies.....	270
7.2.3. Los tiempos: Nuevas efemérides.....	275
7.3. Desbordar.....	278
7.3.1. Del saber a los vínculos y a las prácticas.....	279
7.3.2. De “las resistencias” a la burocracia.....	284
A modo de cierre: Las fases interactivas del desarrollo institucional.....	288
Conclusiones: Transversalizar es politizar.....	293
Bibliografía.....	303

## **Algunas aclaraciones sobre la escritura**

En primer lugar quisiera hacer algunos señalamientos en relación a la flexión de género en "x" que decido usar para la escritura de esta tesis en los casos en los que designo a lxs sujetxs. Si bien esta decisión no va a modificar ni desestabilizar las formas de subordinación propias de las relaciones sociales, considero que abona a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal, y a visibilizar las relaciones de poder sexista que se expresan a través del lenguaje. Dado que no existe un consenso formuladas desde los activismos y los estudios de género, opto por presentarla como una estrategia provisoria, como lo son también el uso de otras alternativas como la /, el @, o el \*.

En segundo lugar quisiera aclarar que los nombres propios de las personas que formaron parte del trabajo de campo fueron modificados para preservar el anonimato.

En tercer lugar destaco que para la agilidad en la lectura y dada la repetición de algunos conceptos claves decido utilizar una serie de abreviaturas. Estas son:

CABA Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
CEPA Centro de pedagogías de anticipación  
CE Centro de Estudiantes  
CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
ENM Encuentro Nacional de Mujeres  
ESI Educación Sexual Integral  
PNESI Programa Nacional de Educación Sexual Integral  
UBA Universidad de Buenos Aires  
UBACyT Universidad de Buenos Aires, Ciencia y Técnica  
LGTBI Lesbiana, Gays, Trans, Bisexuales, Intersex

# Introducción

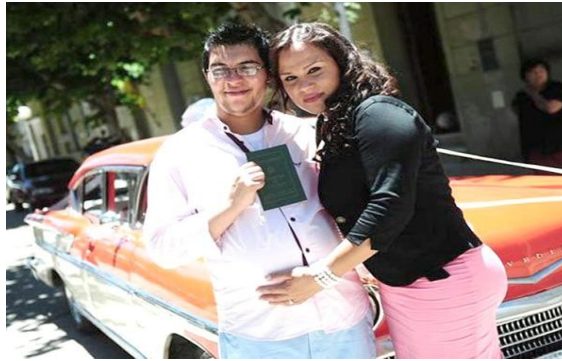
## 1. Problemas y escenarios

*Estamos, junto con tres profesoras, sentadas en un aula alrededor de una mesa, viendo en una netbook algunos videos de youtube. Buscan recursos para unos talleres sobre estereotipos de género que quieren dar en la escuela. De repente se abre la puerta de forma brusca, entra una mujer, estimo que se trata de otra profesora. Está notablemente alterada. "¿Acá es ESI?", interrumpe. "Tengo una chiquita de 1ero 8va que...las compañeras le contaron a una preceptora que tuvo sexo en el baño". Sin mencionar nunca con quién, sigue: "Es una alumna que ya viene con varios problemas, la vienen cargando, ¿ustedes no pueden hacer algo?"*  
(Nota de campo, abril de 2015)

Elijo para comenzar una escena de campo donde confluyen simultáneamente una serie de sentidos contrapuestos sobre la escuela, sobre la sexualidad, y principalmente sobre la relación entre ambas. Relación que en este país nunca dejó de generar incomodidades, incertidumbres, desencuentros y también algunos encuentros inesperados. Las inquietudes que abre esta escena representan las preguntas que esta tesis se propuso responder. Preguntas que se siembran en un campo de estudios interdisciplinarios, que a su vez se nutren de una serie de problemas sociales susceptibles de ser abordados desde la óptica de la investigación educativa. Una combinación de escenarios, preguntas y objetivos que motivaron la realización de la investigación y que presento a continuación, en ese orden.

A modo de organizar la descripción del escenario social sobre el cual se despliega mi objeto de estudio, propongo tres imágenes que representan una serie de eventos o procesos que emergieron luego del cambio de siglo y que considero que lentamente se están sedimentando en marcas de época. En estas imágenes pretendo abarcar los campos problemáticos que esta investigación pone a dialogar: los estudios de género y sexualidades, de participación política, de cultura digital, de juventudes y de escuela secundaria.

Imagen 1: Del reclamo a la ley, de la ley al derecho



Fuente: *Diario La Voz*, 2013.

En esta fotografía se ve a Alexis y a Karen, una pareja de Entre Ríos que salió a la luz mediática en 2013 por tratarse de un matrimonio de dos personas transexuales que engendraron un hijx, siendo el varón trans quien dio a luz. Esta configuración familiar atípica, y en particular el reconocimiento de ella por parte del Estado, grafica el giro experimentado en materia legislativa que incorporó en las últimas décadas muchos de los lenguajes y las agendas de los colectivos feministas y de la disidencia sexual (o colectivos LGTBI). La legalización del aborto, como demanda en la que confluyen gran parte de los feminismos locales, se mantiene sin embargo encabezando hace años la lista de exigencias hacia los distintos poderes del Estado.



En el país, leyes icónicas como la reforma que permite el matrimonio igualitario<sup>1</sup>, y la ley de identidad de género<sup>2</sup>, precipitaron acalorados debates públicos y a la vez desplazaron las fronteras de la tolerancia social hacia las violencias homolesbotransfóbicas. Otros cambios normativos de gran influencia –más simbólicas que materiales- fueron la reforma del código penal que incorporó la figura del femicidio<sup>3</sup> en 2012, o la leyes de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas<sup>4</sup>, y de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres<sup>5</sup>. Tematizaron en un lenguaje jurídico las múltiples violencias y preocupaciones que sufren las mujeres y que las ponen como destinatarias principales. Por otra parte, la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable del 2003, la ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del 2005, la Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento<sup>6</sup>, son también antecedentes relevantes para el campo de la educación sexual, ya que en su cruce garantizaron, entre otros derechos, el de lxs, y principalmente las jóvenes, a acceder sin mayores limitaciones a información y servicios que promoció su salud sexual, reproductiva y no reproductiva.

Imagen 2: Subjetivación política y redes sociales



Fuente: *Telam*, 3 de junio de 2015

Esta es una fotografía tomada el 3 de junio de 2015 frente al Congreso de la Nación. Me detengo, en primer lugar, en un detalle que difícilmente pueda encontrarse en fotos de movilizaciones sociales de hace tan sólo 10 años atrás. Me refiero a la

---

<sup>1</sup> Ley N° 26.618, Matrimonio Civil. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 21 de Julio de 2010.

<sup>2</sup> Ley N° 26.743, Identidad de género. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 23 de mayo de 2012.

<sup>3</sup> Ley N° 27.352, Código Penal de la Nación, Modificación. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 17 de mayo de 2017

<sup>4</sup> Ley 26.364, Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 29 de abril de 2008

<sup>5</sup> Ley N° 26.485, Ley de Protección Integral a las Mujeres. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 1 de abril de 2009.

<sup>6</sup> Ley N° 25.929. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 17 de septiembre de 2004

presencia del *hashtag* (#) que se trasladó desde las pantallas de computadoras o celulares hacia la calle. La masificación de dispositivos electrónicos y el acceso a internet a través de ellos generaron sin dudas, significativas transformaciones en la vida cotidiana. Uno de los cambios que considero que requiere una rigurosa atención por parte de las ciencias sociales es el que alteró por completo el vínculo entre la política y las formas tradicionales de comunicación. Las redes sociales fijan temas y sobre todo los márgenes de lo decible que siguen controlados principalmente por los medios tradicionales, pero que son a su vez territorios de disputa constante entre lo que establece la convergencia corporativa y la cultura participativa, como diría Jenkins (2004). En esta tensión, cada tanto la agenda mediática es jaqueada por una red flexible de públicos diversos que instala temas que considera relevantes y que de a poco se vuelve más sofisticada en la estrategias comunicacionales. Uno de estos *jaqueos* fue el fenómeno Ni Una menos. El colectivo inaugural logró lo que muchos movimientos sociales, gobiernos (y también empresas) sueñan: convertir un contenido en viral, y viralizar un hecho político.

En segundo lugar, la imagen lleva a la mujer joven que sostiene el cartel. A diferencia de las masivas manifestaciones que convocaron los debates previos a las políticas de género antes descriptas, el *#NiUnaMenos* inauguró o aceleró el despliegue de nuevos protagonistas en la escena pública: nos referimos a la autocongregación de miles de mujeres, muchas de ellas jóvenes y estudiantes, para quienes ese evento las convocó por primera vez a participar de una manifestación en un espacio público. Manifestación, o más bien concentración, que instaló un paisaje de expresiones populares atípicas –por ejemplo una escasa presencia de banderas de organizaciones–, pero que si contó con la presencia de una variedad de enunciados individuales. Estos remitían (sin necesariamente referenciarse) a consignas históricas del movimiento feminista y otras que apelaban directamente a su experiencia individual; pronunciamientos públicos sobre instancias en las que se asumieron víctimas del machismo.

Finalmente, regreso al cartel "Ni una menos". Si bien el colectivo inicial, conformado principalmente por escritoras y periodistas, optó por una convocatoria amplia que unifique a partir de cinco reclamos puntuales al Estado (entre ellos la implementación de la Educación Sexual Integral - ESI) en los años que siguieron la consigna contra los femicidios se invistió en los lenguajes y recorridos del movimiento de mujeres y feministas, referenciado en 32 años consecutivos de Encuentros Nacionales de Mujeres.

El proceso histórico de organización y la imbricación constante -y por momentos tensionante- de los colectivos feministas y las agrupaciones de Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales (LGTBI), permitió una acumulación de luchas que los consolidaron en la Argentina (y en el mundo) como actores legítimos de intervención en la arena política. Si bien se les ha cuestionado haberse dedicado a una *gramática de reconocimientos* a partir de una celebración de la diversidad cultural en detrimento de una también necesaria atención sobre la redistribución enfocada en la desigualdad económica (Belucci y Rapisardi, 2001; Fraser, 1995), considero necesario complejizar estas críticas a la luz de las características locales y actuales de estos colectivos.

A riesgo de ser tomada como una hipótesis apresurada, considero que en los últimos años emergieron nuevos cruces y nuevos mapas, posiblemente de forma acelerada a partir del cambio abrupto del paisaje político-económico que significó la asunción en 2015 de un gobierno tendiente a favorecer a los sectores enriquecidos. Aparecieron perfiles de militancia que articulan las demandas de estas agrupaciones feministas con los reclamos de sectores sindicales (que a su vez disputan para adentro y para afuera la inclusión de la agenda de género), y con el repertorio reivindicativo de partidos de izquierda tradicionales o emergentes, y/o de organizaciones juveniles con orientación latinoamericanista. La organización en asambleas feministas de los recientes Paros Internacionales de Mujeres que tuvieron como epicentro a la Argentina, sin duda amerita una nueva relectura. Estos eventos pusieron el foco en la feminización de la pobreza y en los reclamos por las injusticias laborales y económicas de las mujeres, y lo hace reivindicando el sentido original del 8 de marzo como día de la mujer trabajadora.

Esta imagen sintetiza, en definitiva, una nueva forma de hacer/vivir la política en general y tiene a los feminismos como foco de múltiples miradas por parte de otros movimientos contraculturales. Considero que la potencia de los feminismos en la coyuntura actual radica en que sostiene 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. Las herramientas del marketing político, aceitado en su versión virtual, apelan a conmover las experiencias de subjetivación y generar una oferta de información basada en lógicas de consumos emocionales (más que utilitarios) y personalizados. A diferencia del fin emancipatorio de los feminismos -que contextualizan estas identificaciones en procesos y significados sociales más amplios bajo el lema lo personal es político- las nuevas fuerzas subjetivantes del mercado y de las corrientes

políticas liberales presentan a la auto superación personal como un fin en sí mismo.

Imagen 3: Lxs estudiantes exigen saber



Fuente: *Crónica*, 2016

Las escuelas se hacen eco de estas tramas sociales y políticas que habilitan los debates sobre género y sexualidad, y provocan una inusitada demanda de aprendizajes en sus comunidades. La imagen que propongo, focaliza, ahora sí, en el ámbito educativo, y permite complejizar este cruce entre género, política, medios de comunicación y jóvenes. En septiembre de 2016, diferentes medios masivos<sup>7</sup> titularon bajo el término polémica la noticia de que uno de los colegios más prestigiosos de la ciudad autorizó una charla organizada por el centro de estudiantes en la que se invitó a referentes de una organización feminista. Esta agrupación (partidaria y de orientación kirchnerista) exigía la despenalización del aborto a la vez que acompañaba a mujeres que buscaban interrumpir su embarazo brindándoles contención e información.

Este evento resultó paradigmático. Por un lado dio indicios de un creciente interés de lxs estudiantes, no sólo en relación a los debates por el aborto, sino en comprender los lenguajes de los activismos de género a los que acceden por sus consumos culturales y/o por espacios no escolares de socialización, como puede ser una agrupación política. Jóvenes que quieren aprender y que consideran que es la escuela la indicada para enseñarles. Uno de los fenómenos que sucedieron durante los años de mi trabajo de campo fue la emergencia casi simultánea de secretarías de género en diversos colegios de la ciudad y posteriormente su articulación intercolegial.

Por otro lado, este caso que expongo sobre la reacción de personas ajenas a la escuela en relación a la tematización del aborto al interior de una institución educativa da cuenta de uno de los condicionantes más tácitos y escasamente señalados en las problematizaciones sobre la educación y la sexualidad, el llamado *pánico moral*. Este es avivado por una suerte de justicia mediática, efecto de una escasa regulación y una expansión de lógicas de escrache público que tomó velocidad a partir de la masificación de las redes. Si bien este temor no resultó ser un punto mencionado como conflictivo en la escuela que analicé, lo retomo aquí porque describe el poder que tiene la amenaza latente sobre la publicación de videos, fotos o audios (facilitadas por la presencia de dispositivos electrónicos) en la representación que tienen lxs docentes sobre los márgenes de lo decible en la escuela.

En este caso, tanto el rector como lxs estudiantes apelaron a la vigencia de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006) para su defensa. Esta normativa representa una herramienta legal que ampara y amparó a muchxs docentes que antes de la ley se veían desprotegidxs para abordar pedagógicamente su enseñanza. El caso muestra que ante posibles acusadorxs internos o externos, las

---

<sup>7</sup>Clarín, Una agrupación K dio una charla sobre prácticas abortivas en el Pellegrini (7 de septiembre de 2016). Recuperado de [https://www.clarin.com/sociedad/agrupacion-charla-practicas-abortivas-pellegrini\\_0\\_BkPUJRpo.html](https://www.clarin.com/sociedad/agrupacion-charla-practicas-abortivas-pellegrini_0_BkPUJRpo.html)

agrupaciones estudiantiles en ocasiones resultan aliadxs claves de muchxs docentes para abordar el vasto pero aún condicionado espectro de los contenidos explicitados en los documentos curriculares de la ESI, como es el caso del aborto.

Por último, las prácticas y los significados atribuidos a la ESI dentro y fuera de las escuelas fueron mutando al compás de las disputas sociales en torno a la sexualidad y al género recién descriptos. En los últimos años, la ESI se incorporó al pliego central de reivindicaciones de las principales agrupaciones que reúnen los Centros de Estudiantes de la ciudad, y se la reconoció como derecho estudiantil al tiempo que se exigía su plena implementación. En 2015, tras el cambio de gobierno, y la consiguiente reducción presupuestaria de programas educativos, la ESI volvió a posicionarse en un lugar central de las preocupaciones del feminismo y como alternativa a las apropiaciones punitivas que emergieron con fuerza por parte de otros sectores como solución a la violencia machista.

## **2. Interrogantes iniciales**

### **2.1. Sobre la escuela**

La escuela secundaria del siglo XXI se muestra como un territorio de múltiples conflictos y transformaciones en relación a las formas tradicionales de organizar y enseñar los conocimientos, de articular los espacios y los tiempos, de delinear los límites del adentro y del afuera escolar. Es, al mismo tiempo, objeto de diversas demandas y expectativas por parte de la sociedad que le exige adaptarse a las actuales formas de subjetivación mientras añora las antiguas marcas que la revestían de autoridad y sentido de pertenencia.

A su vez, se encuentra en el centro de debates en torno a su papel en la inclusión social de jóvenes de sectores populares y en los mecanismos expulsivos de su régimen académico o de su organización escolar. La obligatoriedad del nivel secundario en Argentina (Ley Nº 26.206, 2006) que se ha propuesto garantizar la inclusión de todxs lxs jóvenes a la escolaridad, si bien ha aumentado significativamente la matrícula y el ingreso, ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención, el aprendizaje y el egreso de sus estudiantes.

Recientemente han aparecido nuevas demandas que pesan sobre el sistema educativo y que surgen de la preocupación creciente de la sociedad argentina en relación a las violencias hacia las mujeres. Consideradas por algunos sectores como

consecuencia de una cultura machista, se espera que la educación formal pueda hacer algo para revertirla. Sin embargo, la sociedad como conjunto heterogéneo no parece coincidir, como grafica el caso de la charla de aborto recién mencionada, sobré *que sí y que no* puede o debe la escuela enseñar o mencionar en relación a las violencias machistas. Y mucho menos cómo.

Retomo la cita de campo que encabeza esta tesis para preguntar entonces *¿Qué significa “hacer algo”?* Si acordamos en que, a diferencia de 20 años atrás, existe un mayor consenso social en relación a que la escuela debe hacerse cargo de la dimensión sexuada *¿Por qué motivo, con qué fin, con qué sujetos, en cuáles contextos?* Más allá de lo que podrían o deberían hacer las escuelas, lo que le interesa puntualmente a esta investigación es *¿Qué es lo que efectivamente están haciendo?*

La escuela se presenta así como un espacio privilegiado para comprender procesos sociales más amplios. Los procesos de circulación informal de saberes en torno a *género y sexualidades* encuentran, hacia la segunda década del siglo XXI, viejos y nuevos cauces. Ambos términos han sido y siguen siendo objeto de múltiples debates en los que confluyen miradas heterogéneas. Mientras por un lado emergen con fuerza discursos tendientes a dar cuenta de los procesos sociales e históricos que dan forma a los modos en los que habitamos nuestros cuerpos, también continúan solidificándose posturas en torno a la condición natural e inmutable de las identidades y deseos. Ambas merecen una atención especial en clave regional. Por ejemplo, a la par de las replicaciones de las movilizaciones *Ni una Menos* en diversos países, también se han intensificado y reconfigurado los discursos que batallan contra la ideología de género. En algunos de países de Suramérica, la llegada al poder de estos sectores conservadores tuvo efectos concretos en cambios legislativos o en su poder de convocatoria de masivas manifestaciones que rechazan la injerencia de la perspectiva de género en las políticas públicas y en particular las educativas. La escuela de la CABA, en donde confluyen asimismo estudiantes y docentes que mantienen lazos afectivos y familiares con diversos países de la región, no está ajena a la conflictividad que emerge en la confluencia de todos estos elementos.

## **2.2. Sobre la perspectiva de género**

La indagación que desarrollaremos aquí toma de la tradición feminista, de la pedagogía y de la epistemología la necesidad de no detenerse solamente en cuestionar la predominancia de la lectura esencialista y normalizadora de los cuerpos y las

identidades, sino también de ensayar otras formas de enseñar a partir de poner en valor aspectos menospreciados y que han sido históricamente atribuidos a las mujeres, tales como la capacidad de escucha y de cuidado, y el valor epistémico de las experiencia y las emociones. También de reconocer las voces y los cuerpos propios de lxs actorxs, el poder de la narratividad y de la reflexividad sobre los contextos singulares, el erotismo propio del proceso de aprendizaje, la potencia de la organización de las mujeres y de otros cuerpos subalternizados. En definitiva, aspira a potenciar la dimensión política de las prácticas escolares que parecen camuflarse en la inercia propia de la burocratización. Dimensión política que iremos reconstruyendo a lo largo del análisis.

Esta corriente pone en cuestión la forma escolar actual que, lejos de reconocer estos elementos antes mencionados, se focaliza en la tarea de transmitir saberes disciplinares que son producidos en esferas académicas externas, y que a su vez construyen su legitimidad a partir del carácter androcéntrico del conocimiento científico pretendidamente objetivo, neutral, racional, universal y abstracto *¿Qué saberes se producen día a día en la escuela secundaria? ¿Cuáles son? ¿Dónde y por quiénes están reconocidos?*

La perspectiva de género, tal como la entendemos aquí es a la vez campo de problemas, punto de vista, y horizonte programático, que reconoce la construcción social heteropatriarcal de los cuerpos, la contextualiza y la denuncia. Es un conjunto de saberes que revisten enfoques analíticos y programáticos provenientes de los estudios de género y los activismos feministas. En esta tesis defino la noción de saberes de género como un tipo de conocimiento susceptible de ser enseñado que contiene en su definición el reconocimiento de su carácter relacional, procesual y situado *¿Es posible pensar que también la escuela produce "saberes de género"? De nuevo: ¿Cuáles son? ¿Dónde y por quiénes están reconocidos?*

Parto de la hipótesis de que, al contrario de lo que las teorías reproductivistas pregonan sobre la escuela y la supuestamente inevitable condena que se la atribuye por poseer una matriz binaria y androcéntrica, la institución se constituye como lugar donde se disputan sentidos hegemónicos y subordinados, y a su vez, puede ser reconocida por sus integrantes como lugar de resistencia, de organización, de contención y de fuerte valoración por quienes allí transitan.

Asimismo, allí se configura un modo específico de apropiación y también de producción de saberes escolares de género en los que confluyen miradas de un grupo heterogéneo de sectores sociales. La cultura escolar, lejos de corresponderse con una institución circunscrita y universal, o a una interpretación de la cultura como sistema



cerrado, permanece atravesada por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas pero abiertas a múltiples flujos culturales externos.

De allí que esta investigación se basa en una metodología de corte etnográfica que pretende hallar la especificidad de los procesos globales, así como también las regularidades de sus dinámicas específicas *¿Qué saberes son producidos y transmitidos en base a qué características expresan las escuelas? ¿Qué criterios son utilizados para identificar los saberes de género? ¿Qué dificultades y estrategias despliegan lxs estudiantes para jerarquizar, legitimar, validar estos saberes? ¿Qué textos o materiales se ponen a circular?*

Parte de la crisis se adjudica a que la escuela ya no condensa como antes la tarea de transmitir la herencia cultural y con ello perdió la autoridad que antiguamente se le adjudicaba. Por eso, muchos estudios se han concentrado en las nuevas o posibles responsabilidades o funciones que tiene la escuela o lxs docentes en relación a la forma de reorganizar y recontextualizar los saberes socialmente valiosos. Más aún en un contexto de expansión de las tecnologías digitales, donde el acceso a los contenidos dejó de ser un limitante y funciona en base a una lógica más cercana a la práctica del consumo que a la espera de un menú cerrado de contenidos que la escuela moderna tendía a ofrecer a lxs jóvenes. Entonces, *¿De qué forma las múltiples textualidades online que consumen adultxs y jóvenes entran a la escuela o al aula? ¿Cuáles podrían traducirse en saberes de género? ¿Cómo son traídos? ¿Cómo salen las producciones realizadas en la escuela vinculadas al género? ¿Por qué vías, por qué sujetos, en qué contextos? ¿"Toda comunicación es sexual"?*

### **2.3. Sobre la Educación Sexual Integral y la transversalidad**

Esta perspectiva de género nutrida de los debates en órbitas académicas y en la reflexividad del movimiento de mujeres y LGBTI a nivel local e internacional, aparece explicitada como tal en los diseños curriculares oficiales de la Ley N° 2.110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sancionada en el 2006, pero no así en la Ley Nacional de ESI sancionada unos días previos y que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) con anclaje en el Ministerio de Educación. Esta ley ESI de la Ciudad, al contrario, no se tradujo en la creación de un ámbito de ejecución específico, como puede ser un programa, o en la elaboración de capacitaciones en servicio, sino que las acciones fueron aisladas y

enfocadas en tareas de revisión curricular, en particular en relación a la Nueva Escuela Secundaria (NES).

La inclusión de la noción de perspectiva de género en una ley educativa es algo que resulta inédito en la historia de la escolarización argentina. Sin embargo, esta explicitación es escasamente plasmada en las acciones gubernamentales de la ciudad. A su vez, esta inclusión es poco conocida y reconocida por las comunidades educativas de la ciudad, lo que me lleva a preguntar *¿Cuánto o qué de la normativa y sus materiales de las distintas jurisdicciones conocen lxs docentes y directivxs? ¿Qué injerencia tuvieron los textos de las leyes, largamente discutidos en mesas de especialistas y funcionarios previo a su sanción, en las escuelas? ¿Cómo afecta la presencia o ausencia de espacios institucionales específicos, como programas, áreas o referentes a nivel ministerial y a nivel institucional? ¿Cómo puede o debe un programa ministerial influenciar en el enfoque sobre género y sexualidad? ¿Le corresponde, es deseable que así sea? ¿Cómo se traduce a los desarrollos curriculares y a la organización de la vida cotidiana el énfasis de la ley ESI en el paradigma de Derechos Humanos?*

Si bien son diversas las características de esta normativa que podrían ser analizadas a la luz de su puesta en práctica, en esta tesis me centraré en dos aspectos y la vinculación entre ambos.: Por un lado, la ESI expresa que las escuelas deben incorporar la perspectiva de género (de forma ambigua y distinta según las jurisdicciones y los documentos), además de garantizar la enseñanza de la sexualidad desde un enfoque integral. Por otro lado, propone una enseñanza que no esté a cargo de una asignatura o un cierto perfil de docente, sino que cada escuela debe encontrar el modo de que esté presente en todas las áreas y que se trate de una responsabilidad de la institución en su conjunto. Es decir, requiere de una revisión curricular en cada asignatura por parte de lxs profesores de cada área, y en segundo lugar, requiere de una revisión a nivel institucional que interpela a toda la comunidad educativa *¿De qué modo es leída la política de ESI por lxs docentes y estudiantes? ¿Qué se conoce y qué se piensa sobre el abordaje transversal? ¿Cómo la vinculan a los saberes de género? ¿Qué problemas identifican de su traducción a la realidad cotidiana de la escuela? ¿Cómo se vio en la escuela la defensa y críticas de la ESI por parte de agrupaciones políticas y religiosas, y de actores no escolares? ¿Cómo afectó el cambio de gestión de gobierno sobre la mirada de la ESI?*

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral propuso un esquema de *puertas de entrada* para sus dispositivos de formación, de forma de organizar la

comunicación sobre los modos posibles en que lxs docentes pueden *hacer entrar* los cinco ejes de la ESI. Estos ejes fueron elaborados posteriormente a los lineamientos curriculares y son: perspectiva de género, diversidad sexual, afectividad, derechos humanos y cuidados del cuerpo *¿De qué forma el esquema de “puertas de entrada” y los “ejes transversales” elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral resultan efectivos para transversalizar la ESI? ¿Y para transversalizar el eje de género? ¿Cómo pueden identificarse los ejes en la vida cotidiana escolar? ¿Cómo son tomados por lxs docentes?*

Si partimos del hecho de que en la escuela conviven miradas heterogéneas que disputan los sentidos hegemónicos en torno a las normas sociales y escolares de clasificación y jerarquización de los cuerpos sexuados *¿La traducción de la normativa ESI en la escuela habilitó, promovió, guió, clausuró o constriñó la diversidad y el flujo de miradas? ¿Qué papel jugó en relación a la influencia de otras agencias culturales, de otras normativas y manifestaciones políticas?*

A partir de la definición de perspectiva transversal de algunos autores (Siede, 1998) como una interrelación necesaria entre qué se enseña con cómo y quiénes lo hacen, me interrogo: *¿Qué saberes, qué prácticas, qué vínculos se despliegan allí donde aparece una intención de “hacer entrar” un enfoque político sobre los cuerpos sexuados que, desde los inicios de la escolarización argentina, se mantuvo cuidadosamente silenciado? ¿Qué rol cumplen los estudiantes y los centros de estudiantes en esta entrada o salida? ¿Cómo “entran” a la política lxs jóvenes en la actualidad? ¿Es posible plantear que se trata de una generación que se politiza, en parte, a través del género? ¿Qué efectos tiene esta vía en lxs jóvenes y en la propia forma de hacer política? ¿Qué aporta a los estudios sobre el curriculum este caso puntual de la prerrogativa de incorporar al género en tanto “perspectiva”?* Han surgido en los últimos años una variedad de iniciativas que complejizan el vínculo entre institución educativa y género. Por ejemplo, desde el año 2013, a través del activismo de docentes, investigadoras, estudiantes universitarias se comenzó un proceso de discusión y creación de protocolos y programas en los establecimientos educativos para dar respuesta a las situaciones de discriminación y violencia de género vividas dentro de esas instituciones. En el caso de la universidad, y a diferencia de las escuelas secundarias, estas tienen desde hace más tiempo referencias del feminismo en profesoras, institutos, seminarios o en los centros de estudiantes. El género, más que entrar, fue mutando en nuevas formas; se materializa en normativas, en oficinas, y a veces en cargos. Y también en desarrollos curriculares que van encontrando las grietas por donde sortear los tiempos burocráticos

que implican reformas de planes de estudio.

En el caso de la escuela secundaria, que a diferencia de la universidad cuenta con la ESI *¿Es la ESI la forma de entrada al género? ¿Es la ESI una fuerza instituida o instituyente? ¿Qué horizontes se barajan en relación al mantenimiento y profundización del enfoque de género?* En los últimos años estudiantes secundarios comenzaron a mencionar la necesidad de un protocolo de acción para situaciones de violencias de género al interior de las escuelas *¿Cómo se llevarían a cabo, quiénes estarían a cargo de ejecutarlo? ¿Qué poderes del Estado y de las escuelas se espera que impulsen iniciativas, que tomen las riendas? ¿Es deseable para lxs sujetos con miradas en pugna la creación de materias de género o sexualidad en la escuela? ¿Quiénes estarían autorizadxs a darla? ¿Qué pasaría si se constituyen departamentos, cargos, secretarías?*

En síntesis, lo que interesa en particular es *¿Qué entra de la reflexión política sobre los cuerpos en la escuela secundaria? ¿Cómo entra y por quienes?* Una respuesta posible puede ser encontrada en otras preguntas inversas: *¿Qué, cómo, y por quienes "se queda"? ¿Qué, cómo y por quienes "sale"?* Conciente de las limitaciones explicativas de esta metáfora aduanera, encuentro en dichas preguntas un intento de identificar procesos y también singularidades *¿Puede una normativa propiciar procesos de politización subjetiva y colectiva dentro de la escuela? ¿Cómo influyen los movimientos feministas en la enseñanza sobre construcción de una ciudadanía sexual? ¿Qué otras agencias culturales intervienen en el aprendizaje de género? ¿Qué se abre allí donde sujetos integrantes de la comunidad elaboran acciones tendientes a sensibilizar a la comunidad educativa sobre las desigualdades de género?*

### **3. Objetivos de investigación**

Los interrogantes iniciales de esta investigación doctoral parten de reconocer la existencia de tensiones en la vida cotidiana escolar que se desarrollan en la convivencia de saberes diversos y contrapuestos en torno a las normas sociales y escolares que regulan los cuerpos sexuados, y en particular en las definiciones sobre género y sobre la Educación Sexual Integral. Este análisis se entronca con mi trayectoria de investigación como antropóloga, comprometida con las demandas políticas del feminismo y la preocupación por la imbricación entre procesos sociales y políticas educativas.

Asimismo me posiciono en una línea de la pedagogía feminista que enfatiza que

en la escuela, siempre, por acción u omisión, se desarrollan contenidos y mensajes relativos a los cuerpos sexuados. Es decir, que toda educación es sexual (Morgade, 2011). Esta premisa discute principalmente con un viejo imaginario sobre el curriculum, que asume que sólo se enseña sobre *lo sexual* en ciertos lugares y momentos (es decir, no siempre) y por acción (es decir, sólo cuando existe una intención de hacerlo y se lo explicita). A su vez cuestiona la excesiva fidelidad de la escuela moderna a los saberes pretendidamente neutrales de la ciencia positivista, que tiene entre sus resabios una forma de concebir a los cuerpos humanos como fragmentados y mecánicos. La noción de cuerpos sexuado se contrapone a la enseñanza de tradición biomédica de la sexualidad como referida a un fragmento (genitales) y a su supuesta función (la reproducción). Es sexuado y no sexual porque concibe a los cuerpos como resultados nunca fijos de procesos sociales de materialización y también generización.

Ahora bien, retomando los interrogantes expuestos, esta tesis se propuso complejizar esta hipótesis central a partir de situarla en un contexto local y actual en el cual:

a. Existe una política específica, la ESI, que en su proceso de traducción a la vida escolar fue construyendo enfoques sobre la dimensión sexuada según las interpretaciones de las jurisdicciones, las instituciones y lxs docentes. En CABA, el actor que marcó el enfoque oficial fue el Programa Nacional de ESI del Ministerio Nacional de Educación. Lo interesante es que los enfoques de sus materiales y sus cursos coinciden en esta misma hipótesis de que "toda educación es sexual" enunciado como estrategia y argumento para quienes cuestionaban que la escuela no debía ocuparse del tema. Es decir, la ESI legitima a la vez que promueve la reflexión por parte de docentes y directivxs sobre la forma en que estos *contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados* se expresan en la escuela. Este enfoque que promulgó el discurso oficial y sus brazos ejecutores sobre la dimensión social y construida de la sexualidad, permitió a los largo de 12 años achicar la distancia semántica entre educación sexual y relaciones de género.

b. Existen transformaciones sociales recientes que, a partir de diversos dispositivos legales y culturales, traccionaron hacia un proceso de revisión subjetiva, curricular e institucional sobre estas *formas* y estos *contenidos*. Los estudios de género y las teorías feministas, históricamente ausentes en el curriculum escolar por no ser considerados socialmente relevantes han experimentado en los últimos años un renovado alcance hacia sectores de la sociedad que otrora permanecían indiferentes a

sus denuncias.

Esta investigación, partió del supuesto de que muchos de *los contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados* que abarcan el amplio espectro de enfoques hegemónicos y subordinados sobre los cuerpos, la sexualidad y las relaciones de género, han pasado a ser agrupados y nombrados en algunas escuelas como “temas”, “contenidos”, “problemas”, “saberes” de género. Esta verbalización, esta circulación del término género en las escuelas, se debe, hipotetizo, a los dos aspectos del contexto social recién descriptos, posiblemente más al segundo. *Género* es usado en múltiples sentidos en la escuela y su popularización desempolvó viejos debates internos de los feminismos, en torno a si su utilización favorece a una lectura meramente descriptiva y despolitizada de las identidades o por el contrario, a una lectura crítica, tal como fue concebida por los estudios universitarios de género, en su sentido inherentemente procesual, relacional y político. Es decir, que afirman que hay desigualdades y que pueden modificarse.

A continuación presento los resultados de una investigación etnográfica dispuesta a explorar en profundidad las prácticas y los sentidos sobre género que se despliegan en aquellas escuelas por las que transitan sujetos que explicitan una intención de incorporar una perspectiva crítica de género a los programas disciplinares y - principalmente- en la organización de la vida escolar. En concreto, tiene como objetivo general describir y analizar la forma en que los saberes de género son identificados, incorporados, jerarquizados y validados según las particularidades de la institución y de lxs sujetos que motivan estas acciones.

La vida cotidiana de la escuela, sus normas y su organización, los saberes disciplinares que se transmiten y las construcciones subjetivas que se gestionan, todos estos elementos conforman el universo de análisis de esta tesis. De allí que me enfoco en los siguientes objetivos específicos, que son: describir y analizar i) los modos en que estudiantes y docentes interactúan, se apropian y traducen a la forma escolar los saberes, los vínculos y las prácticas planteadas por los textos de la normativa ESI; ii) los modos en que estudiantes y docentes interactúan, se apropian y traducen a la forma escolar, los saberes, los vínculos y las prácticas propias de otras agencias culturales, principalmente espacios de participación política (feministas y/o estudiantiles), y/o espacios de socialización y consumos *online* y *offline*; iii) los modos en que la circulación de saberes de género incide en el repertorio de acciones políticas y pedagógicas que despliegan estudiantes y docentes, y en los vínculos inter e intrageneracionales.

Para abordarlo, durante el proceso decidí ahondar en la categoría de

*transversalidad* del campo de la pedagogía, y presente en la propuesta de la Educación Sexual Integral. Considero que su problematización contiene una potencia explicativa inexplorada para dar cuenta del proceso por el cual se interpela la dimensión curricular pero también, y principalmente, la dimensión institucional de la enseñanza. En particular, de la enseñanza de un conjunto de saberes que conforman una perspectiva política, como es la perspectiva de género.

Para ello he propuesto una estrategia metodológica que se ha nutrido principalmente de los aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 2009; Batallán, 1999) y también virtual (Hine, 2000; Ardevol y Estallela, 2009; Boyd 2012). El corpus se compone principalmente por entrevistas en profundidad y notas de campo tomadas en una escuela de gestión pública de la ciudad que lleva adelante proyectos y/o actividades institucionales que tiene por fin sensibilizar a la comunidad sobre las desigualdades de género, desde un tiempo previo al inicio de mi trabajo de campo. La escuela cuenta con un grupo de docentes y estudiantes (autodenominados respectivamente como “equipo ESI” y “secretaría de género”, y en su alianza como “grupo ESI-Género”) que impulsaron su agrupamiento intergeneracional para realizar colectivamente acciones con el mismo fin.

Se sustenta principalmente en la técnica de observación participante llevada a cabo en clases, jornadas institucionales, actividades del Centro de Estudiantes, entrevistas individuales a estudiantes, docentes, asesorxs, funcionarixs, y entrevistas grupales a estudiantes. También de observaciones de algunos intercambios en sitios de redes sociales entre docentes y estudiantes, y en diversas instancias presenciales dentro y fuera del establecimiento educativo.

Enmarcada teóricamente en la intersección de la pedagogía feminista, los estudios culturales contemporáneos y los estudios de juventudes, entre otras, esta tesis contribuye al campo de las Ciencias de la Educación al revisar y ampliar el concepto de transversalización. Asimismo, realiza un aporte al campo de los estudios de género, ya que analiza los sentidos y las apropiaciones que adultxs y jóvenes realizan del término *perspectiva de género* o saberes de *género* en un espacio específico: una escuela secundaria de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### **4. Estructura de la tesis**

Los resultados de esta investigación se despliegan a lo largo de 7 capítulos. En los primeros dos establezco los contornos teóricos- metodológicos desde los cuales opté



por posicionarme para profundizar en mi objeto de estudio.

Es así que en el Capítulo 1: **Antecedentes e itinerarios conceptuales. Género y escuela secundaria en el siglo XXI** establezco un recorrido por los campos de estudio que nutrieron mi enfoque. Tal como pregonaba el título del capítulo, mi investigación toma como punto de partida el cruce conceptual entre *género* y *escuela secundaria*. En esa intersección ubico a la pedagogía feminista, campo en proceso de expansión sobre la cual esta tesis apunta a aportar principalmente. Presento los antecedentes en un ordenamiento que me permite distinguir líneas disciplinares y objetos de estudio que confluyen y complejizan mi objeto-problema, este es, la transversalización de la perspectiva de género en la escuela secundaria. En esta instancia también despliego los principales conceptos que retomé de otros campos interdisciplinarios y de lecturas que fui incluyendo a lo largo del proceso de investigación, y que finalmente resultaron centrales para la tesis que sostengo.

En el Capítulo 2: **Estrategias teórico - metodológicas** describo el proceso de construcción del problema de investigación y los procesos que impulsaron la delimitación del campo y del objeto. Aquí desarrollo las decisiones epistemológicas, metodológicas y técnicas que se pusieron en juego en el proyecto de investigación inicial y que se desplegaron a lo largo del trabajo etnográfico. En el último tramo del capítulo describo tres *desplazamientos* que realicé como parte del proceso de indagación. Partiendo de los primeros interrogantes, fui atendiendo a diversas preocupaciones conceptuales que emergieron a partir de la permanencia en la escuela y de la acumulación de lecturas que me permitieron focalizar en lo que luego se convirtió en el objeto central.

Los capítulos que siguen proponen, por un lado, un recorrido cronológico. Mis primeros acercamientos a la *Escuela P.* fueron en el año 2014 y finalizaron en 2017. La referencia del campo avanza en una línea sobre la descripción de lo observado en esos años. A medida que fui extendiendo mi mirada sobre otros actores y otros espacios de la institución, fueron tomando mayor espesor los procesos que identifiqué. Por otro lado, cada capítulo de análisis profundiza en interrogantes específicos que permiten aproximarse al objeto de estudio desde distintas aristas. En una escritura etnográfica, me acerco a los modos en que se transversaliza la perspectiva de género en la escuela P. a partir de proponer una narración que entrama y combina el corpus teórico con los registros de campo, y pongo a dialogar las voces de otrxs autorxs, de lxs sujetxs que estudio y de mi propia voz en tanto investigadora.



Asimismo, en todos los capítulos se entretajan y superponen tres niveles de análisis que permean constantemente las interacciones, aunque con distintos énfasis: por un lado el marco de la normativa ESI que da nombre al equipo de docentes, legitima y cuyos sentidos son disputados y direccionados por los intereses de los actores. Por otro lado, la experiencia de militancia política, en varias líneas que se cruzan: el movimiento estudiantil, el activismo feminista y, en menor medida, la participación sindical. Por último, los saberes de género que son objeto de todos los capítulos, aparecen íntimamente atravesados por los modos en que circulan y se validan en las plataformas virtuales y los consumos culturales de jóvenes y de adultxs.

El Capítulo 3 se denomina **"Más allá de dar tu clase". Encontrarse, compartir y producir**. Comienzo el recorrido a partir de focalizar en la población docente de la escuela, su heterogeneidad y los vínculos intrageneracionales. En particular en este capítulo me dedico a reconstruir el proceso de gestación de un colectivo de profesorxs de distintas asignaturas agrupadxs bajo la denominación "equipo ESI". Analizo los contrastes y continuidades que emergieron entre este grupo y el resto de lxs adultxs. Para ello me detengo en un hecho que considero significativo que fue la utilización estratégica que hicieron de un grupo cerrado de profesores del colegio en la plataforma *Facebook*. Dado que esta investigación se pregunta por la circulación y validación de los saberes de género, me enfoco en los modos en que este colectivo incentiva la necesidad de encontrarse entre colegas y producir saberes en base a sus experiencias como docentes.

En el Capítulo 4: **"Más allá de lo biológico". El género en disputa**, focalizo en la forma en que en esta escuela se concibe y se traduce la normativa ESI. En concreto apunto a dos grandes dimensiones: la integral y la interdisciplinar. Para ello ahondo, por un lado, en el desarrollo de un proyecto de una asignatura en la que estudiantes de 5to año realizaron un video sobre la ESI. En la segunda parte vuelvo sobre el equipo de profesores ESI y describo los recorridos de sus integrantes más activxs, y los sentidos que le atribuyen a *género* y *feminismos*, a la escuela, a lxs estudiantes y al propio grupo. También me pregunto, entre otras cuestiones ¿Qué aspectos de su formación disciplinar, profesional o personal intervienen en lo que transmiten y producen como grupo?

El Capítulo 5: **La Secretaría de Género. De los micromachismos a los microfeminismos** se enfoca de lleno en la población estudiantil de la escuela P. Aquí reconstruyo el nacimiento de la Secretaría de género del Centro de Estudiantes. Me detengo en las características, sus integrantes, los objetivos y contextos que permitieron

su creación. Analizo el fenómeno por el cual el género “convoca” y reconstruyo algunas lecturas juveniles sobre los feminismos. A partir de la categoría *micromachismos* trazo una línea de continuidad desde este término para establecer puntos de contacto con contenidos sobre género que circulan dentro y fuera de la institución, en redes sociales y en otras escuelas. Asimismo indago en el papel que juegan al interior de la población estudiantil las disidencias o las indiferencias sobre un enfoque de género que se tronó el “políticamente correcto”.

Un vez descriptos el grupo de docentes y el grupo de estudiantes, en el Capítulo 6: **El encuentro ESI-Género. De las alianzas a las apropiaciones** analizo la confluencia intergeneracional entre el equipo ESI y la Secretaría de Género. Describo los distintos roles y objetivos que identifiqué entre lxs integrantes, los modos de interactuar entre sí, que conjugan dinámicas y enfoques propios de colectivos políticos, que se despliegan en y desde la pertenencia a la comunidad escolar, habitan espacios de encuentro presencial dentro de la escuela, en particular del Aula ESI, y en instancias virtuales, como son el grupo de *WhatsApp* y *Facebook*. Me detengo en el desarrollo de un conflicto vinculado a la vestimenta para indagar en las apropiaciones que realizó el grupo en relación al fenómeno social *Ni una Menos* con el fin de conquistar una demanda estudiantil.

El último capítulo pretende brindar algunas categorías que emergen de lo analizado. En el Capítulo 7: **La transversalización institucional. Politizar los saberes, los vínculos y las prácticas** exploro la dimensión institucional de la enseñanza transversal sobre saberes de género y ordeno lo que llamo las *formas de lo transversal* en la escuela. Ahondo en el concepto de transversalidad a partir de historizar y reconstruir sus sentidos desde el campo de la pedagogía y de los estudios de género, y también del dispositivo de “las puertas de entrada” de la ESI que elaboró el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Propongo indagar en la *transversalización institucional* a partir de describir dos objetivos que orientan las acciones del grupo ESI-Género: incluir (voces, espacios y tiempos) y desbordar los límites que separan los saberes, de los vínculos y de las prácticas. Sobre el final del capítulo propongo la noción de *las fases interactivas del desarrollo institucional*.

En las conclusiones establezco un breve recorrido de lo analizado y propongo una serie de interrogantes para seguir ahondando en un futuro. Por último, presento las referencias bibliográficas.

## **Capítulo 1. Antecedentes e itinerarios conceptuales: Género y escuela secundaria en el siglo XXI**

El recorrido propuesto a continuación presenta los principales antecedentes de los campos de estudios que enmarcan esta tesis, como así también autores y categorías que trazaron los itinerarios conceptuales que fueron guía en mi análisis de campo. En primer lugar, presento algunos ejes conceptuales sobre los Estudios de Género a nivel internacional y local. A continuación, desarrollo el marco teórico, político y epistemológico de lo que defino como *pedagogía feminista*, a partir del aporte de las categorías centrales de las pedagogías críticas y la epistemología feminista como dos vertientes que orientan interrogantes acerca de los modos en que los saberes académicos y activistas constituyen ese corpus. En el tercer apartado, *Enseñar sexualidad y género en la secundaria*, me enfoco en las lecturas más relevantes en torno a las características del escenario actual en el que desarrollo mi análisis, retomando la literatura sobre la política de educación sexual integral y los debates concernientes a los modos en que aparece de forma nominal y simbólica la perspectiva de género.

Luego me explayo en la bibliografía relativa a la escuela secundaria en varios sentidos. Por un lado reconstruyo los debates en torno a su obligatoriedad, y sobre las discusiones que tiene el formato escolar como problema a desandar. También despliego una selección de trabajos que ahondan, por un lado en los aportes de los estudios sobre juventudes, en particular en relación a los estilos juveniles de hacer política, y por otro lado, en las transformaciones en las interacciones de la vida cotidiana y en el ámbito escolar a partir de la incorporación de medios digitales. Se espera que al final del recorrido queden presentados los nudos temáticos centrales que enmarcan mi aproximación al problema de investigación que aquí presento.

### **1.1. Estudios de Género**

Para indagar en la categoría de *género* y *perspectiva de género*, objeto central de esta tesis, resulta primordial reconstruir los debates de los llamados *Estudios Interdisciplinarios de Estudios de Género*. El campo se consolidó a fines de la década de los 70 en Estados Unidos y Europa, y se originó en la confluencia entre las prácticas y

reflexiones feministas de la llamada *segunda ola* y una revisión crítica en las ciencias sociales propias de la contracultura de los años 60. Primeramente nombrados como los *Estudios de la mujer o las mujeres*, este campo teórico problematiza la naturalización de la diferencia sexual y la caracteriza como relaciones sociales de jerarquía y antagonismo. Las primeras conceptualizaciones del género recuperan principalmente los planteos de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949) sobre el carácter construido de lo femenino y lo masculino, y cuestionan fuertemente el anclaje biológico predominante en la época.

Las principales periodizaciones de la historia del feminismo (Dorlin, 2009; Femenías, 2011) dan cuenta de cómo la introducción de la categoría género, a la prolífica producción intelectual y multidisciplinaria de la teoría feminista, complejizó el debate al instalar un análisis político, relacional y contextual que permitió reformular la noción de *mujer* como identidad a-histórica, esencial y universal (Cangiano y DuBois, 1993). La antropóloga mexicana Marta Lamas (1996) desarrolla tempranamente la definición del género como una interpretación social de lo biológico y lo caracteriza como el orden simbólico con que cada cultura elabora la diferencia sexual, que se construye histórica y culturalmente en un conjunto de prácticas, ideas y discursos.

Una de las definiciones más exhaustivas de esta categoría fue elaborada por la historiadora Scott (1990), quien define al género como una de las formas primarias de significar relaciones de poder en el que - superando la denominación inicial de los estudios de *la mujer o las mujeres*- plantea que ni varones ni mujeres pueden situarse fuera de él. El *género* resulta así un significativo binario de distribución social jerárquica de potencialidades, expectativas, y atributos históricamente desarrollados por los seres humanos (Conway, Bourque y Scott, 1998).

Sobre las conceptualizaciones sobre *igualdad* de género, Santa Cruz (1992) sostiene que la igualdad reivindicada para las mujeres es una relación de semejanza recíproca que comporta autonomía, interlocución, equipotencia, equifonía, equivalencia, y responsabilidad de los individuos-sujetos actuantes en todas las relaciones sociales, familiares y duales.

La multiplicación de los análisis en el campo tuvo otra vertiente complementaria. Desde la década del 70, uno de los focos en los estudios feministas estuvo puesto en la subordinación de las mujeres en diversas culturas. Esto marcó el desarrollo de numerosos estudios comparativos que contribuyeron a mostrar la variabilidad cultural y a preguntarse acerca del vínculo entre la diferencia sexual y la desigualdad social. En su clásico artículo *El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo”* (1986)

la antropóloga norteamericana Gayle Rubin, acuña la categoría *sistema de Sexo/Género* para delimitar aquellos aspectos de la vida social que producen y sostienen la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales, y lo define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986:97). De esta forma, los primeros escritos de la autora refuerzan esta primera lectura binaria de que el sexo es a la naturaleza como el género es a la cultura.

Por otra parte, otros estudios afloran en la década del 80 (Nieto, 2003; Vance, 1991), que se enfocan en la dimensión de la sexualidad y en los esquemas opresivos que definen no sólo a las identidades sino también a las prácticas y a los deseos. Son estudios que a su vez tomaron particular relevancia a partir de preocupación por la propagación del VIH-Sida. En otro de sus trabajos pioneros, Gayle Rubin (1989) plantea la distinción entre las categorías de género y sexualidad como *vectores de opresión* distintos, y hace énfasis en el concepto de jerarquía sexual, la cual se da de modos particulares- aunque entramados- de las jerarquías de género (Rubin, 1989). Varixs autorxs exploraron la hetero/homosexualidad (Segdwick, 1998; Weeks, 1998 ) y, de la mano del naciente activismo de Gays y Lesbianas en Norteamérica de la década del 70, complejizaron las identidad e impulsaron el abordaje de la homosexualidad como objeto autónomo, y del régimen de la heterosexualidad obligatoria como forma específica de opresión (Wittig, 2006).

La diseminación de las ideas postestructuralistas y el giro lingüístico, que retoman principalmente a Foucault y Derrida, instalan fuertes críticas a las oposiciones binarias del sexo-género y a la idea de identidad y naturaleza como un existente localizado por fuera de los discursos sociales (Haraway, 1995). Así, hacia principios de los años 90 se consolida una corriente, las Teorías Queer, que profundiza en la noción de sexualidad como dispositivo histórico y se inscribe en una tradición de los estudios constructivistas de las sexualidades (Weeks, 1998) que retoma de Foucault (1977) las nociones de poder y el cuestionamiento que elabora en torno a la hipótesis represiva. Las categorías foucaultinas han sido de gran utilidad para dar cuenta de cómo las instituciones, lejos de impulsar el silencio sobre el sexo, multiplican las formas del discurso sobre el tema, establecen puntos de implicación diferentes, cifran los contenidos y califican lxs locutorxs (Foucault, 1977). Según Foucault, en el dispositivo disciplinario moderno se crean los regímenes de verdad en los que se genera el conocimiento sobre la subjetividad. Sin embargo, el disciplinamiento no se produce

solamente en las conciencias sino, y básicamente, en la materialidad del cuerpo.

Quien ha llevado los aportes de Foucault al debate feminista con profundidad es la italiana Teresa de Lauretis (1991), que desarrolla la noción de *tecnologías de género* basada en la definición de dispositivo disciplinario moderno como creador de los regímenes de verdad en los que se genera el conocimiento sobre la subjetividad. Sostiene que el género, al igual que la sexualidad, no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales.

Sin embargo, es Judith Butler (1990), referente indiscutible de la teoría queer, quien retoma también y amplifica la definición foucaultina del poder regulatorio. Desde su perspectiva, cada forma jurídica del poder tiene su efecto productivo. Es así como el poder no sólo actúa sobre un sujeto preexistente, sino que, y sobre todo, conforma y forma a ese sujeto. Butler afirma, en su libro publicado en 1990 *Género en disputa*, que el sexo no remite a un sustrato biológico sino a una convención del lenguaje. El género, para la autora, es una matriz de inteligibilidad cultural: es el género lo que nos provee de las categorías con las que interpretaremos los cuerpos y la genitalidad de las personas en un marco heteronormativo patriarcal, en donde los cuerpos no binarios son concebidos como despreciables. Otro aporte central es la noción de performatividad del lenguaje para explicar que el género se construye con la repetición, una y otra vez de la norma (heterosexual) y debe entenderse no como un acto singular y deliberado sino como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. De esta forma, se *materializa* la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual, y así el sexo adquiere su aspecto estabilizado y naturalizado.

Si bien las lecturas anteriores en torno a las nociones de sujeto y representación propias del postestructuralismo fue acompañada por un amplio sector de las teóricas feministas, han habido algunas lecturas enfocadas en pensar estas ideas situando sus efectos políticos. En otras palabras, preguntándose hasta qué punto estos desarrollos alimentan y sobre todo orientan las luchas feministas.

Una de las preguntas que sigue generando discusiones sobre la orientación de estas luchas es si resulta estratégico o no el uso del término *género*. Existen, al día de hoy, numerosos cuestionamientos al interior del movimiento, principalmente en relación con el riesgo de que se genere un borramiento de su genealogía emancipatoria y feminista. Quienes lo cuestionan argumentan que la popularización de su uso derivó, en algunas latitudes o circunstancias, en un desdibujamiento de las injusticias que viven las mujeres en esta sociedad que las oprime como grupo social. La italiana

postestructuralista, Rosi Braidotti en su propuesta de *Sujetos nómades* (2000), advierte que perder la distinción del tradicional *varón/mujer* como modo en que la mayoría de las sociedades están organizadas, reduce la capacidad política de dar cuenta de las diferencias y las experiencias corporales entre varones y mujeres, entre las mismas mujeres, y al interior de cada mujer. Su respuesta ante esta amenaza es subrayar que no se trata de una articulación esencialista de los sujetos *mujeres* sino de la lucha en diversos contextos y momentos, de quienes se encuentran interpeladas por la representación hegemónica de *la mujer*.

Desde otra vertiente teórica, la feminista Nancy Fraser (1995) pone el foco en la noción de justicia y enmarca al feminismo en los debates sobre el paradigma liberal y multiculturalista norteamericano. Principalmente, cuestiona la disociación que parece instalarse entre políticas de redistribución -solamente como centradas en las injusticias de clase- y las políticas de reconocimiento (o de *identidad*) como aquellas centradas en las injusticias relativas al género, a la orientación sexual o la raza. Esta falsa antítesis tiene un efecto obturador de las luchas y proclama la necesidad de mantener un vínculo entre igualdad-diferencias, desde el cual en el reconocimiento de las diferencias se habilitan procesos de redistribución material, simbólica y de representación que conlleva una mayor igualdad.

Asimismo, se plantean otros problemas como el que describe la antropóloga Verena Stolke (2004). Ella trae nuevos ejes de discusión al preguntarse sobre las limitaciones del concepto de *género*, y al rastrear los orígenes de su uso en lxs médicxs de la década del 50 en Estados Unidos, que lo utilizaban con el fin de mostrar el aspecto *no natural* del comportamiento femenino o masculino. Esa marca de origen, dice la autora, es relevante para entender las dificultades epistemológicas de la conexión entre género y sexo en los propios ámbitos académicos y activistas del feminismo. Por otra parte, Fernández Cordero (2016) recuerda que si bien el término proviene de las ciencias médicas, su redefinición en el feminismo se produjo en diálogo con el marxismo. En particular, a partir de la lectura en clave feminista que Gayle Rubin (1986) hace de Marx y Engels y luego a partir de la escritura que hace Donna Haraway (1995) sobre el término *género* a pedido de quienes editaban un diccionario marxista. Nuevamente, dice la autora, allí reaparecía con productividad el persistente nudo teórico y político entre *género* y *clase*.

Mucho más reciente, y altamente preocupante en un contexto neoliberal como el que enmarca la producción de esta tesis, son los señalamientos de quienes se inscriben en la retórica de la *ideología de género*. Según Cornejo Valle y Pichardo (2017) la



utilización de este término es una estrategia de sectores de la Iglesia Católica para denunciar el carácter intencionalmente confuso, ilusorio y engañoso del *género*, presentando como una distorsión semántica de las feministas y homosexuales para imponer a toda la población un supuesto estilo de vida inmoral. La expresión *ideología* es equiparada a *falsedad* y leída para los sectores religiosos, en su sentido marxista, como una estrategia consciente de la influencia del lenguaje en la formación de la opinión pública. Su empleo en términos negativos busca desacreditar los reclamos de igualdad jurídica y social de sectores históricamente subalternos a partir de argumentos que equiparan familia nuclear con orden natural, y naturaleza con verdad. Evidentemente, la categoría sigue teniendo potencia y, mediante este constructo se busca invalidarla.

### 1.1.2. Perspectiva de género y feminismos

El entramado entre activismos y academia ha dado en las últimas décadas nuevas vertientes o enfoques que renuevan y profundizan los estudios a partir de vincularlos con procesos sociales contemporáneos. En este apartado, se enfatizará en aquellos que remiten a discusiones conceptuales sobre el *género* y la *perspectiva de género* en tanto categorías de análisis a los fines de esta tesis.

El término *perspectiva de género* tiene una resonancia significativa en los ámbitos de gestión, diseño e implementación de políticas públicas. Quienes principalmente han aportado y abonado a su popularización son los organismos internacionales que, desde su primer definición en la Conferencia de Beijing en 1995, leen esta perspectiva como intrínsecamente interseccional y transversal. Según Bach (2015) éstas son dos dimensiones metodológicas del término; ambas son herramientas de intervención que no se excluyen entre sí. El carácter interseccional alude a la imbricación de múltiples derechos y privilegios que actúan en una situación y que permiten interrogarse sobre la reproducción institucional de la desigualdad (MacKinnon, 2013). El carácter transversal remite a la responsabilidad de todos los poderes públicos a partir de un tácito reconocimiento de la desigualdad de género como problema público (García Prince, 2010). Originado del término anglosajón *mainstreaming*, la dimensión transversal refiere a un proceso o instrumento estratégico -y no un fin en sí mismo- para alcanzar la igualdad; instrumento que organiza el soporte, la ejecución y la evaluación de las políticas de género. Destaco aquí esta marca en el origen del término *perspectiva de género* asociado a su carácter inherentemente *transversal*, que apunta a una responsabilización por parte de todxs lxs actores, especialmente a lxs que ocupan



espacios jerárquicos.

En los '80 sucede un reemplazo progresivo de los *Estudios de Mujeres* hacia los *Estudios de Género*. Este último representaba para entonces una "corriente más abarcadora e incluyente que busca nuevas formas de construcciones de sentido que permitirán por un lado avanzar integrando ahora la dialéctica de los sexos y por otro , desmontar el apartheid y encapsulamiento de la visión de mujerismo" (Belucci, 1992:48). Luego emergen los cuestionamientos antes planteados y aparecen propuestas (Bartra, 1998) para reemplazar la denominación *perspectiva de género* por, por ejemplo lo que Harding (1996) denomina *el punto de vista feminista*.

Laura Masson, quien elaboró una etnografía sobre las feministas en Argentina, esgrime que "tanto la historia de las categorías verbales como de las oposiciones y los conflictos entre las feministas es también la historia del feminismo y de la construcción de sentidos y significados compartidos que desaparecen, permanecen marginales o llegan a imponerse" (2007:33). Dentro del amplio y complejo campo de relaciones que podemos nombrar como movimiento social de mujeres, al menos en el país, existen debates viejos y actuales en torno a si es adecuado hablar de *mujeres*, *género* o *feminismo*. Esta discusión en torno a las conceptualizaciones y usos políticos del lenguaje (que atravesó toda su historia) se enmarcó en otros debates tales como si es adecuado hablar de *un* feminismo o de *los* feminismos, algo que a su vez se asocia a otros divisores de agua, tales como la adscripción a un feminismo autónomo o un feminismo institucional.

Con respecto a esto último, explica Fabbri (2013), citando a Laura Morroni que, las *autónomas* denuncian la cooptación, burocratización, profesionalización y oenegización, y por ende la despolitización del movimiento feminista de los años 90 por parte de los Estados Neoliberales (en los '80 la autonomía era frente a los partidos de izquierda que las marginalizaba). Los laberintos tecnocráticos y de lobbismo legislativo han condicionado a nivel internacional su capacidad crítica, sus líneas de acción y sus marcos de alianza. Según las autónoma, la adopción de la perspectiva de género en políticas públicas en el marco de estos contextos no hacen más que "incluir a las mujeres en tanto minorías, tematizando la opresión en términos de discriminación y promoviendo su inserción subordinada sin alterar las profundas estructuras de desigualdades de poder" (Fabbri, 2013: 148)

Según Graciela Di Marco (2010) el movimiento de mujeres en la Argentina ha sido categorizado en tres vertientes: la participación en los movimientos de derechos humanos (madres y abuelas de plaza de mayo), las acciones colectivas de las mujeres

de los sectores populares (que se organizaron para enfrentar las duras condiciones de vida, especialmente durante el ajuste) y las mujeres del movimiento feminista, con un fuerte componente en sus orígenes y estabilización de mujeres de sectores medios. Estas últimas son analizadas en la etnografía de Masson (2007) por su participación en los Encuentros Nacionales Feministas y que según la autora tienen en común poseer estudios superiores. Estas feministas, que se identifican como autónomas, antagonizan a su vez con un feminismo institucionalizado u onegeizado, que a partir de los 90 entrelazan el activismo del movimiento de mujeres con una nueva agenda de los estados de la región para aceptar la presión internacional y presentar un cierto liderazgo en los temas de derechos ciudadanos (Molyneux, 2003).

Según Di Marco fue surgiendo luego un *feminismo popular* que nace de las articulaciones de esta agenda de género con nuevas actrices, las mujeres participantes de los movimientos sociales en los Encuentros Nacionales de Mujeres (ENM), agrupadas a partir de antagonizar con las estrategias de la Iglesia Católica que participa desde 1997 *para boicotearlos*. Aparecen sobre la base de la radicalización en las reivindicaciones vinculadas a la violencia contra las mujeres, a la demanda por trabajo digno, y la lucha para la legalización del aborto. Ejemplo paradigmático es la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito que surge en el XVIII ENM (2003) y que logró articular un amplio abanico de organizaciones que se mantienen hasta la actualidad. Estas confluencias plasmadas en el feminismo popular referenciado en los Encuentros Nacionales de Mujeres y en la que esta investigadora se posiciona, "apuntan a una estructura horizontal y rizomática de los movimientos de mujeres, sus redes y sus articulaciones locales, globales, cara a cara y por el ciberespacio" (Di Marco, 2010:65)

Unos interrogantes a desplegar para un futuro (posiblemente no muy lejano) es la forma en que estas discusiones se reconfiguran a partir del muy reciente fenómeno de repudio masivo a los femicidios conocido como *Ni una Menos*, sumado luego al Paro Internacional de Mujeres que se desarrolló dos años después convocado por las *asambleas feministas* en la que confluyeron nuevamente amplios sectores (siendo notable la fuerte presencia de espacios sindicales). Si bien podría ser demasiado pronto para hablar de una nueva ola de organización feminista, señalan Tabush y Fiedman (2016) que un punto a destacar es que las protestas de *Ni una Menos* han demostrado una comprensión más profunda del vínculo entre la violencia de género y otras formas de desigualdad de género. Y también enfatizan el rol de las redes sociales, que si bien distan mucho de ser el único recurso, presenciaron el desarrollo continuo de vínculos

creativos entre los repertorios de acción *online* y *offline*.

Esta tesis pone el foco en el vínculo entre desigualdades de género y los modos de construcción y trasmisión de saberes, y se enmarca en una tradición feminista autoreflexiva que acentúan la necesidad de cuestionar la neutralidad de los conocimientos, situarlos, y comprenderlo en su intersección con otras dimensiones que afectan esa construcción (Tarducci, 2010). A partir de esta aproximación es que propongo la exploración de algunos ejes centrados en la epistemología feminista, como veremos a continuación. Dice Ciriza (2017) que la lógica del activismo y la del saber tienen tiempos, reglas y procedimientos a menudo escasamente complementarios, pero que en esas paradójales afinidades entre militancia y academia reside la fuerza nutricia de la que deriva, al menos en nuestra región, la posibilidad de persistir en el tiempo. "Sin esos encuentros erizados de dificultades la academia se despolitizaría extraviando el sentido emancipatorio que los feminismos han alentado y todavía alientan" (2017:17). Agrego que parte de estas genealogías trenzadas deriva de una significativa dinámica basada en la reflexividad de sus prácticas, y a su vez, como destaca Fabbri (2013) pocas tradiciones de pensamiento tienen la vitalidad y actualización permanente de sus postulados teóricos sobre la base de los aprendizajes emergentes de las luchas del movimiento. Esta vitalidad y reflexividad son rasgos que aparecen en el trabajo de campo y que resultaron de suma utilidad para comprender en profundidad las tendencias actuales de los feminismos y la juventud.

De las definiciones innumerables de feminismo, encuentro significativa la metáfora que utiliza Ciriza (2007) del movimiento feminista como espejo donde, por un lado, se constituye como sujeto colectivo de acción política, y a su vez pone en el espacio público asuntos considerados habitualmente como indignos de aquellas esferas. Estas esferas públicas, dice Fraser (1995) "no son sólo espacios para la formación de la opinión discursiva; son también espacios para la formación y la concreción de las identidades sociales" (p.118). Así, la posibilidad de enunciar y constituir *la propia voz* en la esfera (y escuela) pública resulta uno de los aspectos que la pedagogía feminista retoma como central.

Más que entender al feminismo local como movimiento de ideas unificadas sobre la opresión o de modos compactos de acción política, dirá Silvia Elizalde (2008) que resulta necesario "entender al feminismo como matriz de relaciones de diverso signo que ha ampliado el arco de prácticas que pueden ser comprendidas por este término al tiempo que ha permitido incluir como material de análisis a los múltiples itinerarios sociales de las mujeres, sus distintas trayectorias de lucha así como los procesos de

aprendizaje histórico de los que participan en tanto configuraciones concretas en relaciones específicas de poder de género.”(p.17). El vínculo entre los procesos subjetivos y colectivos de aprendizaje, y la adscripción identitaria son analizados por Laura Masson (2017). Encuentra en la *conversión* una modificación cognitiva que cambia la visión que tienen del mundo las mujeres que ella analiza, con la incorporación de nuevas categorías de percepción que se construyen en la militancia.

En este doble movimiento especular, y teniendo en cuenta la imposibilidad de establecer líneas divisorias claras en un espacio social *feminista* internamente heterogéneo que engloba diferentes identificaciones, opto por elaborar una lectura amplia del punto de vista feminista: se trata de un modo de *conocer*, de *vincularse* y de *accionar/enunciar* en el terreno social. Es decir, se trata de experimentar de forma imbricada y simultánea una revisión crítica de las reglas que organizan el conocimiento, las relaciones sociales y las formas de intervenir, con el fin de hacerlas más justas. Estas tres *modalidades* – conocer, relacionarse y accionar- *modelaron* justamente mi forma de describir a la escuela desde la grilla de los feminismos; decidí así enfocar la mirada del campo en los saberes, los vínculos y las prácticas de lxs sujetos.

Ahora bien, en relación con las polémicas sobre el uso del término *género*, al cual se lo acusa de *despolitizar*, *lavar*, o también *burocratizar* o *institucionalizar* violencias estructurales del patriarcado hacia las mujeres, hacemos nuestra la mirada de Morgade (2007) que aclara que si bien el concepto de *género* ha sido criticado y es necesario atender a los riesgos que se señala, sigue siendo, provisoriamente, el mejor constructo del que disponemos para denotar al conjunto de significaciones sociales construidas alrededor de la condición, leída fenomenológicamente, de ser macho o hembra de la especie humana. Si tenemos en cuenta la persistencia histórica y los efectos del enfoque esencialista de las teorías sociales, la difusión del concepto de género puede contarse entre las principales victorias de la segunda ola del feminismo.

El planteo de Scott (1990), que entiende a las relaciones de género como una de las formas primarias de relaciones de poder sigue siendo una lectura sumamente útil para el análisis pedagógico y a los fines de esta tesis. Scott advierte que el término *género*, además de estar referenciado en un conjunto de posiciones teóricas suele tener usos inadecuados frecuentes que es necesario atender, y que en la actualidad se encuentran notablemente vigentes en ámbitos sociales y escolares: como meras referencias descriptivas (y no críticas) de las relaciones entre sexos, o como sinónimo de mujer, o como un tema o departamento de investigación nuevo. O también *género* es empleado en espacios académicos por fines que responden a una buena acogida

política del tema o para subrayar la seriedad académica de una obra, porque *género* suena más neutral y objetivo que *mujeres*. En todas estas acepciones se carece de capacidad analítica para enfrentar (y cambiar) los paradigmas históricos existentes. Además abonan a tradiciones de organización y desarrollo de la investigación académica no basados en principios lógicos sino contextuales y utilitarias que la autora apunta a evidenciar. Así, establece una posición radical sobre la disciplina de la Historia (al igual que lo hace Sandra Harding en relación a la Ciencia) al sugerir que la inclusión de las mujeres en la historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico de modo que abarque la experiencia personal y subjetiva, las actividades públicas y políticas. Una metodología como ésta implica no sólo una nueva historia de las mujeres, sino también una nueva historia. Como veremos, existe aquí una continuidad con lo que desarrollarán algunas pedagogas feministas con respecto a la forma en que debe repensarse la enseñanza en general.

En esta tesis se aborda la categoría *género* con dos intenciones que pueden resultar paradójicas: como perspectiva de análisis, y como objeto de investigación ¿Cómo estudiar la perspectiva de género desde una perspectiva de género? Denomino a mi objeto central *perspectiva de género* y no *perspectiva feminista* ya que se trata de la categoría que aparece con más frecuencia en los discursos de lxs sujetxs que analizo en la escuela, y quienes generalmente no establecen una vinculación directa entre ambos términos. Asimismo, *perspectiva de género* se utiliza de modo explícito en la Ley ESI de CABA (Ley N°2110/2006, art. 4) y en algunos de los textos recientes del Programa Nacional ESI, así como también en muchas otras *políticas de género* que son identificadas y apropiadas por lxs sujetxs. Sin embargo, subyace a mi aproximación sobre los modos en que esta perspectiva de género es leída en las modalidades ensayadas para su transversalización, la pregunta por los sentidos y las adscripciones que aparecen en relación a la tradición feminista.

Asimismo, mi enfoque teórico metodológico parte de una definición de género - política, relacional y situada- que resulta inescindible de los puntos de vista y debates situados del movimiento feminista y popular argentino, razón por la cual aquí utilizo ambas herramientas como intercambiables, o dicho de otro modo, utilizo de forma táctica *género* como parte de una estrategia metodológica feminista.

## 1.2. Pedagogía feminista

Ante los escasos estudios disponibles a nivel local que apuntan a establecer una definición de la *pedagogía feminista*, elaboro una reconstrucción de este concepto a partir de articular aportes de las teorías feministas -en particular aquellos que problematizan y cuestionan la *producción* del conocimiento- con ciertas miradas de la pedagogía que elaboran una mirada crítica de la *transmisión* de la herencia cultural, tarea a la que fue asignada la institución escolar. Me refiero a la intersección entre los desarrollos de la epistemología feminista y de las llamadas pedagogías críticas. Así, este apartado contiene algunos antecedentes y debates de estos dos campos que, si bien se entranan en genealogías disciplinares disímiles, presentan en su intersección las principales características de lo que aquí comprendo como pedagogía feminista. Seguidamente reconstruyo los principales aportes del campo académico en el que enmarco la investigación, las Ciencias de la Educación y su abordaje sociocultural de las relaciones de género y sexualidades. A lo largo de su desarrollo local este campo de estudios ha fortalecido su interdisciplinariedad y ha elaborado un intercambio asiduo con agendas y lenguajes con los activismos feministas y/o con espacios no escolares.

### 1.2.1. Epistemología Feminista

La Sociología de la Ciencia, que se desplegó con mayor profundidad a partir de la década del 60, se ha ocupado de des-ocultar el carácter situado de la investigación científica. Focalizó en la pertenencia de lxs científicxs a una clase social y a un grupo étnico dominante, así como también en su actitud conservadora en defensa de los privilegios de la elite científica y social. A su vez, el campo de la Historia de la Ciencia se ha dedicado a iluminar el carácter procesual y relacional de la teorías científicas, poniendo también en cuestión sus pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad. Estos desarrollos de la teoría crítica fueron acompañados por epistemólogas de inspiración feminista (Fox Keller, 1991; Haraway, 1995; Harding, 1996; Schiebinger, 2004) que denunciaron tempranamente el carácter sesgado de la ciencia positivista y reforzaron el cuestionamiento al ideario moderno que deposita la esperanza del bienestar en el control de la naturaleza y en un progreso lineal e ilimitado. Estas discusiones comenzaron a emerger junto con la -cada vez mayor- presencia de mujeres en los estudios superiores, y una progresiva inserción laboral de éstas en las comunidades científicas (Bonder, 1994). De la mano de estas teóricas que gestionaron

los primeros grupos de estudios en las universidades, se apuntó tempranamente al campo académico y científico como uno de los ámbitos sociales en los que se reproducen las normas, valores y expectativas diferenciales propios del orden patriarcal (González García y Pérez Sedeño, 2002).

La reproducción de las desigualdades de género en el ámbito científico se expone, según la filósofa argentina Diana Maffia (2007), en dos dimensiones del vínculo entre mujeres y ciencia: por un lado en la indagación por ver *quiénes* hacen ciencia, y por el otro lado en ver *cómo y qué* se investiga: las mujeres han sido históricamente más un *objeto* de la ciencia que *sujetos* protagonistas de ella. La centralidad masculina de las ciencias tienen el efecto doble de "impedir la participación de las mujeres o masculinidades subalternizadas dentro las comunidades epistémicas que construyen y legitiman el conocimiento, y a su vez expulsar las cualidades consideradas *femeninas* de tal construcción y legitimación" (p.2).

Tal como lo sistematizan González García y Pérez Sedeño (2002), en los años que se corresponden con la segunda ola del feminismo se elaboraron numerosos textos biográficos dedicados a reescribir la historia oficial y *rescatar* a aquellas mujeres que hicieron contribuciones relevantes a la corriente principal de la ciencia, y que en un gran porcentaje de los casos, no tuvieron los mismos laureles simbólicos y materiales que sus colegas o sus maridos. Sin duda estos trabajos fueron muy importantes para mostrar que no existe una limitación cognitiva para el ejercicio de las ciencias, y además para dar cuenta de los múltiples e injustos esfuerzos que éstas científicas tuvieron que realizar para poder desarrollar sus trabajos y obtener reconocimiento. Asimismo, otros estudios enfocados en la historia de la tecnología (Pérez Sedeño, 1998) han denunciado que aquellos inventos realizados por mujeres y relacionados con la esfera de lo doméstico y la crianza, no han sido debidamente reconocidos como *desarrollos tecnológicos*.

En sintonía con los planteos de la corriente denominada *feminismo de la diferencia* de la década del 70 (Irigaray y Alonso, 1978; Braidotti, 2004), algunas autoras advierten que la búsqueda de reconocimiento y jerarquización en el ámbito científico por parte de mujeres posee como contracara el riesgo latente de retener las normas masculinas como medida de excelencia. El ejercicio reflexivo sobre qué sujetxs conformaron tradicionalmente la comunidad científica permite poner en evidencia que lo que esta comunidad produce -el conocimiento científico- está sesgado por las experiencias subjetivas de aquellos sujetxs. Esta predominancia masculina esconde y a la vez que reproduce, una naturalización de un tipo de pensamiento científico que es



androcéntrico. Con androcentrismo nos referimos a la propensión a considerar tácitamente a los varones como sujetos de referencia (Elizalde, 2006).

Según Diana Maffía (2007) el androcentrismo se enraíza en la tradición aristotélica, cuyo esquema de valores epistémicos, lejos de responder a principios lógicos, se sustenta en características atribuidas a sujetos sociales en relaciones asimétricas de poder y se corresponde con la construcción binaria de los géneros: varón/mujer, cultura/naturaleza, objetividad/subjetividad, racional/emocional, mente/cuerpo, fuerte/frágil, público/privado. Así, la filósofa describe tres modos existentes de abordar la aún persistente marginalización femenina en el ámbito científico (y escolar): el punto de vista conservador, el liberal, y finalmente el radical. Sostiene que no es suficiente para las mujeres ser científicas si la ciencia va a continuar como hasta el presente. De este modo, y citando a la reconocida bióloga Donna Haraway (1995) “al feminismo no le queda otro remedio que entrar en la re-escritura de lo científico-técnico con la conciencia ácida de entrar en un juego mortal de re/deconstrucción constante del discurso y de la (propia) identidad” (p. 28).

El modo radical que describe Maffía retoma la posición de Sandra Harding (1996) cuando se pregunta ¿deben las mujeres moldear sus valores y métodos para acomodarse a la ciencia, o la ciencia moldeará sus métodos y prácticas para acomodarse a las mujeres? Pregunta que podemos extender aquí a la siguiente: ¿Es posible utilizar con fines emancipadores una educación tan íntimamente inmersa en los proyectos androcéntricos? Esta tesis intenta aportar herramientas conceptuales sustentadas en una base empírica que permita complejizar esta pregunta y sus respuestas posibles.

### 1.2.2. Pedagogías críticas

Así como las primeras teóricas feministas apuntaron a la ciencia como anclaje de discursos patriarcales, también identificaron que las instituciones educativas modernas, lejos de contrarrestar la desigualdad entre géneros, colaboran en su reproducción. Como las científicas, cuestionan la pretensión de objetividad, neutralidad y universalidad de los saberes escolares, y proponen una intersubjetividad consensuada que resista los estándares androcéntricos de la socialización profesional docente (Maher y Thompson, 1994).

Estas reflexiones emergieron a la par de nuevas corrientes dentro de la sociología de la educación norteamericana y europea en los años 60 y 70, que se dedicaron a develar la politicidad de las prácticas educativas y a denunciar que la



masificación de la escolaridad no basta para lograr mayor igualdad en el orden capitalista. Por un lado, encontramos las llamadas *Teorías críticas de la educación* que según Luis Rigal (2011) se han centrado en la escuela y el curriculum, pivotando sobre las nociones de *hegemonía* y *resistencia* (Willis, 1983; Apple, 1985; Giroux, 1992), con fuerte influencia del pensamiento gramsciano, y de las nociones de *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1990). Por otro lado, emergen en el contexto latinoamericano las *Pedagogías críticas* (Freire, 1970; Shor, 1980) que se enfocaron en las relaciones de poder propias del vínculo pedagógico y desarrollaron líneas orientadoras para una práctica docente que enfatice en las categorías de autonomía, criticidad, diálogo y liberación.

Otro problema que este enfoque pedagógico aborda es la conflictiva relación entre teoría y práctica, problema que Freire busca profundizar con el concepto de praxis como unidad indisoluble entre reflexión y acción. En la pedagogía crítica, teoría y práctica "no es ni mera aplicación de lo primero a lo segundo, ni mero despliegue dialéctico de lo siempre igual a si mismo. Es acá donde la mirada pedagógica ni se fragmenta ni se totaliza ilusoriamente" (Cullen, 2011:25).

Entre las herencias de las pedagogías críticas encontramos, como expresa Serra (2011), la de poner en evidencia la naturaleza política de la educación y a la vez, la de describir cómo funcionan los sistemas educativos con la decisión de intervenir manteniendo un horizonte emancipador. En la actualidad, dice la pedagoga, las pedagogías críticas conviven con la ambigüedad de develar las condiciones ocultas de las prácticas educativas y a la vez añorar el fortalecimiento de las instituciones educativas públicas.

Si bien la perspectiva de género no ganó legitimidad en ese campo hasta entrados los años 80, estos trabajos aportaron herramienta para analizar las contribuciones del sistema educativo a la reproducción y legitimación de las múltiples desigualdades. Aportaron a la definición de conocimiento escolar como una construcción formalizada diferente de la que los campos mismos de las ciencias académicas han deparado. Plantearon que los campos disciplinares, lejos de ser neutrales, son escenarios de lucha, con reglas de inclusión y exclusión orientadas por fuentes de prestigio y de financiamiento mucho menos maleables que el curriculum explícito escolar.

Así, el género se incluye paulatinamente en las pedagogías críticas como vector de desigualdades en la producción y consumo, tanto de recursos económicos como culturales. *Género* se volvió una categoría descriptiva, y a su vez crítica de los modos en

que la escuela construye cierto tipo de subjetividades sexuadas. Modos que silencian a la misma vez que castigan aquellas expresiones que no se correspondan con las normas inteligibles de lo masculino o femenino.

### 1.2.3. Educación, género y sexualidades

De la mano de viejos y nuevos interrogantes propios de los Estudios de género, el campo de la pedagogía feminista fue mutando y combinando su objeto de estudio: ya no se trata de constatar únicamente desigualdades en términos del diferencial acceso a la educación, sino también en la estructura curricular (Bonder, 1994; Santa Cruz, 1992), los libros de textos (Garreta y Careaga, 1987), pero principalmente en entender cuáles son los mecanismos que constituyen a la escuela como espacio sexista y heteronormativo (Subirats y Brullets, 1988; Connell, 1995; Fine, 1999; Petrovic y Ballard, 2005).

Algunos de los trabajos pioneros en torno a esta última línea de indagación los encontramos en Inglaterra, con las investigaciones de Epstein y Johnson (2000). Describen las dinámicas del control y la resistencia que se da en las escuelas, con resultados negativos para lxs jóvenes en general y para aquellxs de orientación sexual no hegemónica en particular, considerando especial atención a lxs docentes gays y lesbianas, quienes aparecen como objeto de permanente sospechas. Mientras tanto, en Colombia, García Suárez y su equipo (2004) desarrollan la idea de *dispositivo pedagógico de género* como analizador en el campo de los ordenamientos del género y de sexualidad, mediante los cuales lxs sujetxs aprenden o transforman los componentes y las normas instaladas. En relación a los estudios sobre masculinidad y educación, los trabajos de la australiana Rawyl Connell (1995), fueron precursores en sistematizar y focalizar en los modos en que las instituciones refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, de la homosexualidad.

En Brasil, Guarcira Lopes Louro (1999) se volvió una referente a nivel latinoamericano. Inspirada en la *disposición antinormalizadora* de la Teoría Queer, y trascendiendo el campo meramente sexual, propone un posicionamiento epistemológico de *arriesgar lo impensable*. Plantea una política postidentitaria para la educación, que vaya más allá de la tolerancia o la corrección política. Esta idea de promover pedagógicamente la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades va en sintonía con los planteos de la canadiense Deborah Britzman (1999). La autora

propone una pedagogía queer que habilite la erotización de los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes; una pedagogía, además, que sea sostenida en la posibilidad de la incertidumbre. Plantea que, una vez cuestionadas las relaciones de poder, esta versión *aun no tolerada* de la pedagogía debe apuntar al cuidado de sí como práctica de la libertad.

Otra área explorada es en torno a los modos en que se incluye la mirada feminista a los contenidos escolares. Aquí, resultan centrales los aportes de la norteamericana Peggy McIntosh (1997) y su descripción de las *fases interactivas del desarrollo curricular*, advirtiendo que éstas no deben entenderse como una linealidad cronológica sino que por el contrario, se superponen. Sintéticamente diremos que una primer fase corresponde a la *invisibilización de las mujeres* (y agregamos, las disidencias sexuales) en tanto sujetas de la ciencia, de la historia o de cualquiera de las asignaturas a la que es aplicable este modelo. Una segunda y tercera fase refieren al esfuerzo por *sumar* o añadir a aquellas personas o a aquellos problemas que despiertan su ocultamiento. Es decir, elaborar una historia compensatoria, un rescate de las *figuras extraordinarias* de los grupos excluidos. La tercera y cuarta fase propuesta traslada el foco desde *los casos* de mujeres extraordinarias a los *problemas sociales* de las mujeres, cuestionando fuertemente las desigualdades de género a nivel estructural. Aparece aquí una verdadera revisión epistemológica y política del curriculum, y una denuncia a las exclusiones, así como también un esfuerzo de visibilizar en los espacios educativos las luchas de los diferentes grupos subordinados.

También su compatriota bell hooks, profesora universitaria reconocida por su activismo como feminista afrodescendiente, escribió el libro *Teaching to Transgress Education as the Practice of Freedom* (1996), donde reivindica los espacios de educación no sólo como anclajes de opresiones sino que define a la docencia por su potencial para unificar las diversas luchas emancipatorias. Maher y Thompson (1994) analiza a lxs profesorxs feministas que buscan suelos alternativos donde construir su autoridad como maestrxs *de igual a igual*, a partir de una intersubjetividad consensuada y resistiendo los estándares androcéntricos de su socialización profesional. Estxs docentes, dicen las autoras, ven como socialmente relevante su experiencia en la disciplina y en su propio trabajo escolar, no porque produzcan *verdades* objetivas, sino porque este conocimiento modela su desarrollo personal aun en curso. Este aspecto será un insumo clave para abordar los saberes producidos por lxs docentes analizados en esta tesis.

Si retomamos los debates académicos sobre el androcentrismo de la ciencia,

estos se hicieron eco en los esfuerzos de las educadoras feministas, quienes vieron en la escuela un territorio de reproducción y también de resistencia sobre los sentidos hegemónicos de cuerpo, género y deseo. El cruce que rescata el esquema de la reconocida filósofa de la ciencia Sandra Harding (1996) sobre los tres proyectos feministas elaborados – empirista, punto de vista y posmoderno- nos habilita a imaginar tres ejes o categorías posibles para analizar los modos en que se incluye, o se han incluido, la teoría y las prácticas feministas a las escuelas: i) a partir de revisar el carácter feminizado de la práctica docente y su sistemática exclusión en los espacios de producción (y no sólo de transmisión) de los saberes considerados como socialmente valiosos; ii) a partir de explicitar frente a la comunidad escolar un posicionamiento o identidad política propia como docente, afirmando que todo educador/a/x enseña desde puntos de vistas sesgados, y referenciarse en una genealogía de estudios y prácticas propias de los feminismos; iii) a partir de describir al conocimiento escolar como una producción situada en un contexto temporal y espacial específico y como resultado de una correlación de fuerzas que se plasman en desigualdades de género siempre en intersección con otras opresiones (González del Cerro, 2018).

#### 1.2.4. Antecedentes y postulados del campo en el país

En Argentina y de forma más reciente, diversas investigaciones del campo de educación, género y sexualidades se han dedicado a describir los múltiples dispositivos de disciplinamiento corporal que la escolarización realiza sobre los cuerpos de estudiantes y docentes en relación a las distinciones y atribuciones deseables de masculinidad y feminidad (Morgade, 1995, 2006 y 2011; Scharagrodsky, 2008; Tomasini, 2011, Pechin, 2012; Baez, 2013; Alonso y Zurbriggen, 2014; Molina, 2014). Las expectativas diferenciales, los discursos y las prácticas dentro y fuera del aula dejan, según estos estudios, marcas profundas, cotidianas y sutiles en niñxs y jóvenes, y son las que logran hacer mella de manera más duradera en la experiencia escolar por no estar ni explicitadas, ni reconocidas.

En los últimas dos décadas, diversos trabajos producidos en el marco de diferentes tradiciones disciplinares se han dedicado a consolidar progresivamente el campo local de educación, género y sexualidades, y, como fue especificado anteriormente, se han enfocado en describir los múltiples modos en que se refuerzan y en ocasiones se disputan las normas de lo masculino y lo femenino en las experiencias escolares. Algunos trabajos han comenzado a reconstruir la propia historia de este

campo de estudios a nivel local, que se vio diversificado a partir de un andamiaje legal que se expandió a partir del siglo XXI. La discusión sobre la Ley de Educación Sexual Integral y su puesta en práctica convocó nuevas investigaciones desde campos diversos. Los *Coloquios Interdisciplinarios e Internacionales de educación, relaciones de género y sexualidades*, que se realizan con sistematicidad en distintas ciudades del país desde el 2005, se conformaron como un espacio de encuentro y confluencia de estas investigaciones o estudios.

Los distintos trabajos que realizan Gogna (2005), Fellitti (2005) y Zemaitis (2016) muestran que las ciencias sociales argentinas comenzaron a estudiar la cuestión de la sexualidad a partir de la década del 70 y desde entonces aportan indicios generales sobre cómo se han ido disputando sus sentidos entre actores y disciplinas diversas, e instalándose como tema de interés del ámbito público y educativo. Una de las investigaciones pioneras sobre los debates históricos en torno a la formación en sexualidad, en el contexto previo a la sanción de la ESI, fue el de Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008). Las autoras plantean que estas discusiones giraron principalmente en torno a los sujetos destinatarios, los contenidos y las edades adecuadas. A partir de recoger experiencias de educación sexual en distintas ciudades del país, abordan las diversas miradas e interrogantes que redefinieron en las últimas décadas a la sexualidad más allá de la prescripta por la religión católica y en diálogo con ella.

Desde el campo de la historia, la Argentina tiene un vasto desarrollo sobre la historia de las mujeres en diversos ámbitos sociales (Barrancos 2007; Lobato, 2007) y en el educativo en particular (Nari, 1994; Morgade, 1997; Pineau, 2001). Destacamos los trabajos de Felitti que avanza en una reconstrucción de los discursos en torno a la moral sexual juvenil en la década de los 60 y el papel pedagógico de las industrias culturales, mientras que otros trabajos analizan el proceso de distanciamiento de las expectativas y mandatos familiares tradicionales en lo que llaman una *modernización cultural* de aquellos años (Felitti, Cosse y Manzano, 2010). En el cruce entre educación y religión encontramos también los trabajos que abordan la educación sexual desde una perspectiva sociológica e histórica en la argentina democrática (Esquivel, 2013) y desde una mirada juvenil (Prietto y Lotito, 2012). Estas y otras investigaciones, como la que realizan Gogna y Jones (2012) sobre la historia del campo sexológico y las representaciones de sus profesionales sobre la medicalización y la perspectiva de género abonan al planteo de que diversos sectores han disputado la definición de la sexualidad dentro y fuera de los ámbitos escolares. Otros trabajos se enfocaron en el vínculos entre salud y educación en las décadas previas a la sanción de la ley ESI en

2006, como los de Kornblit y Mendes Diz (1994), Weller (2000) y Villa (2007).

En CABA, y con anclaje en la investigación pedagógica, los proyectos llevados adelante por Graciela Morgade y su equipo, del cual soy integrante, resultan fundamentales para esta tesis. Las investigaciones se dedicaron a describir los procesos informales de circulación de saberes acerca de las relaciones de género y las sexualidades entre jóvenes estudiantes de Buenos Aires; las visiones de autoridades y profesorxs de escuela media acerca de las posibilidades y límites de la tematización escolar de las sexualidades juveniles; y los contenidos y enfoques acerca de la sexualidad femenina y masculina presentes en la enseñanza en la escuela media. Entre sus resultados centrales encontramos la premisa de que existe un modelo hegemónico que circunscribe la sexualidad a la genitalidad y a las prácticas heterosexuales, promueve la prevención bio-médica de los efectos *no deseados* (embarazo e infecciones de transmisión sexual). Y en simultáneo y de modo complementario – dicen-, la escuela resulta un espacio contradictorio para la visibilización y también manifestación de los cuerpos sexuados; de discursos y prácticas subordinadas. Tras la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, esta línea de investigación se focalizó en reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres áreas curriculares del secundario: Formación Ética y Ciudadana, Historia, Biología y Educación para la Salud. Se indagaron, entre otros ejes, cómo la tematización y problematización de contenidos vinculados al género y a las sexualidades habilitan la emergencia de diversas voces juveniles.

Posicionada en este marco institucional y teórico, en el cual se asume la construcción social del cuerpo sexuado y se interroga por una educación sexuada justa (Morgade, 2011, 2015), encuentro como antecedentes directos a mi investigación las siguientes cuatro tesis doctorales que comparten el objeto-problema, el recorte metodológico -cualitativo y/o etnográfico-, la delimitación geográfica -Ciudad Autónoma de Buenos Aires-, y el espacio de indagación - la escuela secundaria. Este corpus, reconoce la construcción social de los cuerpos sexuados y retoma elementos de la antropología, la sociología y la historia de la educación para proponer una lectura renovada de las instituciones escolares contemporáneas.

En primer lugar, la tesis doctoral de Lavigne (2016) surge del trabajo de campo realizado durante el período comprendido entre los años 2007 y 2010 en instituciones educativas de formación docente y de nivel medio de gestión estatal de la CABA involucradas en el proceso de implementación de la ESI. El trabajo problematiza, desde una perspectiva etnográfica, el modo en que una política contemporánea de regulación

de la sexualidad establecida por el Estado – la Educación Sexual Integral – gestiona la sexualidad juvenil y muestra cuales son las formas de este despliegue desde particulares experiencias y prácticas. Sostiene que la construcción de la especificidad que adopta la implementación de la ESI no es formulada de *arriba hacia abajo* ni de modo lineal ni directo, sino desde diversos agentes del Estado, y desde docentes que interpelan a sus colegas e incluso a los equipos directivos institucionales. A partir de problematizar estas diversas maneras de tramar, habitar y encarnar las políticas, desde sujetxs específicos e históricamente situados, encuentra que la ESI habilitó y legitimó a lxs docentes desde lo formal y desde lo subjetivo para incorporar su abordaje en la cotidianeidad escolar. Para hondar en los procesos de politización que habilita la normativa, Lavigne describe la trayectoria de una docente de Lengua y Literatura que articuló diversos campos de intervención político pedagógica a lo largo de sus años como docente comprometida con la ESI, y lo vincula con los estigmas de *la loca* que sufrió la profesora por parte de sus colegas.

La investigación que desarrolla Baez (2014) se apoya en observaciones etnográficas entre 2010 y 2012 en otra escuela secundaria de gestión pública de la ciudad. Teniendo a la ESI como marco pero no como objeto central, la tesis doctoral problematiza la experiencia educativa de jóvenes trans. Da cuenta de los modos en que se constituyen formas particulares de acceso, permanencia y continuidad de los estudios; de las desigualdades educativas en relación con los contenidos que se enseñan de modo explícito; de los aprendizajes ocultos sobre qué es ser *ciudadano*, el estatus mismo de *sujeto persona*, y el derecho a la educación. Baez sostiene que la institución escolar, en tanto dispositivo de socialización, resulta ser una referencia desde y en la cual estxs jóvenes encuentran un hito del cual sujetarse, ya sea porque habilitó la propia narración, ya sea porque, por ejemplo, los ha expulsadx.

En la misma línea de interrogantes, el trabajo de Fainsod (2012) se centra en las experiencias sociales y escolares de mujeres jóvenes que son madres y viven en contextos de marginalización urbana. Retomo principalmente el foco que hace la autora en la reconstrucción de las diversas lógicas de acción que asumen estas jóvenes, muchas estudiante, que se anudan con las desigualdades y fragilizaciones expresadas en las formas en que se llega al embarazo, en los modos de tramitar la noticia y en cómo se toma la decisión de continuar con la gestación.

Por su parte, la tesis de Péchin (2012) propone un trabajo etnográfico crítico que articula las pedagogías queer y feministas para mostrar una configuración de dispositivos culturales y tecnologías institucionales que guían los procesos de



masculinización y feminización. La investigación se centró en las prácticas discursivas específicas que se despliegan en la escolarización en torno al género. A partir de brindar una clave de lo socialmente deseable, dice el autor, el espacio escolar produce una ritualización basada en un *secreto a voces* que apunta a normalizar -a la vez que invisibilizar- las diferencias sexo-genéricas. En ese sentido la tesis abre interrogantes que dialogan con el trabajo de campo de esta tesis, ya que permite describir con detalle los procesos identitarios que se observaron en otras escuelas de la ciudad y en un período previo. Péchin elabora, a su vez, un valioso aporte a partir de una reconstrucción histórica de la escolarización argentina, vista desde las regulaciones heteronormativas que genera. En particular la alianza interinstitucional entre la psiquiatría, la sexología y sus usos criminológicos, que ha custodiado un dispositivo de (a)normalización ciudadana que se articula entre registro civil, escuela y servicio militar obligatorio. En *Médicos maleantes y maricas* de Jorge Salessi (1995), retomado por el autor, parte de las premisas foucaultinas para mostrar como la *evolución* y la *infección* conformaron las bases científicas importadas para “regular, controlar y transformar la nueva cultura surgida de la inmigración” (p.196). Sin embargo, fue la teoría de la *degeneración* la que afianzó el poder médico para transformarlos en jueces, vigilantes y guardias de lxs degenerados hereditarios declarados irresponsables (Pechin, 2013)

La investigación sistemática en el campo de educación, género y sexualidades fue desarrollada más recientemente en otros espacios académicos del país. En la ciudad de Córdoba se ha investigado sobre la construcción de identidades sexuales de adolescentes que interpelan el formato de la escuela poniendo en discusión la norma heterosexual (Molina, 2014) y se analizó cómo estudiantes de sectores populares de la escuela secundaria utilizan el mecanismo de las *peleas* entre jóvenes como performance donde se *hace género* (Tomasini, 2011). Adriana Hernández y Carmen Reybet (2008) abrieron, desde una mirada etnográfica, los estudios sobre las prácticas discursivas respecto del género en escuelas primarias de Neuquén. Su investigación visibiliza cómo el ruido y los murmullos en relación a ciertas expresiones de contenido sexista, homofóbico y patriarcal operan como configuraciones discursivas opresivas que ordenan y regulan las subjetividades de estudiantes sobre la revisión de la docencia entramada en una *pedagogía del armario* (Alonso y Zurbriggen, 2014).

Una investigación que marcó el inicio de los estudios sobre regulaciones corporales, y específicamente sobre el papel de Educación Física y las masculinidades es el que desarrolla Pablo Scharagosdsky (2007), quien se interroga sobre la impronta de los discursos higienistas y el énfasis en la fisiología propia de la matriz escolar



argentina. En el libro de reconstrucción histórica que escribe junto con Aisenstein (2006), encuentran tres regularidades en el reforzamiento de estereotipos: un código de género donde lo femenino aparece como refuerzo de lo negativo y lo ridículo, y lo masculino como norma y modelado de lo que hay que hacer; otro que contribuye a un uso desigual del tiempo y el espacio propiciando comportamientos y actitudes diferentes entre chicos y chicas; y finalmente, la regulación a partir de las representaciones de género de lxs docentes que participan de la institucionalización de las normas, prácticas, prioridades y expectativas diferenciales respecto de sus estudiantes. En una línea de trabajo similar, Viviana Seoane (2012), abordó en la ciudad de La Plata la vinculación entre las dinámicas de escolarización propias de las escuelas técnicas y los modos en que éstas modulan las prácticas juveniles, en particular las de las mujeres estudiantes.

Otro de los ejes que aborda el cruce entre educación y género es el concerniente a la feminización del trabajo docente. Distintxs autorxs vinculan el imaginario social de la maestra como segunda mamá, abnegada y asexuada, y su rol como *agente civilizatorio* que impregnó el normalismo de principio de siglo (Finocchio, 2009; Morgade 1997). Limitándose a transmitir una cultura heredada de forma amorosa, las docentes siguen encontrando muchas dificultades para encarnarse como sujeto oprimido y enseñar desde ese punto de vista politizado. El problema no se limita entonces a una cuestión de acceso a la educación formal, sino que resulta necesario ahondar en la persistencia de modelos pedagógicos que asumen que la posición social, el género o a la cantidad de personas que transitan las aulas no debería afectar la tarea docente o aquello que se enseña. Esto se basa en falsos supuestos que, como expone Flavia Terigi (2000), consideran que es posible una fidelidad del curriculum al saber, y una fidelidad de la escuela al curriculum. Esta lectura aséptica del contenido escolar, fuertemente criticado por la sociología de la educación, aparece directamente vinculada al borramiento de la subjetividad de docentes y estudiantes, de sus cuerpos, sus conflictos y sus deseos. Al igual que lo que sucede con el imaginario de la maternidad, la *señorita maestra* encuentra los fundamentos de su rol cuidador en la esfera de lo instintivo y/o vocacional. En esta línea, Graciela Morgade (2010) analiza el sentido paradójico de la tarea de las mujeres directoras y supervisoras escolares ya que, si bien el trabajo docente en el aula ha sido signado como *femenino* desde fines del siglo XIX, la asunción de cargos de poder por parte de las mujeres solo recientemente devino en un derecho legítimo y ejercido.

Todos estos trabajos recuperan fuertemente las teorías y prácticas de los feminismos y describen a la escuela como atravesada por una matriz patriarcal que,

hasta hace pocos años, mantuvo vedada la problematización de los contenidos sexistas que las mismas docentes enseñaban y enseñan. Sin embargo la conceptualización rigurosa en torno a la *pedagogía feminista*, como adelanté, está mucho menos desarrollada.

Las primeras teorizaciones de este concepto se desarrollaron de la mano de los Estudios de la Mujer, y se enfocaron en la enseñanza universitaria, y en particular en los cursos que abordaban las teorías feministas. Sin centrarse en otros niveles educativos, ni en las críticas del diseño no inclusivo del currículo, la pedagogía feminista universitaria se preocupó en "desarrollar formas de enseñanza que reflejasen los valores feminista: el dominio sobre múltiples formas de conocimiento, incluyendo la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la autorización, la centralidad de la posición antes que la esencialización, de las relaciones de poder; en suma, un contrapunto a las prácticas pedagógicas tradicionales" (Morgade, 2011:34)

Por otra parte, *pedagogía feminista* aparece en ocasiones más vinculada a las propuestas desplegadas en espacios educativos de los movimientos sociales y menos abordados en los ámbitos escolares formales. A nivel latinoamericano rescato, por ejemplo, los escritos del equipo de Claudia Korol (2007, 2016) en Argentina y de la mexicana Luz Maceira Ochoa (2008), quienes escribieron trabajos que apuntaron a conceptualizar dicha categoría. Definen a la pedagogía feminista como un posicionamiento político que recupera de la educación popular latinoamericana datos centrales como el lugar del cuerpo en el proceso educativo, la dimensión lúdica y el diálogo desde diversas perspectivas ideológicas emancipatorias.

A diferencia de los trabajos recién citados, la definición de *pedagogía feminista* que tomo aquí se posiciona en y desde la escuela pública e incorpora elementos propios de los estudios que identifican los sesgos androcéntricos de las fuentes disciplinares del curriculum, como también incorpora los saberes producidos en la práctica política de los movimientos feministas y de la disidencia sexual. Sostiene Morgade que, así como la tradición racionalista y enciclopedista ha omitido la dimensión *sexual* de la educación y silenciado la presencia de los cuerpos y de las emociones, "la educación que se reconoce en tanto sexuada es aquella educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante, y actuante" (2011:187). En suma, una educación sexuada justa que sirva de contrapunto a las prácticas y también los saberes pedagógicas tradicionales en todas las áreas disciplinares, consideradas como expresión de valores predominantemente masculinos y patriarcales.

Asimismo, la pedagogía feminista genera un aporte sustancial en la

consolidación de una metodología que propicie relaciones más igualitarias en términos de género al tiempo que produce condiciones más justas de *producción de saberes*. Esta metodología dialoga con los planteos que hacen las epistemólogas: es necesario poner en valor social la experiencia subjetiva de las mujeres y la posibilidad de enunciar desde el lugar de subordinación, como modo de combatir o contrarrestar a una autoridad epistémica basada en una supuesta objetividad y neutralidad. Una clave de esta pedagogía feminista son los aportes de Britzman y hooks, en torno a la necesidad, por un lado, de reconocer las voces de los cuerpos sexuados, de estudiantes y también docentes, y por otro lado de resituirlas en esferas públicas, como mencioné anteriormente.

La experiencia histórica de las mujeres acumulada en este sentido permite materializar y dar sentido a la potencialidad emancipatoria de su participación en la deliberación en torno a los problemas comunes, como dirá Nancy Fraser (2008), o en palabras de la antropóloga Rita Segato (2013), en los fueros comunitarios. Resituarse desde la construcción de las voces dentro de una comunidad implica al campo curricular un abordaje que incluye no solo *la cultura escrita* sino también *la cultura oral*, donde se corre el eje de *ser miembro por construirse en miembro de*. "La escuela resulta entonces un escenario privilegiado para dar lugar a la voz y su construcción. Partiendo de que no se *nace con voz* sino que se llega a tenerla, la institución escolar resulta central (aun cuando no sea la única) en tanto contribuye a dotar a las personas de identidad política." (Morgade, 2011a:57).

### **1.3. Enseñar sexualidad y género en la escuela secundaria**

#### **1.3.1. Educación Sexual Integral: marco legal y perspectiva de género**

El establecimiento de una política de educación sexual integral en la Argentina aconteció en sintonía con una tendencia a nivel regional influenciada por las directrices de organismos internacionales (Baez, 2016), y en confluencia con las demandas del movimiento de mujeres y de agrupaciones de profesionales de la educación y la salud. Tras el recorrido que expuse anteriormente, y por la particular centralidad que tiene la ESI en esta investigación, decido detenerme en sus principales características. En 2017, a más de una década de su promulgación y tras la sanción de leyes específicas

posteriores en algunas provincias, los niveles de implementación de la ESI se mantienen sumamente disímiles según las escuelas, las jurisdicciones y los niveles educativos. Aquí nos centraremos en dos leyes de Educación Sexual Integral que atañen al recorte geográfico de la investigación doctoral: La Ley Nacional N° 26150/2006 y la Ley N° 2110/2006 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre las principales rupturas que traen ambos textos, encuentro como principales:

- la definición de la sexualidad como integral,
- su carácter obligatorio,
- el enfoque de derechos humanos y de inclusión educativa,
- la extensión de su enseñanza a todos los niveles educativos,
- la centralidad que se le otorga a la institución escolar y su enfoque pedagógico en detrimento del énfasis sanitario,
- la presencia de la perspectiva de género en algunos de sus textos, y finalmente
- la prescripción de su abordaje en espacios específicos y también en propuestas transversales a todas las áreas disciplinares y en actividades institucionales.

Entre los años 2004 y 2006 se llevó a cabo en la legislatura porteña un proceso de debate entre un amplio abanico de sectores sociales a partir del impulso de proyectos de leyes que buscaban promover y regular la enseñanza de la sexualidad en las escuelas. Estos debates se trasladaron a la agenda pública y mediática, y se centraron principalmente en torno al lugar del Estado en la definición de los contenidos, por un lado, y a las edades adecuadas, por el otro (Lavigne, 2011). Estos intercambios en territorio porteño nutrieron y aceleraron la sanción de ley N° 26150 a nivel nacional, que aconteció el 4 de octubre de 2006, ocho días antes que en la ciudad. La Ley Nacional ESI, aprobada con amplia mayoría en ambas cámaras, resultó más escueta y ambigua que la de la CABA. Con *ambigüedad* nos referimos a la inespecificidad que se establece en relación a dos ejes: por un lado, al grado de problematización esperada frente a las injusticias de género y sexualidad, y por otro lado, a las condiciones necesarias para su transversalización.

Diversxs autorxs analizan la tensiones que despertó la perspectiva de género en la construcción de la política de ESI, y coinciden en señalar la resistencia significativa que ejerció la Iglesia Católica y organizaciones afines, como la Red de Familias, a través de sus apariciones mediáticas y principalmente, a partir de establecer una alineación con legisladores opositores al proyecto impulsor (Esquivel, 2013). La

inclusión de la palabra *género* fue explícitamente debatida en los recintos de la legislatura, y definida por algunxs legisladores como *ideología* que, como ya introdujimos anteriormente, tiende a usarse en un sentido deslegitimante de las teorías y demandas del feminismo. El principal cuestionamiento era que este enfoque pregonaba una amenaza a la moral, a la familia y al orden natural, y que el Estado y la escuela no debía entrometerse en asuntos de índole privado. Tal como encontramos en otros trabajos (Baez y González del Cerro, 2015), la polisemia de la categoría género habilita múltiples interpretaciones en la gestión pública y se tradujo en ocasiones - por ejemplo en textos de diversa políticas latinoamericanas- como afirmación de una diferencia dada y armónica entre varones y mujeres, sin que se haga mención a las desigualdades que se desprenden de los estereotipos fijados culturalmente.

Finalmente, y tras sucesivas instancias abiertas de debate en la legislatura con un amplio arco de organizaciones civiles, en octubre de 2006 se sancionaron ambas leyes ESI en nación y ciudad. En relación a la mención de la perspectiva de género quedó plasmada en el texto de la ley de CABA, que explicita como un principio de la ESI *“El reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Ley N° 2110, 2006)*. A la vez, plantea *“promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros” (Ley N° 2.110, 2006)*.

Sin embargo, no fue así en el caso de la ley a nivel nacional, cuya mención a la categoría de género más cercana puede encontrarse en el establecimiento de sus objetivos en el artículo 3: *“Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”*. A la vez da un amplio margen de interpretación sobre el enfoque permitido al señalar en el artículo 5 que *“cada establecimientos educativos puede adaptar los contenidos en el marco de los valores de su ideario y/o de su Proyecto Educativo Institucional con la participación de las familias” (Ley N° 26.150, 2006)*

Asimismo, la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206, 2006) sancionada en el mismo año, reafirma su legitimidad al dictaminar en su artículo 11 que entre los fines y objetivos de la política educacional aparece: *“f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”* y también *“p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”*.

Con anterioridad al 2006, varias provincias ya contaban con resoluciones o leyes en las que se mencionaba a la sexualidad como contenido curricular; tal es el caso de la

Ciudad Autónoma de Buenos Aires que proponía su abordaje curricular desde la década del 80. Si bien estas normativas tenían niveles de desarrollo localizados, desarticulados y disímiles entre sí, representan antecedentes significativos. Asimismo ayudan a comprender los procesos heterogéneos que transitaban las jurisdicciones luego de la sanción de la Ley ESI a nivel nacional, así como también el nivel de injerencia del Programa Nacional ESI una vez creado, en 2009. Es de destacar que ninguna de estas normativas previas explicita un enfoque de género en torno a la definición de sexualidad, y en su mayoría se centran en el nivel secundario.

Luego de octubre de 2006, diversas provincias sancionaron leyes propias que declaraban adherir a Ley ESI Nacional, como Buenos Aires, Misiones, La Rioja, Santa Cruz y Río Negro <sup>8</sup>. Vale destacar el caso de Río Negro, que en la modificatoria de otra normativa previa incorpora que el currículo debe contener “*perspectiva de género y de generación, derechos humanos y sexualidad humana y procreación responsable*”<sup>9</sup>. También se destaca la reciente Ley ESI N° 14.744/2014 de la provincia de Buenos Aires, que explicita el enfoque de género con mayor claridad y densidad<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Ley N° 5811/2006, Chaco; Ley N° 4.410/ 2007, Misiones; Ley N° 8431/ 2008, La Rioja; Ley N° 4339/ 2008, Río Negro; Ley N° 3043/2009, Santa Cruz; Ley N° 14744/2015, Buenos Aires.

<sup>9</sup> “Art. 23. - Contenidos: Los contenidos mínimos de la currícula de enseñanza y los de capacitación deben tener nociones de: perspectiva de género y de generación, derechos humanos y sexualidad humana y procreación responsable, además de los que se determinen por vía reglamentaria”, Ley N° 4166 – Creación de la comisión Provincial de promoción, prevención y atención del VIH/sida. Subroga la ley 2393, Boletín Oficial, Viedma, 21 de enero de 2007.

<sup>10</sup> “Art. 5: Son funciones del Organismo de Aplicación: a) Garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral a través de conocimientos científicos pertinentes, precisos, confiables y actualizados desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación. b) Asegurar el efectivo cumplimiento del derecho a la libertad sexual; el derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual; el derecho a la privacidad sexual; el derecho a la equidad sexual; el derecho al placer sexual; el derecho a la expresión sexual emocional; el derecho a la libre asociación sexual; el derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual.” Ley N° 14.744. Boletín Oficial, Buenos Aires, 12 de Octubre de 2006.

Por último, la Ley Nacional N° 27.234/2015 establece la obligación de todas las instituciones educativas a realizar una vez por año una jornada *“Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”* y expresa en la fundamentación del documento *“Orientaciones para las instituciones educativas”* (2016) que *“En nuestro país, frente a los graves hechos sociales de violencia extrema hacia las mujeres, la sociedad ha respondido masivamente poniendo un límite y visibilizando su repudio e intolerancia a las agresiones, a través de marchas multitudinarias bajo el lema “Ni una menos” ( p.7).* Vemos acá una modificación del contexto social que enmarca la iniciativa y un reconocimiento de las demandas sociales del movimiento de mujeres plasmadas en las políticas públicas. En esta Ley, la categoría de género aparece nombrada como equivalente a mujeres e íntimamente vinculado a violencia<sup>11</sup>.

Ahora bien, la ESI como política educativa plasmada en documentos elaborados por el programa Nacional ESI, tuvo desde su sanción un grado significativo de dinamismo en relación a la incorporación paulatina de actores sociales y lenguajes propios del activismo y de la academia, y a su vez motorizada por transformaciones de orden político y cultural de los últimos décadas. Asimismo, se vio interpelada por otras agencias culturales, en particular por una reducción de la tolerancia social frente a los discursos de los medios hegemónicos y de la publicidad, pero también por una gran proliferación de producciones provenientes de ámbitos *amateurs* y de mayor circulación en redes sociales, que expresan mayoritariamente posiciones críticas en torno a las normas sexuales y de género, como así también respuestas conservadoras pero *aggiornadas* en su corrección política.

Distintos materiales ministeriales se hicieron eco de estas transformaciones. Los recursos textuales y audiovisuales producidos a partir del 2010 fueron profundizando en las injusticias por género o sexualidad, en sintonía con los debates públicos que emergieron a partir de la implementación de políticas que directa o indirectamente reconocían las desigualdades que padecen las mujeres y las disidencias sexuales en distintos ámbitos. Para Boccardi y Marozzi (2014) la publicación en 2012 del segundo *Cuaderno de ESI para el aula* fue un punto de inflexión, ya que se incluyó en las propuestas de talleres los tópicos *“Vínculos violentos en parejas adolescentes”*, *“Discriminación y diversidad sexual”* y *“Trata de personas”*. Resulta necesario leer esta incorporación a la luz de un proceso de legitimación social en el cuál se trasladaron

---

<sup>11</sup> “Art. 2: A los fines de esta ley se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal de acuerdo a lo establecido en el artículo 4° de la ley 26.485” Ley N° 27.234. Buenos Aires, Boletín Oficial, 4 de Enero de 2016



aspectos históricamente reducidos al ámbito privado (la violencia machista, la homo/lesbo/transfobia, el consumo de los cuerpos de las jóvenes) a la discusión pública y a la sanción de normativas específicas que delimitaron el marco de los consensos sociales alcanzados.

Ahora bien, estos procesos legislativos, sociales y mediáticos, y su más lenta transcripción a los materiales ministeriales, no se tradujeron ni simultánea ni homogéneamente en la vida cotidiana de las instituciones escolares del país. A su vez, la explicitación de la categoría *género* en los textos de las leyes no parece tener una influencia directa en los niveles de institucionalización de un enfoque crítico y anti patriarcal. Como sucede con gran parte de las políticas educativas, existen niveles de injerencias subjetivas, institucionales y gubernamentales que condicionan su puesta en práctica y su financiación.

Un caso paradigmático de esto es, justamente, lo que sucede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien cuenta con una ley ESI y lineamientos curriculares propios que explicitan la perspectiva de género desde el 2006, su efectivización estuvo condicionada por las prioridades y los sentidos sobre la ESI establecidos por el Poder Ejecutivo. Como indican los dichos de docentes entrevistadas del nivel secundario y de formación docente, el gobierno actual<sup>12</sup> no impulsó acciones que dieran cuenta de una voluntad por implementar la normativa desde la órbita del Ministerio de Educación, ni con un énfasis en la dimensión integral de la sexualidad. La posición de la cartera educativa fue de *dejar hacer*, sin regular ni tampoco promover de modo explícito las diversas iniciativas de docentes, escuelas u organizaciones por implementarla, y en ocasiones, crearon dispositivos desde otros entes gubernamentales vinculadas al área de salud o juventud pero sin fundamentarse en la normativa ESI. Es decir, sin restringir pero tampoco sin monitorear el grado, el enfoque ni la modalidad de su aplicación.

En relación a las formas en que la ESI se tradujo tempranamente a las escuelas de la ciudad, encuentro como antecedente directo los trabajos de Díaz Villa (2012) quien aborda los sentidos y las prácticas de docentes que llevaron adelante un mirada crítica de la sexualidad en sus escuelas, en un contexto institucional y social reticente a la normativa. Tanto Gabi Díaz Villa (2012) como Valeria Flores (2008), han publicado reflexiones desde sus experiencias como docentes lesbianas en las que problematizan las obturaciones y también oportunidades que emergen de la explicitación de esa identidad en las instituciones educativas.

Por otra parte, y con el foco en el vínculo entre Estado e Iglesia Católica, los trabajos de Torres (2010) analizan los conflictos, sentidos y negociaciones que se plasmaron en los debates por la elaboración de contenidos, mientras que la tesis de Romero (2017) indaga en las interpretaciones heterogéneas que hacen de la ESI los propios docentes de escuelas católicas de La Plata. Por otra parte, Boccardi (2008) analiza el debate *pro-género* y *anti-género* en los discursos legislativos y mediáticos previos a la sanción, y destaca la operación de los grupos religiosos de nominar a la *ideología de género* como lo falso y politizado frente a la *doctrina cristiana* o la *biología* y la *ciencia* que son significadas como lo verdadero.

Si bien en el texto de la ley nacional finalmente no se menciona el término *perspectiva de género*, diré que hubo un proceso de paulatina incorporación de la perspectiva de género desde el 2006 hasta la actualidad, tanto en su mención explícita como en los enfoques que se incorporan en los distintos documentos oficiales. En los

---

<sup>12</sup> Desde 2007 el partido político Propuesta Republicana (PRO) gobierna en la CABA y desde el 2015 la presidencia de la nación.

Lineamientos Curriculares Nacionales sancionados en el año 2008 por el Consejo Federal de Educación, y particularmente en las líneas de acción elaboradas durante los siguientes años por parte del Programa Nacional ESI aparece con mayor claridad la perspectiva de género, en particular en las negociaciones y las concesiones– materiales y conceptuales– que se llevaron a cabo entre el Ministerio Nacional y las distintas jurisdicciones.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> En el texto de la ley de alcance nacional podemos encontrar una mención en la formulación del objetivo “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. En la Ley ESI 2.110 de la CABA aparece explicitada la “perspectiva de género” como uno de los principios del artículo 4. También la Ley ESI de la Provincia de Buenos Aires (Nº 14.744) sancionada en el año 2015 establece la enseñanza de la sexualidad “desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación”. Consideramos que este enfoque es el legado más importante que imprimió la participación de los movimientos de mujeres en su discusión pública previa y también en su elaboración. En la actualidad es uno de los 5 ejes que aparece con mayor fuerza en los dispositivos de formación inicial y capacitación docente.

Además de los lineamientos, existe otra serie de materiales a disposición, elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI)<sup>14</sup>. Se pueden agrupar entre materiales de difusión de la ley (principalmente folletería y spots institucionales) y materiales para trabajar en el aula (materiales audiovisuales y láminas) y con las familias (Revista *Para trabajar en familia*), así como también documentos con propuestas curriculares en todos los niveles (*Cuadernos para el aula*). Esta vasta producción realizada con mayor intensidad y cantidad entre 2009 y 2013 implicó una apoyatura didáctica muy valorada por la población docente (Faur et al., 2015), que en términos generales fueron conformando una mirada particular y un progresivo enfoque de género que le imprimió el PNESI al escueto texto de ley.

---

<sup>14</sup> Todos los materiales están disponibles en el sitio web [www.esi.educ.ar](http://www.esi.educ.ar). Consultado: 1/10/2017

Es de destacar que en curso virtual de ESI<sup>15</sup> lanzado por el Programa Nacional ESI en 2015 y redactado en articulación con investigadoras de la universidad pública, se incorporan conceptos tales como *patriarcado* e *historia del feminismo* y de la *diversidad sexual*, la tematización de las problemáticas de las personas trans, entre otros ejemplos que dan cuenta de una tendencia por parte del programa para incorporar progresivamente lenguajes propios del activismo e incluso referenciarse en ellos.

Estos eventos o palabras que menciono señalan un proceso de construcción y disputa de los sentidos en torno al texto de la ley, sus marcos de interpretación posibles y lxs actores sociales que fueron posicionándose como voces autorizadas. Asimismo, esta política fue objeto de interés de la investigación educativa y también de otras áreas, algo que se evidencia con la cada vez más prolífica producción académica en torno a ella. Muchas de estas investigaciones ya fueron nombradas en el apartado anterior, aunque no todas han puesto el foco en su traducción a la vida cotidiana escolar, como si lo hacen los trabajos que menciono a continuación.

Con interrogante propios de los estudios de antropología e infancias, García Palacios y Bilinkis (2013) avanzan hacia las representaciones de lxs niñxs en los debates legislativos previos a la ESI y en particular la reificación que se establece en torno a la inocencia infantil y los roles atribuidos a las familias, que son explicitados de modo particular en la educación inicial. Desde la mirada de la sociología de la juventud y la salud, e incluyendo estudios cuantitativos, el equipo de Ana Lia Kornblit radicado en la Universidad de Buenos Aires ha abordado las representaciones de lxs docentes sobre la sexualidad (Kornblit, Sustas y Adasko, 2013), las tensiones en torno a la educación sexual en escuelas secundarias de Pablo Di Leo (2009) y los cambios y permanencias de los modos de vivir la sexualidad y la afectividad por parte de lxs adolescentes según la variable geográfica (Sustas, 2016). En la misma universidad pero anclada en la Facultad de Ciencias Exactas, el equipo de Meinardi (2008) desarrolló investigaciones tendientes a indagar sobre la enseñanza de la sexualidad en las asignaturas de las ciencias naturales (Plaza, Galli y Meinardi, 2015) y específicamente en la formación docente (Kohen y Meinardi, 2017).

También ha sido un aporte sustancial la publicación de compilaciones de artículos sobre la inclusión curricular de la perspectiva de género en y desde diversas áreas del saber. Sobre ESI y didáctica de la literatura contamos con los trabajos recientes de Valeria Sardi (2017), y las producciones Valeria Flores (2008). Destacamos

---

<sup>15</sup> Este curso de tres meses de duración se enmarcó dentro del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela y estuvo destinado a docentes y directivos de escuelas de todo el país y de los niveles inicial, primario y secundario. Para el 2017 había completado su séptima cohorte. Resulta pertinente aclarar que formé parte del equipo redactor de los módulos entre febrero y marzo de 2015.

el libro *Género y sexualidades en las tramas del saber* compilado por Elizalde, Felitti y Queirolo (2009), donde se presentan líneas problemáticas que emergen del cruce entre género y la enseñanza en los campos de Historia, Arte, Comunicación y Literatura. También se aborda nuevas áreas, como Filosofía, Geografía y Música, en el libro *Para una didáctica de la perspectiva de género* (Bach, 2015). La colección de libros *La lupa de la ESI* (Morgade, 2015) compila los resultados de una investigación-acción desarrollada con docentes de nivel secundaria en Biología, Lengua y Literatura, Educación para la Salud, y Formación Ética y Ciudadana, en los cuales se esquematizan los principales quiebres epistemológicos que emergen de las experiencias áulicas en las que se transversalizaron los contenidos de la ESI.

Uno de los ejes conflictivos en torno a las ESI radica en su implementación dispar y heterogénea que se da según instituciones y jurisdicciones, y en particular la escasez de dispositivos ministerial para evaluar su alcance y enfoque. En el año 2015, el Programa Nacional ESI publicó un informe, *Balances y desafíos de la implementación de la ley ESI* (Faur et al., 2015), que es de suma utilidad para esta tesis ya que indaga en las instancias de capacitación docente llevadas a cabo desde el 2008, con un análisis cuantitativo y cualitativo, y encuentran como principales hallazgos las transformaciones en torno a una mayor valoración y conocimiento de la normativa, y también una lectura de la ESI por parte de lxs educadorxs capacitadxs quienes siguen señalando a lxs docentes del área de las ciencias naturales como principales responsables de su implementación.

Tras este despliegue de trabajos que analizan dicha política, me enmarco en un lectura de la ESI que se desprende de las publicaciones que sintetizan los resultados de investigación de Morgade y equipo (2011a) en escuelas secundarias. La Educación Sexual Integral, como toda ley, es una expresión de una configuración de fuerzas sociales que en un momento determinado encuentran una posibilidad de plasmarse en *estado*. Analizando su contexto de despliegue, dicen la autoras, podría pensarse como una ley *por delante* de la acumulación que el saber pedagógico y didáctico ha acumulado como para sustentar prácticas docentes coherentes con sus principios. Sin embargo, persisten contenidos y enfoques escasamente discutidos en las escuelas medias y en la formación docente que obturan la especificación curricular que los Lineamientos Curriculares que la ley requirió. A su vez, esta constatación interpela a los espacios académicos en la producción de desarrollos didácticos que den a la ley el alcance que plantea y su espíritu de justicia.

Por otra parte, las autoras se preguntan ¿Cómo pensar una pedagogía de la

sexualidad que no *pedagógica* la sexualidad, que no la explique, la descomponga en fragmentos, que no la nombre académicamente? La noción de pedagogización que tomo aquí procura reducir una temática a un repertorio de contenidos preestablecidos, acotados y finitos. Desde esta conceptualización es que plantean que la pedagogización de la sexualidad ha sido la respuesta más inmediata ante las ansiedad de lxs docentes por no saber responder a las preguntas de sus estudiantes, o por temor de que sus clases se conviertan en luchas entre el saber de el/la docente y el saber de lxs jóvenes.

Una alternativa, dicen, es habilitar la posibilidad de la incertidumbre como forma de enseñar, desarrollar la capacidad para la imaginación, las emociones, la curiosidad, la politicidad y sexual el currículum, es decir, reconocer el carácter sexuado de los sujetos, adoptar una conceptualización que avance por sobre las omisiones, retomar la pregunta por qué es valioso enseñar, y avanzar a la vez en un sentido de justicia (Morgade, 2011). En ese sentido, retomo nuevamente a Britzman, quien sostiene que lxs educadores tendrán que asumir la postura de lxs filósofxs y etnógrafxs, y abrirse a la idea de que el conocimiento es algo más que certeza, autoridad y estabilidad. "Entonces, la cuestión no es qué política aplicar a qué sexualidad, sino cómo el funcionamiento desconocido de la sexualidad puede permitir que reconsideremos la educación" (Britzman, 1999: 73).

La educación sexual es, asimismo, un campo de tensión crítica, sostiene Valeria Flores (2015) "Un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos" (p. 7). Así, propone inscribir a la ESI en una pedagogía y una estética de *desheterosexualización del saber escolar* en tanto política epistemológica descolonizadora. Contra la pedagogía que promueve una compulsiva obsesión por fijar, propone una versión de la ESI como un umbral de la imaginación pedagógica, una estimulación del desarrollo de la capacidad para la curiosidad y "suponen experiencias en las que la preocupación no es cómo estabilizar el conocimiento sino cómo explorar sus fisuras, su insuficiencias, sus traiciones, sus necesarias ilusiones" (p. 8).

Finalmente, retomo un señalamiento que realiza Morgade (2011a) que da pie al siguiente apartado y a la vez enmarca los principales posicionamientos de esta tesis. Entre los obstáculos que suelen destacarse en relación a la implementación de la ESI, o a una educación sexuada justa se encuentran aquellos que rápidamente la asocian con tensiones de índole ideológicas y política, algo que sin duda persiste en las escuelas. "Sin embargo -dice- es pensable que existen limitaciones del propio dispositivo escolar



que no solamente obturan el abordaje de las cuestiones de género y sexualidades, sino que inciden, en general, en el silenciamiento de los saberes no académicos, de las dudas e incertidumbres de estudiantes y docentes y, en general, de toda pregunta que no tenga una respuesta cerrada. La tensión que implica "sexuar" a la educación llevará también un fuerte cambio en la escuela, que seguramente habrá cambiado algo para albergar a los cuerpos sexuados sin silenciarlos" ( p.94). La etnografía que fundamenta la presente tesis propone responder a esa última pregunta: Allí donde esos cuerpos no parecen estar sistemáticamente silenciados ¿Cuáles son los aspectos de la escuela que se estarían transformando y cuáles no? Si es así, ¿De qué forma y quiénes llevan adelante esta transformación?

### 1.3.2. Escuela secundaria: obligatoriedad y formato escolar

Si bien hemos expuesto trabajos que en su mayoría se enfocan en la escuela secundaria para problematizar su abordaje en clave de género y sexualidad, resulta necesario profundizar en los debates propios de este nivel educativo, que se ha constituido en un campo problemático en sí mismo.

La educación formal en general, y en particular la educación secundaria, han tenido en los países de América Latina y el mundo occidental un carácter fuertemente racionalista y enciclopedista. La matriz fundacional del secundario, o de los *estudios preparatorios*, aparece fuertemente vinculada al nivel universitario y a su organización académica disciplinar, y a su vez a la ausencia de la afectividad y la corporeidad en su tratamiento explícito curricular. En la Argentina actual, la escuela secundaria es objeto de diversas demandas y expectativas por parte de la sociedad que le exige adaptarse a las actuales formas de subjetivación mientras añora las antiguas marcas que la revestían de autoridad y sentido de pertenencia.

En cuanto a los estudios enfocados en la escuela secundaria, de vasta producción en el país, recupero aquellos que ponen de relieve las lógicas de acción institucional (Dubet y Martucelli, 1998), los aspectos críticos del nivel y su papel en la socialización juvenil (Feixa, 1999), así como también los procesos de segmentación y fragmentación (Braslavsky, 1986 Tiramonti, 2004) y las continuidades y las transformación a partir de su obligatoriedad (Tenti Fanfani, 2007; Southwell, 2011).

A su vez, el nivel medio se encuentra en el centro de debates en torno a su papel en la inclusión social de jóvenes de sectores populares y en los mecanismos expulsivos de su régimen académico o de su organización escolar. La obligatoriedad del nivel

secundario en Argentina (Ley N° 26.206, 2006) se propone garantizar la inclusión de todxs lxs jóvenes a la escolarización, pero ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención, el aprendizaje y el egreso de sus estudiantes. Como dice Tenti Fanfani (2007), la secundaria debe cumplir con una doble obligatoriedad, la legal y la social, ya que debe hacerse cargo de que lxs jóvenes, principalmente varones de los sectores populares, asistan a la institución, para además *no estar en la calle o la esquina*.

Terigi (2014) también analiza distintas experiencias a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina y expone las limitaciones que afronta la secundaria. Supone incorporar nuevos sectores sobre la base de la expansión de un modelo institucional que ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención. También resulta útil la categoría que propone la autora sobre monocronía, advirtiéndole sobre el manejo de un ritmo único y homogéneo para el aprendizaje, que en la práctica se traduce en un único modo de programación didáctica y de desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula (Terigi 2010a, 2010b).

En la misma línea, los trabajos de Myriam Southwell (2006, 2011) describen cómo se establecen normas de excelencia como parámetros de medición. Se ocupa de reconstruir los procesos de constitución de un formato escolar secundario, en particular los modelos de los colegios nacionales, basado en el elitismo republicano y de allí el desafío que despierta en este marco transitar hacia la igualdad compleja. La constitución del nivel medio en Argentina, dice Felicitas Acosta (2008), “es producto del cruce de dos tendencias frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional tradicional junto con el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la masificación –incorporación de matrícula constante- y la segmentación –expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada” (p.15). Los colegios nacionales emergieron como *modelo* para el resto de las escuelas, y en particular la creación del Colegio Nacional en 1863 significó la marca constitutiva en el formato de la escolar (Dussel, 1997)<sup>16</sup>. Otra compilación de artículos sumamente valiosos a este análisis son los propuestos por Baquero, Diker y Frigerio en *Las formas de lo escolar* (2013). Organizan las aproximaciones a este problema pedagógico a partir de categorías retomadas aquí: tiempos y espacios, saberes, variaciones, desbordes y efectos.

Vemos así que la cuestión de la forma de lo escolar resulta central. Nuevamente Terigi tensiona con sus aportes conceptuales. En uno de sus trabajos, *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles* (2008) elabora la categoría “trípode de hierro” que será fundamental para problematizar esta lógica organizacional de la escuela media. La autora plantea que el nivel medio, en su desarrollo histórico, se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. Este trípode que sostiene la estabilidad curricular, la composición de la planta docente y la organización de los horarios de trabajo de los profesores conforman una base material que condicionan fuertemente el éxito o fracaso de las reformas educativas. Es posible atender a esta estructura en relación a las tensiones que trae la modalidad transversal de la ESI en las escuelas estudiadas. Por otro lado, también advierte la autora, “que no es menor la discusión acerca de si se lo cuestiona (al formato) porque funciona mal o si se lo cuestiona precisamente porque ha triunfado” (2013: 114), tal como sugiere Dubet (2004) en su artículo *Mutaciones institucionales y neoliberalismo*.

---

<sup>16</sup> Junto con la fundación de los Colegios, se crean las Escuelas Normales y años más tarde, los Liceos de Señoritas. Dice Baez (2014) que la misma nominación ya nos orienta en algunas interpretaciones posibles: Mientras los Colegios Nacionales no presenta “marcas de género”, naturalizando para la futura historiografía la presencia única de varones, los Liceos para Señoritas, recortan al estudiantado que reciben: señoritas.

Terigi adjetiva como *abrumadores* los cambios vividos en relación a las expectativas con respecto a las finalidades de la escuela, la imposibilidad de muchas familias de asegurar a sus hijos ciertas condiciones de crianza que la escuela daba tradicionalmente por supuestas, las transformaciones del Estado y las formas de agenciamiento social, la dislocación del saber que hace imposible su monopolio por los docentes. Ante este panorama, hacemos nuestra la pregunta de Silva “¿Es posible, en el marco de deterioro de la escuela y el sistema público detectar indicios de formas instituyentes que en su configuración atiendan a las necesidades de los sujetos?” (2013: 144). Señala que el “potencial para promover aperturas en el interior de la escuela está fuertemente vinculado al grado de apropiación por parte de los actores escolares; los límites con los que tropiezan se vinculan tanto a la condiciones de precariedad en que se encuentran las escuelas y organizaciones comunitarias como a la complejidades de la construcción interinstitucional” (2013: 149).

Desde una perspectiva con mayor impronta epistemológica, un trabajo que tomo como referencia, principalmente para problematizar el concepto de transversalidad, es el de Isabelino Siede (2007), sobre educación política. Sostiene el autor que la escuela que incluía a través de la homogeneización ha perdido legitimidad y eficacia. Y agrega que “la escuela dejó de ser legítima porque la conciencia moral de la segunda mitad del siglo XX no tolera la discriminación y dejó de ser eficaz porque se ha debilitado el lugar del Estado como soporte de subjetividades” (p.83). En relación a la enseñanza del paradigma de Derechos Humanos sugiere que quizás sea necesario trascender la enunciación meramente moral centrada en aspectos actitudinales y relacionales, hacia una repolitización del curriculum que promueva el conocimiento de la realidad social y la construcción de criterios de actuación en ellas. Quién advierte al respecto es también Pablo Pineau, al plantear que la escuela entonces ha quedado descolocada ya que “se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización” (2014:34).

Los aportes de Siede (1998) sobre la enseñanza de temas transversales en ciencias sociales han resultado sin duda inspiradores, ya que presenta la inescindible interrelación entre qué se enseña, cómo y quiénes lo hacen. Al respecto, las definiciones de Álvarez Méndez (2000) sobre interdisciplinariedad y la noción de curriculum mosaico de Terigi (1999) han resultado aportes invaluable para abordar la enseñanza transversal de un contenido o enfoque (de género) que escapa a las construcciones tradicionales del currículo. Como desarrollaré en los próximos capítulos, los saberes de género y sexualidad que se eligen tramitar en la escuela que analizo tensionan la

organización curricular estandarizada.

### 1.3.3. Juventudes y participación política estudiantil

Esta tesis se nutre entonces de investigaciones que retoman las voces de lxs sujetos que transitan las secundarias para relevar lo que la escuela actual puede o debe brindar para una convivencia ciudadana democrática y justa. Actualmente existe en los discursos sociales sobre la escuela secundaria la sensación de ausencia de sentido de la experiencia escolar y también la desazón de muchxs docentes por los escenarios y sujetos heterogéneos con los que se encuentran desde hace varias décadas. En ese sentido, el libro *Mas allá de la crisis* de Dussel, Brito y Nuñez (2007) elabora, desde investigaciones que retoman voces de docentes y estudiantes, las miradas sobre este diagnóstico de estallido del nivel, y sorpresivamente encuentran más puntos de conformismo y valoración que de ruptura. Señala Dubet (2004) que resulta paradójica la generalización de un sentimiento de crisis basada en una nostalgia que lxs docentes tienen de un mundo que ni siquiera conocieron.

Uno de los trabajos pioneros sobre juventudes en la Argentina es el de Braslavsky (1986), en el que establece un diagnóstico de la situación de lxs jóvenes en los primeros años de la década del 80. También son referencia el clásico libro de compilaciones *La juventud es más que una palabra* de Margulis (1996), y más adelante las indagaciones sobre cultura juvenil y la sexualidad llevadas adelante por Marcelo Urresti (2003). Estos manifiestan que la *juventud* es una construcción social que no alude sólo a un momento biológico: sus representaciones han variado a lo largo del tiempo, los sectores sociales y el género (Chavez, 2010).

En relación a la pertenencia de clase, Kessler y Merklen (2013) plantean que la falta de recursos de lxs jóvenes de sectores populares para acceder a una vivienda digna, a una alimentación saludable, a servicios básicos y a una escolarización continua, representan factores que acentúan sus condiciones vitales de incertidumbre, a raíz de una exclusión social polivalente y un ingresar al mercado laboral.

Si bien la adquisición de valores y capacidades para el ejercicio de la ciudadanía es una de las funciones principales de las instituciones escolares (Leclercq y Baudelot, 2008), en la Argentina la formación ciudadana toma características particulares. En sus inicios esta función estaba matizada según la distinción entre colegios normales o técnicos, y desde la década del 70 se combina con la presencia de un movimiento estudiantil que plantea consignas de transformación social en un ámbito que para

entonces distaba de ser uno en el cual las distintas clases sociales estuvieran expresadas (Nuñez y Fuentes 2015).

Desde la década de los 80, con el retorno a la democracia, algunas investigaciones comenzaron a abordar conceptos como convivencia, consenso o participación. Kornblit et al. (1988) analizaron el *clima escolar* en un contexto donde sólo pocos jóvenes participaban de los Centros de Estudiantes y había una manifiesta necesidad de contar con vínculos profesores-estudiantes más democráticos. Por otra parte, otros trabajos se dedicaron a analizar los temas y sujetos a cargo de la asignatura Educación Cívica, en relación a la formación política y encontraron en los estudios sobre el currículum aportes significativos para dar cuenta de una socialización política específica entre lxs jóvenes (Ripoll, 1989). Asimismo Narodowski (1994) se dedicó a problematizar en los 90 la eficacia de los castigos a través de las amonestaciones, y a revisar las definiciones de convivencia escolar.

Según Nuñez y Fuentes (2015) la formación de la ciudadanía en lxs jóvenes adquirió en los últimos años nuevos sentidos debido a, por un lado, la creciente masificación y democratización del nivel secundario, y por otro lado, la consolidación de un entramado legislativo que enuncia los derechos de lxs jóvenes, muchos de ellos referidos a la educación. Estos autores elaboran un estado del arte de las investigaciones recientes y destacan aquellas que abordan las prácticas políticas de los actores educativos y también otras que indagan en las corporalidades, el género y las sexualidades. Sobre esta última, dan cuenta de la necesidad de construir marcos teóricos que reflejen estos nuevos procesos de subjetivación y de politización juvenil, algo que puede sugerir un reencantamiento con las instancias, lugares y espacios públicos.

Los trabajos de Enrique (2010), Manzano (2011) y Larrondo (2011) abordan desde distintos matices las prácticas políticas de lxs estudiantes y muestran los condicionantes que plantean las instancias formales en sus escuelas y cuáles son los repertorios considerados legítimos en el espacio escolar. Por ejemplo, la existencia de Centros de Estudiantes funciona a modo de catálogo disponible de los modos de participación, que a su vez *enseña* cómo participar. Sobre esto último, la investigación sobre las *tomas* de colegios de Scarfó y Enrique (2010) señalan que lxs estudiantes lograron construir una definición amplia de la identidad política a la par de las demandas consideradas *legítimas* por amplios sectores- como las relativas a la infraestructura edilicia- pero cuya masividad decrece cuando la demanda es leída entre lxs jóvenes como demasiado *politizado* y su legitimidad sólo puede garantizarse –paradójicamente–

en su carácter no político.

Además de lo concerniente a los reclamos puntuales, existen también formas con mayor nivel de legitimidad que otras. Según lo desarrolla Nuñez (2010) esto sucede de acuerdo a las tradiciones institucionales -tales como la ausencia/presencia de centros de estudiantes, la antigüedad de la institución, la tradición política de las familias-, y a los rasgos de la cultura política local, como lo son las tradiciones de acción política, las instancias de participación cotidiana asamblearia y sus vínculos con la política partidaria más amplia. Asimismo el autor describe algunas transformaciones en torno a los estilos de hacer política en la secundaria, que se ve interpelada por los consumos estéticos y regímenes de apariencia (Dussel, 2003; Baez y Nuñez, 2013), nuevos modos de vivir la temporalidad y las fronteras tradicionales entre sexos y géneros (Nuñez, 2015; Nuñez y Litichever, 2015) e identifica una serie de perfiles que los compara con algunos de los modos de participación política juvenil de la década de los 80 (Nuñez, Chimiel y Otero, 2017)

Quien también ha indagado en los procesos de politización juvenil de la actualidad y del pasado es Pablo Vommaro (2015) que identifica una serie de desplazamientos en las últimas décadas en torno a los modos clásicos de participación: la impugnación de los mecanismos delegativos y la acción directa, y el reencantamiento con lo público estatal. Rescata la noción de *carnevalización de la protesta* de Rosana Reguillo (2003) que resulta de gran utilidad para abordar las performances estudiantiles que se observan en la actualidad, y en particular, las demandas de género. De esta autora mexicana retomo los estudios de la cultura juvenil y el énfasis que realiza de la categoría de apropiación, y de ciudadanía cultural y vida cotidiana (Reguillo, 2000). En relación al reencantamiento juvenil con los espacios estatales, encontramos los trabajos de Melina Vazquez (2015) quien indaga en la producción de políticas públicas que involucra a lxs jóvenes y encuentra un desplazamiento en la última década de programas gubernamentales *para y por* la juventud hacia políticas *con y desde* ellxs.

Sobre el cruce de los campos de juventudes y género, encontramos los trabajos locales de Silvia Elizalde (2009), Daniel Jones (2010) y Malvina Silba (2011) que abordan desde distintos interrogantes las prácticas sexo-afectivas emergentes y residuales en espacios de socialización juvenil. El libro *Jóvenes en cuestión: configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (2011), que se nutre de una compilación de artículos, abre un abanico de problemáticas centradas en las mujeres jóvenes desde los estudios culturales en el contexto argentino del siglo XXI. Interesa puntualmente la mirada de Elizalde quien cuestiona el androcentrismo en el campo de



las juventudes (2013), y por otro lado propone estudios que partan de las miradas, los sentidos y apropiaciones ingeniosas que realizan las jóvenes sobre los feminismos contemporáneos (2015).

Más enfocado en los ámbitos educativos, la tesis doctoral de Rafael Blanco (2012) orienta sobre la inclusión de la agenda de género y sexualidades en los movimientos estudiantiles universitarios. El autor encuentra que las universidades son espacios de gestión de las identidades, en particular de la dimensión sexuada de lxs estudiantes, y encuentra que esta gestión toma las particularidades no sólo por la historia, la cultura y las condiciones materiales de cada facultad sino también por el lugar que ocupa el conocimiento legítimo. Dicha gestión es indagada a través de la observación de las agendas, los lenguajes y las identidades que configuran los repertorios militantes de los últimos quince años (2016). Estos tres elementos que organizan el amplio repertorio de *temas de género* - agendas, lenguajes e identidades - son susceptibles de ser observados en el nivel secundario y resultaron de suma utilidad para este análisis que presento.

#### 1.3.4. Socialidad online

Esta perspectiva de análisis se complementa con la incorporación de la *socialidad online* (Van Dijck, 2016) un vector cultural, pedagógico e institucional que en la actualidad tiende a atravesar todos los saberes, los sujetos y las prácticas educativas.

En primer lugar encuentro centrales los aportes de Inés Dussel, preocupada por las tensiones actuales que enfrenta la lógica institucional en este escenario de medios digitales. En el trabajo de Dussel y Quevedo (2010) se describen los modos en que las nuevas tecnologías traen lógicas y modos de configurar el conocimiento que tensionan a la lógica institucional tradicionalmente anclada en una secuenciación, segmentación y jerarquización de los saberes socialmente valiosos. Retoman las contribuciones de Martín Barbero (2008) sobre la desorganización de los saberes, el descentramiento del lugar del adulto y la deslocalización de la herencia cultural. Dussel nos invita a preguntarnos cuáles son o cómo se definen hoy los sentidos sociales en torno a la validez epistémica y moral del lenguaje visual, que se intensifica con la utilización masiva de dispositivos digitales en contraposición a lo escrito (Dussel, 2009). Validez que es necesaria abordarla en un contexto en el que la distinción entre saberes escolares y saberes de la cultura juvenil están en franca tensión, y donde la temporalidad protegida contrasta con los ritmos digitales (Feixa, 2010).

En el cruce de participación política y socialización *online*, Galindo y Oliveira (2014) se dedicaron a explorar los usos de los espacios virtuales que realizan los movimientos políticos juveniles latinoamericanos, y que se plasman en un continuo de intervenciones e interacciones en medios, calles y redes. Plantean que la web se constituye en un escenario para la acción y que existe una convivencia de diversos órdenes de realidad en donde se yuxtaponen prácticas, medios y dinámicas de las dimensiones *online* y *offline* de la vida social de los jóvenes y de su entorno.

Otros estudios que tematizan los consumos culturales *online* de lxs jóvenes coinciden en que la masificación del acceso a internet ha transformado la vieja arquitectura del *broadcasting* hacia una estructura de difusión recíproca de contenidos basados en el modelo de redes entre pares (Fernández, 2009; Scolari, 2009; Piscitelli, 2009), nuevos espacios y formas de sociabilidad, así como también nuevos modos de subjetivación en lxs jóvenes (Morduchowicz, 2012; Urresti, Linne, y Basile, 2015; Benítez Larghi y Winocur, 2010; Boyd, 2014).

Uno de los libros que aportan nuevas miradas a las transformaciones de las últimas décadas es *La cultura de la conectividad, una historia crítica de las redes sociales* de la holandesa José van Dijck (2016). Utiliza el término *socialidad online*-recogido aquí- como inmersa en un ecosistema de plataformas que generan una ampliación sino una reconfiguración de los procesos de visibilización y de invisibilización, tanto *online* como *offline*, de los repertorio de acciones<sup>17</sup>. Lo que se pregunta es cómo y con qué rumbos seguirán desplazándose nuestras interacciones en red, por quién y por qué serán gobernadas. Sostiene que las redes como *Facebook* no son tanto plataformas para la expresión creativa y la participación personal sino como herramientas de la auto promoción. Superando la ya vieja discusión sobre apocalípticos e integrados de la cultura digital que sólo logra percibir conjuntos estables, la autora se propone entender las redes sociales - que prefiere nombrarlas *medios conectivos*- como parte de un ecosistema tecnocultural cambiante, razón por la cual historiza el surgimiento de las plataformas y las tensiones que se producen al interior de ese ecosistema.

Estas reconfiguraciones afectan las prácticas e identidades culturales potenciadas por las inmediatez, velocidad, levedad y novedad que propone la red (Reguillo, 2012) y los vínculos sociales y afectivos, que son establecidos generalmente a partir de contactos preexistentes en el mundo *offline* (Castells et al., 2007). Así, los tres *mundos culturales* por los que transitan lxs jóvenes (Wortman, 2010) son las industrias culturales transnacionales, los escenarios independiente urbanos y/o autogestivos, y los sitios de redes sociales donde se alojan prácticas de autoproducción (Ardevol et al., 2007) y multimidad (Linne, 2016) como estrategia visuales de autopromoción.

Inés Dussel, en *Mas alla del mito de los nativos digitales* (2012), utiliza la noción de cultura digital para referirse a una nueva configuración cultural y de saber-poder que se abre a partir de la transformación tecnológica y se encadena con trabajos clásicos como los de Manovich (2006) y Doueihy (2010). La intersección entre cultura digital y género abarca un amplio espectro de interrogantes tales como la posiciones de las mujeres en el ámbito de la informática (Mura et al., 2012), los modos en que internet se constituye en un espacio de naturalización del androcentrismo (Bonder, 2008), así como también un espacio de agenciamiento y activismo ciberfeminista (Luxán Serrano y Biglia, 2011). En algunos trabajos se retoman los aportes de los estudios culturales feministas (McRobbie, 1991) para analizar por ejemplo las representación iconográfica a

---

<sup>17</sup> El término socialidad (y no sociabilidad) es retomada aquí como una categoría necesaria para el análisis de la sociología de la vida cotidiana que consiste en una *orientación hacia el otro* posible de ser retomada a partir de las relaciones comunicacionales (Maffesoli, 2004). Jesús Martín Barbero la define como la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarlo, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones; se trata de la multiplicidad de modos y sentidos en que la colectividad se hace y se recrea, la diversidad y polisemia de la interacción social (Martín Barbero, 1990).

partir de las manifestaciones *Ni una menos* (Rovetto y Camusso, 2014; Rosales, 2016).

Todos estos trabajos, centrados dentro o fuera de la vida propiamente escolar, aportan miradas que complejizan la forma en que los contenidos, las interacciones y el repertorio de acciones que habilita la esfera *online*, se entraman con los saberes, los vínculos y las prácticas en los que focalicé mi trabajo de campo en y desde la institución escolar.

## Capítulo 2. Estrategias teórico - metodológicas

### 2.1. Sobre la construcción del problema

Tal como fuera anticipado en la Introducción, esta tesis se orienta a develar los modos en que docentes y estudiantes transversalizan los saberes de género en la escuela secundaria. Se asienta en una investigación cualitativa enmarcada en los estudios de género y los aportes de la pedagogía feminista, y dentro de una tradición epistemológica hermenéutica como estrategia teórico-metodológica. En vistas de producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad, este trabajo se nutre de la tradición originada en la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967) y de los desarrollos del interpretativismo en la etnografía (Geertz, 1991). Más específicamente, retoma los aportes desarrollados por Elsie Rockwell (1985) sobre la etnografía para la investigación educativa. La perspectiva etnográfica comprende que los datos se construyen en un proceso a través de la "interacción entre teoría, método y las técnicas con ese problemático referente denominado empiria" (Escolar y Besse 2011: 123). Asimismo las técnicas cualitativas de investigación propias de la etnografía constituyen instrumentos que permiten intervenir en la empiria poniendo en juego la propia reflexividad en diálogo con las reflexividades de los sujetos de estudio (Guber, 2004).

Siguiendo a Domínguez Mon (2017) interpretar es un proceso de traducción sostenido en un diálogo continuo entre interprete e interpretado; esa traducción requiere de un examen explícito de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica que avanza de manera dialéctica. Rosana Guber (2011) identifica tres dimensiones de reflexividad que se articulan permanentemente en el trabajo de campo: "la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus hábitos disciplinarios y su epistemocentrismo y la reflexividad de la población que estudia" (p.46).

En tanto investigadora "miembro de esta sociedad", explicitaré en el subapartado siguiente *desde quién, desde dónde y para qué* de la práctica de mi investigación, entramándolo con los interrogantes que constituyeron el objeto-problema (Rojas Soriano, 1990). Este ejercicio me convoca no sólo como investigadora que opta por la perspectiva etnográfica para abordar el análisis, sino también por las influencias del

campo de la epistemología feminista antes desarrollada.

Cuenta Guber sobre los tiempos del famoso etnógrafo Malinowski que

"en el campo de los antropólogos (y sobre todo, de los antropólogos hombres), la subjetividad, los fracasos y los sentimientos prohibidos estaban reservados al diario de campo, una especie de confesor de papel con funciones catárticas, restringido al ámbito privado del investigador, y que no se pensaba publicar" (2004: 11). Esta *reserva* que ejercían los antropólogos *sobre todo hombres* en torno a las inquietudes personales, emociones, marchas y contramarchas propios de cualquier proceso científico, estaban relegadas al ámbito privado, lugar por excelencia femenino y subvaluado que distaba de las pretensiones universalistas propios de las ciencias positivistas de principio de siglo.

Una discusión vigente entre las intelectuales feministas es si es posible o no hablar de una *metodología feminista* o si lo que le da el carácter feminista a la investigación no es tanto una cuestión de *técnicas* sino, sobre todo, las maneras de usarlas. Si bien no me explayaré con detalle sobre los argumentos, diré que, siguiendo a Bartra (1998) existe un consenso entre lxs investigadorxs de tradición feminista acerca de que no es posible realizar una investigación que sea neutral, y que resulta necesario atender al contexto de descubrimiento en compensación al excesivo énfasis que la producción científica (androcéntrica) atribuye al contexto de justificación. Así como también la identificación de los condicionantes sociales (y de género) del sujeto que investiga, le brinda una mayor rigurosidad al análisis. Para la epistemología feminista en la que me posiciono (Harding, 1986; Maffia, 2007; Morgade, 2017), retomar las categorías sociales no es simplemente un *ver desde los ojos del nativo*, ni tampoco es asumir las categorías locales como propias sin mayor reflexión. Se trata de iluminar las experiencias desde las posiciones subordinadas del mundo social, a través de la práctica reflexiva, que además de interpretar las experiencias subjetivas de lxs otrxs, problematice la autoridad epistémica basada en una supuesta objetividad y neutralidad de la producción científica androcéntrica.

Si bien las reflexiones acerca del propio rol del investigador/a antes y durante el trabajo de campo se instalaron masivamente a la literatura antropológica en la década del 80 por cuestionamientos de distintas corrientes epistemológicas, la articulación teórico-epistemológica entre la reflexividad propia de la perspectiva etnográfica y los estudios de género locales se mantiene como un campo a construir<sup>18</sup>. Posiblemente la investigación educativa sea un terreno particularmente fértil ya que tiene al conocimiento como objeto recurrente. En este sentido, esta tesis busca de modo indirecto complejizar y engrosar la literatura local en torno al cruce entre los planteos teóricos –metodológicos de la etnografía y los aportes de la teoría feminista sobre el conocimiento.

### 2.1.1. *¿Qué tiene que ver juntar huesitos con el sexo? o sobre cómo llegué aquí.*

El objeto de estudio se construyó a partir de una serie de recorridos particulares propios, las relaciones que establecí entre ellos y una serie de emergentes sociales. En esta concurrencia de campos y de cruce de experiencias vitales, esta investigación se inspira en la reflexividad y permanencia en el campo que brinda la etnografía, como perspectiva y técnica a la vez.

Mi experiencia en el campo de la investigación educativa comenzó años antes de iniciar el proyecto que devino en esta tesis doctoral, de la mano de tres espacios que transitó casi en forma simultánea y, que en la actualidad, pueden vislumbrarse como condicionantes de las decisiones teóricas y metodológicas que realicé para esta tesis.

En primer lugar, durante mi experiencia como estudiante de grado en Ciencias Antropológicas me encontré con una primera incomodidad que resultaba de la inexistencia de espacios académicos que me acercasen a lecturas etnográficas en torno a la sexualidad, o a las sexualidades en plural. Convencidxs de los aportes de las categorías y los contrajemplos culturales propios de la antropología para desnaturalizar las formas occidentales de vivir las relaciones sexuales, en 2007 con un grupo de compañerxs y un profesor constituimos el colectivo *Antropología y sexualidades*. Este espacio autogestionado comenzó como grupo de estudio y luego pasó a estar a cargo de seminarios optativos en la carrera de Antropología. De forma similar a lo observado posteriormente en las secundarias que fueron analizadas para la tesis, este espacio luego comenzó a disputar por un lado la estructura institucional de la universidad, a quien le exigía un reconocimiento de su conformación estudiantil y colectiva, y a su vez,

---

18 Un punto a destacar es que la autora no menciona al feminismo entre las corrientes que nombra.

de participar activamente de espacios propios del activismo LGTBI, con mayor intensidad en los años previos a la sanción de la reforma que permitió el matrimonio igualitario en el 2010.

En segundo lugar y compartiendo la temporalidad, mis primeras aproximaciones a las preguntas propias de la pedagogía vinieron de la mano de un proyecto, también autogestivo y colectivo, de realizar una película documental sobre la homofobia en escuelas secundarias. La experiencia me habilitó, de algún modo, una primer y desordenada entrada a un campo de problemas amplio (tejida a través de lecturas fragmentadas y redes de contactos basados en búsquedas asistemáticas). Fue un primer proceso de investigación al cual le debo mis primeros interrogantes, que partían de un desconocimiento total de la ley ESI, para entonces recientemente sancionada. Sin estar muy familiarizada con la cotidianeidad de las escuelas públicas y sin tener conocimiento de la política ESI, de algún modo intuía que el sistema educativo argentino del siglo XXI tenía, o debía tener, capacidad de revisar sus prácticas de normalización de los cuerpos para adaptarse a las transformaciones sociales y legales que parecían direccionar hacia una mayor aceptación de la diversidad sexo-afectiva.

A partir de esta iniciativa *amateur*, me acerco al equipo de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, que dirige Graciela Morgade, y que lleva desarrollando estudios en el campo de la educación sexual y perspectiva de género desde el año 2004; equipo al cual me integro formalmente unos años después y del cual sigo formando parte. Un hito que destaco de esta aproximación fue el primer taller sobre sexualidad que dicté en una escuela de gestión pública como parte de un proyecto de extensión universitaria de este equipo. Al momento de presentarme como estudiante de Antropología, lxs jóvenes estudiantes me exigieron una explicación sobre por qué una antropóloga - que en el imaginario colectivo se la vincula a la Arqueología o la Paleontología que recolecta *huesos*- gozaba de autoridad suficiente para dictar algo que requería conocimientos de medicina.

La interpelación de lxs alumnxs, que permite dar cuenta del lugar hegemónico del abordaje biomédico en torno a la sexualidad, habilitó la elaboración de una serie de interrogantes: ¿Qué formación es la adecuada para enseñar sexualidad? ¿Qué aporta la Antropología, o la Pedagogía a estos contenidos que desde la sanción de ESI se volvieron huérfanos de sus disciplinas de referencia tradicionales? Este campo de problemas fue objeto del proyecto de la programación UBACyT denominado *Educación sexuada y currículum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género*, entre los años 2011 y 2014, e implicó un acercamiento intensivo a la tarea de



investigar. En conjunto con docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, acompañamos desde el equipo experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en distintas áreas disciplinares. En particular seguí de cerca las áreas de Cívica y Biología. Allí me pregunté ¿Qué impulsó a estas docentes a elaborar contenidos y enfoques de género en sus asignaturas?

Asimismo, la cercanía a espacios políticos y feministas, tales como los Encuentros Nacionales de Mujeres, el “bachi trans”<sup>19</sup>, las manifestaciones para reivindicar por la legalización del aborto o contra la violencia a las mujeres, o para exigir políticas públicas determinadas, fueron, sin duda, motivantes y formadores. Estas experiencias me permitieron aprehender los argumentos, discusiones y categorías acumuladas por las experiencias y las lecturas. La calle y las agrupaciones eran fuentes de saber que dialogaban con la bibliografía específica que fui encontrando y articulando con otras no específicas - pero no por eso menos útiles- de la Antropología.

La cercanía con el activismo me permitió *entrar* a los debates sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades desde una óptica particular: la interpelación al Estado. Ello implicaba la oportunidad, la responsabilidad y la capacidad de establecer un diagnóstico que pueda luego traducirse en programas estatales, lo que habilitó un modo -entre otros varios posibles- de afrontar mi propio devenir feminista y también complejizar los sentidos sobre lo político. Se trató de poner en el centro de mi interés la noción misma de ciudadanía sexual. Esto lo retomo para abordar un interrogante que permea el campo de la pedagogía feminista y su vinculación con la ESI ¿Son sólo lxs docentes activistas del amplio espectro del feminismo o la disidencia sexual lxs mejores habilitadxs para enseñar con y desde una perspectiva de género? ¿Es necesario autodefinirse como tal? ¿Podemos o debemos como ciudadanxs o funcionarixs públicos evaluar (y acreditar?) con un *feministómetro* al más del millón de docentes que ejercen en este momento en la Argentina?

En tercer lugar, mi modo de aproximarme al objeto aparece entroncada con mis primeras experiencias como docente en un espacio educativo alternativo al formato escolar: un bachillerato popular anclado en una organización social de cooperativas de viviendas. En el ensayé diversas preguntas en torno a la reflexión sobre la/mi propia práctica educativa. Este proyecto político y pedagógico tenía, entre sus fundamentos, la demanda al Estado de una mayor autonomía situada y desburocratización para decidir sobre sus planes de estudio y sus docentes, en un marco general del derecho a la educación como práctica emancipadora.

---

<sup>19</sup> El “bachi trans” es una modo coloquial de denominar al Bachillerato Popular Mocha Celis, un proyecto socioeducativo que surge de modo autogestivo en el año 2011 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para dar respuesta a la demanda de inclusión en el sistema educativo, especialmente de la comunidad trans, travesti y transgénero. Mi participación en ese espacio durante el 2010, tuvo que ver con una instancia inicial y de formación destinada al equipo de profesores que se estaba conformando y que provenía mayoritariamente de espacios de activismo LGTBI. Los encuentros y la bibliografía que sistematizamos junto con otro compañero giraron en torno a tres grandes ejes: la educación popular, la pedagogía feminista y estudios sobre población trans. Para mayores referencias, remitirse a Fuch (2011)

En simultáneo a dichas experiencias, fui aproximándome a las miradas académicas propias de las Ciencias de la Educación (a partir del equipo UBACYT antes mencionado), y a lecturas sobre historia del sistema educativo argentino y las pedagogías críticas. En particular, a partir de acercarme a la ESI, comencé a ver con ojos desconfiados la exigencia de una autonomía que utilizaba en ocasiones argumentos semejantes a los de las escuelas confesionales que, en el caso de estas últimas, exigían contar con suficiente libertad para decidir si enseñar o no los contenidos obligatorios de la ESI, o de poder adaptarlos a su *ideario institucional*. Identificar esta tensión entre ambos modos de concebir la autonomía estatal y la dimensión pública de la educación fue otro hito en mi recorrido hasta aquí. Aún con estas contradicciones, durante varios años estuve a cargo de una materia *Historia y fundamentos de la educación popular*<sup>20</sup> que se organizaba en un diálogo reflexivo entre las trayectorias escolares individuales de lxs jóvenes y adultxs que allí asistíamos, y los procesos sociales y educativos más amplios, entre otros contenidos. Esta experiencia me llevó a preguntarme ¿Por qué en las escuelas secundarias comunes no existe una asignatura que se dedique a problematizar la propia idea de escuela como institución propia de la modernidad? ¿Es deseable un espacio específico que tematice el amplio campo que abarcan las ciencias de la educación, o sería mejor que aquella metareflexión estuviese presente en todas las áreas disciplinares?

---

<sup>20</sup> Asignatura de segundo año que tenía entre sus objetivos abordar debates propios de las pedagogías críticas y de la historia de la educación en la Argentina.

Por otro lado, en esa *puerta de entrada* a la docencia y a la investigación y sistematización pedagógica conocí a profesoras del bachillerato popular (universitarias de distintas carreras) con quienes creamos una *Comisión de género* dentro del colectivo y que, sostenida a lo largo de los años, quedó instituida en el organigrama que dividía las tareas autogestivas. La comisión tenía por objeto acompañar las múltiples situaciones de violencia y/o aborto que sufrían con frecuencia estudiantes y compañeras, y también para “*ver cómo trabajar el tema con todas las materias*”, tal como solíamos decir. Allí, recurrimos a algunos materiales producidos por organizaciones - que podrían enmarcarse en los feminismos populares- y también a materiales *oficiales*, como ser los producidos en el marco de la ESI. Pese a que en los Encuentros Nacionales de Mujeres a los que asistíamos como colectivo la ESI no era para entonces una política muy reivindicada<sup>21</sup>, en esas experiencias se fue profundizando en mi persona una curiosidad hacia las formas actuales (y potentes) en las que se entraman la ESI con los feminismos populares.

Tema o enfoque, contenido disciplinar o transversal, qué o cómo: esa ha sido una de las dicotomías sobre las que volví una y otra vez en el desarrollo de la investigación ¿Cuándo un campo temático se vuelve tan relevante socialmente que requiere una revisión epistemológica y por ende metodológica en todas las áreas? ¿El *género* es susceptible de ser pedagogizado, institucionalizado? ¿Cómo campo de estudio o como enfoque? ¿Puede la escuela hacerse cargo de los procesos de aprendizajes en torno a las formas en que se naturaliza la violencia machista?

---

<sup>21</sup> Es de destacar que, a juzgar por mis intercambios en distintos eventos y movilizaciones del campo popular, la ESI era usualmente desprestigiada por las militantes de los partidos de izquierda tradicionales (me refiero en particular al Partido Obrero y al Plenario de Trabajadores Socialistas) quienes argumentaban que en el texto final de la ley había demasiadas concesiones a la Iglesia Católica, razón por la cual lo que se debía plantear previamente era la total separación del Estado y la Iglesia. Asimismo, los ENM previos al 2015 no contaban con un taller específico, tal como sucede en la actualidad que se denomina *Estrategia para la implementación de la ESI* y que año a año convoca la apertura de más comisiones (en el 2015 fueron 4 y en el 2016, 12). Los talleres fueron impulsados principalmente por el colectivo *Docentes por el derecho al aborto* aglutinados en la *Campaña Nacional por el derecho al aborto legal, libre y gratuito*.

La metáfora del empoderamiento feminista, como la incorporación de *anteojos violetas*<sup>22</sup>, -en tanto elemento externo que tiñe y a la vez modifica los modos en que nos aproximamos y leemos los vínculos sociales-, resulta problemática si queremos analizarlos en términos procesuales. *Feminista no se nace, se hace*, dirán certeramente algunos graffittis en alusión a la célebre frase de De Beauvoir (*no se nace mujer, se llega a serlo*). Pero ¿es posible delinear un camino en retrospectiva que encuentre puntos en común entre los diversos procesos del *devenir feminista*? ¿Hace falta nombrarse para serlo? ¿Se trata de un proceso de aprendizaje, de politización? Lejos de considerar que es posible establecer itinerarios asimilables, y mucho menos puntos de llegada definibles, considero sustancial la descripción densa de los procesos y reflexiones de jóvenes y adultxs que, en un recorte temporal y espacial, reflexionan colectivamente sobre la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque político. A esto se suma que dicha reflexividad sucede en y desde una institución educativa donde conviven modos de vinculaciones con el Estado y la ciudadanía que exceden, pero que a la vez se entraman, con la formación sistemática que proponen los diseños curriculares.

Para cerrar este apartado sobre mis propios recorridos que me hicieron llegar hasta aquí, quisiera retomar la pregunta que me realizó una joven integrante de la comisión de género del Centro de Estudiantes al finalizar la última de las entrevistas que realicé para la investigación. Me dijo: "*¿Y vos, eras delegada en tu escuela?*". Esta pregunta me interpeló de forma sorpresiva, y al igual que el cuestionamiento sobre mi autoridad como antropóloga que realizaron lxs estudiantes de aquel primer taller de sexualidad, me permitió afinar la reflexión sobre mi posicionamiento frente a mi objeto-problema. "*No*" respondí, "*fui siempre a un colegio privado*". Este breve intercambio, que selló tres años consecutivos de trabajo de campo, reactivó mi reflexión en torno a las motivaciones iniciales que me llevaron a elegir investigar sobre educación. Allí comprendí que lo que buscaba explorar durante mis recorridos por los diversos campos eran los alcances de lo público, de *lo común*, y de las formas de reconfiguración posible en la construcción de la ciudadanía (sexual y de género), como mencioné en relación a los otros recorridos. A su vez, esta interpelación reforzó la convicción de sostener abordajes cualitativos que pongan el foco en las particularidades institucionales, los contextos y los repertorios culturales; particularidades que condicionan, por ejemplo, la posibilidad de transitar la escolarización asumiéndose/me como sujeto capaz de

---

22 Metáfora utilizada en la jerga feminista para designar una forma de ver e identificar *en todos lados* las normas de género socialmente naturalizadas. Se suele decir que *una vez que tenés puestos los anteojos no te los podés sacar nunca más*.

organizarse/me en pos de transformar las disposiciones injustas del mundo. Y a su vez, me despertó otros interrogantes para indagar en el futuro, como pueden ser la dimensión público/privada de la escuela y su vinculación con las condiciones de politización de jóvenes y adultxs en *relación a y a partir de* las denuncias vinculadas a las desigualdades de género.

El recorrido que plasmé permiten al lector de esta tesis dar cuenta no sólo del proceso de construcción de mi objeto-problema, sino también del esfuerzo que requirió el proceso de desnaturalización y distanciamiento necesario para tomar conciencia de la empatía que estxs docentes y estudiantes que se asumen en ocasiones *militantes* de la enseñanza de la perspectiva de género generan en mi persona. De allí la consiguiente necesidad de poder enmarcar esta propuesta de análisis en los procesos sociales e institucionales más amplios y dar lugar a las múltiples voces que pugnan y tensionan aquellos saberes sobre género y sexualidad que se despliegan en la escuela.

## **2.2. ¿Dónde se mira para ver la escuela? Sobre la construcción del campo**

En el ejercicio de traducir esta serie de interrogantes a un proyecto de investigación, elaboré un diseño inicial que a lo largo del proceso de contrastación reflexiva con lo vivenciado en el campo y con el relevamiento bibliográfico, fue transformando sus supuestos y su objeto, como describiré en el apartado *Desplazamiento teórico-metodológicos*. Aquí presentaré el proceso por el cual fui construyendo mi campo, entendido en los términos de Bourdieu y Wacquant (1995) como campo relacional. Siguiendo a Batallán (1992), la participación en el campo concebida como un desarrollo progresivamente simétrico entre sujetos considerados en su reflexividad y heterogeneidad social permite la contrastación permanente de hipótesis como producto de ese *estar ahí* y su discusión grupal.

Delimitar el campo resulta primordial ya que el *trabajo de campo* es la base empírica de este proceso analítico y es en los *registros de campo* donde se inscribe la realidad social no documentada y que integra el *conocimiento local* (Geertz, 1983). Para este trabajo y estos registros, si bien existen técnicas compartidas, no hay un *recetario* a desplegar, pero sí una serie de estrategias y procedimientos a desarrollar en diálogo con un marco teórico, anticipaciones de sentido y emergentes empíricos. La investigación etnográfica contemporánea resulta ser un desafío por tener que dar cuenta de los puntos de partida, indicar los supuestos que se sostienen y cambian a lo largo del

proceso, describir las formas de interacción con lxs sujetos con quién se investiga y las formas de analizar, y con ello la particular amalgama entre teoría y empiria (Padawer, 2008).

“Todo se inicia con un desplazamiento, en todo caso moral y siempre físico, aun cuando se trate de estudiar grupos en la misma sociedad que el investigador” expresan Velasco y Díaz de Rada (2006: 28) sobre la especificidad del enfoque etnográfico. El desplazamiento hacia las escuelas, las estrategias desplegadas para su ingreso y el modo de aceptación de quién investiga no sólo permiten analizar los cambios que mi presencia pudieran producir, sino principalmente, me permitieron conocer los procesos de ese propio mundo (Corsaro, 2005). Aquel *mundo* se constituyó en una escuela secundaria de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La elección de este nivel educativo y espacio geográfico se debió a mi aproximación por las investigaciones previas que facilitaron la viabilidad de mi proyecto.

Ahora bien, como sostiene Padawer, “es importante distinguir el campo, construido a partir de relaciones encarnadas en sujetos e instituciones ubicadas en un espacio y tiempo específicos, de un referente empírico entendido como una institución o sociedad en particular” (2008a: 17). Si bien en esta tesis mi referente empírico central es una institución escolar, el campo estuvo constituido por una trama histórica, política y social que organiza y complejiza el objeto - problema, razón por la cual también acudí a otros sujetos, espacios y técnicas que complementaron la pesquisa y que reconstruiré más adelante.

El proyecto inicial se enmarcó en los trabajos y enfoques del equipo de investigación en Ciencias de la Educación al que me había integrado. Para el momento de su elaboración estábamos desarrollando el proyecto *Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género*, que tuvo como principal objetivo indagar en la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en diferentes espacios curriculares de la escuela secundaria. Este primer marco me llevó a profundizar en el nivel educativo con el cual ya venía explorando con este equipo, la escuela secundaria, y también nutrió mis lecturas y despertó curiosidades en relación a la forma en que algunas profesoras *llevaban al aula* sus inquietudes sobre las desigualdades de género.

A partir de estos elementos elaboré un proyecto inicial de investigación que presenté en el CONICET, por el cual obtuve la Beca Doctoral durante el período 2013-2018. Denominada *Educación sexuada y nuevas tecnologías: acerca de la inclusión de contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuada*

*mediante el uso de herramientas digitales en la enseñanza media*, tenía por objeto analizar experiencias escolares vinculadas al abordaje explícito de contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado a partir del uso didáctico de las TIC. Es decir, orientaba a comprender los desarrollos curriculares de la perspectiva de género en un cruce con la, para entonces novedosa, política de distribución gratuita de netbooks del *Programa Conectar Igualdad (PCI)*, fundamentada en el modelo pedagógico de 1 a 1, con gran expansión a nivel latinoamericano.

¿Qué desarrollos didácticos en torno a la enseñanza de los cuerpos sexuados son pensables a partir de la incorporación de las netbooks al aula? Esta pregunta de investigación surgió a partir de mi trabajo rentado como *facilitadora pedagógica digital* en una escuela primaria que llevaba adelante el *Plan Sarmiento*, programa de distribución de computadoras portátiles y asesoramiento pedagógico dependiente del Ministerio de Educación de la CABA. Mi tarea consistía en acompañar a maestrxs de una escuela primaria en la *incorporación* de las *netbooks* a sus planificaciones con lxs niñxs. Durante los dos años (2011-2013) que duró esta experiencia, en ningún momento tuve directrices desde el Ministerio de la ciudad para trabajar junto con lxs maestrss los lineamientos de la ESI.

Esta experiencia laboral tuvo una significativa influencia en el momento de delinear mi problema inicial de investigación: ¿Es viable pensar una figura en todas las escuelas que se asemeje a esta tarea de *facilitar* pero que tenga por objeto acompañar la incorporación o transversalización de la ESI? ¿Por qué siendo vigente la Ley ESI en ciudad no se había direccionado la voluntad política y financiera para acompañar las dificultades de su puesta en práctica? Si el Programa *Conectar Igualdad* enfocado en la secundaria, y lanzado en 2010, para entonces en plena expansión, lograba efectivamente su *inclusión digital genuina* (Maggio, 2015) ¿Qué conflictos y potencialidades podrían emerger de la articulación de ambas políticas educativas? La ESI y el PCI tenían varios elementos en común: representaban dos programas que aspiraban a tener un alcance universal, en sus fundamentos ampliaban la noción de derecho a la educación y a la inclusión, proponían transformaciones profundas al formato escolar por enfocarse en su condición de ser temas transversales, y afecta a todos lxs docentes de todas las áreas. Desde la perspectiva etnográfica, ¿De qué forma lxs docentes se apropiaban de estos nuevos dispositivos o de internet (al que se esperaba, pudieran acceder a través de las netbooks) para su trabajo en el aula en general y con respecto a la enseñanza de género y sexualidad en particular?

Asimismo, la inclusión de las TICs generaba a mi parecer, y de modo semejante



a lo que sucede con la ESI, respuestas de la comunidad docente que señalaban la necesidad de un acompañamiento frente a la nula formación docente inicial, y sobre todo, una tensión de la autoridad pedagógica frente al temor de no saber cómo (re)accionar ante escenas que lxs expongan y/o porque “*lxs chicxs ya saben del tema*”. Para comprender en profundidad las tensiones que aparecen cuando existe una intención de desarrollar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, comencé una primera exploración a partir de contactos previos generados por el equipo de investigación. Como criterio de recorte, me había propuesto conectarme con docentes que estuviesen ejerciendo en escuelas de gestión estatal y que hubiesen transitado voluntariamente algún espacio de formación en Educación Sexual Integral, o que tuviesen un recorrido de propuestas curriculares que *trabajen* género. Y también, como condición deseable pero no excluyente, que contaran con conocimientos o interés en explorar la utilización de las *netbooks* en su práctica docente, asumiendo que ese aspecto podría ser de todos modos abordado a partir de la omnipresencia de la cultura digital en la vida cotidiana escolar. Si bien partía de asumir que todo el tiempo en las escuelas se tramitan enseñanzas de sexualidad de forma implícita, lo que me interesaba indagar es qué sucede allí donde existe una intención explicitada de querer enseñar los contenidos curriculares, cualquiera sea la asignatura, desde un enfoque que se asuma crítico en relación a las normas de género dominantes.

Apelando a la técnica de bola de nieve (Hernández Sampieri et al., 2007) y utilizando redes de contactos que me brindó mi participación en el equipo de investigación, finalmente pude contactarme con tres docentes de tres escuelas distintas que coincidían en mi perfil de búsqueda. Esta primera actividad exploratoria consistió en entrevistas informales, generalmente realizadas dentro de las escuelas en las que trabajaban y consistían en una presentación mutua. Sobre mi investigación, les comentaba que buscaba analizar las formas en que se llevaba adelante la implementación de la *ESI con perspectiva de género* en las escuelas secundarias de la ciudad en un cruce posible con el uso de las Tics.

En un primer momento di con Jorge, profesor de biología de una escuela ex EMEM<sup>23</sup> que tenía desde hace unos años un blog y una página de *Facebook* que utilizaba para publicar los trabajos que realizaba con sus estudiantes sobre ESI. Tras una entrevista exploratoria con él y otra profesora, consideré que el trabajo que realizaban, y a juzgar por sus recorridos de formación y sus relatos, tenían un enfoque preventivo, y no había suficiente énfasis o cuestionamientos críticos sobre las relación de la construcción social de los cuerpos. Tampoco tuve respuesta de la dirección de la escuela y decidí seguir con otras búsquedas.

Enseguida me encontré con Eugenia, profesora de biología que estaba recién egresada del único postítulo de ESI de la ciudad, dictado por un reconocido profesorado. A esta docente llegué por sugerencia de otra profesora donde trabajaban ambas, la escuela Z., colegio centenario con el que habíamos realizado distintas actividades junto con el equipo UBACyT en el marco de proyectos de extensión universitaria. Tras la entrevista con Eugenia y tras conocer su trabajo en el aula e indagar con mayor profundidad la organización interna de actividades sobre violencias de género que venían realizando desde hacía dos años con otras docentes (en las cuales yo había sido invitada a dictar unos talleres) decidí avanzar y tramitar las respectivas autorizaciones. Con esta escuela mantuve un vínculo a lo largo de los tres años siguientes, realicé observaciones de clases de diversas asignaturas, así como también entrevistas a docentes, estudiantes y al rector, y participé de diversas jornadas institucionales.

Si bien la escuela Z. me brindó una multiplicidad de elementos de análisis y amplió el marco de los abordajes posibles, en el último año decidí concentrar la descripción densa de la investigación en la tercer institución analizada, la Escuela P. en la que realicé un trabajo de campo a lo largo de tres años, casi en simultáneo con la otra escuela. Dedicaré el siguiente apartado a describir algunas de sus principales características y la forma en que ingresé como investigadora.

### **2.2.1. La Escuela P**

La primera vez que ingresé a la escuela, un martes de junio de 2014, me encontré inmediatamente con un hall amplio y levemente oscuro, una mesa ovalada de madera maciza y una escalera de marmol que ascendía de forma espiralada. Colgando de las barandas del primer piso, unas siluetas de personas elaboradas en papel afiche

---

<sup>23</sup> Nomenclatura de Escuelas Medias de Enseñanza Municipal, creadas en 1990 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

que referenciaban a lxs desaparecidxs de la última dictadura militar. En la curva de la escalera, un busto de bronce de un prócer decimonónico mira fijo hacia la puerta de entrada. Mientras observaba la sala y me preguntaba por las emociones inaugurales de aquellxs jóvenes *primera generación* que ingresaban a este colegio palaciego, me fui cruzando con grupos de estudiantes que salían por los pasillos laterales, o bajaban por la escalera, directo hacia la entrada. Esquivando el papel afiche, la madera, el mármol y el bronce, seguían el camino hasta la vereda, que los esperaba con el sol radiante del mediodía y el ruido de colectivos característico de una avenida céntrica de Buenos Aires.

Había quedado en encontrarme en ese horario y lugar con Viviana, una profesora de Lengua y Literatura con quien había hablado por teléfono la semana anterior. En esa breve conversación, le comenté que la contactaba a partir de dos situaciones que casualmente confluían en su persona. Por un lado, a partir de haber leído una ponencia de su autoría que ella había presentado en un *Congreso de Educación, Género y Sexualidades* en junio del 2014 y del cual yo había participado como coordinadora. El trabajo relataba un intercambio que se había dado en un grupo de *Facebook* de docentes de una escuela secundaria en torno a una situación de abuso sexual entre jóvenes estudiantes. El relato reconstruía así la gestación reciente de un grupo de profesorxs y preceptorxs ESI, que a su vez tenían una utilización cotidiana de sitios de redes sociales, características que encuadraban con el perfil de docentes que aspiraba a encontrar como potenciales sujetos de mi investigación inicial.

En una ocasión, Mirta, una profesora de Lengua y Literatura con quien habíamos compartido proyectos previos de investigación y extensión del equipo UBACyT, mencionó que una de sus colegas estaba armando proyectos ESI en una de las escuelas en la que trabaja y en la que concentraba la mayoría de sus horas: la escuela P. Para mi sorpresa se trataba de la misma Viviana de la ponencia. Estas dos razones me dieron el pie para contactarla. Desde entonces comencé a frecuentar sus clases y más adelante, compartir otros espacios con ella y otrxs docentes y estudiantes. Estos vínculos se profundizaron a lo largo de los siguientes tres años.

La escuela P. es una de las más antiguas de la Ciudad. Se creó a fines del siglo XIX con el objetivo de alojar la creciente demanda de formación para jóvenes varones de la elite porteña. Tanto la ubicación y la arquitectura del edificio, que data de 1910, fueron planificados con ese fin. Emplazada en las cercanías de una estación terminal de

trenes que conecta con barrios alejados del centro, la institución fue erigida para brindar a futuros líderes una instrucción científica y humanística, en una ciudad que crecía demográfica y geográficamente. En la zona predominan locales comerciales y se accede por una gran variedad de medios de transportes, por el que circulan cantidades significativas de transeúntes, principalmente de sectores medios.

Tal como figura en la actual página web, elaborada por miembrxs de la escuela, “a partir de la inauguración del edificio, el crecimiento del Colegio fue incesante, convirtiéndose en uno de los tres colegios más importantes del país, tanto en calidad de instrucción como en número de alumnos, sentando las bases intelectuales de importantes personalidades de nuestra historia y de nuestro presente”. La escuela conserva en sus placas y bustos, un aura de prestigio que se corresponde con las referencias de algunxs adultxs que la describen recordando el listado de grandes figuras de la cultura y la política que transitaban por allí. En el 2010, como parte de los festejos del centenario de la escuela, se declaró al edificio patrimonio histórico de la ciudad.

Preparado para contener un número significativo de divisiones, el edificio se conforma de aulas luminosas de distintos tamaños, distribuidas en tres pisos. Destaca la presencia de una escalera central, junto con otras dos laterales; una biblioteca con una amplia sala de lectura; un salón de actos con escenario y tarima, piano de cola y un imponente vitral en el cielo raso; dos laboratorios equipados; un patio central y dos accesos a la calle, uno de cada lado de la manzana. La distribución es propia de los colegios palaciegos que una docente identifica con la arquitectura clásica de las instituciones disciplinadoras: *“Si vos ves en el patio del colegio está todo armado como el panóptico, porque allá donde está la biblioteca (en el 2do piso con ventana al patio) estaba la casa del rector. Bueno, en el patio está el monumento de la madre. Y abajo dice: La madre que te miró en la cuna, te mira ahora y te mirará siempre. O sea una madre sólida, de piedra”*. Un rector y una madre que todo lo miran parece, desde el punto de vista de adultxs y jóvenes actuales, un resabio de una época donde la vigilancia constante generaba temor en lxs estudiantes.

El edificio también cuenta con un subsuelo donde hay aulas y que durante las primeras décadas tenía una pileta de natación, y acceso propio a la estación de subte. *“Imaginate que hay muchas leyendas de terror que circulan en torno al subsuelo”* me comentó en una ocasión una docente entre risas. Hoy se encuentra parcialmente clausurado debido a una inundación hace algunos años y prácticamente no se utiliza este espacio. Lo que se mantiene es *la sala de Goya*, donde se reúnen y almacenan

donaciones para transportar anualmente a un pueblo en Catamarca, en el marco de un proyecto, *grupo solidario Goya* conformado por estudiantes, docentes y graduadxs.

A lo largo de mi estancia pude identificar que estos grandes espacios desocupados, que fueron diseñados originalmente para cumplir funciones distintas a las actuales, eran usualmente ocupados por docentes y estudiantes para proyectos más coyunturales. El particular uso del espacio se puede ver a partir del modo desordenado en que estudiantes y docentes suben y bajan escaleras, entran y salen de las aulas y también de algunas oficinas.

Un hecho que dejó una marca característica en lo que respecta al uso del espacio se produjo a fines de la década del 70, en el marco de la última dictadura cívico militar. Se trata del traslado al edificio de uno de los profesorados más importantes de la ciudad, lo que significó la coexistencia de grandes cantidades de estudiantes de ambos niveles en los tres turnos. En 2009, y tras 30 años de convivencia, el profesorado se mudó nuevamente y por completo a otra sede, lo que significó una reorganización de los espacios libres, y una distribución entre las distintas áreas disciplinares y los cursos. Algunas de estas aulas *sobrantes* se mantienen con usos marginales o esporádicos. A lo largo de la planta baja, y principalmente en el primer y segundo piso se instalaron las aulas-taller de biología, sociales, idiomas, matemática, letras, química, música, títeres y cine, entre otras. En la planta baja, en el cuerpo central, cerca del *buffet* y de la sala de profesores, quedó disponible un aula que fue ocupada por el Centro de Estudiantes. La puerta se orienta al pasillo central y también se puede acceder desde las ventanas bajas que dan al patio, desde donde se pueden observar las coloridas intervenciones de graffitis y afiches en su interior. En el 2017 se inauguró el museo de la escuela, donde se exponen los distintos artefactos de la vida cotidiana escolar que se utilizaron en la primera parte del siglo XX, elementos del laboratorio, como esqueletos, animales y partes del cuerpo humano en frascos de formol, cinematógrafos, láminas elaboradas a mano y otras reliquias históricas, sistematizadas y expuestas en el marco de un proyecto de reconstrucción históricas de las escuelas de la ciudad.

Otro hecho significativo fue la incorporación de población femenina. Como parte de un proceso que involucró a diversas instituciones, en 1985 ingresaron las primeras estudiantes y en 1989 se egresó la primera camada mixta. En la actualidad, la distribución de varones y mujeres -registradxs como tales- es equitativo. Entre los turnos mañana y tarde asisten aproximadamente 1050 estudiantes y 125 docentes. Cuenta con

tres orientaciones: Bachillerato especializado en Ciencias Naturales, Matemática y Física, y Literatura. Una de las características que resalta la asistente pedagógica es la presencia de un “*equipo del departamento de orientación al estudiante (DOE) muy completo*” que se complementan con una gran variedad de proyectos que se llevan a cabo para fortalecer la inclusión, en el marco del proyecto institucional *Diversidad Cultural e Inclusión Escolar*. Estos son: los espacios de tutorías de 1ero a 5to año; clases de apoyo; la opción de previa por parciales; el trabajo en parejas pedagógicas; el plan de terminalidad; la presentación a la tercera instancia de evaluación, compensación de las inasistencias por llegadas tarde; la opción de participar a contra-turno en espacios optativos para estudiantes. Estos espacios tienen más de una década de existencia: taller de folklore, de tango, el grupo solidario, los talleres literarios, las olimpiadas de física, los talleres de realización de cortos audiovisuales, y hay otros más recientes, como el taller de títeres. También hay un taller laboral en los 5tos años y talleres donde estudiantes y docentes producen un programa radio y una revista.

Las *netbooks* del Plan Conectar Igualdad ingresaron masivamente en septiembre de 2014. Durante ese año pude observar su presencia a algunas aulas y en los recreos. Sin embargo, en los años siguientes la presencia fue mermando, y tres años después fue difícil encontrar a estudiantes o docentes que la utilicen en actividades conjuntas. Este proceso condice con procesos semejantes que sucedieron en otras escuelas de la ciudad, en las que la falta o falla en la conectividad y la masificación de los celulares con conexión propia a internet móvil desplazaron los objetivos pedagógicos iniciales del PCI.

En el marco del Plan de Mejora, que ofrece financiamiento externo desde el Ministerio de Educación de CABA se incluyeron al DOE dos trabajadoras sociales. “*Pero es incierto, cobran en negro, a veces está la plata y a veces no*”, menciona sobre el proyecto la asesora. También existe desde la década del 70 el *Proyecto XIII*, que recientemente fue reemplazado por el sistema de *Profesor por cargo*. Se trata de una normativa que introduce como novedad diversas pautas pedagógicas como la designación de profesores por cargo, que habilita la remuneración por el uso de horas extra-clase de estos docentes para ser utilizadas en proyectos institucionales diversos. Otro de los programas que tienen injerencia en esta y otras escuelas de la ciudad es el *Programa de retención escolar de alumnas madres, embarazadas y alumnos padres* que funciona en la institución desde 2003 y acompaña a un promedio de 20 alumnxs por año a través de un/a docente referente.

Y también, como mencionó en su descripción la asesora pedagógica, *“está el grupo ESI que es nuevo y totalmente autogestionado”*. Este grupo *autogestionado* es presentado en la página web de la escuela de la siguiente forma: *“Está destinado a Institucionalizar los aprendizajes de Educación Sexual Integral acompañando a docentes y estudiantes en el proceso de implementación de la Ley 26.150 (...) El Equipo ESI facilita material didáctico apropiado, articula capacitaciones a docentes y charlas a estudiantes, entre otras actividades especiales.”* Si bien se presenta como dentro de un listado entre otros proyectos pedagógicos, en los próximos capítulos iremos viendo algunas particularidades y sentidos no siempre compartidos en torno al papel del grupo en la escuela y su tarea de institucionalizar la ESI.

La característica central de la población de estudiantes es la diversidad de lugares geográficos de los que provienen y del abanico heterogéneo de estratos socioeducativos. Como lo describe una docente: *“Hay chicos hijos de profesionales, algunos son del barrio, otros de población que vive en villas, muchos que vienen de sus casas en provincia de Buenos Aires. Muchos son de países limítrofes, con acceso muy distintos a los recursos, de información y de condiciones de los padres”*. Lo que también identifican diversxs entrevistadxs es que la escuela aloja numerosxs jóvenxs de familias de credos principalmente católicos y algunxs judíxs, y en la última década se destaca una mayor presencia de familias evangelistas practicantes.

Es de resaltar que la mayoría de sus estudiantes no viven en las cercanías a la escuela, muchxs llegan desde puntos lejanos del área metropolitana, principalmente de los partidos del sur de la ciudad. Es escasa la articulación con organismos o espacios de salud del barrio. *“Se hacen intervenciones, se sale a la calle a tirar panfletos, pero no es una escuela referente del barrio. Es muy loco porque esta vereda le corresponde a una comisaría y la de enfrente a otra. Cuando pasa algo en la vereda el planteo de los padres es si los chicos se pelean acá a dos cuadras, qué policía interviene”* (Vanessa, asesora pedagógica). La calle representa un lugar de tránsito, un lugar cercano donde ir a pelearse y también un espacio a interpelar con performances o panfletos, pero no como extensión de la comunidad educativa, si no como representante más abstracto del espacio público.

El Centro de Estudiantes ocupa un lugar central en la experiencia escolar. Central en términos no sólo simbólicos sino también físicos: en el corazón del cuerpo principal de la escuela está el *aula del centro*. Existe un reconocimiento por parte de



docentes y estudiantes de que “*el centro acá es muy fuerte*”. La intervención de las siluetas descritas al principio son parte de un paisaje habitual: en los pasillos y aulas las paredes suelen exponer carteles o intervenciones de los espacios escolares vinculadas a eventos que convoca el Centro, como fechas clásicas del movimiento estudiantil que rememoran las violaciones de derechos humanos de la última dictadura militar (24 de marzo y 16 de septiembre) u otras efemérides o actividades organizadas por ese espacio que denuncian los micromachismos y la violencia a las mujeres. Es usual, a su vez, que los pasillos funcionen como vitrinas de las producciones de alumnxs elaboradas en distintas asignaturas; producciones que se entremezclan con afiches de campañas de organismos gubernamentales y con anuncios de lxs preceptores sobre fechas y modalidades de los programas de apoyo pedagógico a lxs estudiantes. También, en la segunda mitad del año, comienzan a aparecer carteles de las dos listas que alternadamente participarán de la elecciones del Centro a fin de año, y en las que exponen con distintos recursos las propuestas de cada agrupación, en la que la agenda de género fue tomando un papel cada vez más prioritario.

Según una de las docentes del equipo ESI que también es egresada de la institución, durante su trayecto en la secundaria en los años de recambio de siglo, “*el Centro de Estudiantes estaba monopolizado por el Partido Obrero.*” En su lectura sobre la política estudiantil, resultaba una militancia alienada y autoritaria “*Yo me acerqué y poquito cuando estaba en segundo año, y después salí corriendo. No me gustó. Igual lo mío era muy barrilete (...) Pero pasaba de todo, traían a Nora Cortiñas, a Osvaldo Bayer, a mí me re nutrió de mucha iconoclastia en ese momento. Incluso profesores a los que hoy no les caigo muy bien, en ese momento me pasaron cosas que para mí fueron muy importantes.(...) Yo empecé a marchar cuando empecé a venir acá. Se salía mucho a la calle*”. A lo largo de mi estadía pude observar que esta característica presencia de partidos de izquierda sufrió cambios, y en los últimos años las presidencias y lxs responsables de las comisiones no respondían necesariamente a partidos políticos o agrupaciones, a la vez que el abanico de pertenencias políticas de lxs delegadxs estudiantes se amplió. Asimismo, otra docente del equipo ESI reconoce la adjetivación de escuela “*política*” haciendo referencia no sólo a lxs estudiantes sino a lxs docenets. “*Acá varixs estamos agrupados en (el gremio) Ademys, y somos bastante combativos. Fijate que con las tomas se conquistaron tres orientaciones, eso fue gracias a que se resistió*”.

En relación a la presencia explícita de enseñanza de sexualidad, la escuela no contaba con antecedentes de grupos de ESI hasta el año 2013. En los relatos de lxs



estudiantes, estos reconocen que *“de sexualidad lo enseñaban las de Biología y todo sobre cómo ponerte el preservativo y eso, no como ahora que están los de (el equipo) ESI”*. Por otra parte, en 2015, se creó la secretaría de género del Centro de Estudiantes, que adquirió un protagonismo significativo. La mayoría de los estudiantes entrevistados consideraban que en la escuela hubo en los últimos años un corrimiento de las fronteras de la tolerancia a comentarios o actitudes consideradas machistas y homofóbicas. Sin embargo, dicen, se mantienen discusiones álgidas con respecto del amplio abanico de problemáticas actuales que involucran a los cuerpos sexuados, tanto entre estudiantes como con docentes.

Para graficar este corrimiento parcial propia de la última década, retomo los testimonios de Lisandro, un ex alumno egresado en 2008 que fue de visita a la escuela en 2017 y se encontró con la profesora Viviana. En la visita Lisandro le agradeció a la docente por su acompañamiento y le recordó unos cuentos que había leído con ella cuando él era estudiante, donde aparecían como protagonistas unos jóvenes gays. Viviana le propuso participar con su testimonio en una actividad que en aquel entonces estaban armando con el equipo ESI en conmemoración al 17 de mayo, Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia. Ese día, Lisandro relató al grupo de adolescentes que escuchaban con atención, cómo él se las había ingeniado, en su tránsito por la escuela, para sortear los insultos de sus compañerxs, quienes lo hostigaban por su orientación sexual. En sus años en la escuela había elaborado estrategias como, por ejemplo, evitar ir al baño durante el recreo para no enfrentarse solo con otros grupos de varones.

Este relato, casi una década después, marcó un eje de contraste claro, ya que lxs estudiantes de la audiencia manifestaron lo improbable que puede resultar esa situación de acoso por orientación sexual en la socialidad escolar actual. Ahora bien, como veremos en los próximos capítulos, lejos de existir un discurso cerrado y único compartido por jóvenes y por adultxs en torno a la ciudadanía sexual y los roles y saberes de género legítimos, la escuela resulta un escenario ideal para observar las tensiones y negociaciones de sentido presentes en la sociedad actual.

### **2.3. La etnografía y sus técnicas: sobre el "estar ahí"**

Como relata Elsie Rockwell (1980) la investigación etnográfica de procesos educativos surge en los países anglosajones en la década de los 70 como alternativa a

los paradigmas dominantes que hasta entonces hegemonizaban el campo educativo, principalmente la psicología experimental y la sociología cuantitativa. La autora cuestiona de estas corrientes la utilización de cultura como *conflicto cultural*, lo educativo como circunscripto al edificio escolar y la escasa articulación de esta a la estructura de determinada formación social. De allí es que sostiene la necesidad de construir un “presente histórico de la escuela en lugar de un presente sistémico” (1980: 33). Como postula en su texto *Huellas del pasado en las culturas escolares* (2008), la historicidad de la práctica escolar permite cuestionar la existencia de una cultura escolar constante y uniforme. Por el contrario, es un híbrido para resolver ciertas funciones, es el resultado de un proceso de acumulación y sedimentación de la práctica cultural. En oposición a esta idea de cultura escolar correspondiente a una institución circunscrita y universal, o a una dimensión de la cultura como sistema cerrado, la autora describe a las instituciones educativas como espacios e instancias que si bien tienden a proyectar cierta *coherencia cultural*, están atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos, provenientes de diversos ámbitos, y expresando diferentes grados de permeabilidad y de clausura. La escuela en tanto institución de la modernidad, siempre se pensó para ser algo que, en definitiva, nunca *termina de ser*.

A partir de este énfasis, es que en el apartado anterior me explayé en las condiciones histórico contextuales de la escuela P. como punto de partida para explorar las formas en que este *híbrido* tramita, desde su singularidad y sus posibilidades, su apertura a *múltiples flujos culturales* y la superposición de capas heterogéneas, de discursos y experiencias de sus integrantes en torno a la enseñanza de la sexualidad y las relaciones de género.

Por otra parte, es en el recorte de escala que la investigación, en tanto tal, busca la reconstrucción y comprensión de su lógica. Mi concepto de *escala* está tomado de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1985) quienes exploran teóricamente el abordaje de la vida cotidiana en la escuela, que denominan como la existencia material sobre la que intenta operar las reglas sociales. El análisis de la vida cotidiana como central de todo abordaje etnográfico es punto de partida necesario en dos direcciones. "Hacia unidades mayores, se trabaja con los contextos sociales que inciden en lo cotidiano, que lo determinan o lo explican, y de los cuales se tiene referencia; o se trabaja en lo cotidiano, por la memoria o tradición oral o documentado. Hacia lo micro, se recortan eventos, secuencias de interacción, unidades menores del discurso o de la práctica social, delimitaciones que son necesarias para poder distinguir lo significativo de la acción

cotidiana” (Rockwell, 1987: 27). Reconstruir a la escuela tal y como lo viven y explican sus integrantes implica saber *ir y venir* entre estas escalas, distinguir estos niveles y también temporalidades que conviven en las culturas escolares: la de larga duración, la continuidad relativa, y la co-construcción cotidiana (Rockwell, 2000).

También requiere necesariamente poner en suspenso el *deber ser* de la normativa. Por el contrario, se trata de indagar lo que dicen, hacen y dicen que hacen lxs sujetos, ya que “las cosas suelen hacerse de un modo, decirse de otro modo, y escribirse de aun otro” (Thompson, 1979, citado en Rockwell 2009: 155). Es decir, no se trata de centrarse en los documentos que explicitan lo que se espera de ellos en relación a la enseñanza de una sexualidad integral o de otras normativas, sino de estudiar su expresión concreta.

Este ejercicio de distinguir lo significativo de la acción cotidiana me requirió el esfuerzo de poner en suspenso cierto entrenamiento que tenía por haber participado como *capacitadora* o tutora en cursos de formación docente en ESI, lugar que requería enfatizar en las dimensiones prescriptivas de la normativa. Pero asimismo, la experiencia y lecturas propias del ámbito de investigación me permitieron conocer los textos de la ley desde un encuadre histórico y político. Esta *referencia de las unidades mayores* demandó, por mi parte, una relectura crítica de algunos documentos en una clave que me permitiera contrastar con lo que lxs sujetxs leían de estos textos.

Si bien *documentar lo no documentado* de la escuela P. es el foco principal de esta tesis, hay otras narraciones, vivencias y observaciones que conforman el corpus con el propósito de ampliar la comprensión. Realicé, por un lado, análisis de los documentos curriculares centrales de la ESI a nivel nacional: la Ley N° 26.150, los *Lineamientos curriculares ESI* láminas y folletería para nivel secundario, los *Cuadernos para el Aula* nivel secundario I y II, los cursos virtuales destinados a docentes en ejercicio del Programa de Formación Permanente “Nuestra Escuela” así como también los numerosos materiales audiovisuales realizados en conjunto con Canal Encuentro. En lo que respecta a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, analicé la Ley N° 2.110, los *Lineamientos curriculares ESI*, y el apartado sobre ESI de los lineamientos de la *Nueva Escuela Secundaria*. Los ejes que guiaron la lectura fueron la forma de enunciar y presentar aquellos contenidos que den cuenta de una mirada crítica sobre las relaciones de género y también en relación a las propuestas explicitadas en torno al abordaje transversal. Con menor nivel de rigor, exploré otras normativas que afectan al objeto de forma más indirecta, vinculadas a las políticas educativas que emergieron durante mi campo, en particular aquellas relacionadas con convivencia escolar y centros de

estudiantes y a las políticas de género.

Por otra parte, realicé entrevistas en profundidad a otros actores del sistema educativo con injerencia en la puesta en práctica de la Educación Sexual Integral, en particular a una de las legisladoras que impulsó en 2006 la ley ESI en la legislatura porteña, y a una de las capacitadoras de ESI de la *Escuela de Maestros* del CABA. También entrevisté a una integrante del Programa Nacional ESI del Ministerio de Educación de la Nación, a la vez que mantuve numerosas conversaciones informales con otros miembros del equipo de trabajo en el marco de un curso virtual ESI en el que colaboré con la redacción de contenidos. También registré las jornadas de dos días realizadas en junio de 2015 tras la movilización de *Ni una menos* y organizadas por el PNESI denominada *La violencia hacia las mujeres*.

Otros espacios también nutrieron mi base empírica. Se trataron de eventos en los que participé en calidad de observadora u organizadora. Algunos propios del activismo, tales como los talleres sobre *Educación o Estrategias para implementar la ESI* en cuatro Encuentros Nacionales de Mujeres; manifestaciones callejeras varias en la Ciudad de Buenos Aires convocadas por el movimiento de mujeres, tales como los *Paros de Mujeres*, las manifestaciones *Ni una menos*, actividades vinculadas a la demanda por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, entre decenas más. Además, otros encuentros de la órbita académica abonaron a complejizar la mirada como fue la conferencia *ESI y universidad. Conversaciones urgentes en un contexto adverso*, los Coloquios de Educación, género y sexualidades en 2011, 2014 y 2016, y los Congresos sobre estudios de género o de investigación educativa.

### 2.3.1. La Observación-participante

La presencia prolongada y la observación-participante constituyen las técnicas por excelencia del trabajo de campo etnográfico. Según Vasilachis (1992) implica ensayar una capacidad de *ver* y también de *interactuar*. La presencia requiere a su vez la capacidad de reflexionar sobre esa permanencia como un propio proceso de aprendizaje, de las pautas, los criterios de comportamiento, los códigos de convivencia y los significados presentes en la vida social. Por eso, la socialización de la investigadora, lejos de ser un obstáculo resulta una instancia imprescindible del proceso de construcción de conocimiento. Por un lado, el *estar ahí*, propio de la etnografía, el foco en la dimensión situada, la descripción densa de la particularidad de cada espacio, parten de la misma conceptualización crítica hacia una búsqueda siempre inconclusa de

respuestas universalizables. Las notas de campo, este volver a los relatos del sujeto investigador en el campo, constituyen un ejercicio de vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2011), que permite despejar los riesgos de la invalidez al interpretar la información conseguida en un relato (Hammersley y Atkinson, 1994); una vigilancia constante sobre los propios supuestos, para no convertir las preguntas en respuestas preestablecidas (Bourdieu y Wacquant, 1995).

En relación a mi trabajo en la escuela P. mi ingreso fue, tal como relaté, a través de la profesora Viviana, con quien me reuní para una primer entrevista exploratoria en el aula-taller de *Letras*. Allí me invitó a formar parte de sus clases de Lengua y Literatura de 5to año. Estaba trabajando *temas de género* a partir de unos poemas de Sor Juana Inés de la Cruz, y estxs estudiantes le habían propuesto elaborar en los próximos meses un video (aprovechando la reciente introducción de las netbooks de PCI a la escuela) sobre educación sexual integral para ser expuesto en una festival que se hace todos los fines de año en la escuela. Desde entonces participé a lo largo de los cuatro meses siguientes en las clases de dicho curso. Durante ese tiempo Viviana me fue presentando en los recreos a otrxs profesores con quien tenía buen vínculo. Al año siguiente, comencé a participar de algunas reuniones entre docentes en la recién inaugurada Aula ESI, instancias en las que se fue consolidando el *núcleo duro* con seis adultxs que motorizaban el equipo de profesores ESI. También durante ese año se realizaron distintas jornadas institucionales, algunas organizadas por este grupo, y otras por el centro de estudiantes.

Finalmente en 2016, tuve una presencia más asidua, participando hasta tres veces a la semana, ya que con esa frecuencia el grupo ESI-Género se reunía o realizaba actividades o intervenciones en la escuela. En otras ocasiones asistí a la escuela solamente para entrevistas previamente pautadas y aprovechaba ese tiempo para transitar el edificio y los recreos. También pude estar presente en diversos talleres organizados por un grupo que se consolidó entre estudiantes y docentes (el grupo ESI-Género) hacia los cursos *más chicos* de 1er y 2do año, y también en clases y/o talleres dictados por lxs docentes hacia sus cursos o grupos que *no eran de ellos*. Por último, asistí a una reunión abierta de delegados del Centro de Estudiantes, a la reunión de secretarías de género de la Coordinadora de Estudiantes de Base, y a las manifestaciones del 3 de junio y del 16 de septiembre del 2016 en el centro de la ciudad.

En total realicé 43 registros de campo basados en anotaciones manuales o grabaciones de voz elaboradas durante o inmediatamente después del evento

observado, en el período de agosto del 2014 a abril de 2017. Se dividen en aproximadamente 14 instancias de clase, 10 instancias que denominé *institucionales* en las cuales incluí actividades organizadas en su mayoría por el grupo ESI-Género: 4 jornadas para todos los cursos desarrolladas en el salón de actos, generalmente con invitadxs vinculados a debates propios del activismo de género; 3 talleres sobre discriminación dictados por docentes y estudiantes en horario escolar destinado a los cursos de 1ero y 2do año; 3 performaces o intervenciones en el hall de entrada y en la vereda; 15 Reuniones en el Aula ESI; 4 Reuniones y eventos extra escolares del Centro de Estudiantes. En los registros incluí notas sobre conversaciones informales con docentes, preceptores, y estudiantes, y que se desarrollaron dentro y fuera de espacios áulicos, tales como los pasillo y la sala de profesores, a la cual era invitada a pasar en varios recreo previos o posteriores a las clases.

### 2.3.2. Entrevistas

Otra técnica que complementa la observación-participante es la de las entrevistas, en mi caso, semi estructuradas, grabadas y en su mayoría individuales. Estas fueron de gran utilidad sobretudo en un primer momento de la estadía, para acceder con mayor profundidad a la historia y características de la escuela, como así también para ampliar y complejizar el mapa de vínculos, y los recorridos biográficos de las personas que fui conociendo. Esto me permitió acercarme y entablar un vínculo de mayor confianza con adultxs o jóvenes, sobre todo con aquellxs a quienes veía con poca frecuencia.

En algunas ocasiones, al finalizar el encuentro el/la sujetx entrevistadx me comentaba que la conversación “*les había hecho pensar*” sobre algunos de los temas abordados, dato que me resultaba iluminador en relación a la reflexividad de lxs sujetxs, en particular del grupo de Profes ESI, quienes en distintas ocasiones elaboraron proyectos o publicaciones en las que ellxs mismxs narraban ideas que les surgía en base a las actividades que realizaban. Como señala Cortes (1997), la entrevista tiene un *efecto organizante para el narrador*, es decir, que en este modo de interacción se produce, asimismo, una intervención que, respetando los principios éticos de la investigación y el proceso de consentimiento informado, apunta a generar un intercambio entre investigador e interlocutor.

Entrevisté en profundidad a 7 docentes (1 varón y 6 mujeres) quienes eran o habían sido parte del equipo de profesores *ESI*. También mantuve una entrevista con la

asesora pedagógica y la coordinadora distrital del programa *Alumnas madres*. En cuanto a lxs estudiantes, se trató de 14 entrevistas (5 varones y 9 mujeres) y fueron en su mayoría individuales, a excepción de dos grupales. Entre lxs entrevistadxs incluí a dos mujeres que habían participado de la creación de la secretaría de género del Centro de Estudiantes, y que para entonces ya habían egresado. De ese total, 8 estaban vinculadxs al Centro de Estudiantes. Las entrevistas fueron pactadas con antelación y se desarrollaron todas dentro de la institución, a excepción de las dos jóvenes recién egresadas que entrevisté fuera de ella. En relación al espacio, la mayoría fueron en el Aula ESI y en general tuvieron entre 40 y 120 minutos de duración, con una guía flexible de preguntas. Las preguntas fueron variando, pero a grandes rasgos se enfocaba en los siguientes núcleos temáticos y con distintos énfasis según se trate de docentes o estudiantes: vínculos con la escuela, con estudiantes/docentes, con el grupo ESI-género; consumos culturales digitales, utilización de redes sociales; saberes y recorridos propios o colectivos en relación a la perspectiva de género, a feminismo y a la ESI; participación en espacios políticos, gremiales o partidarios; contenidos curriculares enseñados o aprendidos en instancias áulicas o institucionales.

### 2.3.3. Observación-participante virtual

El relevamiento de instancias *online*, por otra parte, se centró en un corpus de interacciones en el grupo cerrado de la red *Facebook* y de *WhatsApp*, ambos con el nombre *Género Colegio P.* El primero fue creado en 2014, por parte de lxs estudiantes, como inauguración de la comisión de género del Centro al que luego fueron incorporándose lxs profesores ESI. Ingresé allí luego de conocer la existencia del grupo en una reunión ESI-Género y consultarles sobre la posibilidad de permitir mi ingreso con mi perfil personal. En 2016, uno de los docentes ESI junto con un estudiante impulsaron la creación de un grupo de la aplicación *WhatsApp*, con el mismo nombre que el de *Facebook*, pero con una cantidad de miembros más restringidos y actualizados: estos eran lxs participantes de esas reuniones y algunxs otros que habían solicitado el ingreso. Allí también pedí ser admitida, y en ambos tuve una presencia con escasas intervenciones escritas, a excepción de algunas respuestas puntuales. Finalmente, abandoné el grupo en el 2017 como cierre simbólico del trabajo de campo sistemático; grupo que a través de estos años tuvo una intensidad reflejada en frecuencias de interacción semanales y a veces diarias. Asimismo esto me llevó a la pregunta por la estrategia metodológica ¿Cómo vincularme con mis sujetxs de estudio en entornos



virtuales?

Tras indagar en bibliografía referida a la etnografía virtual, decidí participar sin postear y sin establecer contactos de *amiga* con lxs estudiantes. En relación a lxs docentes, por iniciativa propia al principio y por la de ellxs luego, terminé contactada con este grupo de docentes que tiene una participación activa. Así, me enfoqué en analizar *cómo, en y desde* donde la escuela se visibilizaban y reconocían los consumos y las interacciones de los miembros de la escuela, y a su vez con otrxs agentes externos, de modo de contrastar las formas que esa interacción *online* toma forma en el espesor propio de la cotidianeidad escolar *offline*.

El campo de la etnografía virtual es relativamente joven. Uno de los trabajos pioneros es *Etnografía virtual* de Christin Hine, publicado en el año 2000. Allí la autora sospecha de quienes depositan demasiada atención a internet como artefacto cultural, y sostiene que no hay nada allí de intrínsecamente revolucionario, sino que depende del uso que se haga, por lo que la tarea como etnógrafx es describir las producciones cotidianas y tipificar esos usos que las personas y comunidades le den. De la enorme cantidad de conversaciones y materiales multimediales registradas automáticamente por la misma aplicación entre junio y diciembre de 2017, decidí seleccionar 20 situaciones de interacciones que me resultaron relevantes a los fines de mi objeto y que construí en unidades de análisis comparables a escenas de interacción. También ingresé al grupo de *Facebook* de docentes de la escuela, casi a finales de mi estadía, con el objetivo de relevar algunos intercambios que me habían comentado en los encuentro *offline*.

Lxs españoles Ardévol, Estalella y Domínguez (2008) plantean que para aproximarnos a estas nuevas prácticas de mediación tecnológica en la producción y socialización de imaginiería debemos examinar de una forma comprensiva la autoproducción y su libre circulación en internet, que supone la entrada del consumidor en el circuito de la cultura como productor y un reajuste entre la economía del don, propia de la ética hacker, del imaginario internet y las economías de mercado.

Danah Boyd, por su parte, es una de las pioneras de la etnografía en redes sociales y sostiene que tras investigar por más de una década contenidos *online* encontró que “no hay modo de tener un entendimiento real de las prácticas mediatizadas de las personas sin contemplar encuentros cara a cara al menos una vez en los ambientes físicos en los que los sujetos habitan” (2014:4, traducción propia). A la vez, sugiere la incorporación de distintos métodos de la etnografía que habiliten distintas perspectivas sobre el problema. Es así que parte de la noción de *multi-sited fieldwork* o trabajo de campo multi-situado, para el cual propone la construcción de unidades de



campo discretas. La autora argumenta que “uno podría entender un sitio de campo como una red compuesta por puntos fijos y móviles que incluyen espacios, personas, y objetos (...) es entonces es posible ver el fenómeno como un sistema continuo y capturar la coherencia y la fluidez de los diferentes espacios que las personas ocupan, incluso si no están explícitamente conectados” (2014: 5, traducción propia).

Dada la reciente creación de la aplicación *WhatsApp*, que se volvió sumamente popular a través de la masificación de la telefonía móvil con acceso cada vez más económico a la tecnología 3G, son escasos aún los trabajos locales que lo analizan en clave metodológica. Dice Rockwell que “las prácticas o producciones de lo cultural rara vez dejan huella por tratarse de práctica esencialmente orales” (2009: 167). Sin embargo, la experiencia de transitar simultáneamente espacios *offline* y *online* de un mismo grupo me llevan a decir que es necesario actualizar las herramientas metodológicas que me permitan recodificar estas innumerables huellas de interacciones escritas o multimediales que no encajan en la categoría de *práctica oral*. La *amateurización* masiva de la producción y publicación de contenidos es un fenómeno que transformó la información en un *comodity*, dicen Lopez y Ciuffoli (2012). Desde esta óptica, estudiantes y docentes, ambos en la misma categoría de *usuarios*, son agentes de la distribución de los contenidos que producen y generan los medios. Los grupos cerrados en tanto *audiencia* son flujos fragmentados, expandidos y autónomos que tiene el control de su trayectoria, y es la médula y motor de la distribución de contenidos. Esta lógica de circulación choca con la organización institucional de conocimientos disciplinares y jerarquizados de la escuela (Dussel, 2009). Razón por la cual ésta se convierte nuevamente en un lugar privilegiado para analizar qué nuevas reconfiguraciones trae aparejada este choque de lógicas.

## 2.4. Desplazamientos

Luego del primer contacto y a medida que fui sumergiéndome en los vínculos y dinámicas de la escuela, el proyecto inicial de investigación comenzó a sufrir una serie de modificaciones. Las revisiones bibliográficas y las reiteraciones que fui identificando durante mi estancia me llevaron a elaborar tres grandes cambios de foco y de estrategias. “Al realizar el continuo ir y venir entre varias maneras de mirar un proceso social” plantea Rockwell (2009) “se crea una tensión cuya única salida es una transformación en los marcos de interpretación y análisis que usamos. Por eso, la

experiencia etnográfica modifica profundamente las miradas y, desde ahí, aporta al continuo diálogo que marca el avance del conocimiento” (p.39). De esta forma realicé tres modificaciones o desplazamientos en relación a mi objeto, lo que implicó nuevos marcos teóricos, estrategias metodológicas, sujetos y espacios a estudiar.

#### 2.4.1 De la netbook a las redes sociales

Sucedió que casualmente en el mismo año de mi ingreso en 2014, justo unas semanas antes de las primeras observaciones, lxs estudiantes y docentes habían recibido finalmente las *netbooks* del PCI. Señalo *finalmente* ya que ésta era una de las últimas escuelas en recibirlas. Pude vivenciar así el recorrido completo entre el entusiasmo de los primeros meses, sus modos de apropiación y luego su progresivo abandono, con relatos similares a los que la otra escuela Z había experimentado unos años antes. Asimismo la profesora Viviana, quien en simultáneo ejercía como responsable de un programa de capacitación del PCI, me plantaba que ella era de las pocas docentes que incentivaba su uso en el aula. También reconocía que trabajar con las *netbooks* “*no le resultaba*” por los tiempos y por las complicaciones de índole técnicas que le traía. Por otra parte, la literatura vinculada a educación y tecnología ya advertía la potencialidad didáctica de los dispositivos móviles -en particular los celulares con acceso a internet- en detrimento de las *netbooks*, que según lxs estudiantes consultados “*tardaban mucho en prender y no tenían internet*”.

Asimismo, en las clases observadas lxs estudiantes frecuentemente traían referencias de películas, series, canciones, personajes famosos y noticias recientes. Y cuando se trataba de debates que involucraban reflexiones en torno a los estereotipos de género, tanto jóvenes como docentes buscaban referencias en un repertorio que todxs parecían conocer y que emergían de forma espontánea. Veía que lxs docentes, por su parte, acudían en sus clases -y sostengo que con más frecuencia cuando se trataba de abordar de forma explícita *la ESI*- a videos cortos, recortes periodísticos, imágenes y otros elementos más propios de los medios de comunicación que de los diseños curriculares.

Es así que frente a estas dos situaciones que identifiqué, comencé a indagar en otro aspecto que me resultó más interesante y pertinente en relación a lo que para entonces me había concentrado: la forma en que los contenidos o saberes en torno a las relaciones de género circulaban y se validaban en la escuela. Si en un primer momento apunté a los usos didácticos de ciertos programas o aplicaciones digitales

específicos, sitios *webs* o *blogs* que centralizaban *información sobre género o sexualidad*, en una instancia posterior comprendí que -como muchos análisis centrados meramente en determinar las buenas o malas prácticas- me estaba desenfocando de fenómenos más amplios y con mayor potencia explicativa. Así, fui perdiendo la ingenuidad propia de los primeros pasos del etnógrafo. A partir de identificar las propias transformaciones que experimentaba el mercado, el campo específico de la educación tecnológica y los consumos culturales, me propuse indagar en los debates propios del cruce entre educación, cultura y comunicación. Así busqué abordar la forma en la *sociedad de la información* o cultura digital, o cultura visual, y llegué a trabajos como los de Martín Barbero, Inés Dussel y José van Dick, entre otros. Dejando de lado las escenas escolares en las que necesariamente se dispongan de *netbooks* o de dispositivos conectivos en general, exploré las formas en que estudiantes y también docentes aprenden sobre los enfoques críticos de género en el continuo *online/offline* que los permea dentro y fuera de la escuela, y también antes, durante y después.

Otra emergente del campo reforzó esta tendencia: además de las intervenciones que Viviana había relatado sobre el grupo de *Facebook* en el que participaban una buena parte de los docentes de la escuela, me enteré de la existencia de un grupo en el que participaban estudiantes y docentes denominado *Género Colegio P.* ¿Cómo analizar estos entornos virtuales? Tras indagar en bibliografía referida a la etnografía virtual, decidí enfocarme solamente en este espacio y producir algunas unidades de análisis extraídas de las interacciones que me resulten pertinentes, en particular aquellas que sean retomadas *en y sobre* la escuela, indagando en este posible choque de lógicas que menciona Dussel (2009).

#### 2.4.2. De las voces de los docentes a la polifonía en la mediación pedagógica

Otro emergente inesperado que identifiqué sobre todo en el segundo año fue el protagonismo creciente de los estudiantes en todas las actividades que apuntaban a una sensibilización sobre los estereotipos de género. Si bien en las observaciones de clases notaba un particular interés por parte de los estudiantes en los debates que la docente promovía, dando cuenta de fuertes tensiones al interior de la población joven, lo que encontré luego fue que este interés se había traducido, para mi sorpresa, a una naciente Secretaría de género del Centro de Estudiantes. Muy activos en los muros de la escuela y también en los muros de internet, lo que resaltaba era que este grupo juvenil estaba

muy dispuesto a trabajar con el equipo de profesores ESI. Esta articulación, me relatarán posteriormente varios de sus miembros, fortaleció a ambos espacios y les dio una gran visibilidad en relación al resto de jóvenes y adultxs de la escuela.

Notando la potencia de esta alianza, comencé a poner el foco en un actor inesperado, el Centro de Estudiantes, y a vincularme con la literatura más propia de la participación política estudiantil. Me resultaba interesante reconstruir los saberes que estos estudiantes traían, los recorridos que habían motivado tanto la participación en el Centro de Estudiantes como, particularmente en la secretaría de género. Comencé a frecuentar reuniones de delegadxs, movilizaciones y encuentros intercolegiales estudiantiles. Así fue como en la escuela P. redirigí mis preguntas hacia los sentidos que establecían diferencialmente estudiantes y docentes en torno a la propia escuela, a la participación política, a las políticas educativas y en particular a la ESI, al *activismo* feminista que se hacía eco en el interior de las instituciones. Por otra parte, comencé a tomar mayor registro de las *marcas* que dejaban en los muros escolares - y luego virtuales-, por lo que la dimensión espacial de la transversalidad se tornó un eje central.

#### 2.4.3 De la transversalización curricular de la ESI a su dimensión institucional

Encontré que mi proyecto original había puesto el foco en las estrategias de lxs docentes para transversalizar la perspectiva de género, pero esta transversalización, esta presencia de contenidos y debates interdisciplinarios sobre los cuerpos y las relaciones de género estaba sucediendo más allá del aula y más allá de lxs docentes. Volví a explorar lo que decían los documentos de la ESI sobre lxs estudiantes y noté que estaban absolutamente invisibilizados en tanto promotores de sus ejes y enfoques. Si bien se menciona la necesidad de un trabajo entre profesores, no se estipulaba la posibilidad de una alianza intergeneracional. Los dispositivos creados por el Programa Nacional a partir de las instancias de formación docente -los cinco ejes de la ESI y también *las cinco puertas de entrada*- que me habían resultado marginales en un principio para esta investigación, cobraron sentido a la luz de su contraste con las particularidades de esta institución y de sus integrantes.

Así, tomaron protagonismo las preguntas sobre *las formas de lo escolar*. Si bien la organización de los tiempo y espacios en esta escuela mantenían su forma estandarizada, el equipo de docentes ESI y la secretaría de género del CE realizaron estrategias para lograr ese encuentro intergeneracional: a partir de fines del 2015

comenzaron a juntarse en un espacio no pautado (un aula en desuso que otrora servía para talleres de ajedrez) al que denominaron *Aula ESI*. Y también en un tiempo no pautado: el horario de *entretorno*, es decir, al mediodía. Jóvenes y adultxs iban llegando a las reuniones según las grilla de horarios de clases a las que tenían que asistir o dictar, según sea el rol. Otro espacio de encuentro fue, naturalmente, los grupos de *Facebook* y luego de *WhatsApp*. Esta experiencia le dio más sentido a mis lecturas metodológicas en relación a la práctica etnográfica como técnica y enfoque a la vez que indaga no sobre personas sino sobre los sentidos y prácticas que estas personas despliegan en contextos determinados.

Por último, atender a la dimensión institucional y la red de redes que allí se tejen, me llevó a reflexionar sobre las implicancias de mi presencia allí, en tanto *especialista* en ESI e investigadora de la universidad y del CONICET, algo que, como dijo una profesora, "*les daba chapa*", es decir legitimidad, para con la dirección y el resto de lxs adultos. Como recuerda Dominguez Mon (2017), investigar implica una gran exposición personal que nos enfrenta con las posibilidades y las limitaciones de sentirnos autores y con interlocutores de la vida de las personas que se estudian; "nos vuelve más humildes frente al conocimiento, más próximos a lo que efectivamente no hemos logrado conocer y más seguros (cuando hay mucho trabajo sistemáticamente realizado) de que lo construido forma parte de un proceso que nos tiene como protagonistas" (2017: 21).

Los desplazamientos descriptos dan cuenta del carácter procesual de esta investigación. La escritura etnográfica que expone como resultado la tesis que presento fue asimismo un proceso que, lejos de ser lineal, implicó un ir y venir permanente entre los insumos del trabajo de campo, las lecturas de los distintos campo y los intercambios con mis directores quienes fueron guiando los múltiples interrogantes que emergieron a lo largo del trabajo de investigación.

### Capítulo 3 "Más allá de dar tu clase". Encontrarse, compartir y producir

Bajo el interrogante central de esta tesis que remite a la forma en que son seleccionados, validados y puestos a circular saberes sobre género y sexualidad, este capítulo se enfoca en las características de la población docente y la forma en que en esta escuela se tramitan los sentidos sobre la enseñanza de la *sexualidad integral* y desprendido de esto, sobre los sentidos en torno a *género* y a los contenidos que aquello abarca.

Describo el contexto en el que emerge el *equipo de profesores ESI*, el cual considero que tuvo un papel disruptivo en su formato de funcionamiento. El equipo buscó reconfigurar y tensionar los roles y responsabilidades al interior de la institución a partir de entablar una alianza con un grupo de estudiantes. Estas vinculaciones intergeneracionales serán uno de los ejes fundamentales para comprender los modos en que el colectivo se respondió la pregunta ¿Cómo debe la escuela hacerse cargo de la educación sexual integral? ¿Qué es lo que debe enseñar?

En particular en este capítulo me dedico a reconstruir el proceso de gestación del colectivo, y para ello me enfoco en dos cuestiones: por un lado, los contrastes y continuidades que emergen entre el equipo de profesores ESI y el resto de la población docente, y por otro lado me detengo en un hecho que considero significativo en relación al eje anterior: la utilización estratégica que hacen estxs docentes ESI de un grupo cerrado de profesores del colegio en la plataforma *Facebook*. Sobre esto último, identifico tres usos que permiten desandar los objetivos del grupo y complejizan las formas en que se ponen a circular y principalmente validar los saberes. Encuentro así que una de las tensiones que emergen de esta validación se remontan a un viejo problema del campo de la pedagogía y que remite al (escaso) reconocimiento de los saberes producidos en la escuela.

También remiten a un nuevo problema a partir de la sanción de la ley ESI, que es el hecho de tener que transmitir contenidos cuya fuente académica de saberes de referencia sobre *sexualidad integral* aparece ausente, difusa y/o poco legitimada en las disciplinas de base<sup>24</sup>. En este contexto, los medios conectivos funcionan como agencias culturales no escolares que proveen de saberes de referencia sobre sexualidad integral a la vez que su imprimen rasgos particulares. Lxs miembros del equipo enfatizan en la perspectiva transversal de la ESI, y leen a *la perspectiva integral* que propone como aquella que contempla una enseñanza "liberadora de los cuerpos" y "sin prejuicios".

---

<sup>24</sup> Si bien están a disposición desde el 2008 los Lineamientos Curriculares ESI de Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estos listados de contenidos se presentan de forma abstracta y general, y escasamente son consultados ( o incluso identificados ) por lxs docentes.

Algunos de los interrogantes que abriremos a continuación en torno a la emergencia del grupo son ¿Qué condiciones institucionales y sociales se requieren para garantizar, tal como pregona la ley, “el derecho de todos los educandos a recibir educación sexual integral”<sup>25</sup>? ¿De qué modo inciden los consumos culturales y las vinculaciones *online* y también *offline* entre docentes para estos objetivos? ¿Por qué organizarse en un grupo? ¿Qué conocimientos y posicionamientos tienen sobre esta normativa y sobre su vínculo con la perspectiva de género? ¿Quiénes son en la escuela lxs que *saben* de ESI? ¿Cómo se aprende, cómo se acredita, cómo circula ese saber?

### **3.1. "La ESI es fundamental para la vida"**

---

<sup>25</sup> Ley N° 26.150, Ley Nacional de Educación Sexual Integral, artículo 1. 2006.



Comenzaré con una escena de mi última visita a la escuela, tras desarrollar allí tres años de trabajo de campo, entre 2014 y 2017. En noviembre de este último año, la institución participó por primera vez como sede de un evento cultural que organiza todos los años el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, *La noche de los museos*<sup>26</sup>. Esta participación implicó que se abran las puertas de la escuela durante la noche de un sábado al público en general –que finalmente consistió en su mayoría en egresadxs y familias de la comunidad educativa– para apreciar las exposiciones cuidadosamente montadas en las aulas, donde se presentaban los resultados de diversos proyectos institucionales.

En una de las salas centrales, que funcionaba también como lugar de paso a otros espacios de la escuela, un cartel en la puerta indicaba “Aula del amor - ESI”. En las paredes internas de esta pequeña aula-pasillo se podían ver textos y fotos que describían una selección de actividades que habían realizado en los últimos tres años, titulados:

*“Marcha del orgullo LGTTTBI”, “Talleres sobre enfermedades de contacto genital” “Intervención El machismo mata”, “Micromachismos”, “Intervención ¿Dónde nace un femicidio?”, “Instalación por el día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer”, “#LasEtiquetasSonParaLaRopa”, “El peso de los mandatos”, “Susy Shock”, “Diversidad sexual”, “Aula del amor”, “17 de mayo, Día Contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género”. (Nota de campo, noviembre de 2017)*

Finalmente, en la puerta, un texto que describía las características de la ESI, y luego, en un párrafo, el proceso de conformación de este espacio. Este decía:

*En el año 2013 un grupo de profesorxs del Colegio crean el proyecto ESI con el objetivo de llevar adelante acciones institucionales que garanticen los derechos de lxs estudiantes a recibir educación sexual integral de acuerdo a los lineamientos de la ley. El proyecto que comenzó por iniciativa de tres profesoras se fue fortaleciendo y hoy se lleva a cabo por un equipo interdisciplinario de docentes que articula actividades con la comisión de género del Centro de Estudiantes. (Nota de campo, noviembre de 2017)*

De esta forma, demarca como momento de inicio el año 2013 y el objetivo central, algo sobre lo que me enfocaré a continuación. A lo largo de mi estadía fui conociendo a este equipo e identificando que, además de ese objetivo, subyacían otras metas o intereses que se fueron complejizando desde sus inicios hasta la actualidad.

Siguiendo con la descripción, en el vidrio de la otra hoja de la puerta, se

---

<sup>26</sup> La Noche de los Museos es un evento cultural que organiza la Secretaría de Cultura de la Ciudad desde hace catorce años y que convoca a diversos espacios culturales para abrir sus puertas de forma simultánea y con algunas actividades. En 2017, la escuela participó por primera vez como una de las 260 sedes, y se centró principalmente en la inauguración de una exposición de un artista plástico reconocido que fue egresado del colegio, y del museo de la escuela, realizado en la marco del proyecto “Huellas de la escuela” el cual financia y acompaña la recuperación del patrimonio tangible e intangible de las escuelas de la Ciudad.

encontraba un papel más arrugado, escrito con otra tipografía distinta al resto de los carteles y pegado con cinta de modo más desprolijo. Allí había un fragmento que a mi entender brinda más pistas para comprender estos *otros* objetivos que subyacieron al trabajo del grupo. Este papel expresaba:

*¿Cómo se hizo todo esto? No podemos dejar de decir que si bien la ESI es ley desde 2006 el Estado no ha garantizado su implementación. Las horas pagas que lxs docentes podemos utilizar para la ESI son ínfimas o nulas, tenemos que dedicarle tiempo por fuera de nuestra jornada laboral. No hay capacitaciones permanentes y en servicio, debemos formarnos por nuestra cuenta, fuera del horario de trabajo. Tampoco hay materiales didácticos con perspectiva de género, que faciliten la implementación transversal de la ESI en cada una de las materias. Esto significa que casi todo el trabajo realizado por el Equipo ESI es debido a la voluntad y compromiso de sus integrantes, a la convicción de que la ESI es fundamental para la vida de nuestrxs estudiantes y para la construcción de un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres. (Nota de campo, noviembre de 2017)*

El fragmento citado representa una instantánea panorámica de un proceso complejo de consolidación del colectivo a lo largo de varios años. En este tiempo se fueron tramando tensiones y vínculos afectivos, procesos de aprendizaje, y un alto nivel de reflexividad y sistematización en torno a sus prácticas, a las definiciones de educación sexual, y también en relación a las responsabilidades de la escuela, de los actores educativos, y de las políticas públicas. La exposición citada abre un sinnúmero de aristas para indagar sobre los *saberes, los vínculos y las prácticas* que se llevaron adelante en el colegio y que estructuran la argumentación de esta tesis.

Esta autopresentación del equipo hacia la comunidad educativa establece una continuidad entre llevar a cabo una *"implementación transversal de la ESI"* y la necesidad de que existan materiales *con "perspectiva de género."* Destaco esta asociación ya que no en todas las escuelas que dicen tener un trabajo activo con la ESI aparece de forma tan evidente la vinculación entre *transversalidad y perspectiva de género*. Dicha vinculación no está expresada así en los documentos de la ESI, sino que es una conclusión a la que llegaron tras sus años de trabajo conjunto: Transversalizar la ESI significa, principalmente, encontrar la forma de incorporar una perspectiva de género en las asignaturas y también en la vida cotidiana.

A partir de las narraciones elaboradas por diversos actores fui reconstruyendo la genealogía de este colectivo que denuncia la desresponsabilización estatal e institucional por dejar librada las actividades de una política obligatoria a la *"voluntad y compromiso"* de lxs docentes. Esta reconstrucción se basó principalmente a partir de comentarios y entrevistas, y también de los textos que elaboraron lxs mismxs profesorxs ESI. Dado que estos docentes se fueron integrando en distintas etapas, enfatizaron

diversos hitos que consolidaron su identidad colectiva. En una primera etapa, mencionaron como relevantes la creación de los proyectos institucionales ESI y la convocatoria abierta a redactarlo en el grupo de *Facebook* de profesores de la escuela, así como también los talleres de sexualidad durante y después de una situación de toma, todos eventos que sucedieron entre 2013 y 2015. A partir de 2015 comenzó lo que considero una segunda etapa, que tomó otro matiz a partir de la renovación de sus integrantes y de las primeras reuniones con estudiantes para elaborar estrategias conjuntas con el fin de exigir un cambio en la regulación escrita de la vestimenta escolar de lxs jóvenes. En esta etapa “*más combativa*”, según una docente ESI, también se consolidó el grupo, se visibilizó en la escuela y se construyó una mayor legitimidad. En los últimos tiempos, a partir de la constancia y continuidad en las actividades y sistematizaciones tomó un carácter “*más serio*” dentro de la escuela, por parte de directivxs y de sus colegas. Encuentro que a lo largo de estas etapas emergieron algunas tensiones entre las acciones que buscaron sensibilizar sobre las desigualdades de género como forma de *instrumentar la ESI*, y la dificultad para lograr que la *perspectiva de la ESI* sea apropiada por la comunidad escolar en su conjunto. Los procesos de institucionalización, politización y transversalización aparecieron de forma subyacente en cada una de las acciones del grupo y serán objeto central del esfuerzo interpretativo que significa esta investigación.

### **3.2. Saber más, superar la tensión, asumir el desafío**

Cuando comencé el trabajo de campo, este grupo estaba en proceso de conformación. La profesora a través de la cual ingresé a la escuela, Viviana, era la única de lxs trece integrantes actuales (2017) que había participado en su creación. En 2013 ella redactó el primer proyecto “*ESI, de esto sí se habla*” y al año siguiente “*ESI institucional*”. Este último planteaba en su fundamentación:

*Aunque en general [lxs profesorxs] estamos de acuerdo con los objetivos [de la ESI], muchas veces ocurre que en la práctica de aula nos atraviesa la vergüenza, los temores, los prejuicios, los miedos y otros sentimientos que vivenciamos frente a un tema como la sexualidad. Es por eso que pensamos que es fundamental crear un espacio donde discutir sobre cómo superar esa tensión y asumir el desafío (...) Un sitio desde el que se acompañe a los docentes y alumnos y se los acerque a los contenidos sobre sexualidad que debemos llevar al aula, procurando que la red se vaya ampliando, hasta lograr incluirlos en todas las áreas. (Proyecto ESI Institucional, 2013)*

Escrito a partir de colaboraciones que se hacían a través de un grupo cerrado de la red social *Facebook*<sup>27</sup> en donde participaban gran parte de lxs docentes de la institución, la redacción final estuvo a cargo de Viviana, Susana (docente de Física y referente del "*Programa Alumnas Madres*") y Pamela, una preceptora que había realizado un postítulo en ESI y que no conocían pero que "se anotó" al enterarse de la iniciativa. A los dos meses de este primer agrupamiento, presentaron el proyecto a la asesora pedagógica y éste fue aceptado. Desde entonces, la ESI, en tanto normativa que involucra a toda la institución, tomó cada vez mayor visibilidad a partir de las actividades organizadas por este equipo y más adelante en alianza con alumnxs agrupados en la Secretaría de género del Centro de Estudiantes. El Equipo de *profesores ESI* fue mutando en la conformación de sus integrantes, así como también en los sentidos en torno a la ESI, género y a los feminismos, y a sus estrategias de interpelación.

Los objetivos también fueron complejizándose. Este primer proyecto apuntaba a *"institucionalizar la ESI, aportar teoría y materiales a los compañeros profesores, que sea transversal, para que en algún momento, a través de la coordinadora de área, lo incluyan y efectivamente lo den"*. En distintas instancias posteriores, lxs docentes del equipo ESI fueron utilizando otras palabras para describir las metas que constituían su identidad: *materializar, implementar, instrumentalizar, transversalizar, "llevar adelante acciones para garantizar el derecho a la ESI", "prevenir, abordar y problematizar algunos asuntos inherentes a cuestiones vinculadas a la ESI", "incorporar los ejes de la ESI"*. También, en distintos momentos plantearon *"hacer que los cuerpos y las voces de los estudiantes sean protagonistas", "aportar claves de construcción de saberes que pongan en tensión las antiguas tradiciones que mantienen la desigualdad", "reemplazarlas por otras nuevas que respeten la diversidad en tanto constituye un derecho humano", "desmontar las relaciones asimétricas de poder naturalizadas", "enfrentar una batalla cultural"*.

En la primer entrevista que realicé a Viviana, ante mi pregunta sobre qué significaba transversalizar, ella se quedó pensando y dijo *"más formación de los profesores, como corresponde. Saber más"*. Aparece así un primer punto a destacar de esta iniciativa: lxs destinatarios principales de los proyectos no eran lxs estudiantes sino,

---

<sup>27</sup> Según el estudio Comscore (citado en López y Ciuffoli, 2012) el tiempo total empleado en las redes sociales en Latinoamérica es en promedio mas alto que en el resto del mundo. El crecimiento del tiempo que dedican las personas a las redes sociales va en detrimento de otros espacios como los portales web, la mensajería instantánea y el correo electrónico. Como plantean algunos análisis (López & Ciuffoli, 2012; Urresti, Linne y Basile, 2015) durante la última década, la plataforma *Facebook* se ha convertido en la "puerta de entrada" a Internet para millones de personas. Creada en 2004 en Estados Unidos para poner en contacto a integrantes de una comunidad universitaria y lanzada al público - y al mercado- en español en 2007, la arquitectura de Facebook se ha convertido en el principal sitio en el que se integran edades, disponibilidades temporales, recursos socioeconómicos, alfabetizaciones y situaciones cognitivas diferentes.

lxs colegas adultxs. Para transversalizar la ESI hay que, primero, saber más. Ahora bien ¿Saber más acerca de qué, exactamente? ¿Quién o quienes saben más, en el contexto porteño del siglo XXI, de educación sexual integral? Encuentro en esta lectura una continuidad con lo que plantea Graciela Morgade (2017) en relación al androcentrismo del curriculum escolar y los límites de la ESI en los saberes de referencia académica del programa de estudios escolares,

La lucha dentro de la academia y dentro del sistema educativo se nutre de los debates sociales que los movimientos colocan; pero esos debates sociales necesitan su incorporación epistemológica estructural en los saberes y en el sistema educativo para tener una sustentabilidad que trascienda los límites temporales y personales para integrarse en el proyecto de una educación sexuada justa. (p. 49)

Lxs miembrxs del Equipo ESI, a quienes describiré con mayor detalle en el próximo capítulo, se caracterizan por escribir de forma individual o en conjunto sobre las actividades que realizan. Estos escritos abonan a la discusión sobre los modos en que estos debates sociales se incorporan al sistema educativo, a partir de su experiencia enmarcada en la ESI. Uno de estos textos que destaco es la ponencia que presentó Viviana en un congreso de estudios de Educación, Género y Sexualidades en 2014, que mencioné previamente en el relato sobre mi ingreso al campo. Establece como uno de los momentos fundantes del Equipo ESI un posteo en un grupo de *Facebook* que realizó ella con el fin de motorizar un proyecto colectivo que para entonces no contaba con un formato de trabajo claro.

*Aprovechando que ya se había creado desde hacía un tiempo un grupo cerrado exclusivo para docentes de la institución empezamos a desarrollar las acciones con un posteo 'cuasi-literario', redactado con una fuerte carga emotiva, porque no era para menos. (Fragmento de ponencia de Viviana, Mayo de 2014)*

El posteo de Viviana narraba una conversación que tuvo con una alumna de otra escuela donde ella trabajaba y que comparten características similares en la población estudiantil. La joven decía que había sido presa de una *estafa* al haber accedido a tener sexo con un varón a cambio de una entrada a un boliche, que finalmente no le entregó. El relato del posteo hacía énfasis en que la estudiante resaltaba que se sentía estafada no por haber sido tratada como objeto de cambio, o de consumo, sino porque no le habían dado el ticket como le habían prometido. El posteo puntualizaba en las sensaciones de la docente, en la sorpresa y tristeza, el desfase entre su respuesta y la esperada, la acción de identificar que en ese caso individual -de lo que podría ser una doble violencia por la objetivación y la traición en el contrato- subyacen injusticias que radican en un abandono por parte de adultos, y en aprendizajes sobre ser mujer y ser

varón que están socialmente naturalizados.

Si bien este caso podría abordarse a partir de los debates propios de los espacios feministas en torno al consenso y la noción de autonomía sexual de las mujeres, lo que resulta más pertinente del relato aquí es, en primer lugar y a los fines de esta tesis, la elección de presentar el caso a sus compañerxs en un grupo de una red social virtual ¿De qué modo las características de estos grupos de los medios digitales, en particular *Facebook* se imprimen en el proceso de constitución del equipo? En segundo lugar, el posteo estaba acompañado con interrogantes en torno a la responsabilidad que tienen como docentes y como institución frente a este y otros *episodios que irrumpen*<sup>28</sup> la vida cotidiana escolar y propone *hacer algo al respecto con ESI*, lo que efectivamente derivó en la redacción del proyecto antes mencionado. Es decir, no sólo corresponde *hacerse cargo* de la dimensión sexuada de la enseñanza, si no también, hacerlo desde un marco legal que ya existe, la Educación Sexual Integral.

### **3.3. Los tres usos estratégicos de *Facebook***

---

<sup>28</sup> A partir de las primeras experiencias de capacitación docente desarrollado por el equipo del PNESI desde 2009, éste desarrolló un esquema de clasificación que pretende ordenar la explicación sobre los modos posibles de que la ESI "ingrese a la escuela". Volveré sobre ello en el último capítulo.

En este apartado las interacciones *online* y *offline* que dieron lugar al equipo ESI. Lo reconstruyo a partir de notas de campo, entrevistas y narraciones escritas por lxs mismos docentes, y también de una serie de posteos seleccionados. En relación a esto último, retomo a Danah Boyd, una de las pioneras de la etnografía en redes sociales, quien sostiene que tras investigar por más de una década contenidos *online* encontró que “no hay modo de tener un entendimiento real de las prácticas mediatizadas de las personas sin contemplar encuentros cara a cara al menos una vez en los ambientes físicos en los que los sujetos habitan” (2014: 4, traducción propia). A la vez, sugiere la incorporación de distintos métodos de la etnografía que habiliten distintas perspectivas sobre el problema. Es así que parte de la noción de *multi-sited fieldwork* o trabajo de campo multi-situado, para el cual propone la construcción de unidades de campo discretas<sup>29</sup>. Al conocer al Equipo ESI, les consulté si podía acceder a esos primeros intercambios virtuales entre docentes de modo de poder robustecer el análisis sobre el proceso de redacción inicial del proyecto. Allí se encontraban las primeras lecturas de esta política y las responsabilidades atribuidas al estado, a la institución y a los colegas. Una vez admitida, y gracias al almacenamiento automático y a partir de herramientas de *filtros* de los grupos de *Facebook*, seleccioné una serie de 10 posteos realizados ese mismo año -2013- en los que se nombra, tanto en la publicación como en los comentarios, las palabras ESI o educación sexual integral y/o género.

---

<sup>29</sup> La autora argumenta que “uno podría entender un sitio de campo como una red compuesta por puntos fijos y móviles que incluyen espacios, personas, y objetos (...) es entonces es posible ver el fenómeno como un sistema continuo y capturar la coherencia y la fluidez de los diferentes espacios que las personas ocupan, incluso si no están explícitamente conectados(2014:5 traducción propia)



Encontré que a partir de este relato disparador que contó Viviana se generó en la red social un activo intercambio y posteos siguientes en los que participaron alrededor de 42 usuarixs que, como señala Viviana, *“unos comentaban y aparecían como “Vistos” lo que significa que estaban leyendo aunque no comentaban ahí”*. Este debate se enmarcó asimismo en una serie de rumores sobre una situación de abuso entre estudiantes durante los días de tomas estudiantiles llevadas ese mismo año. Como así también una serie de publicaciones de profesoras que compartían notas con datos estadísticos de embarazos en la adolescencia que acompañaban con comentarios que esgrimían, en tono bastante beligerante, que la escuela P. no estaba priorizando medidas para disminuir la tasa, que en la institución había crecido un 400%<sup>30</sup>. Viviana me había mencionado que las discusiones habían sido intensas y generaron *“debates ardientes que siguieron en la sala de profesores del colegio”*. Lo que quisiera destacar en este apartado es la convivencia de *comentarios* que circulaban en estos dos espacios, el espacio físico de la escuela comúnmente llamada *Sala de profesores* y el grupo de *Facebook*, al que describen como una suerte de sala de profes virtual. De ambos espacios se espera que lxs docentes puedan intercambiar de modo más horizontal, hacerse chistes, establecer complicidades y actividades en común y también poner en evidencia algunas tensiones entre sí. Por supuesto que también existen enormes diferencias entre uno y otro, en relación a los tonos, los temas y el nivel de participación, que son variables.

Surgido para operativizar la comunicación cotidiana entre colegas, en el grupo *Docentes Colegio P.* participaban aproximadamente 60 de lxs 125 profesores de la escuela y la vice rectora, aunque no así la rectora. Como es usual en las escuelas de la ciudad, la vía de comunicación virtual instituida en la escuela P. era el correo electrónico, desde el cual las autoridades transmitían eventos, obligaciones, normativas y demás anuncios típicos de la gestión escolar. En el grupo de *Facebook* sobresalen los contenidos sobre temas de actualidad, política partidaria, noticias relativas a situaciones educativas o sindicales, entre los cuales se entremezclan cada tanto actividades, anuncios o quejas vinculadas a la vida cotidiana de la institución.

---

<sup>30</sup> Corroboré luego con las docentes del "Programa Alumna Madres" que efectivamente había crecido en número de estudiantes mujeres madres, embarazadas y/o alumnos padres. Cuando se comenzó a ejecutar el programa, en 2003, el promedio era de 5 embarazos no planificados por año, y en los últimos había sido de 20. "Hay más embarazos en las escuelas porque hay más pibas que, embarazadas, se quedan estudiando. Si mirás las estadísticas del Ministerio de Salud, vas a ver que el porcentaje se mantiene estable, casi sin cambios en la última década. Lo que aumentó es la capacidad de las escuelas de retener y convocar e incluir a pibas que están embarazadas o son madres y a chicos que son papás" (Lorena, coordinadora distrital de referentes del Programa. Entrevista, Marzo de 2016)

Un número significativo de docentes cuenta con un perfil en esta red social para uso de la vida privada, y también, y como es el caso de dicho grupo, es utilizado en ocasiones para vínculos laborales<sup>31</sup>. Una primera apropiación que aparece entonces es el del uso de la red social para *encontrarse*. Escribió Viviana sobre el esfuerzo por promover la creación de un proyecto institucional ESI:

*“El grupo de Facebook era el espacio ideal porque era un lugar en el que las personas confluían, pero en diferentes momentos del día. Y por lo general en momentos de ocio, lo que era doblemente propicio.”* (Fragmento de ponencia de Viviana, Mayo de 2014)

---

<sup>31</sup> Entre los numerosos trabajos que indagan en los modos en que *Facebook* ha transformado la subjetividad y la intersubjetividad, encontramos algunos específicos sobre una de las aplicaciones más populares de este que es la de crear Grupos entre contactos. Con distintas opciones de configuración y privacidad que fueron variando desde su creación, las autoras Acosta y Maya (2012) identifican siete modos de apropiación que los usuarios hacen del aplicativo grupos en *Facebook*: estrategia de la comunicación pública y política, estrategia de la comunicación publicitaria y del mercadeo, estrategia de gestión de la comunicación organizacional, estrategia para la gestión de la producción artística, cultural y académica, medio para la construcción de sociabilidades e identidades, escenario de ocio y diversión, y escenario de participación social y política: micropolítica.

Si retomo la pregunta por los modos en que la plataforma facilita o acelera la emergencia del Equipo ESI -a la vez que le imprime rasgos particulares-, comenzaré por destacar el carácter justamente autogestionado y relativamente horizontal de dicho grupo. A diferencia de la tendencia más unilateral del correo electrónico, las redes sociales más utilizadas como formato de agrupamiento - *Facebook* y en los últimos años, *WhatsApp*- habilitaron un intercambio más dinámico entre pares, aunque no por ello menos conflictivo. A su vez, permitieron generar *grupos* tan diversos e ilimitados como los criterios posibles de ordenamiento. Por curso, por áreas disciplinares, por proyectos, por organización logística de un evento, o por amistad, en los últimos años las escuelas han sido escenarios en los que proliferaron agrupaciones de vínculos *online* <sup>32</sup>.

Algunas investigaciones sobre las interacciones *online* sostienen que la mayoría de la sociabilidad que se produce en los sitios de redes sociales es a partir de contactos preexistentes (Boyd & Ellison, 2007). La escuela resulta así, tanto para docentes como para lxs jóvenes, un espacio que concentra un número significativo de contactos de la vida fuera de internet. Tal como describe Baez (2013) en relación a los encuentros *online* de lxs jóvenes estudiantes que desafían las normas heterosexuales, la escuela aparece como espacio simbólico *en y desde* el cual referenciarse en las redes, y las redes funcionan como *aulas ampliadas* en las cuales se presentan a sí mismas.

Entre los numerosos trabajos sobre las interacciones en sitios de redes sociales, encuentro útiles los trabajos de Zywicki & Danowski (2008) quienes describen aquellos casos en los que los contactos en las redes son el resultado de la compensación de necesidades de sociabilidad que las personas no encuentran satisfechas de modo *offline*. Si bien en ese caso el foco está puesto en jóvenes del contexto estadounidense, esta interpretación inspira la pregunta por los modos en que estos grupos *compensan* las expectativas de las instancias de encuentro y expresiones deseables entre docentes que, por desfases temporales y espaciales propios de la fragmentación disciplinar del nivel secundario, encuentran limitadas las opciones de intercambio *fluidido* en torno a su trabajo en la escuela. Para una verdadera instrumentalización de la ESI, me comentó una vez una docente, “*es importante que pueda fluir, que todos los profes lo tomen*”. Viviana explicita la dificultad para juntarse entre colegas y la facilidad que brinda ese espacio *online* para reemplazar el encuentro presencial. Es de destacar la existencia

---

<sup>32</sup> Una utilización a destacar es la que me comentó una vez una referente del Programa Alumnas madres de la escuela, y es que desde el uso extendido de *WhatsApp*, les resulta más fácil para las alumnas que tiene un régimen de asistencia flexible comunicarse con lxs distintos profesores y acceder a los materiales de las clases de modo de poder completar sus estudios.

previa de dicho espacio que ya había sido apropiado estratégicamente con el fin de poder intercambiar miradas en relación a un amplio abanico de propuestas y también conflictos.

*Sería importante aunar algunos criterios (sobre la enseñanza de la sexualidad) como para que el discurso sea medianamente unificado. Y también generar un proyecto común para jerarquizar e institucionalizar dicho trabajo. Para esto es imprescindible discutir algunos aspectos y conceptualizar algunas ideas. Y como es tan difícil juntarnos creo que este espacio puede servirnos al respecto. La idea es ir escribiendo el proyecto de forma comunitaria e ir subiendo información de acuerdo a lo que cada uno vaya investigando y encontrando como para compartirla.* (Viviana, comentario en grupo cerrado Docentes Colegio P., Facebook , 30 de Mayo de 2013)

En este posteo la docente dio cuenta de una serie de funciones útiles y razones por las cuales *Facebook* resultaba ser un espacio (a ser) apropiado a los fines del proyecto que estaba deseando sustanciar. Lo que le permite la plataforma es generar *encuentros*, *compartir* materiales y *producir colaborativamente* un proyecto institucional que incumbe a todas las áreas y por ende a todxs lxs docentes. Estas tres posibilidades que brinda *Facebook*, y también otros medios conectivos, suelen aparecer en la literatura especializada en el campo de la Tecnología Educativa como aspectos potenciadores del aprendizaje aunque no se presenta para abordar interacciones *entre* docentes y en esta representación en una *triple utilidad* que propongo. Este esquema de analizadores - encontrarse, compartir y producir- me permitieron ordenar el corpus de las interacciones en otros espacios virtuales en los que participé como *miembro*, en particular en la creación de los grupos cerrados de *Facebook* y *WhatsApp*<sup>33</sup>, denominados ambos *Género Colegio P.*, utilizados por profesores ESI y estudiantes, y que retomaré en próximos capítulos.

### 3.3.1. Encontrarse

En las últimas dos décadas se hizo evidente el creciente impacto de los medios conectivos a partir de su amplia difusión social y la facilidad del acceso a internet a través de los dispositivos móviles. Distintos autores señalan que la acelerada incorporación de tecnología a la vida cotidiana modifica los vínculos, los modos de hacer y de estar en el mundo (Baudrillard, 2000; Stiegler, 2010), así como los modos de producción y circulación del conocimiento. Si bien existe una extensa literatura producida en base a las investigaciones sobre la utilización de medios conectivos, y específicamente aplicaciones o sitios de redes sociales como entornos de aprendizaje para niñxs y adolescentes, una arista menos explorada – principalmente desde los estudios de educación y género- han sido los modos en que estas plataformas inciden en la formación no sistemática de educadorxs, la circulación y producción de contenidos, y la organización de los vínculos *online entre docentes* de una misma institución ¿Cómo se despliegan estos debates entre los espacios virtuales y la interacción en el espacio escolar, o en otras palabras, en el continuo *online/offline*?

---

<sup>33</sup>Se trata de una aplicación diseñada en 2009 pero que a la Argentina llegó en 2013 de la manos de la expansión de los celulares inteligentes, es decir con acceso a internet. Entre las herramientas que resaltan es que además del servicio de mensajería instantánea, los usuarios de la libreta de contacto pueden crear grupos y enviarse mutuamente, imágenes, videos y grabaciones de audio. Es valorada y utilizada por personas de todas las edades por su capacidad, facilidad de uso, gratuidad, universalidad, movilidad e innovación: Estas son según Rubio-Romero y Perlado Lamo de Espinosa (2015) algunas de sus claves de éxito para situarla en primer lugar en el escenario de las nuevas formas de comunicación actuales.

Contrario a creer que las interacciones en redes sociales se tratan simplemente de una ampliación de las dinámicas de visibilización *online* de lo que ocurre *offline*, diversos autores insisten en que se trata de un proceso de reconfiguración de los procesos de visibilización y de invisibilización tanto en línea como fuera de ella (Van Dijck, 2016). Entre los planteos encontramos aquellos que sostienen que las redes construyen grupos que, virtuales en su nacimiento, acaban territorializándose, pasando de la conexión al encuentro, y del encuentro a la acción (Martín-Barbero, 2003). Y también, los grupos que se estructuran a partir de mantener vínculos y encuentros presenciales -tales como asambleas y agrupaciones políticas- pasan actualmente de la acción hacia las redes y a los medios, de los medios a la calle, de la calle a las redes y así en un círculo de tal nivel de afectación mutua entre las esferas que resulta problemática analizarlas de forma aislada (Galindo, 2015). Con este grado de interrelación a nivel global, quizás es momento de dejar atrás la exploración centrada en las fronteras entre lo *online/offline* y abordarlo en términos de *continuum*.

Si volvemos a los espacios de intercambio presencial y escolar, el lugar donde confluyen con mayor frecuencia lxs docentes de la escuela es la sala de profesores. Se trata del punto de encuentro durante el recreo, entre las horas de clases o entre escuelas. La primera vez que entré a la sala de profesorxs de la Escuela P fue a través de la invitación de Viviana para tomar un café y seguir conversando, luego de haber participado como observadora en una de sus clases de Lengua y Literatura. Ubicada al final del pasillo central, se trata de una habitación con un diseño arquitectónico propio del edificio palaciego y al parecer diseñado desde sus inicios para ser ocupado por docentes. Con puertas de doble hoja, pero sin posibilidad de ver en su interior desde afuera, tiene una mesa de madera maciza que ocupa gran parte del espacio central, y armarios y archiveros antiguos y modernos contra las paredes.

La sala es mencionada en ocasiones por lxs docentes con los que intercambié como un escenario en donde se expresan con mayor claridad los ánimos y opiniones en relación a eventos, conflictos, directrices de diversa índole y también funciona como un marco de referencia sobre los umbrales de tolerancia en relación a la objetivación de los cuerpos, los estereotipos, la violencia de género y la homofobia. Durante mi estancia, también aparecía como reflejo de las miradas que tenían el resto de lxs docentes sobre el equipo ESI (“uh, no digas eso frente a ella que es de ESI”, “tenés que ver esta obra de teatro, a vos que te gustan estos temas”). La siguiente anécdota grafica las tensiones dadas por la convivencia de marcos subjetivos en torno a lo decible que este escenario habilita:

*Entra un profesor de música y le dice a Viviana: che, ¿al final va a venir Sandra [la capacitadora de ESI de La Escuela de Maestros], esa lesbiana militante? Y hay un profe, Guido que saltó: No sé por qué tenés que hablar así. Yo soy gay y no me gusta que traten así a una persona porque es lesbiana. El otro empezó a gritar, se sacó: Bueno, si no querés que te diga puto, listo. No te digo más puto y se acabó! Un quilombo en la sala de profes!! Ese es el mismo profe que dice: Nena, mirá cómo te venís. (Ana, profesora Filosofía/equipo ESI. Entrevista, abril de 2016).*

Esta heterogeneidad de la población docente también está presente en la convivencia naturalizada de esferas virtuales en la vida diaria, y puede verse en la situación que aparece en un testimonio de Carmen, otra integrante del equipo ESI,

*Me acuerdo la vez que en la Sala de Profesores estaban espiando el Facebook de los chicos para ver si sacaban información sobre quién había sido el pibe abusador (a partir de la denuncia de abuso sexual durante una toma). Había una cantidad de docentes con eso! Por otro lado, una serie de docentes que le echan la culpa a las pibas:, preguntaban “cómo las chicas van a tomar”... O sea que la culpa es de las pibas! “A esa piba ya la conocemos, es una loca, anda con todos... hablaban de eso, que las pibas tengan cuidado con todo eso. (Carmen, profesora Química/equipo ESI. Entrevista, marzo de 2016)*

Más que detenernos en la escena narrada en sí, me interesa explorar qué otros tipo de reflexiones se habilitan a partir del caso. El testimonio manifiesta la mirada de esta docente sobre un tipo de profesores con los que discrepa fuertemente por el modo de concebir a lxs jóvenes, y por ende vincularse. *Espiar* al supuesto abusador y culpabilizar a la abusada, son dos caras de un enfoque que priorizan los juicios morales por sobre la responsabilidad adulta de contextualizar, proteger y escuchar a lxs jóvenes entendiéndolos como sujetos de derechos. Como sucede con el imaginario en torno a la violencia de género, en los discursos de algunxs profesorxs se ve cómo esperan *buenas víctimas* y *buenos victimarios* que cumplan con las imágenes estereotipadas de mujeres y varones jóvenes.

Si volvemos al posteo inaugural de Viviana en el grupo de Facebook de *Docentes* en relación a la estafa que denunció la alumna, los debates *ardientes* continuaron en los comentarios en la plataforma y en la sala de profesorxs. Dieron lugar a reflotar de modo implícito esa misma denuncia de abuso durante la toma que había sucedido ese mismo año y varios comentarios de lxs docentes giraron en torno a argumentar cuándo hay o no una responsabilización de las víctimas. “*Hay cosas con la que disiento, si no te gusta que te toquen cuando te saludan lo decís y listo, por ejemplo*” expreso un profesor, iniciando así el halo de sospecha en torno a si la estudiante era o no responsable de esa estafa/abuso, que es acompañada por una deslegitimación de los discursos críticos. Por ejemplo, un profesor planteó en la red

*“Habría que ver qué entendemos como machista. Yo creo que el hombre tiene la obligación de mantener a su familia, remar día y noche para lograrlo, y ahí soy machista”. Otro docente comentó “no seamos hipócritas, el hombre tiene más “herramientas” para someter a una mujer, desde lo psicológico, hasta lo físico, y ya sé que es muy importante el rol de objeto que se le brinda a la mujer, pero esto tampoco hay que perderlo de vista”.*

Además de los debates antes citados, es posible encontrar lecturas más bien optimistas sobre los encuentros:

*Facebook es incluso mejor que la sala de profes, porque si no fuese por el grupo no tendríamos contacto. En cambio en la sala de profes no van todos o nos cruzamos. Se pueden reforzar vínculos. Con el proyecto ESI conocí a un profe de física y ahora está en el equipo. (Carmen, profesora Química / equipo ESI. Entrevista, marzo de 2016)*

Así, en el continuum *offline/online* los encuentros y desencuentro entre docentes se mantienen vigentes y actualizados. En ambas esferas también, diversas modalidades de interpelación son ensayadas:

*[Los profesores del equipo ESI] Francisco y Viviana son los que más leen y comentan [en Facebook]. Yo no soy de mirar ahí porque termino peleándome. Uno también tiene que reconocer sus límites. No me meto porque soy muy vehemente y, como sé que es mi punto débil, hago otras cosas. Fran y Vivi son mucho más diplomáticos. (Ana, profesora Filosofía/ESI. Entrevista, abril de 2016)*

En mi primer visita a la sala de profesores, Viviana se había detenido a colgar una hoja blanca en A4 en la que había escrito a mano “*Miércoles 12.15hs, Curso CEPA de ESI*”. Ella se había ocupado de pedir la capacitación en servicio a la Escuela de Maestros (Ex – CEPA). Información que también publicó en el grupo de *Facebook*. Lo que resulta interesante aquí es por un lado el rol de Viviana como la principal referente que se *pone al hombro* la formación de los compañeros sin el respaldo de la dirección por comunicar por vías institucionales, ni de exigir la presencia de todxs. La mirada de lxs otrxs profes sobre dicho rol se puede ver a partir del primer comentario que escuché al entrar junto a ella “*¿Ella es la del CEPA?*” dijo un profesor sobre mi presencia allí. De algún modo, mi aclaración sobre mi rol no como profesora pero si como investigadora vinculada a la ESI haya probablemente reforzado aún más ese rol. La mirada que suele construirse en ocasiones sobre la profesora que *milita la ESI* ha sido ampliamente analizado por otras etnografías que destacan los estigmas a los que son sometidas, en general reforzando discursos misóginos tales como la loca o la lesbiana resentida (Díaz Villa, 2012; Lavigne, 2016). Estigmas sufridos individualmente, pero que en esta escuela lograron desplazarse al colectivizarse en un grupo que, además de mixto, logró



constituirse como "*serio*" dentro de la comunidad.

Por último, algo que me llamó la atención en mi primera visita a la sala de profesores fue que entre los diversos papeles y afiches pegados en rincones, puertas y carteleros, resaltaba una gran cantidad de imágenes que tematizaban la violencia a las mujeres o los derechos a la salud sexual, elaborados por organismo gubernamentales u ONGs. Al año siguiente, en 2015 y luego de la primera movilización de *Ni una menos* vi expuestas, en mis sucesivas visitas a la sala, algunas de las iconografías que circularon con una intensidad inédita en las redes sociales bajo esta consigna. Lo que despertó curiosidad esa vez fue el cambio de paisaje desde los afiches prolijamente diseñados de las campañas gubernamentales de prevención, hacia las impresiones caseras y blanco y negro de las viñetas o dibujos de mayor circulación. Imágenes producidas para las redes y llevadas a la escuela a través de iniciativas individuales y anónimas, insertadas en el circuito de otro ámbito presencial en el que confluyen diariamente los mismos o nuevos destinatarios. Carteles en la vida *offline*, *memes* en la *online*, ambas parecen estar diseñadas para vivir duplicándose sin necesidad de establecer un contexto de surgimiento, y en *muros* que tienen la paradójica función doble de erigirse para separar y para unir.

El encuentro cara a cara con estos recorridos que hacen los carteles-memes, tales como el anuncio del curso y la viñeta de *Ni una menos*, volvieron evidentes un modo particularmente tangible para abordar analíticamente este *continuum* espacio - temporal que parece siempre escurridizo al momento de querer describir la circulación y validación de algunas frases, consignas, imágenes relativas a las relaciones sociales de género. La intensidad de la circulación parece ser, en la sociedad de la información, la que le da validación. Este es el caso del *hashtag* #NiUnaMenos que *sale a la calle* y se escribe en banderas, o del meme que *sale a la puerta del armario* donde se guarda el mate de modo de garantizar que lo vean en una sala siempre atestada de estímulos visuales. Imprimir un posteo o postear un cartel hablan no sólo de la legitimidad que se construye en esa circulación inter e intra esferas, sino también de la forma en que esa acción da cuenta de las representaciones que existen sobre dichos espacios y sus audiencias.

### 3.3.2. Compartir: los contenidos abiertos

En continuidad con lo anterior, otra función de la plataforma *Facebook* que es utilizada de forma estratégica es la posibilidad de *compartir* una serie de textualidades

multimediales: planificaciones, noticias, leyes, imágenes, videos, textos, *gifs* y audios que por diversas razones *acompañan la formación*. Dice la especialista Van Dijck que una de las claves del éxito de *Facebook* se trata justamente de haber sabido modificar el significado de la palabra compartir. “Mientras que el termino privacidad a menudo remite al ámbito judicial o como opacidad, compartir involucra normas sociales y económicas, valores no legales sino culturales” (2016: 79).

En distintas ocasiones lxs profesores ESI que participan de estos grupos resaltaron la posibilidad que brinda *Facebook* para acceder y compartir de modo fácil y rápido información, materiales y eventos sobre temas de género, algo que como describió Van Dijck y muchos otrxs, responde a una acción que se basa en una resignificación de la autoría y la propiedad individual, y en estos casos, es valorada por lxs receptores y muchas veces agradecida.

Sobre esto, veo que, por un lado comienza a aparecer una asociación discursiva entre ESI y materiales sobre *género* que en ocasiones no nombran ni remiten a la educación o la ESI, pero que son utilizadas en ocasiones como conceptos intercambiables, como desarrollaré más adelante. Pero antes, ¿Cómo circulan estas textualidades y cómo son apropiadas por lxs docentes? En una ponencia colectiva, escrita por seis docentes del equipo ESI (a los que denomino como el *núcleo duro*), detallaban sobre sus acciones:

*Hemos dejado material a través del Facebook en más de ochenta posteos que fueron leídos por cincuenta y dos docentes del colegio y comentados por un tercio de ellos. Aunque algunos de los que se mantenían en silencio luego se acercaron a pedirnos algún material. O a decirnos que les parecía muy buena la iniciativa. Y continuamos con los posteos intentando abarcar todos los ejes de ESI en videos, textos, artículos periodísticos, experiencias de aula, provocando el intercambio y la discusión en forma constante y continua”* (Ponencia colectiva, Agosto 2017)

Nuevamente se trata de “*provocar el intercambio y la discusión*”. Dejar materiales, que si bien se presentan como ejes de la ESI, son *ciertos* tipos de materiales, aquellos que abonan a una mirada crítica de las relaciones de género y de sexualidad. Además de actualizar los debates que se están dando en órbitas extraescolares, esta selección de “*videos, textos, artículos periodísticos, experiencias de aula*” resulta una forma más o menos sutil de direccionar esa conversación que a su vez se quiere provocar. Se trata de *ciertos* videos, textos, artículos, experiencias, que son producidos por medios o movimientos sociales, o también por el PNEI, pero que combinan una posición que es crítica a las normas de sexo-género establecidas. Aquí se pone en evidencia que los ejes de la ESI no remiten a contenidos neutrales y con amplio

consenso social, sino que se asumen como discutibles y sujetos a múltiples miradas. Lo que se va reforzando en los posteos, como también en los sucesivos intercambios *offline* y actividades organizadas en el marco del equipo, es una lectura específica de la ESI que resalta unos aspectos por sobre otros de esta política educativa, en especial aquellos que remiten a la desnaturalización de las normas de género y sexualidad.

Dicen Lopez y Ciuffoli (2012) que las formas de comunicación entre las personas en red recuperan rasgos de la oralidad y pueden ser pensadas bajo la metáfora de *conversaciones*. Tienen las característica de ser siempre abiertas (no se puede publicar sin permitir comentarios) y asincrónicas, con comentarios que nunca dan cuenta de lo concluido, un rasgo presente en otras plataformas como los *blogs*. La cita también asume que se trata de contenidos que constante y continuamente se amplían, complejizan, actualizan. Por un lado, aquí hay una tensión con el saber escolar científico y estandarizado que se presenta generalmente como paquetes cerrados de contenidos, resultados de instancias de producción de conocimiento que son externos a las instituciones. Por otro lado, ¿Hay alguna característica del contenidos propio de estos materiales de género que hacen que circulen con mayor intensidad en las plataformas, además de los condicionantes contextuales? Hipotetizo que los saberes de género se amplían, complejizan y actualizan basados en revisiones de debates que se contrastan permanentemente con experiencias y conversaciones cotidianas. Traen las marcas de un movimiento feminista que ha mantenidos un ejercicio de autocrítica hacia su interior y en relación a sus prácticas e ideas que la sostienen, pero sin haber perdido- más bien todo lo contrario- la fuerza de su interpelación en plano de la *batalla cultural*.

En la escuela encuentran asimismo otra situación que profundiza este carácter abierto de los contenidos de género y sexualidad: se trata de saberes que a diferencia de los contenidos curriculares estandarizados, prescinden de fuentes de referencia autorizadas e instituidas de saber. Ocupando históricamente espacios marginales en los cánones universitarios y sobretudo, profesorados, los temas de género recién en los últimos años están tomando presencia en el nivel secundario. No de la mano de textos escolares que didactizan la extensa bibliografía de las teorías de género y feministas, sino que lo hacen a partir de lenguajes que combinan elementos periodísticos y activistas, destinados más a sensibilizar que a contextualizar e historizar sus principales categorías. La ESI, en este contexto, parece estar *exigida* a ocupar o completar los agujeros que dejan estos aprendizajes de género descentralizados y desjerarquizados, y a compensar los efectos de este salto abrupto de nivel que no respeta los procesos y sujetos que habitualmente ordenan las trasposiciones didácticas propias de otras áreas

disciplinares (Chevallard, 1997) .

Es interesante ahí, vinculado con la ESI, observar la disputa de poder que se lleva adelante entre las disciplinas por definir quienes logran mayor incidencia en la organización curricular, las disciplinas consideradas legítimas, los contenidos, los tiempos designados a cada asignatura, el lugar que ocupan (no sólo en cantidad de horas sino también si cuentan con actividades en contraturno). Así como también la definición de qué se conmemora y de qué manera, hasta los tiempos destinados a cada actividad y las interrupciones a ese orden.

A estos se suma que, por algunos procesos sociopolíticos antes descriptos, en los últimos años el campo de la educación sexual experimentó un corrimiento desde la experticia biomédica, otrora fácilmente identificables en ciertos sujetos, lenguajes y soportes, hacia una ampliación mucho más incierta de conocimientos interdisciplinarios. ¿Qué grado de controversia es aceptable en un contenido de enseñanza? se pregunta Siede (2007). En áreas como arte, formación ética o ciencias sociales, a diferencia de otras como matemática o educación física, la enseñanza suele abordar cuestiones que no hallan consenso definitivo en las disciplinas de referencia, dice el autor, y frecuentemente se discuten en las aulas los mismos problemas que se discuten en los congresos.

Incompleta, híbrida y huérfana de carreras universitarias madres o ámbitos académicos específicos de formación, la *sexualidad integral* como contenido a enseñar aparece en esta escuela como un campo de saberes escolares a construir, como una oportunidad para resignificar no sólo ni necesariamente los discursos sociales hegemónicos y subversivos de la sexualidad, los cuerpos, las identidades de género, sino los modos en que la institución escolar reconoce, valida y jerarquiza los saberes contruidos *por y entre* lxs docentes. La imagen de una producción académica ya acabada que luego se *traspone* a la escuela, para las ciencias sociales resulta inapropiada, ya que muchos de los procesos son hoy objeto de estudio en las mismas disciplinas (Siede, 1998). Lo que sucede con la ESI, sin embargo, es que ni esas mismas carreras universitarias se han formado en esta área específica. Los saberes que si han brindado algunas experiencias universitarias de ciencias sociales provienen de seminarios marginales y optativos, o por la activa agenda del movimiento estudiantil universitario. En ambos casos no se trata de educación sexual sino de *género*, más específicamente de los debates teóricos-políticos pero no de su enseñanza sistemática. Y es a partir de estas experiencias, como veremos, de donde se nutren algunxs profesorxs ESI con formación en estos ámbitos.

Este tipo de tensiones se manifiestan con mayor claridad cuando observamos el lugar que ocupa el equipo ESI en la institución. Tal como plantea la pedagoga Flavia Terigi, "la escuela transmite un saber; y para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal" (2013: 99) y con sus palabras enmarca un conflicto que se presenta latente y subyacente en esta escuela, frente al cual el equipo ESI pretende intervenir. La labor del equipo busca el reconocimiento de los múltiples esfuerzos, experiencias y saberes acumulados en su práctica diaria para, a su vez, poner en tensión el lugar de meros transmisores de saberes legitimados a partir de relaciones sociales jerarquizadas. El vacío epistémico que trae una normativa que paradójicamente también compromete a toda la comunidad a enseñarla es, sin duda, una fisura que permite profundizar y vivenciar alternativas posibles. La separación producción/reproducción en la división del trabajo intelectual establece, según Terigi (2000), las reglas propias de funcionamiento para el saber de la escuela. En tanto no se produce en ella ni por sus miembros para su funcionamiento escolar, aquel saber extraescolar debe ser objeto de procesos de descontextualización y recontextualización que lo modifican de manera sustantiva.

Estos saberes que son extraescolares, digitales y de género se destacan por su carácter *abierto, incompleto e incierto* justamente a partir de estos tres aspectos: por desplazarse del terreno de los contenidos curriculares a *temas sociales*, de la verdad científica a lo opinión política, y de los manuales y bibliotecas a textualidades digitales que son editables y reelaborados cada vez que son *compartidas*.

Lxs docentes, al igual que lxs jóvenes estudiantes, transitan diariamente los sitios de redes sociales con fines diversos. Al respecto Inés Dussel (2013) dice encontrar que una minoría de docentes disponen de estrategias de búsqueda sofisticadas y se pregunta sobre la confiabilidad de la información. De lxs entrevistadxs, la mayoría tenía un perfil de *Facebook* pero con una frecuencia de uso muy variable, y en pocas ocasiones lo utilizaba con alumnxs para tareas escolares. Asimismo, buscaban modos de evitar que sus estudiantes y conocidxs de su ambiente personal confluyan en un mismo perfil. Lxs adultos, también al igual que los jóvenes estudiantes, se sirven de los consumos culturales que tramitan en esos espacios y momentos para complejizar sus definiciones sobre sexualidad y género, y en ocasiones ejercitan la descontextualización y recontextualización de dichos materiales multimediales para su tarea de enseñar. En observaciones de clases como en las entrevistas aparecen las redes sociales como fuente de recursos que inspiran o que directamente son trasladados a sus asignaturas. Estas dos profesoras del Equipo ESI, por ejemplo, relatan en relación a los usos y

consumos que hacen de la plataforma

*Trato de engancharme en Facebook, veo lo que comparten, busco. Está este (sitio) “Comunicar Igualdad”, “Alfombra Roja de Perú”, y si alguien comparte algo que me llama la atención le acepto la invitación. Bueno, en Facebook yo desparramo y desparramo. Es una herramienta de concientización, de chicana, de discusión. (Ana, Profesora Filosofía/ESI- Entrevista, Abril, 2016 )*

*Sí, encuentro a veces cosas en el Facebook, en el perfil de Vivi o compartido en el grupo de la escuela. El de aborto, por ejemplo. No soy muy activa en el Facebook, cuando entro es para buscar estas cosas. Hay bastante en el (grupo) Género Escuela P., o busco en Google según tema y veo según las fuentes, qué me sirve. He usado algunos videos del Programa ESI, que están buenos pero tiene una dinámica medio lenta, que aburre un poco. Una vez usé uno que está muy bueno, “TV patriarcal”, que creo que lo hicieron en un postítulo y me sirvió para laburar bastante. (Mariana, profesora Historia/ESI - Entrevista Mayo, 2016)*

Como decía anteriormente, la acelerada difusión de los medios conectivos en el tejido social ha evidenciado, según una amplia literatura al respecto, una modificación de los modos de hacer cotidianos y los vínculos en prácticamente todos los ámbitos de la vida social (Baudrillard, 2000; Berardi, 2007; Stiegler, 2010). Una de estas transformaciones que interpelan directamente el mundo educativo gira en torno a los nuevos modos de producción y circulación del conocimiento. Para algunos autores la transformación es tal que puso en crisis el aprendizaje tradicionalmente configurado como aquel proceso en el que un aprendiz entra en contacto y absorbe conocimientos de una fuente autorizada de saber (Burbules, 2009; Martín Barbero, 2002). Armella (2016) advierte asimismo, que esta crítica al aprendizaje tradicional se yuxtapone con los planos de las pedagogías críticas de los años 60, que cuestionaban la matriz autoritaria y disciplinaria de la escuela moderna. Estos enunciados, dice la autora, se ensamblan y cobran nuevos sentidos en los actuales debates pedagógicos en torno de las tecnologías de la información y la comunicación y la escuela.

Entonces, así como las fuentes autorizadas del saber escolar reconfiguran el vínculo estudiante - docente al tensionar la fuente del saber legítimo, el vínculo de lxs docentes con el saber también se ve alterado (Dussell, 2013). En ambos relatos aparecen referencias a fuentes posibles desde donde tomar recursos y a los que se accede a partir de búsquedas intencionales específicas a partir de un tema, como por accesos espontáneos derivados de los contactos preexistentes. La división entre uno y otro caso, en el marco de la socialidad *online* parece perder sentido ya que no hay distinción entre *ir a buscar* y *estar* en una interacción que permanentemente nos presenta modos de mostrar aspectos del mundo a problematizar.

Lo que se destaca de estas profesoras es la predisposición previa, unos *anteojos violetas* como nombramos en el capítulo teórico-metodológico, una atención especial con respecto a, por ejemplo, recursos que habiliten una reflexión crítica de género. Sea porque refuerzan las normas hegemónicas de género, como los fragmentos de TV, sea porque los cuestiona, como las notas de agencia de medios feministas, sea porque lo legitiman y amparan entre los límites de lo instituido, como es el caso de los materiales del PNEI. Las fuentes de saber, como vemos, abarcan distintos orígenes, en sus lenguajes, en sus sujetos y en su localización geográfica. Estas fuentes varias y difícilmente ordenables se enmarcan en un interrogante muy actual que devela el campo de la educación y las nuevas tecnologías ¿Cómo puede convivir el curriculum escolar tal como lo conocemos en una socialidad donde el saber enciclopédico ha sido reemplazado por algoritmos de los motores de búsqueda y de las que desconocemos su funcionamiento? ¿Cómo los criterios que guían la selección de estas docentes puede verse *manipulado* en un contexto donde cada vez se asume con más certeza la imposibilidad de escapar a dicha manipulación de la llamada *big data*?

A partir de su arquitectura semirígida *Facebook* tiene, dicen Lopez y Ciufolli (2012), “sus propias formas de ordenar el murmullo” (p.81). Los usuarios comparten y circulan contenidos llevándolos de un perfil a otro, en una suerte de teléfono descompuesto a través de la cual la información se resignifica a cada paso. *El murmullo* que es preciso ordenar me remite a una de las ideas centrales de Martin- Barbero (2006), quien se ha ocupado de describir lo que él llama un proceso de desordenamiento de las jerarquías culturales, producto de una reconfiguración de la comunicación entre escuela y sociedad. El conocido semiólogo señala que en la sociedad de la información actual existen mutaciones en las formas de aprendizaje que son contradictorias a la propuesta escolar, y persiste una lectura por parte de lxs jóvenes de que la escuela ya no condensa la transmisión de la herencia cultural y que la edad de lxs adultxs no marca un diferencial con respecto al conocimiento valioso.

Inés Dussel (2009) describe este marco de tensión permanente entre los modos de trabajo que propone la escuela y las experiencias de vida cotidiana a partir de identificar dos lógicas a las que la escuela actual debe atender. Por un lado, institucionales y locales (basado en la partición del tiempo y del espacio que marcan un afuera y un adentro; la organización de los contenidos en asignaturas; las relaciones de autoridad entre estudiantes, docentes y directivxs; la progresión y secuencia de los conocimientos). Por el otro, aquellas mediadas por los medios digitales que responden a las lógicas del mercado global y a las industrias culturales (espacio no reglamentado y



altamente descentralizado; valores dictados por el consumo personalizado en ámbitos privados; predominancia de lenguajes visuales donde rige la emotividad y la velocidad). Advierte que esta reorganización del sistema de clasificación viene dada por las industrias culturales, principalmente las plataformas de redes sociales, que estructuran el universo de vínculos y la capacidad de acción de manera creciente (Dussel, 2013). Aprender otras jerarquías y redes de interacción no implica, dice la autora, necesariamente usos más ricos o creativos.

En relación a estas jerarquías y volviendo a la Escuela P, los recursos utilizados no emergen solamente de aquello que se postea sino de lo que se comenta. Los comentarios son centrales en la conversación porque validan, enriquecen y vuelven perdurables las efímeras publicaciones en red. Es decir, un elemento compartido toma mayor relevancia si es *comentado*, tanto en las plataformas como en la sala de profesores o pasillos. En el diagnóstico que hacen los profesores ESI, si bien la participación es más valorada que el acuerdo, también asumen que los silencios no significan necesariamente indiferencia, por el contrario, *“agradecen, ya que hay mucha demanda de formación”*.

Algo que noté es la frecuencia con la que se remiten -y comparten- textos de diversas leyes, generalmente recientes y vinculadas a las llamadas políticas de género que desde inicios del siglo XXI en la Argentina se han intensificado tanto en cantidad como en la participación de actores de la sociedad civil en su redacción. *“Tenemos que empezar por conocer las leyes que ya existen”* comentaban algunxs profesores. *“Yo ponía fragmentos de la ley, porque si pones el link no lo abren!”*.

Es así que la ley nacional y de CABA de ESI, pero también y fundamentalmente otras normativas tales como la Ley de Identidad de Género, de la ley contra la trata de personas, son presentadas como modo de legitimar y enmarcar sus actividades y su enfoque, y además porque en su texto retoman léxicos y esquemas clasificatorios que clarifican a quienes no están familiarizados con ese campo. Sirven tanto para legitimar como para complejizar. Un caso paradigmático es el de la Ley N° 26.485 de *Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*, sancionada en el 2009. En distintas observaciones, el texto de la ley fue, además de compartido con colegas, utilizado con lxs estudiantes para describir los distintos tipos de violencias que se debe prevenir. Sin nombrar referencias bibliográficas, la ley describe modalidades y tipos de violencias de género que se alejan del imaginario social, ya que incluye violencia mediática, institucional o simbólica, y que permiten establecer de modo directo el vínculo



entre femicidios y machismo.

En esta atención a los usos de las leyes según el contexto y destinatario, identifiqué, a partir de observaciones y de integrar desde el 2016 el grupo de *Facebook* y de *WhatsApp*, que no son evidentes los criterio de selección entre los recursos compartido hacia lxs colegas con aquellos a estudiantes y/o utilizados como recurso didáctico en sus cursos. En ambos casos el equipo ESI insiste en la centralidad de las normativas, con un énfasis distinto: para ser ejercidas por lxs jóvenes, y en el caso de lxs adultxs, para ser, usadas y respetadas. Como diferencias encuentro que en el grupo de profesores circulan materiales vinculados a la práctica docente, como planificaciones de ESI, secuencias didácticas o normativas educativas, mientras que en los grupos con lxs estudiantes de la comisión de género aparece un lenguaje y fuentes más propios de lo que algunas autoras describen como un feminismo popular (Korol, 2016; Di Marco, 2010). Son lxs mismxs estudiantes -lxs activxs en el grupo- que comparten sobre temas más *sensibles* tales como su defensa al aborto o su posición en relación a la prostitución o trabajo sexual.

### 3.3.3 Producir: en búsqueda de la apropiación colectiva

Volvamos, por última vez, a los primeros momentos del equipo inicial. A mediados del 2013, una primera condición para “*hacer algo al respecto con la ESI*” era para entonces, dar a conocer sus características y su vigencia, establecer la vinculación con situaciones como las narradas y, en particular, describirla no tanto como una obligación sino como una herramienta que facilita un marco de referencias de lo adecuado/inadecuado frente a diversos hechos que suceden y que -para algunxs- también preocupa: lxs docentes enseñan y responden frente a la dimensión sexuada de sus estudiantes con las herramientas que tienen a mano, tal como pretende sintetizar la frase “toda educación es sexual” (Morgade, 2011). Con herramientas nos referimos al repertorio de acciones posibles que están más asociadas con improvisaciones e incertidumbres a partir de enfrentarse con un léxico desconocido, una desorganización y desactualización del saber, que con contenidos acreditables e identificables en fuentes disciplinares legitimadas. Es así que a lo largo de las interpelaciones hacia el resto de la población adulta que pude reconstruir, lxs profesores ESI enfatizaron uno u otro aspecto de la normativa según el contexto, el momento y lxs destinatarixs: ante lxs colegas docentes es una ayuda; ante los directivxs, una obligación; ante lxs estudiantes, un derecho.

Las tres docentes fundadoras habían comenzado a reunirse periódicamente para diagramar las actividades (principalmente talleres a estudiantes de cursos más chicos, en espacio de tutorías o cedidas por sus respectivos profesores *“que aprovechaban y se tomaban la hora”*) *“al mismo tiempo que íbamos redactando el proyecto a través del mismo grupo de Facebook, con la idea de convocar más docentes, pero al mismo tiempo que se fueran familiarizando con el tema”*, dijo Viviana. En ese *“al mismo tiempo”* en uno de los comentarios del debate inicial en la red social, la misma docente de Lengua y Literatura lanzó su propuesta, antes citada, de *“conceptualizar para unificar criterios”* e *“ir escribiendo el proyecto de forma comunitaria subiendo información de acuerdo a lo que cada uno vaya investigando y encontrando para jerarquizar ese trabajo.”* La lógica es: si es una producción colectiva, se jerarquiza, se complementa y se reconoce más que si fuese la iniciativa de una sola persona.

Aparece un posicionamiento en torno a la ESI en tanto política educativa que requiere un esfuerzo de traducción situada, un procesamiento y debate colectivo, al contrario de algunas ideas instaladas – en particular sobre la ESI – que esperan una *implementación* o *aplicación* de la norma como una serie de textos prescriptivos. En ese sentido el comentario parecería alinearse con los planteos de pedagogs que insisten en que las reformas educativas están destinadas al fracaso cuando pretenden enfrentar la cultura escolar propia de lxs profesores con la cultura de los gestores y científicos de la educación, siempre tentados, dice Viñao Fraga (2002), a convertirse en reformadores cuando las circunstancias políticas lo permiten.

En diversas conversaciones en torno a las formas en que circulaban los discursos sobre sexualidad en la escuela, lxs docentes del equipo ESI con los que tuve mayor cercanía estos años coincidían en algo que consideraban un problema: no tiene ningún sentido trabajar con lxs estudiantes sobre machismo, sobre violencia si después otrxs profesorxs les hacen comentarios desubicados o contradicen lo que unos pocos venimos planteando. Tal como relata una de las profesoras entrevistadas:

*Acá ha pasado que por ahí hiciste un re laburo con el curso, que pensás que salió bárbaro y al cabo de eso un pibe te dice: “porque el profe me dijo tal cosa...” y todo se derrumba. Y lo complicado es que, al ser heterogénea la formación docente y por la diversidad de los docentes, por más que tengan capacitaciones no necesariamente van a responder a, no digo una línea ideológica homogénea, pero sí a ciertas perspectivas de derechos o temas más complejos como el aborto. (Mariana, Profesora Historia/ESI. Entrevista, mayo de 2016)*

Esta preocupación de docentes comprometidos con la enseñanza crítica de la sexualidad a nivel institucional es manifestada con frecuencia, no sólo en la escuela P. sino que también la escuché en otras instancias que complementan el trabajo de campo. En el “Encuentro de Docentes por la ESI”<sup>34</sup>, evento que reunió a docentes de distintos niveles con el fin de intercambiar miradas y estrategias en torno a la efectiva implementación de dicha política, un grupo de profesoras compartió una táctica que fue celebrada y despertó también risas entre lxs asistentes: con el fin de conocer las opiniones de sus colegas sobre temas diversos de género y combatir *la indiferencia* ante la ESI (diagnóstico compartido por docentes de distintas escuelas y niveles), se habían organizado para simular conversaciones supuestamente espontáneas en la sala de profesores de modo de disparar el debate sobre *temas actuales o polémicos de género*.

Provocar el intercambio entre colegas parece tener dos objetivos: por un lado, la dimensión pedagógica de aportar conocimientos y enfoques críticos, algo que puede trasladarse también al ejercicio áulico con estudiantes. Por otro lado, la dimensión política, para conocer posibles aliadxs y/o opositores frente a las definiciones autoconstruidas de sexualidad, ESI, feminismos, y también participación política estudiantil y rol de la escuela categorías que considero ejes centrales de disputas en torno a la perspectiva de género y que desarrollaré en otro apartado. Asimismo, en una ocasión una docente mencionó la sorpresa que se llevó con una compañera a la que había *“prejuizado como de otro palo y nada que ver, re piola”*.

Lo que resulta paradigmático, además de anecdótico, de esta valoración del debate como modo de aprendizaje y de apropiación de una causa en el marco de un sistema democrático, es la mirada en torno a la enseñanza como dimensión institucional. Viviana comenta su estrategia utilizada en *Facebook*,

*Compartimos sin decir “lee esto, que no entendés!” Si no, mejor, algo como “no se si está bueno, es lo que hay”. Si no el otro se predispone mal”. “Sabés que leían, aparecían comentarios tanto en Facebook como acá (en la escuela) o en la sala de profes.” (Carmen, profesora Química/ESI. Entrevista, mayo de 2016)*

Por un lado, se vislumbra la reflexividad de esta docente en torno a lo problemático, y poco estratégico que puede ser posicionarse como *la especialista*. Más aún si esa supuesta experticia no aparece formalmente acreditada, como es su caso. Sin títulos habilitantes de ESI, pero si con algunos cursos cortos y experiencias en

---

<sup>34</sup> Evento realizado en mayo de 2017 que convocó alrededor de 500 docente de todos los niveles en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Organizado por el Frente popular por el ESI, tenía por fin “compartir experticias y estrategias para defender esta política”. Algunxs de estxs Profesores ESI de la Escuela P. participaron.

proyectos de ESI en la otra escuela, el respeto y reconocimiento de Viviana por parte del resto radica en sus acciones sostenidas y un esfuerzo del tipo diplomático para con sus colegas.

Nuevamente Terigi (2013) analiza en profundidad la división del trabajo escolar y lo que ella plantea como una distancia excesiva entre el llamado saber sabio y el saber enseñado, producto de un desgaste del saber de referencia de lxs docentes que pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza. Sostiene que lxs profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando se señala la desactualización de lo que saben, y al contrario, la recuperación del prestigio se liga a la revinculación con el saber sabio. El prestigio y la personalización aparecen como un tema delicado y que según algunxs docentes requiere tener cierta “cintura” si el objetivo es convocar. A continuación expongo dos escenas que dan cuenta de las experiencias que algunxs profesores ESI retoman como aprendizajes sobre los modos de encarar el trabajo con la heterogénea población de colegas.

*Para la jornada del Día Contra la Homofobia [del 2014] mandamos material a la rectora y ella reenvió al resto. Había profes enojados de por qué tienen que hablar de eso en sus horas, si era un tema que no sabían. Y por qué se lo mandaban 2 días antes. Pero la actividad era más disparadora, un debate a partir de una consigna (...) se exponen a una situación que tienen que ser pares con los demás. Es entendible, no están acostumbrados a un trabajo de construcción colectiva. Después nos sorprendimos, muchos de los que protestaban dijeron que salió re bien, que los chicos participaban, manifestaron que querían hablar más de ese tema, que los chicos tenían miradas más parecidos al texto (disparador). Se abrieron temas que a los mismos profes les interesaba y que también tenía que ver con al ESI. (Viviana, profesora Lengua/ESI - Entrevista, Septiembre, 2014)*

*La capacitadora de ESI que vino del CEPA tiene una forma particular de discutir con los profesores, un cierto ataque, no personal. Pero responde no midiendo que eso va a generar más rechazo que una apertura a cambiar la forma. Parece que en una de esas reuniones, no se qué les dijo a los hombres, como que estuvieran acomplejados o temor por el tamaño de su pene y su virilidad. (...) Si querés decir que el género no es natural, bueno, estudiemos en esta sociedad, los antropólogos que tanta han ayudado, como se organizaban. Pero eso vale por la pregunta de la didáctica de las ciencias sociales, como enseño cualquier cosa que va contra el sentido común. (Francisco, profesor Historia/ESI - Entrevista, Noviembre 2016)*

"Creé en mi verdad" o "Leé esto, vos que no entendés" contrastan así con "Es entendible, no están acostumbrados". No están acostumbrados a un trabajo de construcción colectiva y a "un tema que no sabían". Este ejercicio permanente de revisar la posición epistémica en relación a la autoridad social forma parte de una reflexividad en torno a un problema de fondo con el que insiste Terigi (2013). Esto es, los docentes transmiten un saber que no producen y esto configura un problema para la legitimidad

del trabajo docente; problema que es nodal para abordar una política que plantea una responsabilización de todxs lxs directivxs y docentes en *formarse* en aspectos que no sólo les resulta ajeno a su saber sabio que no produjeron pero que tampoco cuentan con el ejercicio de autolegitimar los saberes producidos en su práctica diaria.

Por otra parte, ambos testimonios contrastan en relación a la fuente de autoridad. Uno de los desplazamientos que los textos de la ESI promueven en relación a la educación sexual tradicional es en relación a su enfoque pedagógico. Es decir, la necesidad de que estos contenidos sean brindados por lxs docentes que conocen sus estudiantes y comparten con ellxs la vida cotidiana escolar y no tener que recurrir únicamente a *los especialistas externos* (médicos, sacerdotes o empleados de empresas de higiene personal). Este intento de empoderamiento a partir de antagonizar con agentes externos puede tener una correlación cuando observamos la instancia de formación docente continua y en servicio. En el caso del curso de ESI de CEPA (actual Escuela de Maestros) aparece esta tensión, inevitable quizás por su formato corto e intensivo, que implica la presencia de una especialista que “*no mide*” las reacciones de lxs docentes por no conocerlxs ni conocer los vínculos y tensiones entre profesores propios de cualquier institución. En el otro caso, siendo una planificación propuesta voluntariamente por una compañera - y directivxs mediante-, es posible que exista allí una mejor predisposición y apertura, como relata el testimonio.

### **Conclusión**

En este capítulo hemos recorrido algunos modos en el que lxs docentes de la escuela construyen y negocian las definiciones propias y colectivas en torno a un conjunto de saberes vinculados a los cuerpos sexuados, principalmente en dos espacios: la sala de profesores y el grupo de *Facebook*. El capítulo describe el proceso de constitución del colectivo de docentes autodenominado equipo ESI y los modos en que buscó interpelar a la heterogénea población docente, algo que como vimos, se planteó como objetivo central y como condición *sine qua non* para una verdadera transversalización.

En primer lugar, los desarrollos teóricos en torno a las transformaciones en la socialidad a partir de los medios conectivos fueron aportes que permitieron analizar una de las particularidades de dicho colectivo, que es la utilización de la plataforma *Facebook* para responsabilizar y simultáneamente informar a la población docente en su conjunto. Esta estrategia facilitó a su vez direccionar esta responsabilización hacia un

enfoque sobre la ESI construido por el grupo, que es aquel que no puede prescindir de los aportes de las teorías críticas de género en relación a la sexualidad.

Sobre los objetivos del grupo, más implícitos, resalto la rejerarquización de los saberes producidos en la práctica diaria docente, planteando así un problema más estructural propio de la escuela, vinculado a la naturalización de la división social de trabajo de producción/reproducción del conocimiento. Poner en valor los saberes tanto producidos en el equipo ESI (evidenciado en la prolífica producción y publicación de sus sistematizaciones) como en otros proyectos de la vida escolar que involucran a sus colegas aparece, también, como condición necesaria de la apropiación. Difícilmente alguien se apropie de lo que no conoce ni de lo que le resulta un paquete de contenidos cerrados. El carácter incierto, abierto y a su vez prolífico de los debates sobre género aparecen como puerta de entrada a esta reflexión sobre el trabajo docente.

Es así que en este contexto descripto y con estos objetivos de lxs sujetos, la vinculación de las esferas presenciales y virtuales en tanto continuo indivisible permiten establecer recorridos en torno a los contenidos que son identificados como propios de la ESI. Como aporte central de este primer recorrido identifiqué al menos tres características de las redes sociales, la posibilidad de encontrarse, compartir y producir conjuntamente. No sólo son apropiadas por lxs docentes en distinto orden e intensidad, sino que también resultan categorías que ordenan las distintas acciones que el equipo ESI desarrolla en simultáneo para interpelar a sus compañeros en la vida *offline* y *online*: juntarse con colegas que piensen parecido, autoformarse con recursos a los que accedieron por distintas vías y materializar ese encuentro y esa acumulación en textos o acciones que, a modo de retroalimentación, permiten que este grupo inicial se engrose y se enriquezca.

En relación a uno de los interrogantes de esta tesis sobre el papel de las plataforma de redes sociales, éstas aparecen como un espacio particularmente apropiable y apropiado por este colectivo, en su comunicación inter e intrageneracional, y en los modos de relacionarse: crean y facilitan nuevos vínculos, se refuerza otros preexistentes y evidencia tensiones previas basadas en la heterogeneidad de discursos sobre sexualidad y género. El espacio virtual acelera las instancias de autoformación, enmarca un enfoque específico, pone a circular las actividades realizadas, acerca y evidencia la diversidad de voces y sentidos en torno a los cuerpos, y habilita un significativo grado de reflexividad y sistematización. También el protagonismo de estos espacios, aun no instituidos, pone de manifiesto un problema que estxs y otrxs docentes permanentemente señalan en relación a los obstáculos propios del formato y la

burocracia escolar.

Si retomamos la pregunta ¿Qué condiciones institucionales y sociales se requieren para garantizar *los derechos de lxs estudiantes a recibir educación sexual integral*? diremos que para esta escuela, es *necesario* agruparse, organizarse en un colectivo. Y a su vez, esta agrupación es leída en un contexto donde "*la conducción no da señales de querer priorizarlo*". De allí su organización autogestionada, ya que emergió y se sostuvo independientemente de la voluntad de lxs directivxs. Su consolidación encuentra razones de índole político, gremial y afectivo de este *Equipo ESI* que concibe su práctica docente y la escuela como algo que va "*más allá de dar tu clase*". Esta vinculación entre el grupo, y con el resto de la institución y la conducción será retomada en los próximos capítulos.

#### Capítulo 4. “Más allá de lo biológico”: El género en disputa

Este capítulo se enfoca en la traducción escolar de la Educación Sexual Integral ¿Qué aspectos y sentidos sobre la normativa ESI *llegan* a esta/la escuela? ¿Cómo se apropian estos sentidos y cómo se traduce en saberes enseñables de la vida cotidiana escolar? Encuentro tres dimensiones identificables en el campo que complejizan y a su vez ordenan secuencialmente algunas características y también transformaciones en torno a la enseñanza sobre la sexualidad. Durante los tres años de estadía fui relevando particularidades o tendencias que podrían pensarse como condiciones de posibilidad para una transversalización de la perspectiva de género en la escuela.

Estas son: i) la incorporación de la definición integral o *ampliada* de la sexualidad en oposición a una conceptualización reducida que lxs sujetos definen como *de antes y sólo biológica*; ii) la dimensión interdisciplinar, que contrasta con un problema ya conocido del nivel secundario que es la organización de trabajo docente basado en una rígida clasificación curricular; iii) la dimensión institucional, entendiendo a esta como la red de relaciones que enmarcan material y simbólicamente la trasmisión de los saberes socialmente válidos y que se conforma en base a la puja constante entre las formas instituidas de la enseñanza de la sexualidad, con las fuerzas instituyentes; *formas y fuerzas* que pretendo desentrañar a partir del análisis de lo observado en esta escuela.

Dejaré la tercera dimensión para el último capítulo de la tesis, "La transversalización institucional". En este capítulo despliego las dos primeras dimensiones *-integral e interdisciplinar-* y la vinculación estrecha entre ambas. Se trata de dos aspectos de la propuesta de la ESI sobre lo que lxs sujetxs de esta escuela problematizaron y buscaron llevar a la práctica en un contexto específico.

Es así que el capítulo se divide en dos grandes partes. En la primera me detengo en la categoría de *integralidad* e interrogo sobre el efecto que tuvo la "I" de la ESI en su puesta en práctica ¿Qué repercusión tuvo diferenciar educación sexual de la educación sexual integral? Para esta primer parte describo una secuencia de clases que observé en un curso de 5to año de la escuela P. Opté por acompañar durante varios meses a este grupo que para entonces se había propuesto llevar adelante un proyecto particular en la asignatura Lengua y Literatura que tenía como contenido la propia especificidad de la normativa ESI y su aplicación en esta escuela.

En la segunda parte vuelvo sobre el equipo de profesores ESI y describo los



recorridos de sus integrantes más activxs ¿Qué emerge de la interacción entre estos docentes en relación a los saberes de género? ¿Qué aspectos de su formación disciplinar, profesional o personal intervienen en lo que transmiten y producen como grupo? Para ello me sirvo de una serie de entrevistas que permiten describir los sentidos sobre los contenidos escolares y los sentidos que estxs docentes construyen alrededor de ESI, de género y de los feminismos.

#### **4.1. “Ahí entra el tema de género”: la dimensión integral**

Durante los meses de agosto y noviembre de 2014 estuve abocada a presenciar las clases de Lengua y Literatura de Viviana en la división de 5ta 4ta, conformada aproximadamente por 15 estudiantes. La docente, Viviana, me comentó que se había propuesto trabajar esta asignatura desde *la perspectiva de la ESI*. En la primer entrevista, me dijo que había consensuado con este curso realizar en la segunda parte del año “*un video sobre educación sexual*”, de forma conjunta y en el marco de la materia, con la expectativa de poder ser proyectado en un festival que se realiza a fin de año en la escuela, en el que se exponen algunos trabajos, generalmente los artísticos. La idea de trabajar sobre educación sexual y hacerlo en formato video fue algo propuesta por lxs estudiantes, ya que manifestaban que ellxs mismxs habían recibido “*poca información*” durante su trayecto escolar. Para entonces, no conocían la existencia de la ESI ni su carácter obligatorio, tal como comentaron luego algunxs de ellxs. Se encontraban interesados particularmente en la posibilidad de entrevistar a otrxs docentes y estudiantes. Asimismo el proyecto del video coincidió con la llegada de las *netbooks* del Plan Conectar Igualdad (PCI)<sup>35</sup>, algo que entusiasmaba a lxs chicxs y motivó la idea del proyecto.

---

<sup>35</sup> El Programa Conectar Igualdad fue creado a partir del Decreto presidencial 459/2010, y tuvo como objetivo “proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública y de Institutos de Formación Docente” para lo cual el Estado Nacional distribuyó cinco millones de netbooks durante el periodo 2010-2015

La docente optó por continuar durante varias clases con el análisis de diversos textos, poemas y relatos cortos que pudieran servir de inspiración para armar el guión de modo colaborativo. Como veremos, el énfasis estuvo puesto en el proceso de incorporación de las problemáticas que abría la ESI más que el video en sí mismo. Una de estas problemáticas sobre las que giraron varias de las clases fue la construcción social e histórica del amor romántico y su relación con la violencia de género, algo que la docente ya venía trabajando desde antes de mi llegada. En las clases que observé, y que se desarrollaron a lo largo de varias semanas, la profesora propuso analizar una serie de textos (poemas de Sor Juana Inés de la Cruz, relatos de Borges, letras de canciones populares juveniles) y otros materiales audiovisuales, como fueron audios de comerciales considerados machistas, programas de radio y también videos críticos a las distintas violencias, como el acoso callejero<sup>36</sup>. La dinámica en general consistía en trabajar en grupos o generar discusiones colectivas. En algunos de estos debates, la docente puso un grabador con el fin de utilizar los audios para el video, algo que finalmente no se llegó a agregar.

---

<sup>36</sup>Con el fin de "hacerlos usar las compus", en ocasiones la docente les descargaba a través de un pen drive que trasladaba de un banco a otro, los textos, que eran leídos y modificados desde el procesador de textos y los videos, para que los vieran de forma grupal o individual. Esta dinámica que implicaba invertir demasiado tiempo en esta primer distribución fue dejada de lado para las últimas semanas del año, dado que además lxs chicxs habían dejado de llevar las *netbooks*

No pretendo aquí ahondar en las diversas aristas didácticas que abre la intención de transversalizar en un sentido curricular el enfoque de género en la asignatura de Lengua y Literatura<sup>37</sup> Destaco de esta secuencia de clases dos elementos que considero pertinentes para vislumbrar el objeto de interés de este apartado, comprender los sentidos sobre la normativa ESI en y a partir del video que realizaron como parte del trabajo en la materia. En una de las clases se trabajó con un listado de derechos sexuales y reproductivos utilizando como punto de partida una serie de consignas, y la circulación de materiales impresos del programa ESI, en particular folletos para nivel secundario sobre métodos anticonceptivos, la Revista *Para trabajar en familia* y los *Cuadernos ESI para el Aula*. Es posible pensar que esta operación de introducir a la ESI en una clase que tematizó sobre *los derechos* haya propiciado luego el énfasis que pusieron lxs estudiantes en *la importancia de cumplir con la ley*, y asociar a la ESI como un *derecho estudiantil*.

---

<sup>37</sup>Para esto sugiero consultar trabajos elaborados por compañerxs del equipo de investigación, recopilados en el libro "Generizando la lengua y la literatura desde la cotidaneidad del aula" de Jérica Baez, Andrez Malizia y Mónica Melo (2017)

Por otra parte, destaco que en la semana del 25 de noviembre, en coincidencia con el Día Internacional en favor de la no violencia hacia las mujeres, Viviana llevó -para mirar juntxs en la pantalla de su netbook- un documental sobre las hermanas Mirabal<sup>38</sup>. Más tarde, la profesora les entregó una hoja blanca de tamaño A4 para que elaboraran folletos que hagan alusión a la violencia hacia las mujeres. Las producciones fueron fotocopias y repartidas en una recorrida por los locales cercanos a la escuela durante otra jornada. Es decir, se alternó una serie de materiales y dinámicas que la docente incluía como forma de incorporar la mirada de género, y en particular sobre las formas sutiles en las que se esconden agresiones posesivas dentro de los noviazgos.

Lo que observé de las clases fue un proceso de enseñanza con el foco puesto en las construcciones narrativas propias y sociales de los vínculos afectivos, e intentando establecer un continuo entre el paradigma del amor romántico que resuena en los consumos culturales de lxs jóvenes con las violencias del machismo que sufren mujeres y varones. Entre las investigaciones recientes al respecto, destaco el señalamiento que realiza Palumbo (2016) quien entrevistó para su tesis parejas heterosexuales jóvenes e indagó sobre sus formas de vivir el amor. Plantea que los diferentes elementos que configuran sus pautas de cortejo y noviazgo hacen que la violencia no sea considerada para lxs jóvenes estrictamente en términos negativos, sino como modos de alcanzar complicidad, satisfacción recíproca, diversión y fusión.

Finalmente en las últimas clases se comenzó con la planificación de la producción del cortometraje. En una actividad la docente les pidió que en grupos elaboraran preguntas sobre la ESI que quisieran saber y luego las intercambiasen para elegir las que usarían en las entrevistas. Las que seleccionaron fueron *¿Qué conoce de la ESI? ¿Qué temas abarca la ESI? ¿Por qué es importante la ESI? ¿Se aplica en la escuela?* Finalmente, algunxs estudiantes salieron a filmar durante esa semana en momentos pautados con lxs entrevistadxs. Dos profesores, una profesora y dos alumnos se prestaron para ser entrevistadxs en distintos espacios de la institución, y a ser interrogadxs acerca de su conocimiento sobre la ESI y su implementación. En las últimas dos jornadas de clase a las que asistí, tres chicas y cuatro chicos, que eran lxs más activos en el proyecto, realizaron al interior del aula auto-entrevistas en las que se filmaron a sí mismxs diciendo en voz alta las respuestas que previamente habían escrito, mirando a cámara o a sus compañerxs, entre risas y algo de vergüenza.

---

<sup>38</sup>En 1981, durante el I Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe realizado en Bogotá, se declara el 25 de Noviembre como Día Internacional de la Lucha en favor de la No Violencia contra la Mujer. El motivo de la elección de esa fecha fue que coincidía con el aniversario del asesinato de las hermanas Mirabal. El 25 de noviembre de 1960 fueron torturadas y asesinadas por la dictadura del General Trujillo -en la costa de la República Dominicana- las hermanas Minerva, María Teresa y Patria Mercedes Mirabal. Las tres fueron luchadoras sociales y políticas en la causa por la libertad y democracia en su país.

Como suele señalarse en relación a proyectos que involucran la elaboración colaborativa y dispositivos que requieren de saberes técnicos (Dussel et al. 2016), no llegaron a terminar el video, ni exponerlo, ya que los cierres de fin de año y actividades del egreso *se vinieron encima*. Sin embargo, la edición final la hizo uno de lxs alumnos en su casa durante el verano, el único que sabía usar el programa de edición y lo envió al resto del curso y a la docente, quien me lo reenvió luego. El video quedó con una duración de 10 minutos y se organizó en segmentos separados por placas que presentaban de forma escrita las preguntas antes mencionadas. A cada interrogante le siguen fragmentos de la filmación en las que se ve a lxs entrevistadxs respondiendo algunas de ellas. Estas respuestas y su posterior edición para el video, si bien están lejos ser una muestra representativa de las miradas sobre la ESI de la comunidad escolar de ese entonces, y advirtiendo las precauciones metodológicas que implica, me permitieron rastrear algunos ejes que resultan iluminadores en relación a: la definición de la ESI en tanto derecho, los sentidos sobre *lo integral* de la Educación Sexual Integral, y las lecturas sobre la perspectiva de género.

Durante las clases observadas noté un pasaje entre los trabajos de los primeros meses, sobre amor romántico y violencia de género juvenil, con aquellas clases en las que el foco estuvo puesto en la realización del video. En éstas últimas se trabajó -brevemente- sobre la Educación Sexual Integral y lo que sucede en esta escuela al respecto. Este pasaje de un primer a un segundo momento que destaco no fue identificado como tal para lxs estudiantes, quienes vieron como orgánica la continuidad entre violencia de género y ESI. Ambas "*tenían que ver con los derechos de las mujeres*". Volveré sobre este vínculo al final de este apartado.

#### 4.1.1. Un saber que es un derecho

Retomo el proyecto del cortometraje para destacar y analizar algunos aspectos que considero interesantes. En primer lugar destaco de la actividad la decisión de interpelar directamente a lxs profesores de la escuela en relación a la responsabilidad que tienen, en tanto docentes, para cumplir con una tarea que lxs estudiantes mencionan como importante. La ESI, a la que nombran con el número de la ley y citan su primer artículo, brinda una legitimidad que lxs habilita en tanto estudiantes a reclamar a otrxs adultos por lo que deberían enseñarles. Sumado a esto interponen una cámara que expone, condiciona y deja registro de sus respuestas.

En una de las clases Viviana les preguntó si ya habían consultado a otrxs docentes sobre la posibilidad de entrevistarlx. En aquella breve conversación mencionaron los apellidos de profesores con los que decían tener buen vínculo y que aceptaron, y otros que se negaron, algo que a Viviana, quien no intermedió en la consulta, pareció no sorprenderla. Vale mencionar que para entonces Viviana tenía un rol activo en el fomento a sus colegas para comprometerse con una enseñanza crítica de las relaciones de género a partir de la apropiación de la ESI, tal como reconstruí en el capítulo anterior.

Una de las razones por las que retomo esta actividad del video es porque habilita una problematización de la propia experiencia escolar y un corrimiento de los marcos disciplinares esperados. Lo que observé fueron algunas disrupciones en relación a la singularidad de la asignatura Lengua y Literatura. Podría esperarse, por ejemplo, que este video fuese un ejercicio propio de la materia Formación Ética y Ciudadana, o que se presente bajo un contenido específico, por ejemplo “los derechos estudiantiles o de lxs jóvenes”. Lo interesante fue que en ningún momento lxs estudiantes cuestionaron la vinculación entre la asignatura Lengua y Literatura y los temas de género o de leyes que se trabajaron en ese marco.

Lxs profesorxs entrevistadx (dos varones y una mujer) tienen, según lxs chicxs buen vínculo con ellos, y una antigüedad en la escuela de más de cinco años. Ninguno formaba parte, para entonces, del equipo ESI. La última pregunta del video era sobre la aplicación de la ESI en la Escuela P. y las respuestas de lxs tres docentes fueron distintas. Uno de ellxs, profesor Luis, de Biología, respondió *“Este año yo lo encare formalmente. Si bien en biología lo tenemos como parte del programa, lo que es reproducción, este año lo encaramos más como sexualidad como concepto”*, en respuesta a lo que, al parecer, le pareció una interpelación directa, posiblemente por tratarse del área de biología, usualmente puesta en el centro de las acusaciones de la no implementación. El otro docente llevó su respuesta hacia las razones por las cuales no se aplica:

*Si no se aplica es porque tenemos doscientos años de educación machista, entre las cuales las doy yo también así. Es difícil cambiarlo. Son costumbres. No es que gana la mala voluntad, son costumbres muy arraigadas que cuestan cambiar. Pero tiene que aplicarse, va a tener que aplicarse.* (Bernardo, Profesor. Testimonio para video, noviembre de 2014)

Este docente dice (en un fragmento editado, frente a estudiantes, dentro la escuela, y demás condicionantes a atender) que él también está inmerso en un *machismo arraigado*, algo que para él contrasta con la ESI y obstaculiza su aplicación.

Pero también elabora una lectura de que es *difícil* y no se trata de *mala voluntad*. Entonces, ¿Por qué “*va a tener que aplicarse*”, por qué *va a tener que cambiar*? Las razones pueden ser varias: el cambio leído en clave de justicia y enmarcado en el paradigma de derechos (¿Derecho a no recibir una educación machista?), o porque es obligatorio en tanto exista una ley, o por la dirección que están tomando algunas transformaciones culturales con respecto al corrimiento del umbral de tolerancia al machismo que, se asume, de un modo u otro terminarán permeando la escuela. Sea uno, los tres o más niveles de injerencia superpuestos, lo que si parece coincidir en todxs lxs entrevistadxs es la necesidad de que la escuela se haga cargo de ella. La otra profesora llevó su respuesta a un análisis comparativo:

*No se aplica en todos los colegios. En algunos se dan talleres tipo charlas, donde los chicos preguntan cuestiones que tienen que ver más con su vida, con lo que les pasa con las esperanzas que tienen y son muy positivos en este sentido. Si hay algunos colegios en donde se aplica en materia específicas, por ejemplo biología, psicología, historia, por ejemplo cómo es considerada la mujer en el hoy. En un cole se comparó en la época de Perón hasta el hoy. Entonces ahí entra el tema de género, de los derechos, de la mujer. Por eso yo digo que el tema de la sexualidad es mucho más amplio que tomar como era antes sólo lo biológico. ¿No sé si me explico? (Eugenia, Profesora. Testimonio para video, noviembre de 2014)*

La cita me lleva al segundo punto: el debate sobre el formato de su enseñanza. En los lineamientos curriculares de la ESI se propone que las escuelas decidan cuando amerita ser trabajada en espacios delimitados, como talleres y jornadas, y cuando de forma transversal a las asignaturas. Según esta docente, cuando se aplica en las materias (los talleres en general son charlas que funcionan o se activan sobre la base de emergentes que traen lxs estudiantes) “*ahí entra el tema de género, de los derechos, de la mujer*”. Es en la intersección de los contenidos de cada asignatura y de las *otras dimensiones* de la sexualidad en donde aparece la novedad de la ESI que, recuperando las palabras utilizadas en el video, la hacen *difícil pero importante*.

Con frecuencia, cuando estxs y otras docentes ejemplifican formas de transversalizaciones curriculares posibles de la ESI (“*En un cole se comparó el lugar de las mujeres en la época de Perón hasta el hoy*”) lo que entra a jugar allí no es precisamente la revisión sobre *la sexualidad integral* (concepto bastante inaprehensible en términos prácticos) sino que se activa una revisión de la forma de enseñar habitual; enseñanza que tiende a ser releída a partir de asumir que ha sido históricamente *machista*, por diversas razones: o porque se ha dejado de lado la enseñanza de “*los derechos de la mujer*”, o lo que sucedía con ellas en la historia, o porque se trabajaba la reproducción como “*muy biológico*”.

Parecen ser dos miradas muy distintas sobre un mismo problema: el machismo.



Por un lado, se evidencia en la expulsión del curriculum de ciertos sujetos, las mujeres, sus experiencias y problemas. Por otro lado, definir a la sexualidad como *sólo biológico* también es machista, razón por la cual la ESI no se aplicaría ¿Por qué enseñar sólo aparato reproductor perjudica a las mujeres? La vinculación entre la *sexualidad integral* y el *tema de género* no resulta algo transparente a los ojos de muchxs estudiantes y docentes. Esto se debe a la polisemia no solo del concepto de género sino también de machismo, y al hecho de que ambas palabras se comienzan a verbalizar con mayor intensidad a través de los marcos conceptuales de los documentos de la ESI, muy inmiscuido en el paradigma de los derechos humanos, y no, por ejemplo a través formación en los profesorados sobre historia del movimiento feminista y sus múltiples debates. A su vez, podría pensarse que existe una brecha entre la aceptación de *los derechos de las mujeres* -como algo de lo que todo el mundo estaría de acuerdo- ,y la mirada crítica sobre la predominancia de la lectura biologicista de los cuerpos. La segunda remite más a una lectura que pone el foco en la organización del saber mismo, como subrayaré en próximos capítulos y que va en continuidad con la siguiente cita:

*La tensión curricular que la inclusión de una perspectiva de sexualidad y género provoca en las escuelas y la consecuente despolitización de la cuestión parece más ligada a los modos hegemónicos del procesamiento del saber que a una tensión particular por la temática en sí. (Morgade y Zattara, 2006)*

#### 4.1.2 Integrar para ampliar, desarmar, enumerar

En las entrevistas para el video se reitera una lectura de la ESI como una normativa que no sólo regula y obliga, sino que lo que la caracteriza y la hace novedosa es su quiebre conceptual. Es, por un lado, *una mirada distinta*, y más específicamente un mirada que *suma, agrega*, es *una mirada que amplía*, que *incluye lo cultural, otras dimensiones, distintas temáticas*. A su vez, va *mas allá* de "*lo biológico, físico*" y asociado a ello, *la reproducción*. La ESI incorpora "*la sexualidad como un concepto*", en particular "*como un concepto cultural, no solamente biológico, y a partir de allí desarrollar las distintas temáticas que van incluyendo o abordando el tema*", explican lxs entrevistadxs en el video. Encuentro en estas lecturas al menos dos definiciones posibles que hallé en esta escuela, que sin ser excluyentes, dan cuenta de los distintos énfasis posibles: la ESI como una definición ampliada, que *suma dimensiones* para compensar el excesivo énfasis en lo biológico/físico ("*Entonces integral como definición de humano se ve justamente psíquico y físico, no como se veía antiguamente, desde el punto de vista biológico*") y también como una definición politizada, que remite al cuerpo

sexuado como anclaje de desigualdades ("*La ESI tiene que ver el respeto a la igualdad entre los sexos, sobre todo el femenino que es el mas castigado*").

Otra cadena de sentidos se tejen en estas definiciones de lo integral de la ESI. A partir de proponerme identificar las lecturas que hacían lxs sujetxs sobre la base de lo que era *la perspectiva de la ESI* en contraposición a lo que no era. Encuentro que estos sentidos pueden organizarse en los siguiente pares de palabras que se presentan como antagónicas y que distinguen la educación sexual no-integral de la educación sexual si-integral: lo reducido/amplio, lo cerrado/abierto, lo monolítico/diverso, lo biológico/cultural, lo físico/lo psicológico, lo antiguo/lo actual.

La categoría *integralidad*, sin embargo, no es un concepto para nada nuevo en el campo de la pedagogía. En un artículo que rastrea el uso de este término desde los orígenes del sistema escolar argentino, Javier Schargorodsky (2016) encuentra que la apelación a una educación integral suele dar cuenta de una educación corporal y que a su vez, la justificación de la necesidad de una educación corporal utiliza el argumento de la integralidad. En su análisis de normativas actuales (principalmente vinculadas a educación física), encuentra que la apelación a lo integral no sólo refiere a la ruptura del dualismo cuerpo-mente, sino también en la del dualismo teoría-práctica. Esto me remite nuevamente a lo observado, al ejercicio de *salir del aula* a entrevistar, *netbook* en mano, o a caminar por el barrio e interactuar con vecinxs a partir de repartir folletos. Y también a los modos de interpelación de las actividades organizadas por el equipo ESI en los años siguientes, donde en diversas ocasiones se resaltaba la necesidad de *poner el cuerpo*, y/o se apelaba a eventos performáticos dentro y fuera del edificio escolar para interrumpir el fluir habitual de cuerpos que circulan habitualmente por los pasillos y aulas.

Dando un salto al nivel de las políticas, diré que la ESI trae nuevos interrogantes paradójales en relación a los debates sobre cuerpo y escuela. Así como lxs defensores de la integralidad en el sistema educativo subrayaron la necesidad de incluir al cuerpo en una enseñanza que se había transformado excesivamente racional y mental, lo que sucedió con la ESI no fue un intento por incluir el cuerpo sino por trascender su biologización, para de este modo comprender su construcción sociohistóricocultural, afectiva y ética. En el caso de educación sexual, la noción de integralidad viene de la mano de las tradiciones de debates más próximas al ámbito de la Salud Integral.

La pedagoga Jesica Baez (2015) rastrea cómo en los últimos años América Latina ha avanzado en políticas que promueven el abordaje de las sexualidades en el ámbito de la escuela, a partir de la sanción de leyes específicas o de la implementación

de programas ejecutados por los Ministerios de Educación o de Salud. Es notable, dice, la tendencia generalizada a favor de incluir la noción de sexualidad integral. Identifica un actor social pocas veces presente en los análisis locales sobre la ESI, como son los organismos internacionales, quienes tuvieron en las últimas décadas una significativa influencia en los diseños de políticas públicas. Estos sugieren la incorporación también de la perspectiva de derechos sexuales y reproductivos, y remiten a la definición integral de la salud. El derecho a Salud Integral, desde un abordaje ético-político cuyos sentidos se dirigen hacia la comprensión de la salud como *derecho de ser* (Di Leo, 2009), contempla otras dimensiones de la vida humana, más allá de las referidas a la ausencia de la enfermedad, por lo que se prioriza el término *promoción de la salud* (Czeresnia, 2006). Baez (2016) también encuentra una tendencia a incorporar el enfoque de género en los textos de las normativas que definen así a la sexualidad integral, aunque, resalta que existe una gran heterogeneidad de interpretaciones y de procesos de implementación que se desarrollaron en cada país, según las particularidades de sus naciones y sus gobiernos.

Para reforzar la dimensión integral de las distintas normativas parecería necesario desintegrarla, es decir enumerar sus distintas dimensiones o aspectos, que en caso de la política ESI varían según la jurisdicción de la normativa específica. En la Ley Nacional ESI (Ley N°26.150, 2006), en su artículo 1 menciona los cinco aspectos: "entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". La Ley ESI de CABA (N° 2.110, 2006) define en su artículo 3 "La Educación Sexual Integral comprende el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor."

A estas enumeraciones de hecho, se le podría agregar una gran cantidad de dimensiones, como por ejemplo, una por cada asignatura escolar (pienso en la dimensión histórica, filosófica, artística), o incluso por las áreas que aparecen en los Lineamientos Curriculares. Ahora bien, las disputas de sentidos en la gestación de la ley y los lineamientos curriculares - algo que aporta extensamente la tesis de Lavigne (2016)-, permiten comprender que esta enumeración arbitraria esconde una estrategia política: cuando no se las menciona como tales, por defecto o por costumbre, la sexualidad se mantiene asociada a un segmento del conocimiento (las ciencias naturales o médicas), a un segmento del cuerpo (los genitales, por la asociación sexualidad=reproducción) y, agrego, a un segmento del curriculum, que se reduce a un

tema.

La escolarización del saber sabio, o la conformación de un saber a la categoría de tema escolar, implica con frecuencia una reducción notable de la complejidad que la cuestión necesariamente implica. El tema es una forma escolar que tiende a obturar el abordaje pedagógico en un sentido integral (Morgade, 2011). *Nombrar* a la sexualidad como un tema implica con frecuencia fuertes reducciones sustantivas vinculadas con la *caja horaria* escolar y los tiempos de clase, y responde a la fuerte fragmentación del trabajo basada en la tradición enciclopédica de los profesorados. En ocasiones, hablar de transversalización en las escuelas implica trabajarlo en distintas materias y refiere a un proceso que, por momentos, intenta superar la *tematización* pero sin extenderlo a otros ámbitos institucionales. Es usual entonces que la integralidad *se resuelva* a partir de una *integralidad sumatoria*: Historia aborda un conjunto de temáticas, Biología desarrolla otra segmento, Lengua otras, y así cada asignatura (Morgade, 2011a).

#### 4.1.3 Del tema-sexualidad al tema-género

La secuencia que observé del video, además de iluminar algunos sentidos sobre la ESI como derecho estudiantil y como una novedad que re conceptualiza la enseñanza de los cuerpos a partir de su dimensión integral, me permitió atender, en tercer lugar, a otra de las preguntas que permearon el trabajo etnográfico. Me refiero a las interpretaciones particulares que se dan en la escuela en relación al concepto de género.

Si volvemos a lo dicho anteriormente sobre la predominancia de la revisión de las relaciones de género en las intenciones de *transversalizar la ESI* encuentro que este ejercicio trae aparejadas complejidades que se derivan de las múltiples interpretaciones sobre la palabra género. No parece posible rastrear una definición estable y unívoca entre lxs sujetxs sociales y escolares, y mucho menos se comparte el carácter relacional, crítico y político que dieron origen a su utilización en los ámbitos académicos y activistas. Algunas lecturas que aparecen con frecuencia vinculan género con *violencia* (de género o a las mujeres) y/o a asociado a *mujeres*, principalmente pensadas en términos de su invisibilización/visibilización. Esto remite a un antiguo debate que retomé en el capítulo del marco teórico, donde algunas autoras cuestionan el efecto despolitizador que le siguió a la masificación del término.

En el apartado 1.1 desarrollé la mirada de lxs docentes sobre la ESI como derecho, como transversal y como la entrada al género. Veamos ahora algunos sentidos

dados por lxs estudiantes que realizaron el video sobre la ESI. En primer lugar, la ESI es importante, dicen, porque tiene que ver con su vida cotidiana (*"Porque tiene cosas valorables como el respeto hacia la mujer, habla de temas físicos y también psicológicos, está bueno aprenderlo porque tiene que ver con cosas cotidianas en la vida que vos vas en la calle y lo ves"*) y como es de todos los días, su enseñanza debería estar presente siempre (*"Le falta bastante frecuencia, por ejemplo te nombre 3 casos en 5 años, es algo que se tendría que hacer mas seguido, pero bueno no sucede"*). En segundo lugar, la ESI enseña saberes que consideran valiosos porque son útiles para prevenir (*"sí, recibimos charlas, en 3ero, sobre métodos anticonceptivos, como usar correctamente el preservativo, el ciclo menstrual, las fechas patrias (sic) de la mujer"*), y porque incorpora los sentimientos (*"También en francés y en literatura de 5to hemos visto cosas relacionadas con poesías, letras de canciones, todo lo que es respeto de género, mas relacionado a lo psicológico, lo emocional"*). En tercer lugar, es importante porque es un derecho. Para el video, una alumna entrevistó a estudiantes de otro 5to, en el pasillo:

*Alumna: ¿Saben que es la Educación sexual integral?*

*Alumnos: No*

*Alumna: Bueno, es la ley 26.150 que debería aplicarse en el ámbito escolar en jardín, primaria y secundaria. Es el derecho a acceder a la educación sexual, a conocer nuestro cuerpo, las enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos.*

*¿Piensan que acá en la escuela se aplica?*

*Alumnos (juntos): No*

*Alumna: ¿Qué métodos anticonceptivos conocen?*

*Alumnos: Forros, pastillas, la del día después*

*Alumna: Esa [la pastilla del día después] igual no es método... bueno, no lo voy a explicar porque no lo se.*

*(Testimonios para video, Diciembre 2014)*

Tiempo después de filmadas las entrevistas, Viviana mencionó que aquella actividad fue comentada entre lxs chicxs de otros cursos y que ella lo considera un antecedente que motorizó el interés del Centro de Estudiantes para con la ESI. Una de las alumnas me comentó al final del proceso:

*Los mitos (sobre la sexualidad) sí los conocía, pero ponele, que era una ley, que había sido aprobada, no sabía... o sea yo pensaba que siempre había habido educación sexual, y después esperaba los talleres... aunque después tuve sólo una vez. (Manuela, 15 años. Entrevista grupal, diciembre de 2014)*

Lo que resultó ser un aprendizaje que considero valioso en este caso, fue el comprender que la enseñanza escolar de la sexualidad resulta un contenido disputado por distintas voces y actores, que no todxs lxs docentes la apoyan y que tuvo que mediar una ley para su obligatoriedad. A través del caso de la ESI, las preguntas

develan a lxs estudiantes el carácter construido, procesual y político del currículum, además de permitirles desarmar lo que Terigi (2000) nombra como el falso supuesto de la fidelidad de la escuela al currículum. A partir del momento en que un nuevo diseño curricular llega a la institución hasta el momento en que sus prescripciones comienzan a implementarse en las aulas concretas, dice la autora, “median sujetos concretos que, desde determinados roles institucionales, agrupados internamente de diversas maneras, movidos por intereses muchas veces encontrados, intervienen activamente en la redefinición de lo que se enseña en las escuelas” (p. 30).

La noción de educación sexual, para estxs estudiantes de otros cursos, remite centralmente a la enseñanza de modos de cuidarse de efectos no deseados de las prácticas sexuales coitales, como embarazos y enfermedades, y además y también el *respeto a las mujeres, lo psicológico, lo emocional, lo cotidiano*. Aquí vemos algunos efectos de este quiebre conceptual, más aún si remitimos a estudios sobre educación sexual en tiempos pasados o en otras latitudes. Sin duda, la presencia de estas categorías marca un punto de inflexión y sirven de analizadores para estudios en otras instituciones con otras poblaciones y particularidades. Esta es, sin embargo, una lectura que podría situarse en el polo de la integralidad *ampliada* o en alusión a las fases del desarrollo curricular que arrastra, una integralidad *compensatoria*. La pregunta de la alumna sobre qué métodos conocen precisa esta centralidad.

En relación a *cuándo* tuvieron educación sexual, tanto en esta escuela como en otras, me encontré en muchas ocasiones con chicxs que me comentaban no haber tenido nunca. Esto fue algo que me llamó la atención ya que lxs había visto participar, poco tiempo atrás, en clases o jornadas donde se había debatido ampliamente sobre estereotipos de varón y mujer, homofobia o aborto. A partir de este registro o no registro, se puede pensar en las limitaciones de algunos estudios que diagnostican el grado de implementación de la ESI a partir de encuestas cerradas a lxs estudiantes. Las respuestas ante la pregunta “¿Tuviste educación sexual?” son muy heterogéneas ya que las personas recurren a criterios diversos para identificar su presencia, lo que muestra las limitaciones que estos dispositivos acarrearán.

En general, primaba en estxs estudiantes de 5to 4ta la identificación de la educación sexual como un momento en su trayectoria escolar, *el taller de o la clase de*, sin establecer posibles alternativas en su experiencia escolar y desconociendo que debería estar presente en todas las materias. Lo que vi, insinuado en este primer año de trabajo de campo pero profundizado en los próximos es que lxs estudiantes exigían “*que todos los docentes la conozcan*” a la ESI. Utilizaban el verbo *conocer* no tanto en



relación a la capacidad de enseñarla o transversalizarla en sus materias, sino en cuanto a la necesidad de que sea una mirada presente en las interacciones cotidianas, dentro y fuera del aula, es decir con aspectos vinculados a lo que usualmente se denomina *currículum oculto*. Aquí es donde, considero, *entra el género* para lxs estudiantes, a partir de la relevancia de *combatir el machismo* en la vida cotidiana. Mientras que para la profesora entrevistada el género *entra* a partir de la dimensión integral de la ESI, para lxs jóvenes (posiblemente los más *politizados*) es a través de su carácter transversal e institucional (aunque no usen este término) que en esta escuela tomó forma principalmente en sus actividades extra-curriculares. Retomaré esto en los próximos capítulos.

El machismo de la vida cotidiana, social y escolar, nos lleva a otro problema con el que se encuentra la dimensión curricular de la ESI, que es la dificultad para ser evaluada, tanto desde lxs sujetxs que enseñan y aprenden en la escuela, como desde organismos gubernamentales y no gubernamentales. ¿Es posible o deseable evaluar o acreditar el aprendizaje sobre ESI? ¿Y sobre la perspectiva de género?

En una entrevista que realicé a dos estudiantes mujeres que habían participado en la realización del video, les consulte si consideraban que la educación sexual se relacionaba con la violencia de género. Me contestaron:

*Alumna 1: No*

*Alumna 2: Si*

*Alumna 1: A ver, educación sexual-sexual no*

*Investigadora: ¿Que es la educación sexual?*

*Alumna 1: Esto que decía ella del preservativo, pero lo que es ESI (se queda pensando). Pero la violencia de género nada que ver con lo sexual. Bah, a veces si a veces no.*

*Alumna 2: Yo creo que educación sexual no es sólo relación sexual. De la revista [Para charlar en Familia, del PNEI] que nos habían dado, yo vi que hablaba de métodos, y otra parte que hablaba del amor, y ahí también hablaba de la violencia, el maltrato y te explicaba varias cosas, te daba teléfonos. Yo por eso lo relaciono porque una cuando es chica empieza con las relaciones sexuales y a veces el chabón tiene actitudes que no están buenas, y una se deja, no se da cuenta, cuando no conoce. Y por eso lo relaciono con ESI.*

*Alumna 1: Yo había leído una imagen que decía que a las mujeres se les enseñaba a no ser violadas a cuidarse, y a los chabones no se les dice "no viones". Tipo a las mujeres le dicen no estés con el shorcito, o de no andar a la noche. Y a los chabones no. (...)*

*Investigadora: Y el video de los piropos (que vieron en la clase) se vincula con la ESI?*

*Alumna 2: Depende, si son piropos y después pasa algo, creo que si, pero si no no.*

*Alumna 1: No estoy segura, sería como un agregado*

(Manuela y Julia, estudiantes - Entrevista grupal, Diciembre 2014)

Si llevamos el análisis a un nivel más macro, este fragmento (o mas bien mi pregunta) remite a una de las tendencia que encuentra Báez (2015) sobre las políticas

de educación sexual a nivel latinoamericano. Esta es, la de incluir a la violencia de género entre los riesgos que se deben prevenir, “*agregado*” a los otros riesgos a prevenir más usualmente apuntados, que son los embarazos no planificado y las infecciones de transmisión genital. Aparecen con frecuencia en los documentos de los últimos años las palabras *violencia de género*, *violencia sexual* o simplemente, *la violencia*. Aquí surge una tensión que podríamos asemejar al paradigma preventivo (que parece regresar con fuerza en el nuevo escenario latinoamericano), enfoque que algunos estudiantes refuerzan y en ocasiones defienden cuando vinculan a la educación sexual como *información para cuidarse*.

Si volvemos a la imagen-frase que señala la alumna ¿Cómo se pasa de una enseñanza que le dice a las chicas cómo no ser violadas, hacia otra que enseña a los chicos a no violar? Uno de los efectos posibles (y quizás no buscados) de subrayar de modo excesivo que la educación sexual debe focalizarse en prevenir la violencia de género es el de reforzar, de forma más o menos sutil, la culpabilización de las mujeres. Este es uno de los mecanismos de mantenimiento de la sujeción, mecanismo con el que los movimientos de mujeres y feministas vienen lidiando hace décadas y que en la actualidad resurge con los debates que envuelven la creciente visibilización de asesinatos a mujeres. Así como la introducción del concepto de femicidio (en contraste con el mediático *crimen pasional*) en el Código Civil y Comercial, y en jerga popular logró contrarrestar este imaginario de *algo habrá hecho*. El enfoque feminista de la educación sexual hace tiempo que advierte, por ejemplo, sobre lo injusto de culpabilizar a las mujeres por sus embarazos no planificados, sin atender a las condiciones de desigualdad estructural que permean las decisiones de cuándo, cómo, y con quién llevar adelante esa maternidad, en un contexto de ilegalidad del aborto.

Así, por un lado, esta tendencia puede reforzar la noción de sexualidad como amenaza, y dissociada de su dimensión de placer, algo que fue ya profundizado en los trabajos de Morgade y Alonso (2008). Y por otro lado, pero vinculado a lo anterior, se puede trasladar fácilmente la idea de que es posible enseñar *prácticas asertivas* típicas de ciertos enfoque de la educación sexual (tales como el adecuado uso del preservativo), pero enfocadas únicamente en las chicas y con el fin de sugerirles o exigirles evitar situaciones que las expongan a la violencia: por ejemplo, usar o no usar shortcito, para traer las palabras de las alumnas. El desplazamiento desde la responsabilización individual de las estudiantes en su carácter de víctimas, hacia la responsabilización de las escuelas (que ya cargan sobre sus hombros con casi todos los problemas sociales que se les atribuye), y luego hacia la responsabilización del Estado y



de la sociedad constituye, desde mi punto de vista, un continuo que permite caracterizar instancias o fases de politicidad en la enseñanza de género y sexualidad. "Ampliar el campo de las responsabilidades implica un proceso de repolitización de la enseñanza" plantea Siede (2007: 130) en alusión a la enseñanza de los procesos dictatoriales en el país, y que considero que se aplica a este caso.

En la entrevista, la estudiante alude a lo "*sexual-sexual*" de la educación al referirse a la tematización de la práctica sexual, principalmente coital. Entonces "*A veces sí*" tiene que ver, cuando la violencia de género implica violencia sexual y "*a veces no*", cuando por ejemplo es sólo un piropo y no "*pasa algo*" como puede ser un encuentro corporal no consensuado. Subyace una lectura de género reducido a violencia, y de educación sexual reducido al contacto físico.

Volviendo a la descripción de las primeras clases de Viviana, previas al armado del video, pude observar que se profundizó la construcción de los vínculos afectivos y las apelaciones al dolor o la propiedad como aspectos cuestionados del amor romántico, estos "*a veces sí y a veces no*", estos "*dependes*" aparecían con frecuencia en los debates. ("*Depende de quien lo haga*", "*depende de cómo lo diga*", "*depende de qué haces para generarlo*"). Los argumentos esgrimidos por lxs estudiantes incorporan matices a una discusión que son parte de debates sociales extra escolares. A diferencia de contenidos estandarizados que parecen ser verdades desde siempre, el tema-género les permite navegar, ir y volver, en posiciones y opiniones no necesariamente antagónicas. También fueron debates que vincularon directamente con sus experiencias subjetivas y a sus consumos culturales, y en ocasiones los intercambios encendieron distintas emociones, desde la euforia al enojo. Ahora bien, posibilitar la emergencia de estas emociones requirió para Viviana someterse a incertidumbres y, vinculado a ello, a cuestionamientos sobre su autoridad como docente por parte de algunxs estudiantes. Retomo una escena de aula que considero grafica esta tensión.

*Tras la proyección en un netbook de dos videos que tematizaban el acoso callejero, comienza una fuerte discusión entre lxs chicxs que giró, entre otros ejes, en relación a si hay algo natural o no en las diferencias entre varones y mujeres. Un grupo de varones decía estar cansado de que los pongan en el lugar de violentos, o que también las mujeres acosaban. Viviana intervino en ocasiones para relatar algunas reflexiones sobre su experiencia como mujer (...) Termina la clase y lentamente todos se retiran del aula. Me quedo hablando con Viviana, comentamos sobre lo interesante de algunos argumentos que salieron en la discusión. Vuelve a entrar Gastón (estudiante con contextura física grande, con un casco de moto en la mano, y que en la discusión estaba particularmente ofuscado), manteniendo el ceño fruncido se dirige directamente a Viviana con una actitud corporal que sentí como amenazadora. "Bien que a vos te gusta vestirse así, de mujer, como esta ropa que tenés puesta". Escanea su cuerpo con la mirada y sin dar mucho lugar a una respuesta, se retira. Nos quedamos las dos congeladas durante unos segundos. Era*

*la primera vez que escuchaba a un estudiante dirigirse a la profesora en el registro de "vos" y no de "usted". (Nota de campo, Noviembre 2014)*

Es habitual que en los debates, dentro o fuera de la escuela, en los que se saca a la luz la dimensión política de los problemas sociales, es decir, se plantea la existencia de relaciones de poder que interpelan directamente a la propia subjetividad, este tipo de emociones emerjan, con mayor o menor nivel de previsibilidad. Lo que interesa en este estudio es su contexto escolar y áulico, por lo que destaco una serie de interrogantes a seguir ahondando ¿Qué sucede con la autoridad de una docente mujer cuando se corre del rol de ser un modelo a seguir (la idea de la *señorita maestra* que se forjó en el imaginario social) y se presenta, por el contrario, como sujeta oprimida (en su condición de mujer, o lesbiana, trans, pero también por ser gorda, negra, y otras)? ¿Qué alternativas pedagógicas existen ante respuestas como éstas, generalmente de parte de varones, estudiantes y a veces profesores, que apelan a la desautorización absoluta del saber (de la) docente, siendo la agresión el punto cúlmine de ese no reconocimiento? ¿Si, como dice Britzman (1999) para una pedagogía *queer* o liberadora es necesario abrirse a la idea de que el conocimiento es algo más que certeza, autoridad y estabilidad, hasta que punto en el contexto local actual dicha posición las expone a situaciones emocionalmente desequilibrantes o incluso peligrosas? Es usual escuchar en el campo del activismo actual que *"las feministas no estamos para hacer pedagogía a los varones"* ¿Y cuando se es feminista y docente? ¿Qué deseos y responsabilidades se priorizan? ¿Cómo resuena *lo personal es político* en la tarea de enseñar? ¿Podemos mandar a *googlear feminismo* a un estudiante, tal como se pregona en algunos graffitis y viñetas? ¿Con qué estrategias cuentan (contamos) para hacer de la escuela, justamente, un lugar seguro de aprendizajes significativo y a su vez profundamente democrático?

#### **4.2. "Pensaba que era Mafalda y resulta que soy Susanita": La dimensión interdisciplinar.**

En este apartado me explayaré sobre el proceso de consolidación del equipo de profesorxs ESI, para enfocarme luego en su carácter interdisciplinar. Para ello, resulta necesario reconstruir las instancias individuales y colectivas de formación en relación a la ESI, y/o los saberes vinculados a género y sexualidad. También ahondaré en los sentidos que comparten o disputan en torno a los activismos del feminismo y a la

responsabilidad de la institución y del Estado en su enseñanza.

*“Se esta armando un lindo grupo”, me había dicho Viviana en abril del 2015, al año siguiente de comenzar las observaciones de sus clases en 5to 4ta. “Sabemos que en la mayoría de las escuelas no se puede implementar la ESI sin un equipo y menos de forma transversal. Por suerte la asesora y la rectora lo entienden”. Y luego sigue “pero igual este año es un desastre. El otro día trajeron preservativos y los dejaron en un aula y los profes se asustan... La vice de la tarde dice indignada “por qué los ponen así nomás?”. Este colectivo, que mantiene constantes encuentros y desencuentros con sus colegas y con lxs directivxs, fue creciendo en cantidad y en visibilidad desde los primeros proyectos impulsados en 2013. Cuatro años después de sus inicios, el equipo ESI contaba con trece docentes: dos del área de Ciencias Sociales, tres docentes de Educación Física, una de Artes Visuales, uno de Filosofía, una de Biología, una de Química, dos de Lengua y Literatura y dos preceptoras. La psicóloga del Departamento de Orientación Escolar también participaba de la organización de algunas actividades.*

Ahora bien, la delimitación entre el adentro y el afuera de este grupo heterogéneo es sumamente flexible y no existen criterios claros de ingreso -ni en relación a la experiencia, ni a la formación-, sino que el sólo hecho de manifestar interés era considerada razón suficiente y alentadora para *sumarlos* a los grupos de *WhatsApp*. Un grupo era compartido con estudiantes y el otro estaba compuesto únicamente por docentes. El nivel de participación entre docentes no era homogéneo: de lxs 13 mencionadxs encontré que eran 6 lxs que se mantenían desde hace al menos dos años en un rol más activo y propositivo. Lxs integrantes de este pequeño grupo, denominado por una de sus integrantes como *“el núcleo duro”*, eran quienes organizaban y participaban con frecuencia en las acciones, gestionaban las actividades con directivos y estudiantes, compartían y comentaban en los grupos virtuales. Dicen ellxs mismos en una ponencia escrita colectivamente y presentada en un congreso en 2017:

*El número de integrantes y la permanencia ha ido variando a lo largo de los años. Aunque el Proyecto ESI comenzó a instrumentarse en el año 2013 por diversos motivos tales como cambio de escuela, jubilación, decisión de no volver a participar del proyecto u otros, lxs docentes, salvo una, han ido variando aunque desde el 2015 hay cierta estabilidad y el equipo ha ido creciendo y fortaleciéndose en sus modos de organización y sus prácticas. (Ponencia expuesta en un Congreso en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, agosto de 2017)*

También mencionaron en la ponencia que vienen trabajando en *“tres modos complementarios: con el abordaje de los contenidos ESI en cada materia, con el abordaje de los contenidos ESI en espacios curriculares específicos obligatorios y con el abordaje de situaciones cotidianas, incidentales, disruptivas”*, tareas todas que pude

constatar en el trabajo de campo. Con este punteo lxs docentes ampliaron el doble abordaje que propone la ESI (en cada materia y en espacios específicos) al incluir el tercer abordaje de situaciones *cotidianas, incidentales y disruptivas*. Si bien este no es mencionado en los Lineamientos de la ESI, sí es algo que los dispositivos de capacitación del PNEI prevén como una de las posibles *Puertas de entrada* de la ESI a la escuela: *Los episodios que irrumpen*.

Durante el trabajo de campo focalicé mis observaciones en instancias y espacios que ellxs no mencionaron como parte de esos *tres modos complementarios*, pero que considero representan *la cocina* donde se planificaban estas otras formas de intervenir en la escuela. Me refiero a los distintos encuentros que mantuvieron estxs profesores ESI desde 2015 en adelante, de forma presencial y con frecuencia semanal en el *Aula ESI*. Las reuniones podían extenderse a los encuentros o intercambios *online* que mantenían durante y por fuera del horario y espacio escolar. Estos encuentros o intercambios eran de dos tipos. El primero era entre el grupo *núcleo duro* de docentes ESI, que involucraba encuentros presenciales en el *Aula ESI* o en distintos espacios de la escuela de forma esporádica. El segundo implicaba encuentros presenciales y semanales con estudiantes en el *Aula ESI*. Dicho grupo *interclaustró* mantuvo su propio *grupo* de *WhatsApp*. También interactuaban, con una frecuencia que fue decayendo, en un *grupo* cerrado de *Facebook*. En ambas plataformas los grupos intergeneracionales se denominaban igual, Género Colegio P.

Estos tres *modos complementarios* antes mencionados, y también estos dos niveles de vinculación (intra e intergeneracional) en dos espacios (*offline* y *online*) fueron objeto principal de mis observaciones de campo, aunque dediqué mayor atención al nivel intergeneracional. Lo que quisiera desplegar aquí es la forma en que estos encuentros, que se gestaron con el fin de organizar y discutir las acciones para interpelar a la escuela en su conjunto, devinieron también en espacios de formación muy valorados por este *núcleo duro* de *profesores ESI*.

#### 4.2.1. El núcleo duro

¿Quiénes son estxs docentes que se asumen comprometidos o interesados en la ESI y que consideran necesario agruparse para lograr su efectiva transversalización? Existen algunos rasgos en común entre este pequeño grupo más activo. En primer lugar, la mayoría tiene una edad que se mantiene dentro del rango de los 30 a los 40 años, a excepción de Ana que se jubiló recientemente. En segundo lugar, la mayoría tiene en sus recorridos biográficos participaciones en otros espacios políticos por fuera de la escuela, más ligados a demandas concernientes a lo educativo (la mayoría de ellxs están afiliadxs al sindicato docente Ademys<sup>39</sup>) que a organizaciones que tienen al activismo feminista o LGTB como eje de las demandas. Destaco estos dos aspectos, -el grupo etario y un acercamiento a formatos y demandas propias de las organizaciones políticas- como indicadores que describen con mayor detalle el perfil de estxs docentes y contextualizan las miradas que tienen sobre la escuela y sobre la ESI.

---

<sup>39</sup>Ademys es un sindicato de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que surge en 1983. En la actualidad tiene alrededor de tres mil afiliadxs. "Es un sindicato con perspectiva de clase, democrático, antiburocrático e independiente del Estado y de los partidos políticos" (Adaro 2016)

Viviana, profesora de Lengua y Literatura, es egresada de un profesorado público de la Ciudad, y comenzó a trabajar en esta escuela en 2007. Allí concentra la mayor parte de sus horas y tiene una asistencia diaria a la institución. Sobre su acercamiento a género y sexualidad, dice *"ya desde 2005 ponía en mis programas contenidos que tenían que ver con sexualidad, no solo lo biológico (...). Seguí de cerca la sanción de la ley"*. Otra experiencia formativa fue su trabajo en otro colegio de la ciudad, que fue pionero en el armado de un grupo ESI y de *salitas* de salud sexual. En cuanto a su participación política en otros espacios ella considera a la poesía como territorio de militancia. Desde hace varios años mantiene un Taller de Poesía en la escuela, a la que le dedica gran parte de su tiempo y energía. El espacio es uno de los varios talleres optativos de la escuela y participa un grupo de estudiantes con quienes realizan diversas actividades extra escolares. Viviana también está involucrada activamente en una agrupación que lucha por el abolicionismo de la cultura represiva<sup>40</sup>. Ella es quien motorizó la creación del grupo ESI y la única que se mantiene desde los inicios.

A Carmen y a Ana las conocí en el 2015. Junto con Viviana son las que tienen mayor antigüedad en la escuela en relación a lxs otrxs profesores del equipo ESI, un poco más jóvenes y que se incorporaron casi en simultaneo a mi entrada a la escuela. Ambas me comentaron que se unieron al equipo ESI una vez que otras integrantes del grupo inicial se desvincularon, ya que no les gustaba la forma que tenían de trabajar, especialmente con lxs estudiantes. Carmen estudió el profesorado en Física y en Química en el Consejo Superior de Educación Católica (CoNSudEC). Para entonces estaba cursando el único Postítulo Docente de ESI que ofrece uno de los profesorados más prestigiosos de la Ciudad. Muy crítica de su formación inicial, se anotó al Postítulo porque,

*Si bien hace diez años que existe la Ley en Nación y en la ciudad, la realidad es que si uno va a ocupar estos espacios, se tiene que formar. No porque no hayamos tenido educación sexual, siempre la hubo: nos educa la televisión, los diarios, nos educan las costumbres, la escuela. Pero me formo para tomar registro de esta educación y poder pararme mejor frente a los chicos* (Carmen, profesora de Química/ESI. Entrevista, marzo de 2016)

Ana, hoy jubilada, estudió para maestra en un colegio religioso y después se recibió de psicóloga en la UBA. Milita hace muchos años en el Partido Socialista que *"fue el primero que tuvo su Secretaría de Género"*, aclaró. Desde 2007 daba clases de Filosofía y Psicología en el colegio, al cual describe de la siguiente forma:

---

<sup>40</sup>Si bien nació como un espacio de abogados enfocados en el abolicionismo penal y en el ámbito de la cárcel, a lo largo de los años fue cambiando. Dice Viviana "También varios escriben poesía y se lo fue planteando como una cuestión que atraviesa toda la cultura, todos nuestros aprendizajes están encerrados en lógicas que tienen que ver con lo represivo".

*A mí me daba cosa entrar a trabajar acá, para mí era demasiado importante por esa historia, como que el perfil del egresado, y la exigencia, sentía que yo no estaba a la altura. Y me encontré con un montón de gente que pensaba lo mismo, y me dije ¡que boluda!...Uno piensa que tenés que estar con todos los últimos conocimientos y no, me di cuenta que con la base que tengo está. (Ana, profesora Filosofía/ESI. Entrevista, abril de 2016)*

*En general, se sentía cómoda trabajando en un colegio "donde hay un montón de gente brillante y combativa" y resaltaba que existe un "Centro de Estudiantes fuerte, que lo vienen queriendo quebrar desde hace años los directivos con un ninguneo, pero en fin (...) como dice otro profe, este colegio enamora".*

Con Francisco hablé por primera vez por teléfono, lo había llamado para consultarle si podía presenciar una reunión que iba a tener él, en representación del equipo ESI con chicos del Centro de Estudiantes. La reunión era *por el tema del código de vestimenta*, en el momento en que la articulación equipo ESI - secretaría de género estaba naciendo. *"Si obvio venite, los chicos son lo más"*, me dijo. Profesor de Historia en 1ero, 3ero y 5to año, sociólogo egresado de la UBA, recuerda sus años de militancia estudiantil que enmarca actualmente en un *"anarcomarxismo, bah, aunque ahora voy tomando de todos lados"*. Francisco también tiene una participación activa en el gremio Ademys y fue a través de él que se contactaron a diversas agrupaciones de disidencia sexual para sucesivas jornadas que organizó el equipo ESI-género, ya que como dice, tiene varias amistades que militan en agrupaciones feministas o de izquierda. Tiene un cargo de 36 horas, por lo que mantiene una asistencia diaria a la escuela. Al igual que Ana, resalta su afecto por el colegio:

*Lo bueno que acá encontrás gente que podés laburar, me cambió la vida. De pasar a estar en 5 escuelas en donde no podés hacer nada, más allá de dar tu clase e irte. Para mí llegar a una escuela y que haya un equipo ESI, y además un centro que quiere trabajar, es un paraíso. Tengo una amiga que esta en otro comercial y me dice que no hay nada, que es la muerte, es sólo ir al aula. (Francisco, profesor de Historia/ESI. Entrevista, noviembre de 2016)*

Este ejercicio de comparación positiva y valoración de que haya *algo* cuando salís del aula, también lo trae Mariana, otra egresada del profesorado de sociología de la UBA, muy activa en una agrupación que conduce el gremio Ademys y también militante de una agrupación de trabajo barrial. Venía haciendo varias suplencias, y *"cuando entré a la escuela, Fran [a quien ya conocía por el gremio] me dijo: Te incluimos en el equipo ESI. Así fue. Medio automático (risas)"*. Con la mitad de horas en el colegio, lamenta no poder asistir con frecuencia a las reuniones en el Aula ESI. En el gremio, hay una Secretaría de Mujer y Géneros, me comentó, y *"queremos armar un curso para Educación Sexual Integral, pero nosotros tenemos la limitación de que el*



*gobierno no nos aprueba los cursos del sindicato, con lo cual, si el curso no da puntaje no cursa nadie".*

Romina, al igual que Viviana, es profesora de Letras egresada de un profesorado público de la ciudad. Y, como Francisco y Mariana, tiene una edad cercana a los 30 años. Milita desde hace unos años en un Bachillerato Popular de jóvenes y adultos que pertenece a un movimiento social y político de conformación mayoritariamente juvenil. Trabajó en varias escuelas y hace pocos años *volvió* a la escuela P., lugar del que se egresó en la secundaria. Al igual que Mariana, asiste con menos frecuencia a las reuniones ESI porque tiene menos horas a cargo en la escuela y muchos días no coincide, pero sí tiene una participación intensa en los grupos virtuales y en las actividades que organizan.

Si bien es complejo establecer aquello que los une como colectivo, destaco algunas cuestiones que rastree de observar sus interacciones y de lo que me fueron comentando en distintas instancias. Por un lado, se trata de docentes que de un modo u otro ya tenían interés en trabajar y ahondar en problemáticas vinculadas a género y sexualidad. *"Muchos ya lo venían trabajando con una perspectiva copada en sus aulas y después vieron la posibilidad de trabajar en grupo y de no hacerlo solos"* relató Francisco. O como dijo Ana: *"Lo primero, armar un equipo y lograr que se cumplieran determinadas fechas, porque por calendario bajan, pero no se hace"*. La *efemérides de género* es, como retomaré luego, una ordenador que resultó muy eficaz para el equipo.

Ese interés en el género tuvo distintas explicaciones según cada unx, y en ocasiones se remontaban a experiencias o momentos de su biografía: *"Fue por mi hermana que militaba en un grupo de mujeres en un barrio y me dio cosas para leer"*; *"Por la facultad, era un tema de agenda del movimiento estudiantil, los Encuentros Nacionales de Mujeres"*; *"Siempre me interesó, no podría decir desde cuando, en el colegio ya le discutía a las profesoras"*; *"Me parece que la primera vez que empecé a pensar el género fue a través de la banda Fun People en la adolescencia, que fue muy iniciática en todo para mí"*. Esta heterogeneidad hace complejo establecer un recorrido común.



Si bien en relación a la política partidaria no existe una línea clara -por ejemplo en ocasiones aparecen tensiones entre miradas de izquierda y otras más cercanas al kirchnerismo- lo que sí existe en este *núcleo duro* es una clara afinidad en relación a la politicidad de la educación y en particular a la importancia de escuchar y tratar con respeto a lxs jóvenes estudiantes. Algo que, como insisten, muchxs de sus colegas no lo hacen. En este sentido existe una identidad basada en un antagonismo con otras formas de ser docente que critican fuertemente. Por ejemplo, cuenta Ana que frente a un comentario homofóbico de un profesor *"ahí entramos a hablar todos [lxs del equipo], ta, ta, ta. Eso es lo bueno de trabajar en este equipo, todos pateamos para el mismo lado y entonces arrinconamos a la gente"*. Las instancias conflictivas fueron dando forma a la línea que luego desplegaron con más fuerza. Por ejemplo contaron que otros profesores se fueron del grupo *"cuando nos pusimos más combativos"*. *"Yo me sumé después de todo el quilombo de las tomas [del colegio por parte del Centro de Estudiantes] del año pasado, nos nucleamos algunos profes que hacíamos la semaforeada, que nos manifestábamos contra la NES<sup>41</sup>, y ahí muchxs eran del Equipo ESI"*. Por otra parte, esta afinidad política se corresponde con vínculos de amistad. En una ocasión, cuenta Romina, fueron juntos a un show en un centro cultural LGTB *"yo les dije vamos a ver todos a Susy Shock<sup>42</sup>, y fuimos! Después la invitamos y vino acá [a la escuela],... hubo varios hitos [de consolidación del grupo]. También fuimos a la marcha del orgullo gay con Fran"*.

#### 4.2.2. Del vacío formativo a la (auto) formación interdisciplinar

Algo en lo que coinciden todxs es que no sienten que sus profesorados o universidades les hayan dado formación inicial suficiente para afrontar con seguridad la enseñanza de género y sexualidad. Aparece asimismo una distinción entre, por un lado, la formación en género, y por otro lado, en ESI, como dos vertientes que confluyeron tardíamente. Sobre esto cuenta Romina sobre el profesorado de Letras,

<sup>41</sup> Las tomas de escuelas son acciones de ocupación del establecimiento por parte de los estudiantes. En algunos casos puede ser con cese de actividades, en otros con alteración del tipo de actividades (talleres específicos en horarios determinados por ellos), en algunos casos, los menos, se permite el dictado de algunas materias. Desde el año 2013 hasta meses antes al momento de finalización de esta tesis (2017) hubo varios conflictos debidos a los cambios curriculares que el Gobierno porteño buscaba implementar para adecuar los contenidos a las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) así como a la persistencia de problemas de infraestructura en los establecimientos educativos. Más recientemente, en 2015, 2016 y 2017 se replicaron estas acciones en diferentes escuelas, este último año en rechazo a la reforma denominada Escuela Secundaria del Futuro. Ante ambas reformas varios CE y sindicatos docentes denunciaron que fueron "inconsultas" y que recortaba numerosos Orientaciones, entre otras cuestiones.

<sup>42</sup> Susy Shock es una reconocida actriz, escritora, cantante y docente que vive en la CABA. Se reconoce como «artista trans sudaca» y en 2016 participó de una actividad a la que fue invitada desde el equipo ESI-Género de la escuela P.

*Tuve una profesora que tenían una mirada de género y daba su materia desde ese punto de vista, las novelas en las cuales el género o el sexo o la identidad sexual fueran claves y a partir de ahí lo que fuera... pero sobre ESI no. O sea no en el sentido "Yo doy esto porque ustedes van a ser profesores. (Romina, profesora Lengua/ESI. Entrevista, Octubre de 2016)*

Sin embargo varixs mencionaron instancias de posgrado en los que comenzaron a profundizar en la ESI, algo que antes sólo "*había escuchado hablar*" o "*sabía que había una ley pero no más*". Mariana y Romina, cuentan que en cursos de especialización que realizaron una vez egresadas (uno sobre Derechos Humanos, otro sobre Lenguaje de la Ciencia) decidieron realizar el trabajo final utilizando a la ESI como caso, y ahí es donde leyeron en profundidad algunos documentos. Francisco, por su parte, comentó que estaba haciendo un curso en Escuela de Maestros (ex CEPA) sobre Cine y Género:

*Lo hago con Graciela, la que vino a capacitar [sobre ESI a la escuela en año anterior]. Quisiera hacer otra capacitación específica, pero ahora algo más biológico, aunque suene raro (risas), pero como que ya entendí la parte más de género, en sociología ya entendés que es cultural. (Francisco, Profesor Historia/ESI. Entrevista, Noviembre de 2016)*

Esta necesidad de acceder a conocimientos acumulados en áreas de ciencias naturales, medicina o salud sexual introduce líneas de análisis que merecen ser contextualizadas en el escenario actual. Por un lado, lo que expresa el docente es que en ciertos ámbitos –en particular en la última década y en las carreras sociales de ciertas universidades- hubo un proceso de creciente acumulación de investigaciones, espacios curriculares y de militancia estudiantil enfocadas en las teorías feministas y de género, que permitieron a Francisco considerarse lo suficientemente formado en esos aspectos teóricos. La respuesta, sin embargo, habilita la pregunta ¿Cómo evaluar la “*saturación teórica*” de los estudios de género para la práctica docente? ¿Qué y cuánto “*es necesario saber de género*”, en vistas a lo extenso de este y otros campos? Aquí se presentó una comprensión por parte de Francisco al ámbito particular de aplicación de esa teoría, la educación sexual, como campo de problemas e interrogantes que requiere para él saberes tanto *biológicos* como culturales/género<sup>43</sup>. Señalaba de esta forma una descompensación en su formación entre un campo con el cual venía reflexionando y contrastando a partir de sus experiencias, y otro del que se sentía más ajeno y que consideraba tan o igual de relevante a partir de lo vivido en su práctica como docente.

En continuidad con estos interrogantes, encuentro aquí algo que también mencionaron algunxs sujetxs de esta y otras investigaciones en las que participé, que es en relación el excesivo énfasis que se hacen en espacios feministas por saltar *la dimensión biológica* en la enseñanza de sexualidad y género. Esta tendencia, si se la profundiza de forma acrítica, podría estigmatizar o anular la enseñanza de aspectos relativos a la salud sexual (léase, anatomía y fisiología de la reproducción, métodos de cuidado) y de esta forma revitalizar un histórico enfrentamiento entre las ciencias exactas y las sociales. Algo que desarrollé en una investigación conjunta con la profesora Marta Busca sobre la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la Biología (González del Cerro y Busca, 2017) es la necesidad de entablar un diálogo más fluido entre los saberes de las ciencias naturales con los estudios de género. Más aún en vistas a evidenciar los aportes que una enseñanza en Ciencias Naturales o médicas puede abonar a la perspectiva crítica sobre los cuerpos y la naturaleza, y cuestione el determinismo biológico. No se trata de la disciplina, planteamos, se trata del enfoque. El currículum de la Formación Docente tampoco ha incluido hasta el presente contenidos dirigidos a encarar la enseñanza de las temáticas de salud sexual desde una perspectiva integral y no medicalizante (Meinardi, 2008).

En este sentido, retomo las palabras de Carmen, profesora del área de biología

---

<sup>43</sup>Aparece aquí un desplazamiento muy usual, entre lo biológico/cultural de la sexualidad hacia la Educación sexual, que como desarrollé antes, traduce esta dicotomía en la versión no/sí integral, siendo esta última donde “entra el género”.

en el Colegio P. sobre su experiencia cursando el Postítulo de ESI. Dicha instancia le brindó la posibilidad de ponerle palabras a ideas que ya venía pensando y también generó un despertar sobre "otras naturalizaciones que no sabía". Reconstruye del siguiente modo:

Algo que vi fue que los adultos en esto de la educación sexual tampoco tenemos la gran verdad. ¡Yo pensé que era Mafalda y resulta que soy Susanita!... El tema de las lecturas [del postítulo] me ha ayudado muchísimo, también a socializar. Hay gente que cursa que es psicóloga social, hay personas que sólo hacen clínica, profesores de biología, de educación física, de literatura, de historia, de primaria, de jardín de infantes, del ámbito de la salud, de ONG's, y entonces se abre mucho más el abanico. Te enriquece muchísimo la visión de un tema desde otra mirada que no pensabas que existía. (...) Enriquece porque más allá de la disciplina que uno enseñe, uno está formando personas. (Carmen, profesora Química/ESI. Entrevista, marzo de 2016)

Álvarez Méndez (2000) encuentra que a medida que el conocimiento se multiplica y diversifica (como es el caso del campo de los estudios de género y sexualidad), dos tendencias suceden en simultáneo: por un lado, las líneas divisorias entre las disciplinas tienden a borrarse, y a su vez tienden a crear infinitamente especialidades que atentan contra la unidad cultural de la persona educada, algo que remite a la preocupación, de que *"más allá de la disciplina que uno enseñe, uno está formando personas"*. De allí que el autor propone, "A caballo entre ambos extremos, la educación fundamentada en una programación de carácter interdisciplinar está llamada a desempeñar una función irrenunciable de síntesis e integración, si no quiere perecer víctima de su propia ineficacia" (p.86).

La obligatoriedad de la Educación Sexual en su versión integral -que si bien no puede decirse que es la única razón por la cual se conformó este grupo, aunque sin duda cumple un rol central- estableció el marco sobre el cual se desplegó este desafío de elaborar la síntesis que propone el autor. Podríamos establecer aquí que en el paradigma de la educación sexual no-integral prima un "modelo clásico lineal-disciplinar", que Álvarez Méndez (2000) describe con los siguientes problemas:

La multiplicidad de conocimientos en la sociedad se ve constreñido por las disciplinas escolares que lo representan de un modo aislado y le atribuye un valor jerárquico inherente según el cual unas poseen un rasgo superior a otras (ciencia/humanidades, académico/no académico, materias obligatorias/ optativas); Asimismo tiene un marcado carácter resolutivo pragmático tanto si se atiende al aspecto administrativo como al académico y a su vez promueve un escaso interés por las apropiaciones prácticas, del conocimiento; plantea una supuesta neutralidad del conocimiento; Todo ello contribuye a una "desintegración del saber, (...) en una visión acumulativa y lineal del aprendizaje (...) y a una formación de los profesores que lleva a la incomunicación interdisciplinar (p. 89).

Estos problemas remiten a lo que desplegué en el capítulo anterior sobre el

currículum como construcción social atravesado por las reglas de la división social (y sexual) del trabajo docente: un saber sabio que debe ser transmitido y un saber escolar que no es reconocido. Ahora bien, si consideramos que la Educación Sexual si-integral requiere una vinculación inescindible entre integración e interdisciplinariedad, esto requiere de ciertas condiciones, más allá de una mera comunicación interdisciplinar. Expongo a continuación las razones por las cuales para Mariana el equipo representa, en sus palabras, un espacio principalmente formativo:

*Por la manera de construir que tiene la gente que constituye el equipo. Vivi, Carmen, Fran, y los demás, tienen un montón de recorrido. Son profes que claramente se lo tomaron como una tarea formativa y de hacerlo cuerpo en las clases, y tienen una manera de construir colectivamente que hace que vos aprendas, hay temas que son de discusión y temas donde hay diferencias, y en esas discusiones sacás algunas cosas. Yo creo que este fue el año en el que más aprendí cosas sobre género. Recién este año es algo mucho más consciente, como la internalización de todo eso que fui viviendo, y fue ponerlo en términos de clave para laburarlo en el aula. (Mariana, profesora Historia/ESI. Entrevista, mayo de 2016)*

Una de las primeras condiciones para profundizar el modelo *interdisciplinar* es, según Álvarez Mendez (2000), tener conciencia de él, "un cambio de mentalidad, una nueva actitud, un nuevo modo de contemplar los hechos, una reciprocidad" (p. 115). Es decir, una actitud reflexiva que puede vincularse con lo que Mariana señala en el hecho de que "se lo tomaron como una tarea formativa". Y también "una manera de construir colectivamente", que en oposición a la individualización de la tarea docente requiere necesariamente una actitud de permeabilidad, tanto a la discusión (nunca librada de tensiones) como a la *reciprocidad*.

Como segunda condición plantea que debe haber una atención a la naturaleza social del conocimiento, y una definición de la enseñanza y aprendizaje como proceso activo en el que la disciplina deja de ser centro estructurador del proceso. Desde esta óptica, Mariana retoma que de estas discusiones, "saca algo para laburarlo" en "clave del aula". Es de destacar, sin embargo, que los temas o ejes que se suelen debatir en los grupos y los objetivos que se plantean para las actividades que desarrollan en la escuela no conllevan relación explícita con una materia en particular. En diversas ocasiones estxs profesores me comentaron los modos en que elaboran este reordenamiento de sus asignaturas:

*Bueno, trabajo con ellos desde la química que tiene mucho que ver en nuestros estados de ánimo. No es el único factor que interviene, no caigo en una química determinista. Y me interesa mostrarles también que las personas, por cultura, estamos consumiendo todo el tiempo. Nos llama la atención los pibes que se murieron en el boliche pero resulta que la gente está tomando esto para levantar, aquello para bajar. (Carmen, profesora de Química/ESI. Entrevista, marzo de 2016)*

*Este año me metí a trabajar sobre el movimiento feminista en Historia de 3ro* (Francisco, profesor de Historia/ESI. Entrevista, noviembre de 2016)

Fui tratando de incorporar cosas que antes no, por ejemplo en la sociedad feudal sobre la superexplotación de la mujer, trato de meter algo que no sea tan esquemático, del sistema patriarcal y la transición al capitalismo. (Mariana, profesora de Historia/ESI. Entrevista, mayo de 2016)

*Nosotros, con los profesores de Psico ya lo trabajábamos, pero muchos docentes preguntaban cómo dar esto de ESI en su materia que les parecía que no tiene nada que ver. Y yo les decía que tomaran la estadística de cuántas mujeres ganaron el Nobel, suponte. ¡Ah!, ¡pero es historia! decían. Y cosas así...* (Ana, profesora de Filosofía. Entrevista, abril de 2016))

El relato de Ana introduce las inquietudes de estxs y también lxs otrxs profesores sobre este cruce interdisciplinar entre los abordajes usuales en sus materias y la perspectiva de la ESI o de género (muchas veces utilizadas como sinónimos). Estxs docentes han encontrado modos individuales y colectivos de enfrentarse con la revisión curricular que les exige la ESI, algo que a su vez les demanda un tiempo extra en el que se dedican a producir o compartir textos o materiales que no encuentran en otros ámbitos de formación disciplinar. Dice Terigi (2013) que “el listado de tareas en que se despliega la función docente no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico. (...) La organización del trabajo docente que no incluye condiciones para la producción de saber pedagógico es solidaria con el curriculum nulo” (p.112).

Lo que no se nombra, dice mucho o más de lo que se enseña, y lo que no se revisa de los saberes que se transmiten y producen -o como diría Terigi cuando no se ayuda a que muchxs otros lo revisen-, dice mucho, o más, sobre el trabajo docente. En este esfuerzo solitario de una suerte de *escolarización de saberes de género* observé que en testimonios o gestos de otrxs docentes se filtran asimismo un temor o inseguridad frente al vocabulario ultraespecializado de los estudios de género y/o frente a la desactualización de lo que se considera políticamente correcto en ámbitos de discusión académicos y activistas; ámbitos que constituyen en esta escuela fuentes de referencia y de validación de unos recursos (muchos de ellos de circulación *online*, como retomé en el capítulo anterior) en detrimento de otros.

Las noticias y eventos que tienen al machismo en el ojo de la tormenta mediática de algún modo invitan a muchxs docentes a acercarse a otras miradas y lecturas más propias de las teorías feministas. Por otra parte, ejercen en ocasiones un efecto de cohibición, de temor de no estar a la altura de la demanda o por el contrario, de excederse en el nivel de complejización.

De esta forma aproximarse a su enseñanza requiere un esfuerzo de diagnosticar de forma intuitiva sobre los posicionamientos o grado de problematización que tienen los destinatarios (estudiante o docentes) sobre debates de género y sexualidad.

*Cuando yo me metí en el grupo, fue leer y leer, escuchar... A veces me siento ridícula al plantear ciertas cosas. Veo que en mi formación nunca, ni siquiera en Psicología, había visto estos temas. Al menos no de ese modo. Los otros días pensábamos qué taller hacer y con qué recursos. Yo saqué un corto de unos pajaritos sobre el maltrato, a lo que Fran dijo: Me parece un poco naïf. A veces me siento como que no voy fuertemente. Como que estoy a años luz, o voy detrás de ellos en el equipo. Pero en la otra escuela que no es combativa, que los alumnos son más conformistas y no cuestionan, esa propuesta fue maravillosa porque allá no hay nada. (Ana, profesora de Filosofía/ESI. Entrevista, abril de 2017)*

En este relato Ana llama la atención sobre un aspecto central de esta distancia (*estar a años luz*) o intensidad (*ir fuerte/naïf*), que son las características de las instituciones y de la población de adultos y jóvenes que éstas concentran. Si en la otra escuela *no hay nada* (¿de sensibilidad, de reflexión, de politicidad?), en este colegio *lo combativo* lo asocia a lo cognitivo: la belicosidad es leída acá como profundización argumentativa. Lo *naïf*, entendido como superficial en su cuestionamiento, puede ser sin embargo de suma eficacia a los fines de sensibilizar en un contexto donde el nivel de identificación/politización entre estudiantes y/o adultos es menor o mejor dicho, distinto.

#### 4.2.3. "Tiene que ver con la sociedad" Sentidos sobre ESI y feminismo

*Salón de actos lleno de estudiantes. Una mujer acaba de finalizar una obra de teatro unipersonal enfocada en el caso del asesinato de Wanda Tadei. Fue invitada por Viviana, quien vio su trabajo en Facebook y la contactó, ya que daba charlas en escuelas (...). En su intercambio con los estudiantes, la mujer comienza a denunciar que el gobierno no está ocupándose de los femicidios. Y luego dice "Hay muchos materiales en internet que pueden buscar, tienen que ser autodidactas (...) en los colegios no van a encontrar nada". Frente a esto Viviana, desde un costado dice "Pero hay una ley, la educación sexual integral...". "Ah sí", interrumpe la mujer "pero esa ley no se cumple" y continúa hablando. Viviana me busca con la mirada, su cara era de desacuerdo. (Nota de campo, abril de 2015)*

Los sentidos sobre la ESI son sumamente heterogéneos y varía según quien sea el sujeto y los contextos de enunciación, su conocimientos y experiencia sobre la normativa; según sus lecturas sobre la educación, sobre la sexualidad y sobre la relación entre ambas. Podríamos agregar que también intercede la mirada sobre las políticas públicas y educativas, sobre los actores sociales que pugnan por sus sentidos, sobre estrategias y demandas de los movimientos sociales y feministas hacia el Estado;



en definitiva sobre el posicionamiento en relación los modos en que los cuerpos sexuados son contruidos dentro y fuera de la escuela atendiendo a contextos determinados.



Es complejo establecer aquí este listado sin tener en cuenta los diversos matices que fue tomando esta sigla ESI a partir de transformaciones sociales más globales. Entre ellas encuentro una cada vez mayor visibilización de la normativa dentro y fuera de los ámbitos educativos, una creciente apropiación de la ESI por parte de los feminismos y (también pero con serias críticas) de las llamadas agrupaciones de disidencia sexual. Esta creciente atención, se vio, por ejemplo, en la presencia reciente e inédita de *Talleres ESI* en los Encuentros Nacionales de Mujeres y la centralidad que le otorgó el colectivo *Ni una Menos* y las asambleas feministas desde las primeras movilizaciones masivas. Asimismo, se destaca el creciente interés por parte de grupos de investigación (tanto de género como de educación) en las universidades y profesorados del país, una marcada apropiación del movimiento estudiantil secundario que puso a la ESI en el centro de su agenda, y también una mucho más tímida y lenta reivindicación de la normativa por parte de algunos sindicatos docentes. Todo esto enmarcado en el quiebre social y político que significó el cambio de gestión del gobierno nacional a fines de 2015, que puso en alerta y motivó la organización de diversos sectores –el educativo y científico como casos paradigmáticos– como reacción a medidas que llevaron al desfinanciamiento de múltiples áreas (entre ellas el Programa Nacional ESI) y marcaron un cambio de rumbo económico y simbólico en relación a las políticas educativa de la gestión anterior. La creación del Frente Popular por la ESI en 2016, bajo la consigna "*Para decir Ni una Menos hay que defender la ESI*" representó un caso paradigmático de confluencia de distintos sectores antimacristas provenientes de ámbitos educativos por un lado, y feminista por el otro<sup>44</sup>. En los próximos capítulos volveré sobre estas líneas que se fueron entretejiendo para graficar el escenario local y actual.

Traigo a colación la escena anterior ya que da cuenta de uno de los énfasis que se imprimieron desde el proceso de gestación del equipo ESI, tal como introduce en el capítulo anterior: la ESI es una herramienta legal *a ser apropiada*, una buena excusa para un desafío mayor que es repensar e interpelar a la escuela tal cual la conocemos. No sólo en relación a los contenidos que enseña, sino también a los vínculos y las prácticas que allí se desarrollan. "*Cuando hay leyes que están buenas, aprovechémoslas para usarlas a nuestro favor*" dijo una vez Francisco en relación la Ley de Identidad de Género, aunque también grafica la forma estratégica que tiene el grupo de aproximarse a las leyes y normas institucionales: son construidas y por ende

---

<sup>44</sup>El Frente Popular por la ESI concentra alrededor de más de 20 organizaciones, entre ellas sindicatos, partidos políticos, agrupaciones universitarias, agrupaciones de disidencia sexual y otros. Tiene como principales reclamos: No al desfinanciamiento del PNEI; Exigimos formación docente en servicio; Por la creación de un Programa ESI en la CABA. Formo parte de este espacio político desde sus inicios.

territorios a ser disputados.

*“ESI no es un tema, es algo de la vida, no es algo que “te pasa ESI”, tiene que ver con un vínculo, no hay un lugar para buscar. Va más allá, tiene que ver con la sociedad”* me comentó en una entrevista Viviana. Es decir, no es un tema, ni un momento, ni un lugar, *“Es una ley que aborda cuestiones que son claves de la cultura que hay que trabajar”*. Esto es un desafío para la tarea de investigar en torno a esta política ¿Cómo identificar sus efectos en la vida cotidiana? Sin dejar de señalar varias limitaciones de los documentos y su puesta en práctica en general, lxs docentes con lxs que interactué que pertenecían al equipo ESI coinciden en que se trata de una política de inclusión, aunque esa palabra no se destaque en los textos oficiales.

En las últimas décadas se multiplicaron los interrogantes en torno a qué pasa en el interior de las escuelas, aquella *caja negra* que ya no representa un santuario (Dubet y Martuccelli, 1998) pero que esconde las claves para analizar qué efectos de la distribución de oportunidades se generan dentro de una institución y dentro del sistema, entre escuelas con diferentes características. En ese sentido, el enfoque de derechos que sostienen los documentos de la ESI presenta a la escuela como un lugar de contención para expresar con mayor libertad aspectos básicos de la subjetividad juvenil y aporta a una dimensión de la desigualdad educativa que posiblemente merezca mayor atención desde ese campo de preguntas. Además de las aspiraciones de concretar una transversalización curricular, la efectiva puesta en práctica de la ESI es leída por estxs docentes como una forma de garantizar los cuidados necesarios para que lxs jóvenes no dejen de asistir a la escuela -a partir de razones tales como embarazos o acosos en relación a su cuerpos, identidades y deseos-, pero principalmente abona por su permanencia: que tengan una experiencia educativa sin sufrir los efectos de las normalizaciones sexo-genéricas, y asimismo puedan vivir su cuerpos de forma placentera. Y también invita, bajo ciertas condiciones que desplegaré en los próximos capítulos, a constituirse como puerta de entrada a un nuevo tipo de politización juvenil: habilita y legitima la *filtración* de agendas, lenguajes e identidades –retomando el esquema que usa Blanco (2016) en relación al nivel universitario- que corran los límites de lo decible y practicable en la escuela, sobre los cuerpos sexuados pero sobre todo sobre la escuela en si.

Si vuelvo a la escena que introduce este apartado, el gesto de molestia de Viviana frente a la descripción que hacía esta performer (que reivindicó a la ESI como algo que no sirve porque según ella no se aplica), se inscribe en el recorrido de esta profesora, quien a través de distintos dispositivos buscó durante años convencer a sus

colegas de la importancia de hacerse cargo de esta normativa. La apelación a la autodidaxia a la que vuelve la performer (*"Hay muchos materiales en internet que pueden buscar, tienen que ser autodidactas (...) en los colegios no van a encontrar nada"*) me remite a la advertencia que elabora Dussell (2012) sobre la definición de lxs jóvenes como nativos digitales y el modelo *Do it Yourself*, típico de los primeros tiempos de Internet 2.0. En sus investigaciones da cuenta de los usos poco rigurosos y desafiantes que hacen lxs jóvenes con las *netbooks*, algo que contrasta con la literatura celebratoria sobre los aspectos creativos y colaborativos de la cultura digital. Esta visión optimista, dice la autora, exculpa a docentes e instituciones de sus tareas de enseñar (más aun en contextos de desfinanciamiento educativo). Y también señala que la reorganización de ese sistema de clasificación viene dada por las industrias culturales, que a diferencia de la lógica institucional, se mueven por intereses del mercado. Si bien la autora no se especializa en el campo de la educación sexual, sí resulta valioso su aporte para contrarrestar argumentos que, con el afán de resaltar lo *adelantado* de las nuevas generaciones en relación a su mentalidad abierta sobre sexualidad, o lo inevitablemente disciplinador que resulta cualquier dispositivo escolar que pretenda enseñarla, habilitan una mirada que desresponsabiliza a la escuela de su rol de democratizar los conocimientos.

La ESI como normativa es, sin embargo, objeto de varias críticas por parte de lxs profesores. Un primer sentido puede encontrarse en los planteos de Carmen, *"la ley es demasiado políticamente correcta"*, en alusión a algunos artículos y contenidos en donde se nota que *"metieron mano los monstruos grandes, las instituciones como la Iglesia Católica"* contra la que *"tuvieron que pelear las organizaciones y colectivos"*. Por ejemplo, dice, falta desandar mucho respecto de temas como el amor romántico y *"ese tipo de cosas que uno ve en los adolescentes, que a su vez reflejan estas cosas de los adultos"*. Una de las críticas del contenido es en relación a la poca especificidad de la diversidad sexual en sus textos, algo que también advierten diversos investigadores (Boccardi, 2008; Torres, 2013; Lavigne, 2016).

A diferencia de lo que sucede en primaria, en el trabajo con jóvenes es menos común el uso en el aula de cuadernos o materiales elaborados por el ministerio. Cada docente tiende a elaborar las planificaciones a partir de un amplio abanico de recursos a disposición. Si bien estxs profesorxs en general leyeron y conocen los textos de la ley ESI (mucho más los producidos por el Ministerio de Nación que los elaborados en 2007 por CABA) no les resultaban atractivos los materiales textuales, audiovisuales y las láminas producidos para el nivel secundario por el Programa Nacional ESI. Como

desarrollé en el capítulo anterior, los recursos utilizados para las clases o jornadas suelen provenir de consumos culturales y con estrategias de interpelación más propias de los activismos y los medios de comunicación, y muchos de ellos tomados de los sitios de redes sociales y también en relación a la red de contactos personales previos. En los últimos años han afluído, por ejemplo, páginas o grupos de *Facebook* abocados a compartir recursos para trabajar ESI, a veces acompañados con comentarios que especifican “*para qué tema*” o “*para qué nivel es sugerido*”; espacios de los que formo parte y que me permiten ampliar el panorama sobre cómo *rankean* algunos textos, o videos cortos en base al uso que plantean lxs usuarixs-docentes.

Por lo tanto, un segundo sentido en torno a las críticas que estxs docentes esgrimen para con la ESI es en relación a los dispositivos para su puesta en práctica. El problema no es la ley, es la implementación, dicen. Algo que caracteriza el trabajo de lxs profesores de nivel secundario es el hecho de transitar semanalmente por distintas instituciones, lo que les permite establecer un mapeo de cómo se traducen ésta y también otras políticas educativas. A partir de este mapeo, elaboran individualmente estrategias, criterios, negociaciones y alianzas posibles según cómo decidan posicionarse en cada una de ellas.

*En estos años he recorrido bastante haciendo suplencias y puedo ver, en términos generales, que [la ESI] no es algo que atraviese la perspectiva de laburo de los docentes y las conducciones de las escuelas. En parte tiene que ver que se lo ve como algo muy ajeno y que no hay herramientas para trabajar el tema. Creo que es una de las grandes falencias.*(Mariana, profesora Historia/ESI. Entrevista, mayo de 2016)

Entre lxs principales responsables figuran las conducciones de las escuelas y también la órbita ministerial, que según algunxs de ellxs no promueven dispositivos de formación efectiva en ESI. Es decir, no sólo se trata de poca claridad en la normativa, sino, y principalmente, en torno a quienes la deberían ejecutar como política,

*No hay capacitación o queda muy en la superficie. Hay muchos profes que van a las marchas de las mujeres, al paro de las mujeres, pero de ahí a trabajarlo en el aula... No hay una política educativa que traduzca o materialice esto en la escuela.* (Romina, profesora Lengua /ESI. Entrevista, octubre de 2016)

Frente a esta suerte de potencial disolución, el grupo viene discutiendo hace un tiempo alternativas posibles, al punto que se plantearon escribir un proyecto para modificar la ley: proponen que en cada escuela se distribuyan cargos de *referentes de ESI*, así como existe la figura (precariamente) rentada de referentes del Programa Alumnas Madres. Las tareas que esta figura debería atender son descriptas por Viviana

*Que coordinen actividades y vayan metiéndose en los programas y demás para que lo incluyan, inclusive hay que trabajar con los docentes que no tienen ni idea como*

*abordarlo, es un trabajo difícil. Nosotras este año estamos trabajando con algunos compañeros porque nos convocaron del DOE, y yo por ejemplo vine dos lunes [para esa tarea] y no cobro, es a voluntad, y esto debería estar sistematizado, y pago porque es laburo. Es un agujero que quedó y que ahora no sé como vamos a poder remendar en este contexto que inclusive pretende desarmar muchas cosas que hicimos.*(Viviana, profesora Lengua/ESI. Entrevista, marzo de 2017)

Ahora bien, en cuanto a las posibilidades, un obstáculo para el encuentro entre docentes, en concreto para trabajar con la ESI, también lo observo en lo referido a las condiciones laborales y a la distribución fragmentada de los horarios, algo característico del formato del secundario. Nos referimos a lo que vulgarmente se conoce como el problema de los *profesores taxis*, que van de una escuela a otra para poder contabilizar *horas* de modo de percibir un salario satisfactorio. ¿Qué espacio de reconocimiento brinda la escuela para estxs docentes y sus tareas vinculada a la ESI?

Lxs docentes encuentran como modo de auto asignarse reconocimiento salarial frente al tiempo que le dedican al Grupo ESI-Género, la utilización de las horas extra clase que se les atribuye a quienes tienen cargo asignado en la escuela. "De mis *cuatro horas, extra clase, dos las tengo asignadas obligatoriamente al taller de educadores y dos me quedan para tutoría, para previa por parciales y yo las destiné a la ESI*". ejemplificó Mariana. Y mas adelante sigue:

*Los profes que, como Vivi y Fran, tienen mayor carga horaria, tienen mayor continuidad en la escuela. Porque además de darte espacios de extra clase, tenés otra cotidianeidad que te permite ir pensando en conjunto. Me refiero a que se arme como un equipo más de laburo tiene que ver también con que si vas sólo tres horas a una escuela probablemente no te enganches mucho.* (Mariana, profesora Historia/ESI. Entrevista, mayo de 2016).

Entonces, una de las mayores dificultades que reconocen estxs docentes para armar equipo, o *engancharse* refiere a la continuidad semanal y la cantidad de horas que pasan por día en la escuela. La posibilidad de poder ser *encontradxs*, tanto por colegas, como también por estudiantes. Lxs docentes que tienen mayor carga horaria, a su vez, son quienes tienden a entablar las conversaciones con el equipo directivo, y suelen estar presentes en la mayoría de las reuniones de ESI, que se realizan al mediodía en horario de entretorno.

#### 4.2.4 "En la medida que reflexionemos, vemos": Sobre los feminismos

Otro de los señalamientos positivos que hizo Viviana con respecto a la ESI fue,

para mi sorpresa debo decir, que valora que la normativa no tenga un posicionamiento explícito feminista. *"Tengo algunas diferencias con respecto a algunas teorías feministas, pero tampoco la ley... incluso en ese sentido pienso que también la ley es amplia, así que esta bien"* Esto surgió de una pregunta que le realicé sobre su lectura/identificación con el feminismo.

*No soy militante feminista. Sí coincido con muchas cosas, pero no soy militante porque hay algunas cuestiones que terminan encerrándonos en algunas prácticas, en ese sentido en algún punto también es represivo. Esa es mi discrepancia fundamental. Hay que salir de muchos de esos encierros, que quizás salimos de una y nos metemos en otras, esto de lo dogmático. Hay cosas que están en transformación constante, y a mi me gusta no encerrarme en ningún lado y la libertad tiene ver con estar fluyendo.* (Viviana, profesora Lengua/ESI - Entrevista, diciembre 2016)

Esta mirada sobre el feminismo es más heterogénea al interior del grupo. Una coincidencia que encontré en algunos relatos es lo que podría llamarse *hitos del devenir feminista*. Por ejemplo, Carmen plantea que fue a partir de cursar el Postítulo en ESI que entendió los diferentes tipos de feminismo. *"Antes, para mí el colectivo feminista era uno sólo y no entendía por qué se la agarraban con todo el mundo. Ahora estoy entendiendo un poco más las posturas. No soy militante de ningún colectivo pero soy de asistir a las marchas"*. Los feminismos, sus corrientes y su historia de devenires, son para esta profesora, un insumo más de lo que ella llama una búsqueda constante por aprender, ya que nadie, ni la ciencia tiene la verdad, y agrega que entendió que si la naturaleza es diversa, tiene sentido luchar para que se respete la diversidad entre las personas, algo que asume, el feminismo retoma. Ana también describe un *antes* y *después* de sus ideas sobre el feminismo y remite a su experiencia en relación a sus temores sobre tener que posicionarse en relación al aborto, algo que suele marcar un rasgo identitario feminista en el imaginario social:

*Yo ya había entendido lo del sistema patriarcal, pero les discutía a las chicas que me decían que Freud era machista. Un profe dijo: Bueno, de acá a cincuenta años ya va a estar bien. -Sí, le contestó ella. Pero si estamos acá ahora hablando de esto es porque hubieron mujeres que la estuvieron luchando. Esa frase me hizo el click. (...)El tema del aborto es algo que los pibes me preguntan en la clase de Psicología. Siempre dije que no puedo opinar, que estoy pensándolo. Pero este año resolví: Aborto gratuito, legal, seguro. "No me diga que usted es abortista, profe". Y Carmen le decía ayer que el chico tiene que tener la información aunque vos no seas abortista. Así que bueno, ahora estoy en esto. Les doy la información pero... ¿soy abortista? (...)Si ser feminista es plantear estas cosas, sí, lo soy. Pero jamás me lo pregunté. Me parece que lo que hay que hacer es esto: en la medida que reflexionemos, vemos.* (Entrevista, abril de 2016)

Mariana, Romina y Francisco, por su parte, no ponen en duda esa identificación.



Si bien no es posible establecer las razones que llevan a las distintas personas y docentes a asumirse en una u otra identidad política, considero que uno de los rasgos en común que tienen lxs tres, además de rondar lo 30 años de edad, es su cercanía a espacios de participación política juvenil entramados con los feminismos populares.

*Me siento feminista por la misma causa que me siento indigenista o de otros modos. Primero porque me parece que si sos feminista creés en la justicia, en la equidad entre los seres humanos. Siempre fui muy reacia a esta mirada machista de que ser mujer es algo hermoso, que es lo mejor que te puede pasar, que las mujeres pueden parir, las mujeres orgullosas de ser mujeres. A mí me lo dijeron muchas veces a lo largo de mi adolescencia y nunca creí que ser mujer sea algo bello, digamos.(...) Soy feminista porque soy mujer y a mí me dijeron esto, me hicieron esto, me criaron así.* (Romina, profesora Lengua/ESI- Entrevista octubre 2016)

Cuando le consulté a Romina sobre otros espacios de militancia específicamente vinculados a género o feminismo, respondió: "*Creo que como praxis esta [en esta escuela] es la primera vez. En la Facultad no militaba.*" Es decir, comienza a vislumbrarse una asociación entre su participación en el Equipo ESI y una representación de él como espacio semejante al de una militancia de género. Esta heterogeneidad de definiciones que se entretajan con los perfiles permiten delinear mejor aquellas condiciones sobre las que se erigen el trabajo de este grupo. El entramado de enunciaciones que presento acá se complejizan aun más cuando se ponen en juego en las discusiones que pude relevar entre lxs docente pero sobre todo con lxs estudiantes, quienes tienen otros recorridos e inquietudes sobre lo que significa militar el género y revisan desde su identidad estudiantil y juvenil lo que las tradiciones feministas tienen para ofrecerle.

## **Conclusiones**

En este capítulo me detuve en los puntos de cruce entre la perspectiva de género y la propuesta de la educación sexual integral. En un primer momento relaté el proceso de realización de un *video sobre la ESI* en el marco de la asignatura Lengua y Literatura, para identificar algunos sentidos por parte de estudiantes y docentes que no forman parte del Equipo ESI-Género, principalmente en torno a la integralidad, así como también sobre el papel de la escuela para su puesta en práctica y la forma en que el género *entra* a partir de dicha normativa. Como desarrollé en el capítulo del marco teórico, esta relación es ambigua desde el punto de vista de los documentos oficiales y también es discutida desde el punto de vista de los movimientos feministas. Es, sin embargo, uno de los aspectos en los que mejor se evidencia el carácter político de estas

políticas públicas.

Si la pregunta central de esta tesis tiene que ver con desarmar las formas en que es leída y practicada la perspectiva de género en esta escuela, un punto de partida es comprender que *perspectiva* no es un tema y *género* no es una disciplina. En estos dos sentidos son utilizados la noción de integralidad e interdisciplinariedad ¿Qué tiene la ESI para convocar bajo ese nombre, *equipo ESI*, a docentes que pretenden traducir una mirada crítica sobre los cuerpos en su escuela? Es así que en la segunda parte, ahondé en lo que hacen y piensan aquellxs docentes que decidieron agruparse para instrumentar la ESI. Un primer eje es la necesidad de confluir y autoformarse a partir de los aportes de sus compañerxs, sea a partir de miradas disciplinares propias de su formación acerca de la sexualidad y el género y/o a partir de espacios de participación política, que considero, también abonan, y mucho en este caso, al intercambio de saberes de género.

Así como en otras escuelas la normativa es leída en sus dimensiones más tradicionales, e incluso en ocasiones puede reforzar una lectura errónea de *perspectiva de género* como mera afirmación descriptiva de las diferencias *naturales*, en esta escuela la dirección a la que se apuntó intencionalmente fue otra. En primer lugar, con las condiciones institucionales que permiten, por ejemplo, que estudiantes interpelen sobre sus derechos a sus docentes para un trabajo en una materia, y por otro lugar, se vincula con los perfiles y recorridos de los miembros de este equipo que confluyeron bajo las reglas y las hendiduras que la ESI les brindó. Refuerzo de esta forma el planteo de que la ESI, con su historia de gestación y desarrollo atravesada por la puja de intereses, constituye un marco legal *apropiable* para poder politizar las relaciones de género en la escuela, para revisar lo que se enseña y también tensionar los vínculos y practicas que el género en tanto categoría política, apunta.



## Capítulo 5. La Secretaría de Género. De los micromachismos a los microfeminismos

*Que te pasa machista  
Todavía seguís esperando  
Que te pasa machista  
en tu casa te estas masturbando  
van pasando los años y se van respetando los hechos  
consequimos el voto y ante la ley la igualdad de derecho  
lo que quiero es decidir sobre mi cuerpo oh oh  
minifalda y si quiero mostrar los pechos oh oh  
un aborto legal seguro y gratuito  
basta de trata  
y de machismo  
si quiero sexo, yo te lo aviso*

(Letra de canción elaborada por alumnas, marcha “Ni una menos” 2016)

En los capítulos anteriores me enfoqué en el proceso de creación del equipo ESI y centré la mirada en los sentidos construidos principalmente por parte de lxs adultxs. En este capítulo y en el que sigue, me detengo en los encuentros y desencuentros entre docentes y estudiantes, recuperando con mayor énfasis las voces de lxs jóvenes. En particular me enfoco en los vínculos que se desplegaron, fortalecieron o tensionaron a partir del proceso de conformación de lo que en la escuela se denomina grupo “ESI – Género”, un agrupamiento relativamente estable entre el equipo de profesores ESI y un conjunto de jóvenes que se inscriben dentro de la secretaría de género del Centro de Estudiantes. Se trata de un proceso de cristalización de un colectivo intergeneracional cuyas características tensionan los modos tradicionales de vinculación entre estudiantes y profesores dentro de las escuelas secundarias.

Este capítulo retoma principalmente las miradas de lxs estudiantes sobre los saberes de género. Utilizo fragmentos de observaciones de espacios de interacción entre lxs jóvenes (tanto dentro como fuera de la institución escolar), entrevistas que realicé (la mayoría en 2016), principalmente a quienes tenían una participación activa en el Centro de Estudiantes y/o en la secretaría de género, y también observaciones del espacio.

En primer lugar, reconstruyo el nacimiento de la secretaría de género, sus integrantes y los objetivos que impulsaron su formalización. Me detengo en dos características de este momento que imprimen algunas particularidades: su creación como desprendimiento de la secretaría de derechos humanos, y los intereses que se

pusieron en juego entre las agrupaciones que disputaban las listas de delegados. En segundo lugar, describo el proceso de creciente visibilización y poder de convocatoria que vivió la secretaría de género en los últimos años e hipotetizo sobre algunas variables que explican este fenómeno. Seguidamente, retomo una categoría que emergió en el trabajo de campo que es el de “*micromachismos*” y trazo una línea de continuidad a partir de este término para establecer puntos de contacto con contenidos sobre género que circulan dentro y fuera de la institución, en redes sociales y en otras escuelas. En tercer lugar, vuelvo sobre las miradas de lxs otrxs estudiantes que no participaban de la secretaría o las actividades, y lo que sucedió con aquellos desacuerdos ¿Qué papel juegan las disidencias o las indiferencias sobre los enfoques y temas de género? Por último, reconstruyo algunas lecturas juveniles sobre el feminismo y los procesos contemporáneos que tienen a las desigualdades de género como foco de atención social, política y mediática. Estos recorridos propuestos, me permiten profundizar en los procesos actuales de politización de lxs jóvenes estudiantes desde y a través de los interrogantes que los estudios de género y las teorías feministas vienen acumulando en ámbitos extraescolares.

### **5.1. “Queríamos llevar el tema a fondo”: El nacimiento de la secretaría de género**

Durante mis primeras incursiones en la escuela P. a mediados de 2014 conocí a Lucía, una estudiante que para entonces era delegada del Centro de Estudiantes (en adelante CE). Cursaba uno de los 5tos años que acompañé como observadora en las clases de Lengua y Literatura de Viviana. En diversas ocasiones, durante las discusiones en clases, Lucía hacía mención al machismo de la sociedad y era quien respondía con mayor fervor cuando en los debates alguien caracterizaba a las feministas como violentas. *“Hay mucha confusión sobre esa palabra, el feminismo busca la igualdad” “va contra el machismo”, “apunta a lo cultural”, “podés apretar el botón del lavarropas teniendo pito o concha, no tiene nada que ver!”* argumentaba. Enfatizaba, que, como su novio, *“hay muchos varones feministas también”*. Lucía fue quien invitó a Viviana a dar *“una charla de educación sexual”* como parte de la jornada de talleres que organizó el CE para mantener la toma del colegio durante un fin de semana de noviembre. Tenía una participación muy activa. Observé como convocaba a sus compañerxs a las asambleas para decidir sobre la toma y su continuidad, en las que solía participar como oradora durante los debates. Más adelante, me enteré que fue Lucía, junto con otras compañeras, que habían creado recientemente la secretaría de

género dentro del CE. Un año después de su creación, me encontré con esta escena:

*Salón de actos lleno de estudiantes. Toca el timbre y lxs jóvenes comienzan a levantarse de las sillas. Acaba de finalizarse la Jornada de Diversidad Sexual del turno mañana para los 1ero y 2dos años, en las que se invitó a tres activistas a dar testimonio de sus vidas como gays, lesbianas y trans, respectivamente. Una estudiante, Natalia, sube al escenario y grita pidiendo atención. Dice: "¡Compañeros! Como estudiante, como centro también, tenemos que organizarnos, yo soy de Pan y Rosas<sup>45</sup>, y para que no haya ni una menos... chicos escuchen! Faltan cosas por hacer. Acá somos de la secretaría de género y ...." Su voz se pierde en el tumulto y ella desiste. Se baja del escenario. Cuando vuelve a sonar el timbre, ingresan al salón estudiantes de 3ero y 4ta para participar de las mismas jornadas con los mismos invitadxs. En la primera hora, quien había introducido la actividad era Viviana. En esta segunda versión, veo que son la misma Natalia, ahora con Uriel, ambxs estudiantes, quienes suben al escenario. Y dicen, esta vez con la sala en silencio, lo siguiente: "Desde el centro de estudiantes organizamos esta actividad, con los profes de educación sexual. Existe una ley para que hablemos de esto... Están todos invitados a participar a empezar a organizar y armar la secretaría de género. Uriel sigue: "La idea de hoy es que ellos [por los invitadxs] cuenten cómo es su vida y que es la diversidad sexual". Enseguida una de las invitadas toma el micrófono y dice "Hola soy Pau, soy torta, no se si vieron alguna vez una torta, les mando un saludo especial a todas las tortas y maricas de la sala." (Nota de campo, Agosto de 2015)*

Primero como cierre, luego como inicio, Natalia establece una vinculación entre la actividad y la secretaría o comisión de género (utilizadas generalmente como sinónimos). Esta fue una de las primeras presentaciones públicas de la secretaría como co-organizadora de una actividad junto con el equipo de profesores ESI. Es posible advertir aquí un ensayo de dos estrategias para llamar la atención. En la primera, la estudiante elige un momento de dispersión, apela a su propia organización, al *Ni una Menos* y lo hace sola. Parecería que durante el recreo cambió la estrategia: la presentación fue al inicio, situación que enmarcó y legitimó la actividad. Estuvo acompañada por otrx integrante del CE, y apelaron al CE y a la ESI. Lxs docentes ESI también vivieron allí un momento de experimentación con estxs estudiantes: les dieron el lugar para presentar la segunda actividad, ya que también motivaban a que la secretaría de género del CE crezca en participación.

La escena permite dar cuenta de algunas marcas singulares que luego acompañarán las acciones futuras del espacio ESI-Género que se fue consolidando con, por ejemplo, estas *escenas de ensayo*. Algunas características que resalto del grupo y que son reflejadas en la descripción anterior: el impulso y acompañamiento a la secretaría por parte del equipo ESI de docentes; la mención a la consigna *Ni una menos*

---

<sup>45</sup> "La agrupación de mujeres Pan y Rosas se formó a partir del Encuentro Nacional de Mujeres del 2003, en la ciudad de Rosario, con compañeras del Partido de Trabajadores Socialistas (PTS) y estudiantes y trabajadoras independientes, que participamos unitariamente en aquella oportunidad, planteando la lucha por el derecho al aborto y los derechos de las mujeres trabajadoras" Recuperado de [www.panyrosas.org](http://www.panyrosas.org) , 15 de enero de 2017.

como aglutinadora de sentidos convocantes; la definición de la categoría género con un campo de debates públicos amplio que incluye la diversidad de cuerpos, identidades y deseos sexuales; la mención de la ley ESI como marco que habilita que *hablemos de esto*; la influencia de las agrupaciones políticas partidarias en la definición de lenguajes y agendas; el carácter mixto de la secretaría; un clima escolar que habilita la voz de lxs estudiantes y la apropiación estratégica de los espacios institucionales.

Los detalles sobre los momentos, las personas y los objetivos fundantes de la secretaría tomaron matices distintos según quienes fueron consultadxs para reconstruir su genealogía. A grandes rasgos la mayoría coincidió en que:

*En el Centro estaba la secretaría de Derechos Humanos, pero como eran demasiados los temas para tratar, se creó la Secretaría de Género, tipo 2014 creo, y que cuando apareció el equipo ESI, un año después creo, se trató mucho más el tema de género en el Centro y, en 2016 todos los que trabajaban en género en el Centro se metieron en el equipo ESI. (Micaela, 17 años. Entrevista, agosto de 2016)*

Este recorrido del nacimiento de la secretaría de género la hizo una estudiante de 5to año, que al momento de la entrevista no participaba activamente del CE. La retomo ya que, además de establecer una breve cronología, ilustra un punto que considero de los más destacables y también compartido por quienes hicieron referencia a ella: la vinculación estrecha entre la secretaría de género y el equipo de profesorxs ESI. Este "*apareció*", en realidad y a diferencia de lo que relata la estudiante, en 2013, como ya reconstruí en el capítulo 3. Pero fue a fines de 2015, con una renovación de sus integrantes, cuando comenzó a tomar mayor visibilidad en tanto colectivo desde la mirada de la población estudiantil. Si bien en el próximo capítulo ahondaré más sobre esta vinculación intergeneracional y sobre los sentidos en torno a la ESI por parte de lxs estudiantes, lo destaco como un marco para comprender las acciones que sucedieron luego.

El Centro de Estudiantes de la escuela P. tiene, según algunxs de sus integrantes, *años de prestigio*. *Prestigio* desde la óptica del movimiento estudiantil que se mide, entre otros criterios, en relación a la capacidad de movilizar un número significativo de estudiantes a eventos tales como marchas, adherir o sumarse a las *tomas* de los colegios o de tener una participación activa en la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB), espacio político en el que confluyen, en el mapa actual, la mayor parte de los Centros de Estudiantes más activos de la ciudad.

Reconstruyo así cuatro razones por las cuales se le atribuye este prestigio al interior de la población estudiantil. En primer lugar, su alto nivel de *activación* en el plano político, leído en referencia a su capacidad de generar y profundizar en la población

estudiantil sobre problemas internos de la escuela, o sobre debates de la arena pública en la que confluyen miradas diversas sobre el Estado y la política partidaria. Retomo aquí algunos testimonios de estudiantes que participaron del CE: *“Esta escuela se la conoce por politiquera. A mi cuando iba a entrar me dijeron eso y yo decía “política en el colegio, eh?”* (Florencia, 16 años), *“Mi mamá me inscribió acá porque cuando vino y miró los murales [que remiten a diversas luchas populares] me dijo que me iba a gustar, porque sabía que a mi me gustaba la política”* (Natalia, 18 años). Destacan a su vez la posibilidad de opinar distinto y de estar actualizado con las noticias y conflictos extraescolares. *“Acá hay de todo, gente que piensa distinto, pero lo que ningún profe te va a decir, ponele, es que en la escuela no se puede hablar de política”* (Uriel, 16 años). Una segunda causa de prestigio es la posibilidad de compartir luchas con docentes, es decir, los vínculos intergeneracionales: *“Esta escuela al ser tan politizada es como que despierta una conexión entre estudiantes y docentes”* (Ornella, 16 años). Una tercer razón podría encontrarse en los altos niveles de concientización, que si bien se asemeja a la primera, no necesariamente *conciencia* implica una participación activa, *“Hay un nivel de concientización bastante grande a diferencia de otros colegios”* (Guillermo, 16 años). Por último, el prestigio que comentan lxs estudiantes remite a los modos de sociabilidad interna, es decir, ven en la vida cotidiana un lugar de distensión y también de contención. Por ejemplo, destacan que el CE tiene su propia aula, algo que *“no lo valoramos tanto, pensá que hay muchos coles que no tiene donde juntarse, la nuestra esta linda”* (Florencia, 16 años). Esta valoración la contrastan con lo que ven en otras escuelas:

*A veces me cuentan de otros colegios en que los Centros están inactivos o el colegio está mal (...) si querés activarla acá sabés que están las puertas abiertas. Además, yo sé que si me pasa algo malo estaré muy contenida, desde los pibes del Centro que están siempre cagándose de risa, por así decirlo. Venís a pasarla bien, aparte de estudiar y aprender, a informarte y ver qué onda y sacar tus propias conclusiones. A mi me encanta, estoy enamorada de este colegio.* (Ornella, 16 años. Entrevista, mayo de 2016)

Así, la mayoría de lxs jóvenes consultadxs resaltaban y valoraban el carácter *politizado* de su escuela y la convivencia de una heterogeneidad de estratos socioeconómicos diversos. El *aula el centro* se ubica, de hecho, en el *centro* del edificio escolar. Es usual que en los recreos confluyan allí grupos de estudiantes, y que sea la sede de distintos talleres y reuniones de delegadxs. Todas sus paredes están cubiertas por stenciles con la leyenda “*Educación pública y gratuita*”, numerosas manchas de colores con formas de manos, y llamativos *graffitis* con frases que aluden a la necesidad de comprometerse en las causas sociales (“*ser jóven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica*”, “*prefiero una libertad peligrosa que una servidumbre tranquila*”, “*el presente es de lucha, el futuro es nuestro*”). Hay una gran franja dedicada a los rostros de jóvenes desaparecidos en la última dictadura militar, y pegado a ello, varias láminas de campañas oficiales sobre el uso del preservativo. En la cartelera del pasillo, hay un cartel con letras de colores que expresa “*Educación Sexual Integral para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto seguro legal y gratuito para no morir*” (el subrayado es mío)<sup>46</sup>.

Además del reconocimiento positivo, también existen críticas o frustraciones por parte de lxs delegadxs, por no poder alcanzar la expectativa deseada. Por ejemplo,

*Este año a la marcha fuimos la mitad que el año pasado, eso tiene que ver con que no estamos difundiendo bien, hay mucha desgaste también* (Nicolás, 17 años. Entrevista, agosto de 2016)

*Ahora el Centro está como medio en una crisis, nos cerramos mucho y las cosas no llegan al aula. Ultimamente cada vez que hacemos una actividad nadie va y todo el mundo termina dando vueltas por cualquier lado. Y eso a los profes no les gusta y tampoco a los estudiantes.* (Ornella, 16 años. Entrevista, mayo de 2016)

Varixs estudiantes *militan afuera*, es decir en organizaciones populares o partidos políticos. Un aspecto que remarcan es la heterogeneidad de orientaciones políticas. Algunas de los espacios son: Nuevo Más, Partido Comunista, La Cámpora, Nuevo Encuentro, Patria Grande (espacio al que pertenecieron los últimos presidentes del Centro), Partido de Trabajadores por el Socialismo (PTS), El Che. Sobre partidos de orientación con tendencia de derecha/liberal, como el PRO, algunxs de lxs entrevistadxs creen que hay estudiantes que *están ahí*, pero no se sabe porque no van a las reuniones, ni a las marchas. “*Los chicos que militan afuera igual les dan el lugar de*

---

<sup>46</sup>Subrayo la alusión a la ESI ya que esta leyenda, que es el lema de la Campaña Nacional por el Derecho al aborto, seguro libre y gratuito, dice y sigue diciendo “Educación sexual para decidir”. Es posible advertir aquí que, o hubo una apropiación planificada para resignificar esta frase, de modo de advertir la existencia de una política pública específica, o que se trata de jóvenes que, a diferencia de las generaciones anteriores, leen como integral cada alusión que halla sobre educación sexual. Este puede deberse a un procesos de incorporación y sedimentación del término educación sexual integral, o incluso la sigla ESI ( que es un buen indicador para medir el nivel de conocimiento sobre la normativa), en sus interacciones cotidianas. Me inclino mas por la segunda hipótesis.



*delegados a otros que no. Yo veo que los chicos que están en Nuevo Encuentro o La Cámpora -dice Ornella- no están muy presentes, cuando hay marchas van con sus partidos, pero el resto viene con su cole”.*

¿Qué convoca a un/a joven a participar del Centro de Estudiantes o de sus actividades? Quienes participan de estos espacios son, en términos generales, hijxs de profesionales, argentinxs, y en algunos pocos casos provienen de familias de tradición militante. De lxs entrevistas, es posible ver un arco amplio de orígenes socioeconómicos. Por ejemplo Natalia vivía en una zona industrial del conurbano, ya que su familia trabajaba en una fábrica de allí. Según me relató, se acercó al PTS a partir de que su padre participase en una serie de medidas de fuerza tras una ola de despidos. A su vez, Uriel viene de familia de profesionales, su padre es un intelectual y periodista con orientación marxista según me dijo. Quienes participan del CE son en su mayoría hijxs de ciudadanos argentinxs.

Este perfil de jóvenes que encuentran referentes de participación política en sus círculos íntimos coincide con lo que encontraron otrxs investigadorxs al respecto (Nuñez y Otero, 2018). Una estudiante me enumeró tres razones: las familias y su interés por la actualidad política (“que les dicen al hijo tipo mirá esto de los juicios a represores”), el círculo de pares (“o sea, si tenés amigos que están adentro del centro, posiblemente te interese”) y en relación a las experiencias personales. Sobre esto dice:

*Acá te vas dando cuenta. Quizás antes no te interesaba tanto, que se yo, ESI o género y venís acá y cuando vas creciendo estas por la calle y te dicen cosas y lo vas viviendo en carne propia y decís: che, esto no me parece que esté bien, y quizás entras acá a la escuela y quizás te tratan mal algunos preceptores por cómo te vestís y decís no está bien, y ves que a otras personas les pasa lo mismo y ahí, sí generas un interés. Te van pasando cosas y las querés cambiar (Florencia, 16 años. Entrevista, septiembre de 2016)*

La estudiante mencionó en pocas frases un serie de aspectos de la participación: un proceso de politización individual, leído como proceso de reconocimiento de la experiencia subjetiva como imbuida en una experiencia social (“*Cuando ves que a otras personas les pasa lo mismo*”), que deriva en prácticas concretas (“*y las querés cambiar*”) a partir de incorporarse a un colectivo (el Centro de Estudiantes o la escuela misma), que vincula con esta tercer vía de acercamiento al CE: la experiencia subjetiva (“*estas por la calle y te dicen cosas y lo vas viviendo en carne propia*”). Lo interesante es que lo ejemplifica con las reivindicaciones que tienen a las desigualdades de género como vector de desigualdad. “*ESI o género*”, planteó. La sigla ESI (y no educación sexual) la fui escuchando de boca de estudiantes con más frecuencia en los últimos años de mi estancia, como semejante o equivalente a *género*.



Así, como primer planteo central de este capítulo señalo que entre los que realicé mi trabajo de campo, 2014 a 2017, se dio un proceso acelerado y notorio de politización de algunxs estudiantes *a partir de* la reflexión sobre la desigualdades relativas a la identidad de género u orientación sexual. Esta suerte de *politización de género* (que no se referenció necesariamente en el feminismo) debe entenderse en el entramado de al menos tres elementos: i) las características propias de esta escuela cuyo prestigio pasó de estar en el rendimiento académico hacia su activa participación política de jóvenes y también de adultxs; ii) la confluencia en esta escuela del grupo ESI-Género de docente y estudiantes que *militan* la ESI y el género (es decir que también equiparan los términos); y por último, iii) el anclaje en un escenario social de creciente articulación entre feminismos e izquierda juvenil. En el próximo capítulo retomaré esto para profundizar en la apropiación de la política pública de Educación Sexual Integral como una forma particular de *·entrar a la militancia*.

#### 5.1.1. El grupo “Género Colegio P.” de Facebook

Durante los últimos años, la escuela secundaria se consolidó como un espacio receptor de un conjunto de políticas públicas, de impacto dispar, que buscaron impulsar, a veces regular y otras orientar la participación política juvenil (Vazquez et al., 2017). El movimiento estudiantil secundario, dice Nuñez (2013) protagonizó en la última década reclamos que incluyen un repertorio novedoso que articula prácticas de mayor horizontalidad y creatividad, a la vez que privilegia las acciones directas, como las tomas de escuelas. A pesar de su mayor visibilidad, estas protestas se concentraron en algunas escuelas más que en otras, generalmente en aquellas de mayor tradición y presencia del movimiento estudiantil en períodos anteriores.

Dos aspectos que quisiera agregar en la caracterización de estos estilos contemporáneos de participación política son, por un lado, la proximidad a los lenguajes, las identidades y las agendas (Blanco, 2016) de los feminismos, y por otro lado, a las formas de agrupamientos que se ven interceptadas por la socialidad *online*. En particular, a partir de la popularización de plataformas que permiten mantener comunicaciones grupales de tiempo completo gestionadas por unx o varixs usuarixs-administradores que controlan la entrada y salida a ellos. Para lxs jóvenes, los espacios públicos, tales como la escuela, se convierten en espacios híbridos que *están* entre internet y los espacios urbanos (Galindo Ramírez y Oliveira, 2014). A su vez, para estxs

mismos jóvenes, internet, y en particular los sitios de redes sociales reconfiguran los procesos de visibilización / invisibilización de las prácticas cotidianas (Van Dijck, 2016) y en particular de las prácticas políticas en estos espacios públicos híbridos. En este escenario los jóvenes articulan la presencia física, la interacción personal y la constitución de puntos de encuentro digitales. Ejemplo de estos *puntos de encuentro digitales* es el caso del grupo cerrado de *Facebook* de la secretaría de género de la escuela P. La creación del grupo virtual aparece estrechamente vinculado a la formalización de la secretaría, y entre sus usos destaca, el encontrarse, el compartir y producir colaborativamente, como fue el caso del grupo de *Facebook* de docentes, aunque con algunas diferencias.

El grupo cerrado de *Facebook* “Genero Colegio P.” se creó en mayo de 2014, y en la actualidad tiene 143 miembros, conformado en su mayoría por estudiantes y egresados, y un pequeño grupo de profesores que forman parte del equipo ESI, que se sumaron unos años después. El primer posteo fue el 3 de junio de 2014, y estaba dirigido a un pequeño grupo de chicas recién incorporadas, dos secretarías del turno mañana y tarde, y a otras estudiantes. Entre ellas Lucía (militante de Patria Grande), Carla (que para entonces era presidenta del CE, sin agrupación) y Natalia (Militante del PTS). Decía una de las secretarías:

*A ver chicas que les parece esto: “Este año surgió una nueva comisión en el colegio, la comisión de Género! A nosotros como centro nos parece importante que exista para tratar los temas de la vida cotidiana relacionados con los prejuicios y divisiones que hay entre los sexos, y para instalar el debate sobre las problemáticas de nuestra sociedad actual, con cosas que por ahí no podemos ver, pero que están ahí y es necesario que tomemos consciencia sobre ellas. ¿Hay algo particular que quisieras que tratemos durante el año, algo que te preocupe o te interese o algo que quisieras preguntarnos? (Podés responder en la hojita de atrás) Te dejamos un par de temas que pensamos que son importantes, ¿Conoces de qué se tratan? ¿Machismo en la vida cotidiana, Diferencia entre feminismo y hombrismo, Educación Sexual Integral (cuidado del cuerpo, diversidad sexual), Violencia de Género, Trata de Personas, Aborto seguro, libre y gratuito, etc. Las secretarías de la comisión de Género son Rosario Perez (no se ni tu año ni división Ro perdón) del Turno Tarde y Lourdes Garibaldi de 4to 4ta del Turno Mañana, pero si tenés alguna duda o estás interesad@ en algo podés acercarte al delegado de tu curso, o a cualquiera de los pibes del centro!”* (Lourdes, estudiante. Recuperado del grupo cerrado de Facebook “Género Escuela P.”)

Esta breve y fundante descripción de la secretaría, junto con la actividad de una encuesta abierta a estudiantes permite leer, en primer lugar, el uso inicial del grupo virtual como espacio de organización y logística. El grupo de *Facebook* luego incorporó la socialización de materiales o *links* a los que accedían desde sus propios perfiles. En segundo lugar, la cita da cuenta de lo que para ellas abarca el espectro temático de

género: machismo, feminismo/hembrismo, ESI, violencia de género, trata, aborto. *Temas* que van a traducirse luego en nombres de charlas o jornadas dirigidas al resto de lxs estudiantes. Refieren a aspectos que no suelen encontrarse explicitados como tales en las materias, y reflejan temas de la agenda de los feminismos locales. Noto una estrategia doble de enumerar los tópicos, ya que a la vez que presenta y explica las funciones de la secretaría, también abre el espectro temático posible en formato de encuesta. Esto permite establecer márgenes y enfoques sin dejar de convocar a la participación y de presentarse como flexible. Es decir, permeable frente a sugerencias, experiencias e intereses de lxs jóvenes, así como también frente a los aspectos que podrían emerger de la actualidad, como de hecho sucedió en numerosas ocasiones con reivindicaciones sobre casos mediáticos de chicas judicializadas por abortos, legítima defensa u otras.

Encuentro en la idea de la encuesta una semejanza con una de las mutaciones de la escuela que señala Pineau (2013), que es la operación de “la autorización por oferta a la autorización por demanda” (p. 39). El autor destaca que estas formas de autorización pueden ser fuertemente solidarias con políticas tendientes a la fragmentación del sistema, limitando su accionar a las expectativas cercanas de la comunidad pero perdiendo la dimensión de *lo común* de las propuestas educativas democráticas. Si bien se refiere a espacios curriculares y a la autorización de lxs adultxs, encuentro que lxs estudiantes rápidamente asumen esta lógica *por demanda* para el aprendizaje intergeneracional como modo de distanciarse del contrato pedagógico tradicional que ofrece un menú cerrado de contenidos que sienten en ocasiones como ajenos. Estos casos de espacios de aprendizaje no curriculares, sirven sin embargo para complejizar los modos en que interactúan al interior de la escuela las propuestas educativas (generadas en ámbitos de discusión curricular democráticos y plurales) con las demandas de movimientos sociales y su puja por participar de estas instancias oficiales de discusión sobre los contenidos y enfoques que enseña la escuela.

En la vinculación ESI - género (que en esta escuela se da a través de dos colectivos concretos que se denominan así respectivamente) encuentro una confluencia bastante gráfica de dos vías por las cuales los feminismos han intentado permear la escuela y correr los márgenes de lo decible: por un lado, a partir de haber participado en la gestación de una política educativa -la ESI- que tematiza los desiguales modos de vivir los cuerpos sexuados, y por otro lado, a partir de incluirse en identidades y lenguajes de referentes culturales juveniles, e incorporándose a la agenda de los partidos de izquierda (muchos de los cuales fueron durante décadas reticentes al tema).

La entrada de los feminismos a las estructuras partidarias (o estatales) fueron a partir de instituirse en secretarías/áreas/comisiones de género/mujer/diversidad en sus estructuras internas, para luego permear e instituirse nuevamente – posiblemente de forma más inesperada - en el movimiento estudiantil secundario. El sostenimiento simultáneo de la vía legal/institucional/jurídico por un lado, y la vía cultural en acciones afirmativas o también por *escraches* y condenas sociales, por el otro, ha sido -con sus retroalimentaciones y tensiones-, una de las características sobresalientes de la historia local de los movimientos de mujeres, feministas, y disidencia sexual. Tuvieron como fin interceder en la discusión sobre “*las cosas que por ahí no vemos*” en la vida cotidiana, tal como marcan las estudiantes en la presentación de la secretaría.

La constitución de la secretaría de género y el equipo ESI tienen en común, entre otras características, el haber utilizado en sus inicios la función *grupos* de la plataforma *Facebook* para encontrarse, por ejemplo entre las secretarías que van a turnos distintos (“*no se ni tu año ni división Ro perdón*”) pero que sin embargo se sostuvieron en el tiempo a partir de interacciones presenciales frecuentes *dentro* de la escuela. Por otra parte, ha habido en los últimos años una paulatina retirada de muchxs jóvenes de la plataforma *Facebook*, ya que según comentaron, “*ahora están más otras, Instagram, o directamente te manejas por WhatsApp*”. De esta forma el grupo se mantiene desde 2016 muy inactivo, algo que aparece directamente vinculado a la conformación del grupo interno de *WhatsApp*, utilizados prácticamente para los mismos fines pero con mayor inmediatez.

También encuentro algunas diferencias entre la secretaría del CE y el equipo de profesores ESI, que aunque resulten obvias por las características de sus integrantes, permiten imaginar modos distintos y posibles de politización y/o institucionalización de la perspectiva de género. En el caso de la comisión de las estudiantes, al tratarse de un grupo que responde a las dinámicas y organicidad jerarquizada del CE, las personas responsables (una secretaria por turno) aparecen pautadas, elegidas en instancias de votación y en el marco de una secretaría que quedó instituido por escrito en el estatuto del Centro de Estudiantes, modificado ese mismo año.<sup>47</sup> De todos modos, si bien existen formalmente secretarías, lo que sucede en la realidad es que a la secretaría también la integran y *agitan* estudiantes que llega allí sin necesidad de haber sido electxs. Por su parte, lxs docentes, que no cuentan con estructuras de este tipo que lxs contengan, se autodesignan como equipo interdisciplinario autogestivo, sin nombramientos de cargos jerárquicos, ni dinámicas de funcionamientos pautadas. Sin embargo, construyeron reconocimiento y legitimidad en su accionar a lo largo de los años. El reconocimiento es tanto de parte de lxs estudiantes como de la conducción, que por ejemplo lxs incluye en la página *web*, y cuya formalidad se basa en la presencia de proyectos institucionales escritos y aprobados por las vías burocráticas tradicionales.

#### 5.1.2. Entre los derechos humanos, las internas de las listas y las otras escuelas

La constitución y consolidación de la secretaría apareció entramada en varios niveles. Por un lado, la necesidad de darle entidad a una serie de tareas e intereses que ya estaban presentes desde años anteriores y que la llevaban a cabo quienes integraban la secretaría de derechos humanos. Por otro lado, su emergencia se enlazó con una serie de disputas internas entre agrupaciones o listas electorales de estudiantes, vinculadas a su vez con procesos propios de las estructuras políticas partidarias más amplias.

---

<sup>47</sup>Art. 13°.- La Comisión Directiva debe constar con: - Mínimo 10 (diez) miembros electos por sufragio. Obligatoriamente con Presidente y Vicepresidente. - Las diferentes secretarías pueden variar, dependiendo de cada agrupación, entre: Secretaría y Subsecretaría del turno correspondiente, Secretaría de Prensa, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Secretaría de Cultura, Secretaría de Derechos Humanos, Secretaría de deportes, Secretaría de Finanzas y Secretaría de Género. Por cada una de estas secretarías debe haber un miembro electo por turno. La duración de los cargos será de un año o hasta ser relevado en las próximas elecciones.

El CE tenía diversas secretarías: Prensa, Asuntos Estudiantiles, Cultura, Derechos Humanos, Deportes y Finanzas. Las que más actividades (talleres, eventos, movilizaciones) realizaban eran las de cultura y derechos humanos. Esta última se referenciaba en fechas de conmemoración específicas sobre la última dictadura militar (24 de marzo y 16 de septiembre<sup>48</sup>) y se ocupaba, además de organizar las movilizaciones para esas fechas, de generar jornadas sobre historia y memoria u otras relativas al gatillo fácil, violencia institucional y represión en el contexto actual.

*En la comisión teníamos que tocar cosas de derechos humanos, pero la discusión era que Derechos Humanos también toca género. Así que iba como ligado. Cuando se formó la comisión de Derechos Humanos también hablábamos de género. Estábamos organizados así. Así que nos planteamos armarlo por fuera de las materias si los docentes no se copaban.* (Natalia, 18 años. Entrevista, octubre de 2016)

La revalorización del lenguaje de los derechos humanos como fuente de legitimidad política para la inclusión de *los derechos de las mujeres* ha sido un fenómeno relativamente reciente que se dio en el proceso de institucionalización de la agenda de género a nivel internacional, sobre todo a partir de los años 90 (Fernandez, 2014). Ahora bien, me resultó extraño encontrar que para estxs jóvenes dicha asociación les resulte tan evidente ¿Cómo vinculan ambos temas? Por un lado, aparece la idea de las violencias hacia las mujeres como violaciones de derechos humanos básicos. Pero también leen en la idea de *derechos* herramientas que les sirven para exigir procesos democráticos dentro de la escuela y el respeto a sus garantías como estudiantes. Según el estatuto del CE, la secretaría de derechos humanos “*velará por mantener en vigencia los derechos humanos del estudiantado, controlando que no sufran atropellos de ningún tipo por parte de las autoridades, docentes, no docentes, preceptores o compañeros del establecimiento*”. Es así que uno de los derechos que lxs jóvenes veían reprimidos, según mencionaron, era en relación a su libertad para vestirse. Esto emerge principalmente por el maltrato que muchas chicas denunciaban por parte de adultxs de la escuela por llevar ropa que consideraban provocativa.

El desprendimiento de esta nueva secretaría tomó forma a través de personas específicas que aspiraban a innovar y “*despertar*” al CE. Durante mi estadía, la conducción del CE la mantuvo la agrupación “Libertad Peligrosa” y luego “La insurgente”, y sus distintos presidentes no siempre militaban en agrupaciones externas,

---

<sup>48</sup>Estas fechas remiten a dos hitos que se recuerdan de esa etapa histórica en particular del movimiento juvenil. El 24 de Marzo el Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia en homenaje a las víctimas de la última dictadura militar que, justamente, inició el golpe de Estado el día 24 de marzo de 1976. El 16 de septiembre es el día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios donde se recuerda “La noche de los lápices”. Se recuerda el secuestro y la desaparición de estudiantes secundarios de la Ciudad de La Plata, que reclamaban por el boleto estudiantil.

aunque uno de ellxs si lo hacía en “Lobo Suelto”, sector estudiantil del partid “Patria Grande”. *“Libertad peligrosa conduce e impulsan a los pibes a participar en el Centro”* dijo en una ocasión una estudiante, aclarando que no respondía a un partido, *“Pero vos podés ser parte del Centro estando, por ejemplo, en otra agrupación o actuando independientemente”* (Ornella, 16 años). Natalia, la estudiante que conformó el grupo de género y que para entonces militaba en el PTS, relató sobre el desprendimiento inicial:

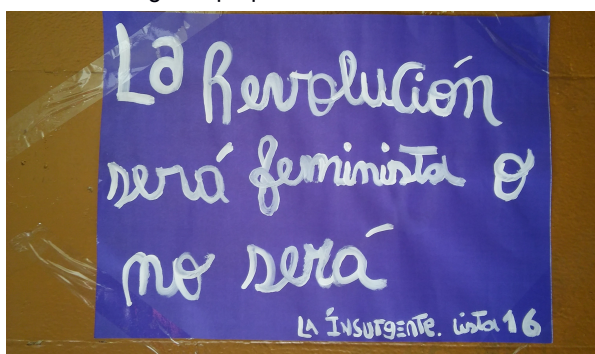
*Yo estaba en la comisión de Derechos Humanos y empezamos a hacer cosas, a tocar el tema de gatillo fácil, de género, etc. Se hizo un buen grupo, pero veía que la comisión iba para un lado y Libertad Peligrosa para otro, porque no llevaban a fondo estas cuestiones. Entonces con el grupo de Derechos Humanos decidimos separarnos de esa lista y formar [la agrupación] “El Estallido”, una agrupación de independientes. Ahí empezamos a tocar más esos temas de género. Primero estaba yo sola, mi primer aliado fue Uriel que venía del Partido Obrero, después hubo actividades acá donde se sumaron cuatro más, bueno, éramos bastantes que queríamos hacer algo. Había cosas que nos indignaban pero no se hablaban en el Centro de Estudiantes, o se hablaba por encima (Investigadora: ¿Qué les indignaba?) Lo que pasó con el Ni una menos. Está comprobado que cada treinta y seis horas muere una mujer por causa del machismo (Natalia, 18 años. Entrevista, octubre de 2016)*



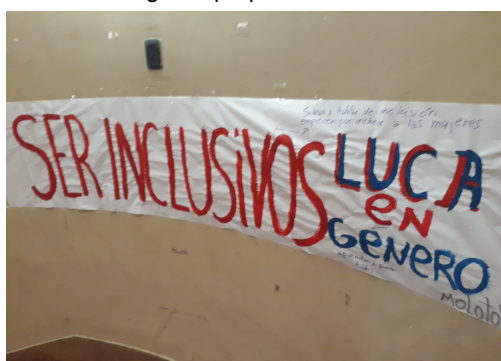
Rafael Blanco (2014) investigó sobre las agrupaciones estudiantiles universitarias y la regulación de la sexualidad en dos facultades de la Universidad de Buenos Aires. Si bien su trabajo se enfoca en el nivel superior, varias de las dinámicas que observa en relación a la politización e institucionalización de la sexualidad resultan transportables al nivel secundario. Una de las particularidades de las agrupaciones denominadas independientes, dice el autor, se vincula con la búsqueda de prácticas *innovadoras* de la política, una renovación tanto de las formas (una comunicación amigable, la performance como forma de expresividad emergente) y también de la agenda<sup>49</sup>, que se distancia de los grandes problemas de la política partidaria, algo que suele ser cuestionada por estar *desconectada* con la experiencia cotidiana estudiantil. Esta caracterización no es nueva, sino que en los estudios sobre la militancia estudiantil en la década de los ochenta (Picoto y Vommaro, 2010) se podría leer a las agrupaciones independientes como grandes espacio de experimentación política creativa, desde el cual repensar la propia potencia de lo político. “La apelación al género como lugar de identificación constituye tanto una forma de interpelación a la comunidad estudiantil como una estrategia de diferenciación entre agrupaciones” (Blanco, 2014: 149). A modo de graficar esto, uno de los profesores ESI me comentó que en diversas ocasiones les tuvieron que aclarar al grupo de chicas de una agrupación (la que participaban con más frecuencia en las actividades y reuniones ESI-género) que el equipo de docentes pretendía trabajar con todo el CE, y no únicamente con esta agrupación.

Veamos, por ejemplo estas dos imágenes.

Fuente: Fotografía propia. 2016.



Fuente: Fotografía propia. 2017.



La primera fotografía fue tomada en 2016. Este cartel era uno, entre varios, que expresaban consignas propias de los activismos de género, en alusión explícita al

<sup>49</sup>Para “agenda” tomo la definición de Aguilar Villanueva (citado en Blanco, 2014) que expresa que esta constituye no sólo el conjunto de cuestiones demandas y problemas seleccionados que se han decidido como línea de acción, sino también aquellos asuntos pendientes que son considerados problemáticos y que pueden ingresar.



*feminismo* y firmadas por “La insurgente”, agrupación que finalmente ganó la elección del CE. La otra fue capturada en la etapa previa a las elecciones del año siguiente. Me llamó la atención que, por primera vez, apareció la mención a la secretaría de género durante la campaña y los nombres propios de quienes serían sus delegadxs en el caso de ganar. En particular me sorprendió el gran tamaño y el lugar central (en la escalera principal) que se le dio a este y también otro cartel con la misma leyenda. Sobre la palabra inclusivos con “O”, alguien escribió en birome “*Si van a hablar de inclusión empiecen por incluir a las mujeres*”. Además de lo anecdótico, el comentario da cuenta del grado de legitimidad que alcanzó el uso de lenguaje no sexista o inclusivo- se esperaba que usen “*ser inclusivxs*”- en la comunicación entre estudiantes, algo que en las dinámicas profesoriles parecen menos probable, a excepción de algunas intervenciones informales del grupo de profesores ESI u otrxs docentes *sensibilizados* por el género (término que escuché decir en ocasiones a una profesora). La presencia o no la de “x” en la escritura, o en intercambios de las redes sociales, da señales (no siempre certeras) de un proceso previo de reflexividad sobre el sentido subversivo de su utilización, que en ocasiones expone a quien lo enuncia a las críticas de unxs o a la confusión de otrxs.

Ahora bien, así como el género puede ser un modo de renovar una agenda más vinculada a la experiencia cercana y cotidiana del *ser estudiante* dado que en la escuela se tramitan injusticias vinculadas a género y sexualidad por acción u omisión, también es leída por lxs jóvenes -posiblemente con mayor ímpetu- como un tema que interpela y preocupa al conjunto de la sociedad. Es decir, más allá de la identidad estudiantil o juvenil. Retomo los objetivos de la secretaría planteados en el primer posteo “*para tratar los temas de la vida cotidiana relacionados con los prejuicios y divisiones que hay entre los sexos, y para instalar el debate sobre las problemáticas de nuestra sociedad actual*”. La distancia entre los problemas del día a día y los problemas estructurales no aparecen de forma tan tajante en este campo, y quizás en ello radique una de las razones por las cuales ha pasado a ser un tema marginal de agrupaciones a encabezar las reivindicaciones en las marchas, las estrategias de campañas electorales y las paredes más visibles de la escuela.

Sobre esta causa confluyeron diversos partidos y agrupaciones, a la vez que no parece posible que uno sólo de ellos pueda o se anime a adjudicársela como propia. Lo mismo sucede en la secretaría de género: las orientaciones políticas de su grupo fundante y de quienes participaron en los años siguientes fueron y son tan amplias que remiten a la imagen de un arco político multicolor. Por supuesto que este arcoiris, lejos

de romantizar, debe ser comprendido en un contexto local en el que la ebullición feminista convive con discursos y medidas que consolidan altos niveles de precarización de las vidas, de los cuerpos y de los territorios. En base a este diálogo entre las dimensiones micro y macro, entre el adentro y el afuera, es que una estudiante fundamenta la existencia de la secretaría de género:

*Para mí, un centro de estudiantes tiene que tener una comisión de género para poder encargarse específicamente de los casos que suceden dentro y fuera del colegio. Creo que es un espacio donde podés decirle a alguien, comentar o debatir sobre algo que salió en el noticiero, una injusticia o algo malo, y plantear de hacer algo nosotros, como compañeros, en referencia a eso que pasó. Y hacer esas cosas, actividades o intervenciones para que los pibes se enteren y se pueda debatir... Es un espacio muy importante porque en el Centro se habla de todo: de las marchas, del boleto estudiantil, del sistema educativo, de los profesores cuando a veces son ortibas algunos, qué se yo... Pero el espacio de género está para aportar en ese tema específico. (Rosario, 14 años. Entrevista, octubre de 2016)*

Los casos o las noticias, suelen ser mencionados como disparadores potentes de debates, puntas de lanzas de otros aspectos que les permiten a lxs jóvenes aceptar la identificación de *cuando si y cuando no* hay machismo. Es decir, habilita la pregunta de por qué si y por qué no hay en ese caso *"injusticias o algo malo"*. Intuyen por momentos que aquello que leyeron o vieron amerita una relectura en clave de las normas naturalizadas de género, y buscan en sus compañerxs argumentos, para luego decidir si es mejor *"plantear de hacer algo nosotros"* al respecto. Es un aprendizaje que se contrasta en el día a día gracias a la dinámica insaciable del mundo de las noticias y de las anécdotas individuales. Con esta cita, pretendo plantear que la emergencia de la secretaría de género pretendió *"ir a fondo con estos temas"*, buscó profundizar, especificar y a la vez desbordar los límites que el imaginario sobre derechos humanos parecía ofrecerles, aunque referenciado en su paradigma.

Por último, quisiera destacar que la emergencia de la secretaría de género debe leerse en el marco de un proceso más amplio. Muchas escuelas públicas de la ciudad, en un lapso relativamente corto, crearon sus comisiones específicas de género en sus CE. Muchas, también, en sintonía del reclamo por las regulaciones de la vestimenta de las alumnas. El énfasis en *"el derecho a vestirse como quieran"* fue fundamentado luego en otros marcos legales y señalado como modos de desoír las voces de lxs jóvenes. No es menor el hecho de que a principios de 2016 sucedió una de las primeras reuniones intercolegiales de comisiones de género, organizada y nucleada por la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB). El evento, al que pude asistir, reunió alrededor de 60 estudiantes en una plaza lindera a una de las escuelas. Pude contabilizar al menos 12 colegios que manifestaban tener secretaría de género o que las estaban armando.

Al encuentro asistió como invitada una representante de la Comisión de la mujer del PTS, quien relató los procesos de lucha que se estaban dando en torno a los "Protocolos con la violencia de género" al interior de las instituciones universitarias. Los ejes de discusión posteriores, que se organizaron en subgrupos, giraron en torno a las situaciones diferenciales en que se encontraba cada escuela en relación al código de vestimenta, y a su vez, surgían otras propuestas, como la de exigir que los baños no estén separados por género. Algo que me llamó la atención fue el poco conocimiento que había de la ESI. Mientras algunxs decían, (como varixs representantes del PTS en aquel momento) que la ESI no servía porque no se aplicaba, otros comentaban que en su escuela se estaba trabajando y que había algunos grupo de docentes ESI, como el caso de la escuela P. Si bien no me extenderé aquí al respecto, sólo menciono que este evento, realizado en mayo de 2016 contrastó con lo que sucedió tan sólo un año después, cuando la CEB incluyó a la implementación de la ESI en el pliego principal de sus reivindicaciones<sup>50</sup>. Sin duda este proceso de cambio acelerado al interior del movimiento estudiantil porteño amerita una mayor profundización.

En síntesis, la creación de la secretaría de género en la Escuela P., no sólo buscó enmarcar institucionalmente un trabajo de acciones y reflexiones que ya venían realizando con menor intensidad, sino que habilitó - posiblemente de forma inesperada- la ampliación de sus alcance a otros espacios, momentos y actores sociales y a otrxs aliados, como fue el caso de lxs profesores ESI al interior, y también al exterior, con otras comisiones de género de otras escuelas.

## 5.2. “ El género convoca”

*Ese año [2015] el colegio en sí estaba muy politizado, había mucho movimiento. También fuimos a la marcha por el orgullo. Hicimos una bandera y éramos como cincuenta personas. A la marcha de Ni una menos llevamos más de medio turno del Turno Tarde (...) hubo un montón de convocatoria, todo el mundo sabía, todo mi curso hizo carteles, bastante gente fue por su cuenta también, hubo pibes que nunca se interesaban por política, es algo que no suele pasar, y a eso hay que sumarle que la marcha fue súper masiva, estaban los noticieros que no suelen sacar nunca estas cosas, mostrando que hay una mujer muerta por femicidio cada treinta y seis horas. (Uriel, 16 años. Entrevista, noviembre de 2016)*

Este relato de Uriel sobre lo alentador de estos eventos, sobre todo en términos

---

<sup>50</sup>El 30 de junio de 2017 la CEB convocó a marchar con volantes digitales que decían "Marchamos, los secundarios estamos de pie". Y seguía: "Educación Sexual Integral en todos los colegios. No a la Violencia policial. Con frío no se puede estudiar, calefacción en los colegios. Reformas edilicias integrales. Viandas y becas"

de convocatoria numérica, da pie para profundizar en la hipótesis que ya mencioné sobre la politización de género en la población estudiantil. Muchxs jóvenes, varones y mujeres, se acercaron a *militar* en le CE convocadxs principalmente por sus inquietudes sobre las desigualdades de género ¿Qué está viendo Uriel que le genera ese entusiasmo que transmitía mientras me hablaba? Que “*hubo pibes que nunca se interesaban por política, es algo que no suele pasar*”. Y a eso hay que sumarle que estaban los noticieros: lo que él y otrxs compañerxs venían diciendo, venían discutiendo con muchxs adultos, ahora la sociedad les daba la razón. Lo que el CE venía cuestionando en los últimos años -el reclamo por la vestimenta- que había sido “*ninguneado*” en un primer momento por las direcciones, fue concedido luego de dos años, a fines de 2016, no casualmente en un contexto *post- Ni una Menos*, tal como desarrollaré en el próximo capítulo.

Este entusiasmo me recordó a una anécdota que me contó una profesora de la otra escuela en la que había comenzado mi trabajo de campo y que aloja principalmente población estudiantil que habita en los asentamiento de viviendas precarias lindante. En esta escuela no hay centro de estudiantes estable. Muchxs de lxs docentes de esta escuela Z, comprometidos por causas sociales y, en espacial por el feminismo, fomentaban que el CE se active. Un grupo de chicxs, me comentó esta profesora, había realizado un trabajo colectivo de “*investigación muy interesante sobre la violencia de género*”, justo unos meses antes de la primera movilización de *Ni una menos*. Estaban entusiasmadxs, contaba, por haber encontrado un tema que consideraban que muchxs no conocían y que era realmente importante. Después de la masiva concentración del 3 de junio de 2015, el grupo perdió abruptamente interés en el proyecto y le dijo a la docente que ya no le veían sentido porque todo el mundo estaba hablando de eso ¿De qué modo la dimensión de clase y el grado de participación política estudiantil intervienen en estas escenas tan contrastadas? ¿Qué motiva a unxs y otrxs el hecho de saber más sobre un tema que sus compañerxs y profesores? ¿Qué papel juega ahí la autorepresentación que tienen sobre su capacidad de incidir en la vida política? ¿Con quiénes y contra quiénes? Sin pretender responder estas preguntas que ameritan un trabajo comparativo mas profundo, señalo este contraste para ampliar el imaginario sobre las formas posibles que estas, y otras escuelas, podrían acompañar o capitalizar en términos curriculares e institucionales la ola social y mediática que representó *Ni una menos*.

Al contrario, en la escuela P, “*La secretaría de género es la más activa*” me dijo en una ocasión Ornella, tres años después de su creación y destacó varias razones:

*“Porque al tener el apoyo de los profes de ESI siempre es todo mucho más fácil” y “porque es la que últimamente tiene más polémica. Ahora que esta Ni una menos, que antes no estaba, es la que más trabajo lleva.”* Con trabajo se refieren a tener que organizar jornadas, actividades, intervenciones, *“y ahí juega la creatividad...es la secretaria que más juega”*. El modismo juvenil *“juega”* no refiere a una dimensión lúdica literal sino a saber manejarse en *la cancha*, disputar algo que en la militancia estudiantil es sagrado: el interés de lxs compañerxs por participar. A quienes más interés despierta, son, según dijo *“a las mujeres, porque se sienten identificadas, porque cuando se habla de ese tema quieren participar, dicen si si si”*. También atrae, dice, a las de cursos más chicos *“Ahora hay mucho mas interés del que había cuando yo entré, nos daba vergüenza, a mi me pasaba. Ahora [las de 1er y 2do año] van al centro a pasar el recreo”*.

Nicolás enfatizó: *“Creo que género es el tema que más pibes mueve dentro del colegio. De eso te das cuenta tanto cuando hacés una actividad como cuando hablás con los pibes en el patio. Estaría piola que se interesen un poco más allá, pero bueno.”* En este *más allá* que menciona confluyen muchxs de lxs integrantes de la comisión de género que entrevisté: se trata de estudiantes que suelen participar en otras movilizaciones, por ejemplo sobre medidas de ajuste del gobierno, que se organizan desde otras secretaría, y que encuentran más limitaciones y obstáculos en esta fuerza convocante *“El objetivo- dice Natalia- es más de discutir este sistema, de hacer un movimiento más revolucionario, que no quede solamente en las cuestiones educativas. Decidir si somos gente que sigue a la corriente o sujetos de transformación”*.

En los testimonios y observaciones que fui recopilando sobre algunos debates entre jóvenes, el objetivo específico de la secretaría que más repetían lxs estudiantes es el de *generar conciencia* ¿Qué significa esto para lxs estudiantes? La capacidad de identificar lo que ellxs llaman micromachismos. Este término es usado con una frecuencia sorprendente por lxs jóvenes y es un modo que encuentran de volver inteligible la noción mucho más difusa y ajena que representa *género*.

Antes de meterme de lleno con esta conceptualización, quisiera ahondar en el uso de *concientizar* que se repite en testimonios (“*pudimos concientizar*”, “*el objetivo es concientizar*”, “*Igual hay un nivel de concientización bastante grande a diferencia de otros colegios*”) y que observé en las reuniones de planificación de actividades. En una de las reuniones en las que se discutía la realización de una intervención, un *pollerazo*<sup>51</sup>, emergieron diversas formas de enunciar y ordenar lo que estaban buscando con la actividad, y que tenía a lxs adultxs del consejo de convivencia y directivxs como principales destinatarios. Ante la insistencia de otrxs estudiantes y profesores por definir en primer lugar el objetivo de la actividad, que no quedaba clara, sugerían distintxs estudiantes: “*Que no quede solo en este cole*”, “*Algo de impactar. Que digas “que es esto!”*”, “*Para que digan “pongamosnos las pilas”*”, “*Que además de llamar la atención, sea informativo*”. Ante mi pregunta sobre qué era para ella *concientizar*, Ornella me respondió:

*“Que no tenemos que aceptar el machismo, aunque a veces parezca que es mínimo, o que es una boludez. Por mas que nos lo vengán diciendo desde que nacemos como tenemos que ser, tenemos que tener la capacidad de reflexionar cómo estamos, por que es así, la capacidad de ser críticos” (Ornella, 17 años. Entrevista, mayo de 2016)*

En este caso podemos pensar que existe un intento de desarmar los roles tradicionales, ya que se trata de un grupo de estudiantes y docentes que planifican una acción -en un tiempo y espacio acotado que no responde a los procesos de enseñanza tradicionales- con el fin de generar conciencia a otrxs estudiantes y docentes ¿Cómo podemos leer esta direccionalidad? Si el contrato basado en la diferenciación de roles y saberes acreditados que organiza en universo estudiante-profesorx no aplica en este caso ¿Qué lxs hace sentirse autorizadxs? ¿Aplican, por ejemplo para una performance, las herramientas teóricas que usamos para abordar procesos de enseñanza-aprendizaje?

Ahora bien, si ahondamos en la literatura de los estudios de género, más precisamente en estudios sobre la historia del feminismo local, encontramos otros matices del verbo *concientizar* que viene de otros debates. En su libro *Feministas en todas partes*, Laura Masson (2007) analizó, entre otras cuestiones, las agrupaciones pioneras del feminismo local, como la Union Feminista Argentina (UFA) de la primera mitad de la década del 70. Para entonces, la palabra *concientizar* era de un neto corte izquierdista. Estas mujeres veían con ojos desconfiados la banalización y expulsión

---

<sup>51</sup> Medida retomada de experiencias en otras escuelas que implicó que algunos varones se vistieran con polleras durante las horas de reunión del consejo consultivo en las que se discutía la posibilidad de una reforma del código de vestimenta. Se usó como modo de protesta creativa y lúdica para dar cuenta de lo “absurdo e injusto” de la prohibición y del apoyo de los varones ante las restricciones que sufren principalmente las mujeres.

constante que hacían los partidos de izquierda de las causas del feminismo y cuestionaban las formas de organización más jerárquicas. *Concientizar*, usado en relación a la opresión de clase principalmente, “significaba un movimiento de afuera hacia adentro, de dictar lo que la otra debía encontrar en su propio interior. “Concienciar” en cambio, se adecuaba perfectamente al método casi meyeutico que se proponía: lograba describir con mas claridad el proceso de sacar de si, de dar nacimiento a la propia identidad” (Calvera, citado en Masson 2007:47).

Es así que las feministas prefirieron utilizar el término *concienciar* para describir sus *grupos de concienciación* o de *autoconciencia*. Se trataba de un neologismo que utilizaron para traducir el términos en inglés *consciousness – raising* que utilizaban las norteamericanas. Estos grupos de mujeres eran cerrados, funcionaban semanalmente con coordinaciones rotativas, se organizaban en subgrupos de 6 a 8 integrantes y tenían por fin “descubrir el subyacente social de la problemática individual” (Ibídem). En cada reunión se proponía un tema de la vida cotidiana de las mujeres (dependencia económica, maternidad, inseguridades, sexualidad), cada una por turno debía contar su experiencia tratando de no interpretar, ni teorizar (para ese entonces estaba en expansión la cultura psicoanalítica) y luego entre todas debían hallar componentes en común, sacar conclusiones y escribirlas. Estas dinámicas, que sin duda fueron antecedentes directos de los talleres de los Encuentros Nacionales de Mujeres y de los Encuentros Nacionales Feministas, suelen ser desconocidas en el campo de la educación, aunque se traten de técnicas que recuperan y van de la mano con, por ejemplo, las campañas de educación de adultxs que se expandieron a partir de 1973 y que retoman diversos elementos de la educación popular.

Si bien en la actualidad se han reducido significativamente la distancia entre los feminismo y los partidos de izquierda, resulta pertinente complejizar las razones por las cuales se perdió la reivindicación del término *concienciación* y sus sentidos sofisticadamente fundamentados. Es posible sin embargo rastrear en la actualidad, en grupos dentro y fuera de la escuela, la intención de *descubrir el subyacente social* a partir de *sacar de adentro hacia afuera*. En los encuentros -mixtos generalmente- de la secretaría de género y también en reuniones del equipo ESI, la *autoconciencia* y a veces la apelación explícita a la experiencia propia es uno de sus rasgos, incluso más valorados por estudiantes (“*cuando empecé a ir [a las reuniones ESI-género] me fui dando cuenta de que no había pensado nunca algunas cosas*”, “*yo antes puteaba mucho con maricón y esas cosas, ahora intento no hacerlo, aunque cuesta!*”, “*Cuando me metí estaba Nati y Lucia, que siempre estabas indignadas porque las jodían con la*



*musculosa y le molestaba. Yo ahí me plantié ¿no da que venga así o es normal?”).*

### 5.2.1. “Las cosas que por ahí no vemos”

Retomo para el título de este apartado un fragmento central de la descripción inicial de la secretaría y que es transversal a todas las presentaciones posteriores del grupo: la necesidad de ponerle palabra a lo que parece habitual pero “*que estan mal*”, y que a su vez genera mucha ansiedad y motivación por descubrirlas en las propias prácticas y en las de otrxs. Nadie quiere, al parecer, reproducir prejuicios que en la escuela se consolidaron de a poco como políticamente incorrectos.

En el capítulo anterior retomé la valorización que hacían lxs profesores ESI de los intercambios interdisciplinarios como instancias, principalmente, de aprendizajes propios, de “*clicks*” sobre su forma de enseñar y su propia biografía. Si bien en las reuniones interclasutros de ESI-Género se buscaba principalmente organizar actividades, en numerosas ocasiones adultxs o jóvenes remitíann a si mismxs, por ejemplo, para argumentar una propuesta. Tal es el caso del estudiante Oscar que puso en palabras una expresión de su mamá para plantear que se debe apuntar a explicar a sus compañerxs que la homofobia, por ejemplo, es algo que se aprende pero que se puede desaprender en la medida que se aclare su dimensión social:

*Estudiante Oscar: el otro día estaba en el bondi y aparecen dos tipos que no estaban vestidos como la heteronorma, digamos, y había otros que se reían y había una pareja que se reía, la piba se reía. Y me pasó con mi vieja, que ella también se rió en una fila*

*Profesora Mónica: y que te dijo tu mamá?*

*Estudiante Oscar: me dijo que era exagerado. Yo se que mi mamá no es homofóbica, es la sociedad.*

*Estudiantes Ariel: yo hace dos semanas vi a una pareja homosexual en el subte. Alrededor la gente empezó a putear “putos de mierda”.*

*Estudiante Oscar: lo que quiero decir es que me la juego que esto pasa en el colegio. Entonces hacerlos decir “por qué te reís?” “y porque me siento más poronga” o por que lo veo en mi casa. (Nota de campo, mayo de 2016)*



Incluso en las capacitaciones docentes de ESI- dentro y fuera de esta escuela- suele darse una tendencia cuasi terapéutica. Siendo que en general lxs asistentes docentes son todas o mayoría mujeres (por la ya conocida feminización del trabajo docente), es posible encontrar allí puntos en común con los grupos de concienciación pioneras o actuales. Según me comentaron en distintas ocasiones referentes del PNEI y también capacitadoras, sucede con frecuencia un corrimiento del foco desde lo que debieran aprender lxs destinatarixs jóvenes o niñxs, hacia un desanudamiento de los propios proceso de aprendizajes a lo largo de la vida de lxs docentes, sobre su propia educación sexual, su maternidad, una *movilización emocional* que no esperaban. La *reflexión sobre uno mismo* es, de hecho, una de las herramienta para incorporar los enfoques críticos de la ESI a la escuela que son explicitadas en los dispositivos de capacitación del PNEI; una necesaria *primer puerta de entrada*, tal como lo denominan<sup>52</sup>.

Entonces, si bien en los discursos de lxs estudiantes prima el entusiasmo por convencer a sus compañerxs y docentes sobre algo de lo que están ellxs ya convencidxs, que ya lo traen consigo (*“creo que siempre tuve capacidad para estos temas”, “en mi casa son bastantes abiertos”, “desde chiquita que lo vengo viendo”*) también aparece en los registros y algunos testimonios, el reconocimiento de un proceso constante y no cerrado de (des)aprendizajes propios. En este sentido, un aspecto que considero que requiere una atención para futuras indagaciones es la forma actual en que los jóvenes varones *ingresan* a esta *filas feministas* que han sido históricamente ocupadas por mujeres. Veamos dos testimonios:

*Yo a los doce años ya estaba interesado en estas cosas, la diversidad sexual, era feminista y demás, pero por ahí estaba con un amigo y decía Ja! Qué puto! Y no me daba cuenta que esas cosas, aún dichas en chiste, son maneras de discriminar. Qué se yo, eso de “Llorás como una nenita” (...) La idea de llegar a un aula y tener miedo, o que alguien te diga puto mientras él es macho. Esa cosa de flagelar al otro por seguir un mandato social o de flagelarse uno por lo mismo, me parece que hacen que la convivencia de la humanidad sea más hostil y creo que mediante género se puede llegar a que todo sea más ameno, más tranqui en general ya que es romper con esas ideas sociales tan... [gesto con las manos de "arraigadas"]* (Nicolás, 17 años. Entrevista, agosto de 2016)

*Desde chiquito había como cierta exclusión porque a mí no me gustaba el fútbol o miraba una serie distinta a la que miraban los otros varones. ¡¡Era un maricón!! Nunca llegó a bullying porque siempre me llevé muy bien con los chicos, pero por ahí se juntaban y no me invitaban porque iban a jugar al fútbol. De a poco me fui interesando, escuchaba o veía por tele o leía que había gente homosexual que las*

---

<sup>52</sup>El desafío o el riesgo es, según me comentó un referente del PNEI, poder guiar esa catarsis hacia una instancia formativa, centrada en su práctica como docentes. Esta tensión entre el “ser persona” y “ser docente” es una tensión que excede a la enseñanza de la sexualidad, sino que esta presente en cualquier contenido, aunque, considero, la presencia de la dimensión sexuada torna más evidente dicha tensión.

*bardeaban mucho por tener un gusto diferente al que tienen la mayoría de las personas -por lo menos en este momento-. También yo me tiño el pelo bastante y en algún momento lo tuve fucsia, era un color, pero eso bastaba para que comentaran que era puto.* (Guillermo, 15 años. Entrevista, abril de 2016)

Los mandatos más opresivos que señalan se remitan, como plantean gran parte de la literatura sobre la masculinidad (Connel, 2005) al estigma de ser o parecer *puto*. Y esto, dice Nicolás, hace a una *"sociedad mas hostil, para todos"*, y en ese sentido, *"mediante género"* se puede llegar a que *"todo sea más ameno"*. Acá es claro el contraste entre el imaginario de un feminismo como violento, con otro que busca, por el contrario, una convivencia tranquila. Nicolás, que se asume más tímido y lector de teoría social y marxismo, me dijo que encontró en las ideas feministas un modo de que *"las personas no sufran tanto"*. *"Lo veo en la tele, cuando te venden un desodorante. Siempre hay relación con la cuestión de género y con cómo está funcionando el sistema y el mundo en general"*. Guillermo, por otra parte insiste en que le gustan las personas con mente abierta, y es lo que más resalta del espacio de género *"es un espacio muy lindo, no sólo discutimos sobre género sino que también hablamos sobre la vida, es interesante y divertido y está bueno saber que podés cambiarle la cabeza a una persona que piensa de manera racista, xenófoba"*. Lo que quisiera resaltar de estos dos breves casos es que destacan una definición de género que no remite a mujeres, sino a otras luchas que tienen que ver con la emancipación o la libertad, y es por eso, asumo, que se sienten interpelados, y como dicen, más cómodos, ya que pueden *"hablar sobre la vida"*.

### **5.3. Los micromachismos que están en todos lados**

*"Algo que creo que aprendo en cada reunión -me dijo en una oportunidad Florencia- es sobre los micromachismos, esos comentarios que se dicen al pasar sin pensar". "Los micromachismos se tienen que ir puliendo", me expresó Guillermo "es un trabajo que se tiene que ir dando con tiempo y con esfuerzo, hablando con los pibes y siendo consecuente con lo que uno va diciendo"*. Son micro porque son cotidianos, porque se ven todos los días. Son machistas porque, según recupero de los énfasis que hacían este grupo de jóvenes, no respetan la decisión y el deseo de una mujer.

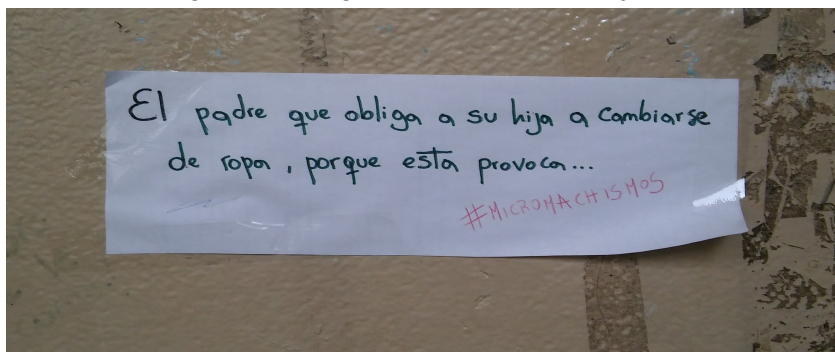
*Un micromachismo es, por ejemplo, la forma de denigrar a una mujer, por su forma de ser o de vestirse, que no va a conseguir una pareja. Y no tiene nada que ver. Si ella quiere conseguir novio lo va a conseguir como ella quiera, no tenés por qué hacerle un comentario tan feo. Yo ahora me doy cuenta que si alguien me dijera eso, me molestaría. Entonces le explicaría a la otra persona por qué.* (Rosario, 14 años.

Entrevista, octubre de 2016)

Dos grandes frentes de lucha aparecen bajo esta idea y son ejes de acciones sobre los que volveré en los próximos capítulos: el acoso a las mujeres, y la criminalización del aborto. La autonomía de decidir sobre sus cuerpos y la exigencia de no ser juzgadas socialmente por ello fue la principal preocupación de lxs jóvenes. Si bien la palabra autonomía o responsabilización no fueron enunciadas así, considero que este fue el punto de partida o la grilla principal por la que en esta escuela se abordaron diferentes eventos, casos y problemas sociales que el grupo ESI-Genero consideró relevante. A juzgar por las interacciones que presencié en actividades y reuniones, para estxs jóvenes el machismo *está en todos lados* e involucra y contiene, sin mucha distinción genealógica, tanto a los femicidios como a la homofobia, a la trata y a la discriminación en general. Palabras como patriarcado, heteronormatividad y personas cis o trans estaban bastante reconocidas y bien utilizadas al menos por varixs de ellos. ¿De dónde toman estas palabras?

Para mostrar la forma en que se vuelve inteligible para esta escuela el machismo y, su contraparte, el género, ilustraré a continuación una serie de acontecimientos.

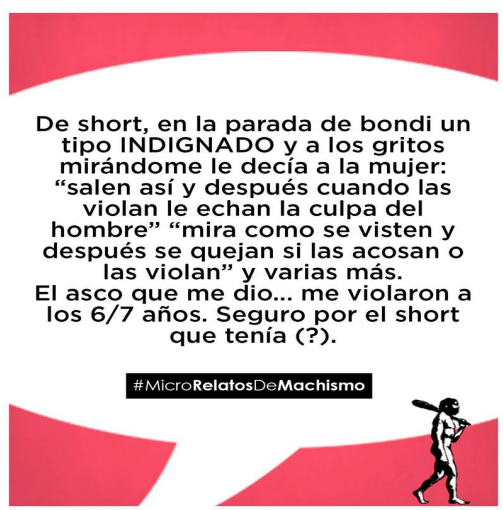
En una ocasión, uno de los recorridos por la escuela me encontré, para mi sorpresa, con distintos carteles, unos 15, muy pequeños y pegados en distintos sectores del pasillo central. En la siguiente imagen puede verse un ejemplo:



“El padre que obliga a su hija a cambiarse de ropa, porque esta provoca #Micromachismos”

Fuente: Fotografía propia. 2016

Esa semana había comenzado a entrevistar a una estudiante, y le pregunté por estos microcarteles anónimos. No sabía a cuales me refería, pero a juzgar por el tono de su respuesta, este tipo de intervenciones le resultaba habitual. La ocupación de los espacios del edificio con mensajes feministas se volvió algo habitual. A partir de la pregunta me mencionó una pagina de *Facebook* que ella seguía, que se llamaba justamente *micromachismos*. La página postea desde hace varios años, casi diariamente, una serie de *memes* (textos sobre imagen) con relatos cortos que se consideran machistas y que son testimonios de personas anónimas que los envían a quienes administran<sup>53</sup>.



"De short, en la parada de bondi un tipo indignado y a los gritos. Mirándome le decía a la mujer: "salen así y después cuando las violan le echan la culpa al hombre"" mirá como se visten y después se quejan si las acosan o violan" y varias más. El asco que em dio...me violaron a los

<sup>53</sup>La página , que tiene más de cien mil seguidores, aclara: "creemos que es un error diferenciar entre grandes actos de machismo que requieren la intervención e indignación de la sociedad y pequeños actos de la cotidianeidad que puedan pasar desapercibidos para la mayoría. No existe un tipo de machismo mas tolerable que el otro. Existen distintas manifestaciones de una idea cuya esencia es profundamente violenta" Recuperado de [https://www.facebook.com/pg/micromachismo/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/micromachismo/about/?ref=page_internal)

6/7 años. Seguro por el short que tenía (?) #MicrorelatosdeMachismo” Fuente: Copia de pantalla de la plataforma Facebook, 2016.

Un tiempo después, una profesora me comentó algo que *circuló* en internet, y que tenía mucho en común con este formato. Una escuela secundaria utilizó el mismo ícono de diálogo propio de las historietas para difundir frases que lxs estudiantes escucharon decir a sus profesorxs, aunque sin dar nombres. Esta suerte de campaña fue elaborada por la comisión de género de otra escuela cercana y tuvo amplia repercusión en *Facebook* y *Twitter*. Se trató de una serie de 10 frases anónimas que apelaban a marcar los límites de lo adecuado/inadecuado en las intervenciones de lxs adultxs dentro de la escuela.



“¿Cómo que a este coelgio pueden venir con short? Después preguntan por qué les va peor a los hombres que a las mujeres. Los desconcentran. Lxs profesxs andan diciendo, Comisión de género” Fuente. Copia de pantalla de plataforma Facebook. 2016

Retomo estas tres imágenes para establecen una línea de continuidad entre las paredes de la escuela y los muros de las redes. Seleccioné de cada serie aquellas frases que mantienen cierto hilo conductor en sus mensajes y que refieren a la regulación social de la vestimenta de las jóvenes, algo que lxs estudiantes de esta escuela cuestionaron particularmente. En los tres casos, las series de carteles/*memes/tweets* remitían a un arco mucho más vasto de problemas que lxs jóvenes escuchaban en sus ámbitos de socialidad (principalmente su familia, amigxs y escuela) y que advertían como injustas. Lo que interesa destacar aquí son los múltiples formatos en los que se actualiza la reiteración de las normas de género (en las escuelas, los medios tradicionales y las redes sociales) y también, como en este caso, los modos de cuestionarlos. La transcripción escrita de comentarios orales, la *bajada* a

cartel de ciertos tweets dejando el *hashtag* (como el cartel, que dice *#micromachismos*), la *subida* de fotos de carteles a los grupos de *WhatsApp* y su puesta en circulación en distintos escenarios y plataformas, exponen las formas ocultas en los que se expresa la cultura machista, generalmente oral y gestual. Se trata de un modo entre otros - ¿novedoso y creativo?- de *generar conciencia*. Y un modo que a su vez, disuelve las fronteras de lo *online/offline*.

*Creo que las redes sociales influyen más que la escuela, pero porque el Centro de Estudiantes, si bien cuenta con un montón de pibes, todavía no logra llegarle a todo el cole. Todos tienen una cuenta de Facebook, de Instagram, de Twiter o siguen a un montón de personas, o por ahí no usan cuenta pero un amigo o amiga les hace llegar o les muestra una imagen o video con información. Y ahí están reflejados algunos micro machismos. La tele también influye mucho, Showmatch, esos programas que son fuertes, polémicos... (Rosario, 14 años. Entrevista, octubre de 2016)*

“Las redes sociales influyen”, sin duda, en todos los sentidos, hegemónicos y críticos, como parte de una trama de sentidos culturales que las redes expresan. Se han analizado en distintos trabajos (Laudano, 1999; Justo von Lurzer y Spataro, 2015) la forma en que los estereotipos de género y objetivaciones de los cuerpos de mujeres son producidos y reproducidos en los medios hegemónicos, en su versión tradicional (televisión, radios y revistas) y más recientemente en los múltiples formatos que habilita el lenguaje de internet (hipertextuales, multimediales, difíciles de borrar, entre otras características). Lo que resulta interesante a los fines de esta análisis son las formas en que lxs jóvenes se apropian de estas herramientas mediáticas para, por un lado, difundir y sensibilizar sobre lo que consideran machista, y por otro lado, como espacio principal donde acceder a contenidos que consideran críticos y con perspectiva de género o feminista (y que aquí denominaremos *saberes de género*).

*[mi interés por el genero] Se lo atribuyo a la internet toda, porque no se decirte una página en particular pero hubo un montón de cortos, videos, textos, muchas cosas que me llenaron en ese sentido. (Nicolás, 17 - Entrevista, agosto de 2016)*

El cruce entre los estudios culturales y feminismos han aportada a una mirada que problematiza la relación que se podría llamar de amor-odio entre los feminismos y la cultura de masas, a partir de observar el plano de las implicaciones ideológicas que intervienen en su producción, en su consumo y en su recepción. Rosales (2016) rescata en su estado del arte algunas visiones más optimistas. Sostiene que los medios y la cultura popular han incorporado la perspectiva feminista produciendo nuevas significaciones de género que serían impensables sin el impacto del feminismo. Sobre esta visión es que se han montado los espacio de agenciamiento y activismo



*ciberfeminista* (Luxán Serrano y Biglia, 2011). En la mayoría de las entrevistas a lxs jóvenes explicitan que "en internet hay de todo" y también que " lo que ves depende de donde te movés".

*Sigo una página que se llama microcentro, una banda de un chico y una chica, que hacen canciones con onda y las suben a Youtube, hicieron una sobre el aborto, las comparto porque la banda está muy buena. Y esto es también una manera de cambiar la perspectiva de pensamiento que vos tenías sobre un tema y darle una vuelta enorme y cuestionarte un montón. Yo antes no estaba a favor del aborto en todo sentido y ahora sí, y esto es por varias cosas que vi, me fui enterando e informando... (Carla, 18 años. Entrevista, noviembre de 2016)*

El aborto es un ejemplo paradigmático (o más bien paradójal) de la mirada optimista, ya que se puede observar un desfase entre la ilegalidad de la interrupción voluntaria del embarazo justificado durante década por un silenciamiento social - que oculta sin embargo una opinión pública crecientemente favorable a la despenalización (Petracci, 2007), con la introducción (también creciente) de información, materiales, y videos sobre aborto desde un punto de vista feminista y *socorrista*. El testimonio de Carla es representativo de otros testimonios que mencionaban al aborto como tema que buscan o que *les llega* por internet. Esto me permite hipotetizar que estamos frente a una presencia cada vez mayor de saberes sobre aborto en espacios de consumos culturales juveniles, algo que requiere mayor contraste empírico. En cuanto al caso del hashtag #NiUnaMenos, algunos trabajos como los de Rosales (2016) plantean que la amalgama de sentidos en torno al fenómeno fue propiciada por el reconocimiento de una *ciudadanía comunicacional* previa que abonó a transformaciones culturales, que a su vez prepararon el terreno para que la movilización fuera posible.

#### **5.4. "No todos se animan a hablar": sobre los vínculos entre estudiantes**

En su investigación doctoral, Guadalupe Molina (2014) realizó observaciones, durante varios años, a grupos de chicas y chicos en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Analizó cómo disputaban los parámetros genéricos legítimos en torno a tópicos como la heterosexualidad, la monogamia, la familia nuclear, la virginidad y cómo se tejían allí fuertes disputas de poder. En una realidad institucional sumamente diferente a la escuela P., y en otro período (2004-2010), encuentra altos niveles de



heterogeneidad y convivencia. Por un lado, jóvenes que cuestionan o corrompen los estereotipos femeninos y masculinos hegemónicos, aún a riesgo de ser estigmatizados o menospreciados, y otros que se alinean a ellos y encuentran a los medios de comunicación como uno de sus principales aliados.

En las particularidades de la escuela P., también muy heterogénea, pero cuya cultura política estudiantil está fuertemente marcada por los cuestionamientos, en términos discursivos, a las expectativas que los medios y la sociedad impone ¿Cómo se expresan esas identidades *alineadas* con los estereotipos hegemónicos? ¿Todos coinciden con esta efervescencia en cuestionar los temas de género? Como es de esperar, no. Posiblemente, a diferencia seguramente de otras escuelas, los márgenes de la intolerancia, por ejemplo, a las identidades trans o a expresiones no heterosexuales fueron estrechándose. “*Si acá son todas bisexuales!*” comentó al pasar una estudiante en una reunión. En otra ocasión, en una entrevista grupal con estudiantes que no formaban parte del CE sucedió este intercambio:

*Estudiante Abril: A veces yo he escuchado chicas en el baño conversar sobre esto y están en contra [de las actividades de género]. Una compañera nuestra siempre trata de evitar el tema, se excluye, se siente incómoda cuando se habla de sexualidad o de género. Pero no lo dice.*

*Estudiante Micaela: ¿Y vos te animarías a decirlo?! (gesto de que no) ¿alguien va a venir a decirte “Me parece mal” lo de cambiar el código de vestimenta? No..En la última reunión igual aparecieron dos chicas que lo dijeron. Para mi se trata de respetar, pero si se presentan en el debate no es justo que las ataquen. Por eso está “el neutral”. Es el que no quiere saber nada. En realidad está en contra pero en este contexto es difícil decir que no, igual que antes era difícil plantear estos temas. Son temas que hoy ya están instalados por el trabajo que se está haciendo en el colegio.*

*Estudiante Nelson: Hay otro tema y es que no todos aquí somos argentinos, ni crecimos en Argentina. Perú, de donde yo vengo, es una cultura y una sociedad altamente machista. Yo era machista y aún conservo cierta fase machista pero he cambiado bastante. Hablo con mis compañeros de la primaria de Perú y me doy cuenta de qué erradas son sus ideas. Un compañero me comentaba que no podía usar una bufanda porque le decían gay en mi país. Yo le explicaba que aquí la bufanda es común, una prenda de vestir más. Entonces, quizás algunos se cierran no porque no les interesa sino porque está implantado en su cultura el prejuicio de género.*

*(Entrevista grupal. Agosto de 2016)*

La población estudiantil se compone de un sector, bastante numeroso, que apoya las *movidas* del CE, aunque muchxs no participan, y también existe otra gran cantidad de personas que se mantiene al margen. En la noción de *neutral* subyace una

idea de campo de juego. Partido entre los que están de un lado, del otro, o en el medio, y siguiendo con la metáfora competitiva, parecería que *los prejuicios de género* representan un paquete cerrado de posiciones coherentes sobre los mandatos, la homosexualidad, la prostitución, el aborto, etc, algo que sin duda no sucede ni en un mismo grupo, ni es una misma persona.

*“La mitad está de acuerdo con la igualdad y contra el machismo, y la otra mitad piensa que en la comisión son todos locos, o todos putos! (risas)”* escuché decir a Florencia sobre la mirada de lxs estudiantes acerca de la secretaria de género. Si bien refuerza esta lectura dicotómica, la división que propone la joven muestra un modo alternativo de describir este campo de juego: *“la otra mitad”* no está *a favor* del machismo o esta contra la igualdad, no embanderan un discurso opuesto – y mucho menos homogéneo-, sino que lo que lxs agrupa es una actitud de desacreditación ante las personas y no antes las ideas que estas personas expresan.

Es inevitable no encontrar aquí una continuidad con el estigma ya mencionado de profesoras *“locas”* o *“lesbianas tapadas”* en los comentarios escurridizos que se escuchaban -en esta y otras escuelas- por parte de adultxs hacia sus colegas impulsores de la ESI, tal como releven otras investigaciones (Díaz Villa, 2012; Lavigne, 2016). El imaginario en esos casos suele ser que en el excesivo interés en el tema, que expresan como molestia, debe necesariamente anclarse en desvíos excepcionales de índole personal, y/o en traumas que justifiquen semejante compromiso con las causas. Se trata de una suerte de falacia de apelación a la autoridad. Pero de nuevo, la idea de autoridad epistémica es también uno de los objetos que cuestiona la teoría feminista. Los debates sobre el feminismo pivotan constantemente en esta disyuntiva sobre la verdad del enunciado y el sujeto que enuncia.

Asimismo, el estigma de *“dinosaurio”* o *“retrógrado”* que se pone en la posición contraria abona en ocasiones a fijar las discrepancias como un tema generacional. Esta escuela es un ejemplo de que, si existe algo así como una línea divisoria de género, no necesariamente se trata de una variable etaria, algo que retomaré en el próximo capítulo:

*Cuando hablamos de las chicas que las mataban en mi curso, fue bastante shockeante. Porque normalmente pensamos que son los mas grandes, los abuelos los que piensan así, y no un chico de 18 años que se supone que con todas las cosas que ve tiene la mente mucho mas abierta, y lamentablemente no. (Carla, 18 años. Entrevista, noviembre de 2016)*

Esta *“otra mitad”* que ve con ojos sospechosos el trabajo del grupo ESI-Género, si bien heterogénea en su conformación, la suelen caracterizar con dos elementos que

al parecer apuntan a explicar la disidencia: se trata de chicxs que profesan una religión y/o son inmigrantes de otros países latinoamericanos. ¿Qué está diciendo ese silencio? ¿Son efectivamente (y solamente) estxs jóvenes lxs que se siente incómodxs cuando se habla de sexualidad o de género, pero no lo dicen? En este caso, más que traer respuestas invoco preguntas sobre las particularidades de esta escuela sumamente heterogénea en cuanto a la posibilidad de dar lugar a las voces de todxs. Lo que si aparece como un hecho a destacar es que el género convoca pero no a todxs y no del mismo modo.

Según varios testimonios, en los últimos años hubo un crecimiento exponencial en la matrícula de jóvenes que provienen de familias que asisten a iglesias evangélicas, y también, a veces coincidiendo o no, de jóvenes de familias con fuerte arraigo en su países de origen. Como el caso del alumno de Perú, muchxs jóvenes observan en silencio y en rincones alejados, por ejemplo, en actividades o jornadas, y expresan más que disgusto, incomodidad. A su vez, tampoco parece sencillo, desde el rol docente, abordar en las actividades de género estas miradas distintas, tal como lo exploré en el capítulo anterior. Retomo un testimonio de la profesora Viviana que describe esta compleja composición de la población estudiantil:

*Acá hay como grupos que están enterados de la perspectiva [de género] porque hay chicos que militan en otros espacios y hay comisiones de género entonces están más conectados. Y después, tenemos la otra parte de la población que no tiene ni idea y que por su religión muchos de ellos se quedan así como viendo... en la jornada [contra la homofobia] un chico me pregunto qué significaba homosexual, otro que le pregunto [al invitado gay] si había algo en su religión que le impedía ser él mismo. Esto de la religión está. De hecho, ayer que pase por acá [la exposición del Aula ESI] estaba abollados aquellos papelitos que decían cosas como que "salga la religión de mi vida". De hecho, este trimestre yo estuve trabajando en los 5to sobre mitos y mandatos, relatos fundantes. Y en unas de la consignas yo los invitaba a que creen que eran dioses e inventaran un nuevo mundo con nuevas lógicas, y algunos chicos no lo hicieron, dijeron que no, que su religión no los dejaban asumirse como dios... y no lo hicieron, no pudieron entender que era literatura o que tenía que crear un personaje... creo que evangelistas. Debe ser difícil para ellos. Nosotros como grupo ESI nos estamos preguntando qué hacer como equipo, porque están surgiendo y tienen que ver con que estamos hablando más de esto, estamos pensándolo, es difícil, una se tiene que meter con una cuestión... de respetar su sistema de creencias. (Entrevista. Marzo de 2016)*

Es decir, estxs chicxs que observan calladxs, están expresando su incomodidad o enojo, con gestos como estos, rehusándose a realizar una tarea escolar o pasando por las aulas y/o abollando los papeles que consideran insultantes. Son sin duda modos de resistencia y subversión a lo que consideran una mirada de género (devenida) dominante. No sacan todos los papeles (con mensajes elaboradxs por estudiantes en un

taller contra la homofobia), ni destruyen toda la exposición, sólo se enfocan en los que desacuerdan. Hay un mensaje que se está queriendo dar desde voces que aquí aparecen como subalternas pero que hasta no hace mucho en esta escuela eran dominantes y tenían un respaldo de lxs adultos ¿Cómo deben comprender estos jóvenes, religiosos o no, la convivencia en un mismo establecimiento de figuras de vírgenes, con fotos de ancianas besándose y varones trans embarazados? Posiblemente la lectura de esto como un choque de paradigmas sea efecto de sesgos que viene de mi posición de adulta y de leer un antagonismo histórico entre las instituciones religiosas y los reclamos feministas. Pero ¿Cómo lo interpretan estos jóvenes cuyas voces, por diversas posiciones subalterna, resuenen como murmullos? ¿Están siendo acalladas? Sin duda, este cruce entre las nuevas *minorías* religiosas y la incorporación de la perspectiva de género en las escuelas debe profundizarse en investigaciones futuras.

Lo que encuentro como rasgos en común de los testimonios de los chicos que *militan* el género, es que, si bien reconocen esta multiplicidad de opiniones, encuentran que sus acciones tienen un efecto transformador:

*A los pibes les llegan estas cosas. A veces pensamos que están totalmente alienados, pero no. Estas son cosas que viven todos los días. Sé que hay una gran cantidad de pibes que sienten estas cosas en el día a día. (Nicolás, 17 años. Entrevista, agosto de 2016)*

*Mi curso, por ejemplo. Hay un montón que se interesan y aunque tal vez no tienen tiempo para venir a organizar una jornada, sé que van a ir cuando se haga. Eso me encanta. Que en algún sentido aportan, porque ir a la jornada e informarse ya es un aporte. Creo que este grupo de género le hace muy bien al colegio, y además es una manera de salir de las clases y no aburrirse tanto. (Carla, 18 años. Entrevista, noviembre de 2016)*

*Hay muy pocas personas que se animan a decir lo que piensan, porque, nada, no está bien del todo [lo que piensan] !! Tienen esa contradicción con ellos mismo. Y también vi que a través de esto debates personas que pensaban así cambiaron su opinión. Eso fue lo que más me marcó (Rosario, 14 años. Nota de campo, septiembre de 2016)*

Estos jóvenes ponen en valor la interpelación entre pares y la dimensión procesual del aprendizaje de saberes de género. Si bien por momentos construyen mapas antagónicos, también comprenden la diversidad de miradas y una apertura hacia estos debates que resultan atractivos. Estas características contextuales se presenta para estos jóvenes como una oportunidad poco frecuente y representa uno de los principales motivos por los que esta secretaría tuvo un acelerado crecimiento y también una sostenida participación por parte de sus integrantes. Un espacio que según sus

mismos integrantes, *“le hace muy bien al colegio”*.

### **5.5. “Ayuda a que una sienta que hay un espacio para militar”: Sobre el feminismo**

En los estudios sobre juventud a nivel local ha emergido, en las últimas décadas, un subcampo de estudios de género y jóvenes, al igual que en muchas otras áreas de estudios sociales. Según Vommaro, Vazquez, Bonvillani y Palermo (2010) se trata de una línea de investigación que analiza los diferentes modos de ser joven atendiendo a una de las variables significativas para pensar estas diferencias, que es la identidad de género y la orientación sexual. Estas investigaciones, dicen, entrecruzan el género con otras perspectivas, tales como la educativa, la del trabajo y empleo, y la de culturas juveniles, entre otras. Silvia Elizalde (2006) ha señalado la poca articulación del campo de las juventudes local con los aportes del feminismo, y la perpetuación de un enfoque androcéntrico en los trabajos clásicos que abordan sin mayores cuestionamientos los binarismos taxativos. Asimismo, la autora ha ahondado en las formas en que el legado feminista interpela hoy a las jóvenes. Mujeres, que gozan de márgenes de libertad y autodeterminación mayor que las generaciones que le antecedieron, a la vez que son exponencialmente exhibidas y fetichizadas por el deseo masculino. Retoma a Kehili (2012) para sostener que estas jóvenes están explorando puntos de continuidad con el feminismo que les antecede recreándolo de manera propia novedosa y específica, aún con poca o nula conciencia histórica explícita sobre el movimiento (Elizalde, 2015).

Ahora bien, encuentro que esta conciencia política e histórica del feminismo, que aun hoy parece impensable encontrar en los diseños curriculares, no sólo está siendo verbalizada con mayor frecuencia por parte de mujeres y varones jóvenes, sino que comenzó a ser objeto de charlas y jornadas específicas organizadas por las mismas estudiantes. Sin pretender universalizar esta tendencia que encuentro en la escuela P. -que de por sí se destaca por sus alto nivel de actividad política-, considero que, como plantea Elizalde, resulta necesario revisar la utilización de la *variable* de género en los estudios de juventudes. Es decir, no (sólo) como condición descriptiva de su forma de habitar el mundo sino en tanto objeto de reflexión y práctica por parte de estxs jóvenes que en ocasiones autoadscriben a la lucha interseccional e intergeneracional de los feminismos latinoamericanos. Se trata de ahondar sobre las prácticas y los sentidos que lxs jóvenes desarrollan en relación a su propia identidad y en la vinculación que

establecen entre su militancia y las desigualdades sociales de género. O dicho con más especificidad, el cruce entre jóvenes estudiantes, participación política y feminismo.

Uno de los aspectos que llamó mi atención en los primeros contactos con lxs jóvenes fue la apelación a la diferencia entre feminismo y *hembrismo*. Comprendí luego que esto sucedía como respuesta a un argumento que escuché de otrxs estudiantes para desprestigiar el feminismo, ya que su denominación *suen*a como lo contrario del machismo. En un debate que presencié en las clases de Lengua y Literatura, Lucía (estudiante que mencioné al principio del capítulo) justificó la confusión que genera el nombre feminismo diciendo que *“cuando nació, en esa época la mujer era realmente subordinada y no había otra cosa, entonces en ese momento nació como movimiento de mujeres, feminismo, pero después a través de los años se convirtió de todas las personas. Ahora hay varones feministas”*. Esta aclaración, por un lado remite felizmente al feminismo como un movimiento de larga data, pero por otro lado, asume que ahora supuestamente no hay tanta opresión, evidencia que surge de que los varones pueden sumarse. Lo interesante de esta instancia fue la clara intención de Lucía por comprender, por un lado, que muchas personas caigan en una especie de trampa semántica, pero que, una vez aclarado el problema de comunicación, era esperable que todxs lo avalen. Después de todo, imagina que difícilmente una persona hoy puede expresarse contra los derechos de las mujeres o niegue la desigualdad, expresada bajo la figura estadísticamente innegable de los femicidios.

En esta lectura, lo contrario al macho, dicen las chicas, es la *hembra*, por lo que lo contrario al machismo es, naturalmente, el hembrismo. Esto representaría a un grupo minoritario de personas que efectivamente se consideran superiores a los hombres. Las feministas, en cambio, *buscan la igualdad*. Por ejemplo, en una charla en aula del CE un varón comentó:

*Alumno: Yo fui a la marcha de las putas<sup>54</sup> y había un grupo, no la que encabezaba, otro, que me agarró y me decía salí de acá!” Yo fui a acompañar la lucha con mi tía y me sacaron cagando! Posta que un grupito odia a los varones.*

*Alumno 2: en Ni una menos también había un grupito que incendió a un muñeco y después todos hablaban de eso. Una marcha grande siempre va tener una parte mala*

*Alumna 1: Hay que diferenciar el feminismo o la igualdad de género con el hembrismo. Hay minas que se dicen feministas y son tipo corta pijas (risas) pero son menos. En la marcha de las putas hay hembristas (Fragmento de nota de campo. 27 de mayo de 2016)*

Esta palabra, que separa a las feministas de “*las violentas*” (adjudicando una identidad a personas que difícilmente se nombrarían como tal), encuentra su paralelo en el reemplazo de matriarcado por patriarcado, y resulta comparable a otro término que resuena desde hace pocos años, *feminazi*:

*En la vida real son más los que apoyan que los que critican. Es fácil en internet decir feminazis de mierda. Es como una corriente de gente que dice “Yo voy en contra de lo que va en contra y me siento piola” . Pero en la vida real no vas a ir a decirle a alguien que está protestando para que no la violen más, que es una feminazi. (Nicolás, 17 años. Entrevista, agosto de 2016)*

El joven encuentra que las críticas, sobretudo en el mundo *online*, no tienen sustento. Lo que no parece profundizar Nicolás es la dimensión histórica y estructural de los privilegios políticos, económicos y culturales de lo masculino. Su relato da pistas, sin embargo, del tipo de debates que este joven presencia en sus ámbitos de socialización y la lectura que hace de lo *online* como habilitante de acusaciones más lúdicas que consistentes.

De lxs jóvenes entrevistadxs y auto asumidxs como politizadxs, la mayoría se considera feminista. Sin embargo, encuentro que a diferencia de lxs profesores, no enfatizan un punto de quiebre, un *click* o momentos de iluminación, así como tampoco encuentran la necesidad o intención de afiliarse o no a un movimiento tan heterogéneo. El vínculo entre los procesos subjetivos y colectivos de aprendizaje y la adscripción identitaria son analizados por Laura Masson (2017) que encuentra en la *conversión* una modificación cognitiva que cambia la visión que tienen del mundo las mujeres (su análisis data entre 2004 y 2007), con la incorporación de nuevas categorías de percepción que se construyen en la militancia. Para la autora, feminismos es una forma de incluir y excluir, que sirve para dar valor a quienes así se definen y para desautorizar

---

<sup>54</sup>La “Marcha de las putas” es una concentración que se realiza anualmente “contra la cultura de la violación” y que convoca principalmente a un público juvenil y de clase media. El nombre y sus organizadoras se referencian en un evento sucedido en Canadá (*Slutwalk*) y que luego se replicó en múltiples países. La primera acción se hizo en la Argentina en agosto de 2011 y desde entonces se continúa realizando. El vínculo desencontrado con los feminismos populares amerita una profundización para comprender los sentidos juveniles sobre las reivindicaciones en torno al consenso y las distintas formas de acoso que viven las mujeres jóvenes.



a quienes muchas veces se les niega esa condición. Esta idea divisoria, sin embargo, no aparece así entre lxs jóvenes contemporáneos, y mucho menos como algo que antagonice entre identidades. Lo que si aparece en muchos testimonios es la necesidad de aclarar lo que resulta confuso.

*Hay algunos docentes bastante machistas y también alumnos, pero también están entre los estudiantes y los docentes aquellos que son feministas o que sin serlo, laburan con nosotros, depende mucho de cada caso y de la vida de cada uno.* (Tahiel, 17 años. Conversación informal, diciembre de 2016)

*En el Centro hay muchas y muchos feministas. En mi curso debe haber también gente con el mismo pensamiento quizás aunque no se definen feministas.* (Florencia, 16 años. Entrevista, septiembre de 2016)

Los estigmas que recayeron históricamente contra las feministas parecen haber perdido fuerza argumentativa. Criticarlo por el nombre y por la violencia en un contexto de movilizaciones masivas pacíficas a las que ellxs mismos asistieron (como el Ni una menos), resulta para estas jóvenes, poco sustentable,

*Cada día me considero más feminista. A veces me da bronca estar hablando con alguien y que te diga que por el nombre habla de superioridad de la mujer ¿ por el nombre lo vas a criticar? Hace una critica constructiva! Esta muy bueno el tema. Ayuda que una sienta que hay un espacio para militar. Aprendo en el grupo de género, en el de ESI, en las redes, cuando hay Ni una menos twitter explota. Uso mucho twitter.* (Ornela, 17 años. Entrevista, mayo de 2016)

Algo que valoran lxs estudiantes de la escuela P. es que les permite “sacar sus propias conclusiones”. Para estxs jóvenes que ya participaban en espacios de debates, el feminismo es algo que se va construyendo y concluyendo como parte de un proceso de discusión permanente y, como ya mencioné, en diálogo diario con las noticias de la actualidad: información que esta siempre sujeta a la opinión y que disputa protagonismo con los saberes escolares:

*Para mí son conclusiones que se van dando conforme agarrás, no sé, cien notas de muertes por abortos, o tantas noticias sobre tal cosa. Se va armando. En conjunto también, pero el género, la diversidad sexual y esas cosas, uno las va construyendo con su militancia. Por otro lado, con su experiencia en el día a día sacando ideas y conclusiones que te permiten ir avanzando sobre eso y profundizar (...) En internet busco notas puntualmente cuando me entero sobre un caso, como el de Belén<sup>55</sup>. En muchas intervenciones que se suben a Facebook que te van explicando. Hay gente que empezó a militar de esta forma. Por acercarse a hablar y ser invitada a una foto para colgar. (Uriel, 16 años. Entrevista, noviembre de 2016)*

La "experiencia en el día a día sacando ideas y conclusiones que te permiten ir avanzando sobre eso y profundizar" nos da claves sobre una lectura posible del proceso de politización como escindido de un proceso de aprendizaje escolarizado, en el cual la experiencia toma un valor epistémico central. Si hacemos un salto arriesgado a un pasado muy distinto, este *ir construyendo* una militancia, a partir de lentos procesos de reflexión y profundización, se puede asemejar a lo descripto al inicio sobre los grupos de concienciación, aunque en este caso incluiría no sólo a mujeres. Una serie de sustantivos asociados a ciertos verbos describen, a mi entender, algunas características de forma en la que "*Hay gente que empezó a militar*": a partir de lo que *explican* Facebook y los vídeos, a partir de las campañas participativas que *informan* y a la vez *invitan* a militar, y/o a partir de noticias de casos que se pueden *buscar*. Estos aspectos son particularidades que marcan estilos singulares de participación política juvenil, donde las plataformas, las campañas y las noticias son insumos que van construyendo un repertorio de saberes de género que interactúan con lxs jóvenes. Por último, resulta pertinente el testimonio de Rosario, que en su argumentación recorre distintos imaginarios, da cuenta de que conoce las reivindicaciones y se distancia de las feministas "*que se van de tema*" a la vez cuenta que realiza las mismas actividades que ellas.

*Yo no me considero feminista. Creo que es buscar la igualdad social, preguntarse el por qué un hombre gana más que una mujer por el mismo trabajo, o por qué para las mujeres las cosas son mucho más difíciles que para los hombres en términos laborales, económicos, sociales y culturales. El feminismo busca que seamos todos iguales y que no haya diferencias en estos sentidos, y punto. Hay algunas feministas que van al extremo, con las que no estoy de acuerdo porque ya se van de tema. También hay pibes conscientes que apoyan estas luchas. Podés ser feminista siendo hombre. Igual hay mucha gente muy machista. Para mí el feminismo es la igualdad social en todos sus aspectos. Para mí las feministas son las que hacen todo el tiempo intervenciones, publican fotos, sacan los papelitos de la trata, cosa que también hago yo. Pero no me considero feminista porque no estoy todo el tiempo agitándola. Por ahí el día de mañana sí. Igual voy a marchas, como a la del aborto*

---

<sup>55</sup>Belén era el nombre ficticio de una joven tucumana que en 2014 fue apresada luego de haber acudido a urgencias de un hospital público por una grave hemorragia vaginal y fue acusada por el médico de haberse "deshecho del feto" en uno de los baños del hospital, algo que ella negó. Fue liberada casi tres años después tras un fuerte repudio de organismos y de agrupaciones feministas.

*legal, seguro y gratuito. Me considero una persona que sabe lo que está bien y lo que está mal, y lo que es justo y lo que no lo es. El día de mañana si matan a una piba y hacen una marcha yo voy a ir, porque pongo mi granito de arena en contra de lo que se hace en la sociedad y lo que esconde el Estado también. (Rosario, 14 años. Entrevista, octubre de 2016)*

Esta joven asume que la autoidentificación amerita una serie de acciones sostenidas en el tiempo y, aunque no lo exprese así, parece requerir una acreditación simbólica por parte de otras feministas o de una agrupación específica con la cual salir a hacer intervenciones. ¿Qué definiciones sobre el feminismo circulan entre lxs jóvenes? ¿Existen diferencias entre quienes militan en agrupaciones y lxs que no? ¿Quién asume la autoridad para definir qué es y qué no es feminismo? O, más pertinente aún, ¿Qué es ser o no ser feminista? (¿esa es la cuestión?). La pregunta por el *feministómetro* es una constante en un movimiento que si bien tiene referentes activistas y académicas, se caracteriza por esquivar definiciones, y que encuentra como solución intermedia pluralizarse en *los feminismos*. Volviendo al testimonio de Rosario, que con 14 años “*saca papelitos*” [que ofrecen servicios sexuales en la calle] y “*va a las marchas*”.

Género y feminismo, cómo dice Fernandez Cordero (2016) sólo se distinguen -en los discursos de militantes, funcionarixs y medios- cuando *feminismo* aparece como un término demasiado intenso o politizado, una exageración ante la cual se prefiere *mujer*. Si el género ya es un tema visible y el estigma del feminismo como movimiento *más extremo* es, para lxs estudiantes, parte de una ignorancia o un error de comunicación, muchxs de estxs jóvenes asumen que tarde o temprano sus buenas intenciones de igualdad para todxs se develará. Esta mirada puede pensarse como romántica o con poca conciencia histórica de la puja de privilegios, pero también puede dar pistas de un ritmo acelerado de eventos y nomenclaturas que podrían estar limitando la posibilidad de anclarse en identificaciones estables.

Si existen muchos feminismos ¿Cuál de ellos “*juega*” en esta escuela? En este caso, y por las características de su población, *el género* se entrama *desde* y se encuentra *con* un tipo de orientación política, o más bien de sujetos, que son aquellos que critican los posicionamientos liberales sobre el Estado y la política en general. Son lxs simpatizantes de izquierda (en un sentido amplio, no partidario) quienes *tomaron el guante*, atentxs también a los riesgos que tiene pensar el género escindidos de la clase, por ejemplo. Lxs integrantes de la secretaría de género y también lxs profesores del equipo ESI participan de otras *movidas* sociales, antirepresivas por ejemplo, lo que a su vez fortalece y sostiene la afinidad política dentro del grupo.

Entonces, un nudo gordiano de estos interrogantes sobre la identificación feminista, la encuentro en la histórica batalla que han mantenido los feminismos y las izquierdas (en las que incluyo, insisto, al campo popular en su versión latinoamericanista y parte del kirchnerismo/peronismo). Algo en común que identifica Masson (2007) en su análisis de las feministas de principio de siglo XXI (muchas de las cuales se han convertido en líderes de agrupaciones) es que, además de tener estudios superiores, tienen experiencias previas de militancia en partidos políticos, especialmente de izquierda. Sucede que las feministas suelen decirse de izquierda o del campo popular, pero no sucede o no solía suceder así a la inversa. Hago más las palabras de Fernandez Cordero (2016), quien plantea que es momento de superar la vieja idea de un matrimonio mal avenido, y abrir el diálogo, pero que este puede ser inconducente si pensamos en esa instancia como un momento de encuentro entre dos identidades ya dadas. Sucede de facto, agrego yo, que conviven ambas identidades en una misma persona o agrupación, aunque eso genere contradicciones, como por ejemplo en ciertas medidas o discursos poco feministas de sus líderes<sup>56</sup> (me refiero a líderes partidarios, ya que líderes feministas representativas no hay). Estas contradicciones no habilitan, ni habilitaron su confluencia. Al contrario, dice Fernandez Cordero (2016), lo mejor del cruce entre feminismos e izquierdas se produce en el propio proceso en el que se encuentran y desencuentran:

*Si el desencuentro [entre feminismo e izquierda] es una constante, no ocurre lo mismo con la identidad de quienes integran la supuesta pareja malavenida. Cada vez más, hablamos, en plural, de izquierdas y de feminismos. Izquierda socialdemócrata, marxista, anarquista, radical, populista, revolucionaria, popular o anticapitalista, por un lado. Posfeminismo, feminismo popular, lesbofeminismo, feminismo queer, transfeminismo, feminismo poscolonial, ecofeminismo, por otro. Y esto, sin que ninguna de las dos listas resulte exhaustiva porque estamos ante expresiones que se renombran mientras estamos escribiendo, al ritmo vertiginoso de las redes sociales y al más lento, aunque no menos activo, de las prácticas políticas concretas” (p.117)*

La estudiante Ornella destaca del feminismo que “ayuda que una sienta que hay un espacio para militar”. Sin duda, la confluencia actual en los feminismos populares, que se trata de una sedimentación de estos encuentros y desencuentros (como ya describí en el capítulo 1) coincide con una época de notable confluencia de las jóvenes que se sienten convocadas bajo las consignas y eventos que las ponen, por cierto, en el centro de la opresión patriarcal: son las jóvenes quienes en términos numéricos mueren más por abortos, femicidios y son secuestradas por redes de trata. Pero, en este nuevo

---

<sup>56</sup>Fernandez Cordero se refiere a dichos machistas de por ejemplo a Evo Morales en Bolivia, Correa en Ecuador, o también la posición anti aborto de la ex presidenta argentina Cristina Fernández.

mapa ¿Cómo se milita sin agrupación? ¿Dónde se pertenece si no existe un espacio físico, un local, una bandera? Rápidamente podemos encontrar un paralelo en la paradoja de la incorporación de la perspectiva de género en la escuela ¿Cómo se enseña sin materia? ¿Cómo se aprende sin fuentes de referencia?

Para sintetizar, diré que las voces juveniles y contemporáneas en torno al feminismo permiten complejizar los imaginarios sociales arraigados en torno a esta palabra. Las feministas han tenido que esquivar acusaciones desde frentes que podrían pensarse opuestos: desde un lado – más liberal o apolítico- se las acusa de violentas y abortistas, y desde otro lado, -de lo que podemos llamar una izquierda tradicional reacia al equipar en prioridades género con clase- se las acusa hoy de no lograr articular desde sus diferencias internas y disputar los juegos electorales. Ahora bien, estas acusaciones, sostengo, están siendo desestimadas a medida que la palabra feminismo circula con mayor velocidad entre sujetos que se sienten imbuidos en sus acciones y sus causas, y que ven más encuentros que desencuentros entre ella y los motivos que lxs invitan a participar en espacios políticos. Se trata de jóvenes que se aproximan desconociendo los debates previos, tanto en su interior como con otros sectores de la política. Resulta muy apresurado pretender recoger hoy los efectos de estas miradas que se están tejiendo. Es válido, sin embargo, preguntarnos si la palabra género, elegida para titular la secretaría - cuyas acciones se nutren de los debates actuales del feminismo- promoverá un mayor reconocimiento de su legado o, como dices sus retractoras, incitará a su desdibujamiento.

## **Conclusión**

En capítulos previos ahondé sobre las características de la población adulta de la escuela, los encuentros y desencuentros que despertaron palabras como ESI, género y feminismo, la gestación del equipo ESI, y la puesta en valor de los saberes y acciones producidas dentro y fuera de la escuela en pos de sensibilizar sobre las desigualdades de género. Aquí presento a la población de jóvenes y los sentidos y acciones que elaboraron en torno a los saberes de género para luego, en los capítulos que siguen poder profundizar en las relaciones intergeneracionales e interclaustrales que se establecieron alrededor de la enseñanza de estos saberes.

En relación a los objetivos de esta tesis, encuentro que para conocer los modos

en que circulan y se validan los saberes de género dentro de la comunidad escolar, resulta imprescindible atender a los circuitos de socialización juvenil y en particular los modos en que estos seleccionan de ellos los saberes que resultan útiles a sus motivaciones e intereses. El Centro de Estudiantes es un lugar en el que muchxs jóvenes encuentran referencias a formas de participar en la vida política y social; legitima y establece el marco de lo que es y no es *político*. Por si quedaban dudas, *Género* lo es. La apertura a pensar que dicho campo de problemas y debates amerita una comisión específica es un salto cualitativo en ese sentido. A su vez, el protagonismo de lxs jóvenes en relación a la enseñanza de la sexualidad, a través del género, fue y sigue siendo menospreciada, incluso desde los mismos documentos de la ESI que lxs nombra como objetos pero no así como sujetos promotores de sus enfoques. Las acciones de la secretaría apuntan a cruzar y desbordar las definiciones estandarizadas de sexualidad y de género. Su articulación con el equipo ESI es asimismo un modo de advertir sobre la expulsión histórica de las voces juveniles por parte de quienes han llevado adelante intenciones de educar la sexualidad.

En este capítulo desandé una serie de interrogantes en torno al cruce entre participación política juvenil y estudiantil con los debates contemporáneos sobre género y feminismo. La idea central giró en torno a un proceso que encuentro en esta escuela y es que algunxs jóvenes, mujeres y varones, *entran* o se acercan a la participación política *a través* del género, o de lo que esta palabra polisémica les despierta. La creación y el mantenimiento activo de la secretaría de género es un hecho que por sí solo abre nuevos interrogantes sobre la socialización juvenil y las formas actuales que toma la política estudiantil. Sólo en los últimos cinco años se han creada secretarías de género en gran parte de los CE de las escuelas de la ciudad, proceso que encuentra antecedentes en los CE de gran parte de las universidades y algunos profesorados. Su creación, su velocidad y su poder convocante resultan hechos inéditos en la historia de la militancia estudiantil secundaria. Se tratan, a su vez, de hechos que a la luz de las tendencias actuales, ameritan una profundización y atención por parte de los diversos campos académicos que convoca, ya que posiblemente brindarán más y mejores pistas sobre la direccionalidad que está tomando, no sólo el movimiento feminista, sino también el movimiento estudiantil. Parafraseando una vieja frase sobre el acceso femenino al mundo público, es posible imaginar que *“cuando una joven feminista llega a la política estudiantil, cambia a la joven; pero cuando muchas jóvenes feministas llegan a la política estudiantil, cambia la política”*.

Retomo para cerrar los aportes de Merklen (2005) para ahondar en éste

señalamiento de que algunxs jóvenes (no todxs) están *entrando a la política a través del género*. El autor entiende a la politicidad como el conjunto de prácticas de socialización y cultura política de los sujetos, es decir, constitutiva de la identidad de los individuos. Así, discute con la idea de autonomización de la política de la sociedad, es decir, las visiones que conciben la política como algo con la que los individuos entrarían en relación a partir de decisiones autónomas. La idea de que la representación política debe canalizarse a través de los partidos políticos y de que la acción política central debía ser el voto entra en tensión, no sólo con la existencia de una forma de politicidad de los sectores populares y los movimientos territoriales, sino que también es de suma utilidad para analizar la forma en que la mirada institucionanalista de la ciencias políticas dejan de lado o no pueden ver politicidad del feminismo. Los nuevos feminismos que emergen en la segunda década del siglo XXI, y que encuentran su punto de inflexión en las movilizaciones del *Ni una menos*, derivan de una acumulación de experiencias políticas sedimentadas en los debates de los Encuentros Nacionales de Mujeres.

Desconocer la producción política de este movimiento de mujeres durante el período democrático (recordemos que los ENM comenzaron en 1985), en el que confluyen académicas, sindicalistas, partidos y organizaciones territoriales, es resultado de un obstáculo epistemológico que impide la comprensión de las nuevas formas de acción colectiva, principalmente del fenómeno social que estamos presenciando en los últimos años. Existe en la actualidad un nivel de adhesión que resulta inédito para un movimiento que, con su dinamismo característico, existe en nuestro país desde los años 70 sin haber tenido nunca un anclaje en una estructura partidaria ni electoral. Los reclamos de género no son *partidarizables*, más allá de algunos intentos de cooptarlos. De carácter descentrado, desjerarquizado pero también – y a diferencia de la cultura apolítica que pretende el neoliberalismo- anclado en lazos colectivos que ponen en valor la capacidad organizativa y los vínculos afectivos por fuera de la vida doméstica. Estas son algunas de las singularidades que habilitan a que muchas personas, principalmente mujeres y jóvenes, se identifiquen con este conjunto específico de injusticias, pero que a su vez, -y aquí radica su politicidad- encuentren en la organización la posibilidad de transformarlo. Este carácter apartidario no exige una lealtad o una participación concreta. Desborda la concepción de ciudadanía o buenas prácticas políticas, ya que excede los canales institucionales, al Estado mismo y también y sobretodo a las fronteras nacionales.

Los procesos de politización confluyen para varios autores en procesos de identificación que puede devenir o no, como veremos en el último capítulo, en proceso



de institucionalización. El reordenamiento del organigrama del CE en este sentido amerita una mayor atención. Allí confluyen las demandas de lxs más chicxs por aprender sobre lo que las mujeres organizadas demandan al Estado y a la sociedad. Habilita un agenciamiento precoz de estas (y estxs) jóvenes que hasta no hace mucho debían esperar, en el mejor de los casos, a llegar a la universidad o a otros espacios de socialización, para conocer el carácter social, construido, situado y político de sus cuerpos sexuados.

Para terminar, retomo el subtítulo de este capítulo, “*De los micromachismos a microfeminismos*”. Pretendo instalar, con este un juego de palabra que por un lado se detiene en esta categoría *nativa* de micromachismos (como un modo que encontraron lxs jóvenes para focalizar sus acciones y volver inteligible la dimensión performática de la cultura machista) y por otro lado, vuelve al *micro* (feminismo) como aquello que remite a una cuestión etaria: son las y los mini-combativxs que posiblemente conducirán al movimiento feminista o a la política en general, tomando como base estas experiencias que ensayaron por primera vez en sus escuelas.

La canción que elegí para el epígrafe que introduce este capítulo fue elaborada, entre risas, en la columna del CE de la escuela P., en una Avenida de Mayo que rebalsaba de mujeres jóvenes, banderas de escuelas, profesorados, sindicatos docentes (además de otros sectores del campo popular) todxs bajo la misma convocatoria de *Ni una menos*, un 3 de junio del año 2016. El texto de la canción representa, además del estilo lúdico y creativo propio de la militancia juvenil y también feminista, la cristalización de un proceso en el que confluyeron diversas conquistas y contextos. Un plano de sedimentación y centralización de debates públicos sobre las injusticias que recaen en los cuerpos de las mujeres jóvenes. La frase “*si quiero sexo, yo te lo aviso*” unifica una serie de naturalizaciones en torno a la vigilancia, disposición, objetivación y sexualización no consentida de las chicas. El protagonismo que tomó el movimiento de mujeres en el mundo de la política con mayúsculas (en esferas estatales y dentro de las agrupaciones y partidos políticos) habilitó para estas y para estos jóvenes, otra serie de interrogantes sobre los significados en torno a la construcción de su propia ciudadanía juvenil, sobre los sentidos de las frases escritas en los muros de sus CE y que invitan a comprometerse con la justicia social. En este nuevo escenario ¿Qué significa, por ejemplo, la frase “*prefiero una libertad peligrosa que una servidumbre tranquila*”? ¿Por dónde pasa esa libertad y esa servidumbre?

## Capítulo 6. El encuentro ESI-Género. De las alianzas a las apropiaciones

A partir del año 2015 comenzó en la escuela P. un proceso de consolidación de un grupo relativamente estable de docentes de distintas asignaturas – el equipo ESI- y de estudiantes de distintos cursos, referenciados en la secretaría de género del Centro de Estudiantes. Desde entonces, y luego de finalizado mi trabajo de campo (desde agosto de 2014 hasta mayo de 2017), sostuvieron un tipo de articulación que por su conformación, sus objetivos y sus dinámicas presenta rasgos novedosos en relación a los vínculos intergeneracionales instituidos.

En el capítulo anterior señalé que lxs estudiantes que formaban parte del CE valoraban el papel que tuvo el equipo ESI de docentes para el impulso y acompañamiento de la secretaría de género ya que *“al tener el apoyo de los profes de ESI siempre es todo mucho más fácil”*. La imbricación es tal que una de las estudiantes me dijo en una ocasión que *“los profes[ESI] ya son prácticamente parte de la comisión”*. Asimismo, el equipo ESI mencionó en la descripción que hicieron sobre sí mismos a fin de 2017 -y en otras instancias- que se trata de *“un equipo interdisciplinario de docentes que articula actividades con la comisión de género del Centro de Estudiantes”*.

Si bien se identifican y funcionan como colectivos separados, establecieron un espacio en común, físico y simbólico, de interacción con frecuencia semanal. Dado que en general todas las actividades que se realizaron en la escuela- charlas, jornadas e intervenciones- relativas a género y sexualidad fueron impulsadas y organizadas por sujetos de ambos grupos, en ocasiones en la escuela se los denomina como “los que trabajan ESI” o “el grupo de género”. Aquí lo nombraré como *Grupo ESI-Género*. Este formato que contrasta con la organización de roles estandarizados entre docentes y estudiantes, permite también ver con detalle la porosidad de otras fronteras conceptuales, como la distinción entre educación sexual integral/saberes de género, entre lo pedagógico/lo político, y las fronteras espacio-temporales, como el adentro/afuera de la escuela, lo *online/offline*.

En este capítulo analizo esta confluencia intergeneracional y los distintos roles y objetivos que identifiqué entre lxs integrantes de este grupo. Del mismo modo, describiré los sentidos que elaboraron lxs estudiantes de este grupo en torno a la ESI. En la segunda parte, describo un conflicto que tomó relevancia, entre el grupo ESI-Género y

las instancias jerárquicas de la escuela. Durante varios años el CE exigió que se modificara un artículo del código de convivencia referido a la vestimenta que lxs estudiantes consideraban injusta, algo que se efectivizó a finales del 2016. Encuentro en el desarrollo de este conflicto una serie de apropiaciones que manifiestan, en particular lxs estudiantes en relación al fenómeno social *Ni una Menos*, con el fin de conquistar una demanda estudiantil que identificaban como producto de una naturalización del machismo en la sociedad en general y en las normas escolares en particular.

### **6.1. De los desencuentros intra-generacionales a los encuentros inter-generacionales**

La escuela secundaria presenta, según Terigi (2012) una combinación de problemas de antigua data que todavía no logra resolver, -como la tendencia academicista de su formación, el enciclopedismo de su curriculum, o las arbitrariedades de su régimen académico- y también otros problemas nuevos, como los hechos de violencia, la crisis del sentido de asistir a la escuela, las formas de relacionarse de lxs nuevos adolescentes, y un curriculum algo anacrónico. Frente a estos *nuevos problemas*, es necesario diferenciar dos fuentes de novedad: la diversidad intrageneracional, -muchas veces encubierta bajo una misma palabra *adolescente que lxs define como grupo homogéneo*- y la distancia intergeneracional, que se expresa en el desconcierto de algunxs docente sobre las formas de socialización y consumos de sus estudiantes.

Sobre esto vuelve también Emilio Tenti Fanfani (2012), quien en su artículo *Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones*, analiza uno de los problemas que identifica como propio de esta etapa histórica, la tensión entre la cultura juvenil y la adulta. Lxs jóvenes que asisten hoy a la escuela secundaria no sólo son más, en relación a quienes frecuentaban las instituciones escolares hace 20 o 30 años, sino que son *otrxs*, desde el punto de vista de su posición en el espacio social y en las formas de su subjetividad e identidades colectivas. “Hoy la diversidad y la novedad de las identidades pone en crisis casi todas las formas de hacer las cosas en las instituciones de enseñanza media” (p.192). Por su parte, Southwell (2012) plantea que las tensiones entre generaciones estuvieron siempre presentes en la escuela, lugar donde se encuentran diariamente. A través del despliegue del conocimiento que se actualiza (y aquí podemos incluir a la inclusión de los saberes de género, o a los medios conectivos) se llevan a cabo alteraciones, intervenciones, diálogos y herencias, en

términos que estarían propiciando nuevas formas de mirar y problematizar la complejidad que supone la transmisión intergeneracional.

Si la escuela moderna esperaba un tipo de alumno ideal (el uso del masculino es intencional) que debía adaptarse a ella o a fracasar, el contexto actual combina la obligatoriedad del nivel, la promoción de la inclusión de estos *otrxs* a partir de normativas que reconocen derechos de lxs jóvenes y un contexto más global de declive del programa institucional (Dubet, 2010). La propuesta de socialización ha entrado en contradicción con la modernidad,, por lo que es de esperar que dicha tensión intergeneracional se haya convertido en centro de diversas investigaciones contemporáneas.

En relación a la brecha generacional Tenti Fanfani (2012) retoma las ideas de Umberto Eco (2001). Plantea que a diferencia de lo que sucedía en el movimiento juvenil de mayo del 68, las nuevas polarizaciones políticas, como por ejemplo la contestaciones anti-globalización (o el anti-neoliberalismo en América Latina) no se caracteriza por un enfrentamiento entre generaciones, sino que las atraviesa: hay viejos y jóvenes en ambos grupos contendientes. Lo que predomina en la actualidad *entre* las generaciones se relaciona más bien con una transformación profunda en la conciencia de la temporalidad. La focalización sobre el presente es una de las claves para comprender, por ejemplo, el predominio de los medios de comunicación de masas, de los que las nuevas generaciones son consumidoras intensivas. En los medios, la noticia no tiene pasado, ni lógica secuencial, ni noción de proceso y de interrelación, y que según el autor es lo que la escuela debe poder explicar. Como ya vienen planteando *otrxs* estudiosos de la juventud contemporánea, el criterio de validez lo da la novedad y no la veracidad (Dussel, 2011), y la temporalidad protegida de la escuela contrasta con los ritmos digitales (Feixa, 2010), el de la inmediatez, la aceleración y la simultaneidad. Entender la formas en que lxs jóvenes viven la temporalidad es algo que también resulta útil, como plantea Nuñez (2013) para comprender las disputas por los significados sobre las *funciones de la escuela* y los procesos de dislocación o desacople entre la propuesta de la escuela secundaria y la cultura juvenil.

Además de esta dicotomía cultura juvenil del presente/cultura escolar del pasado, Tenti Fanfani (2012) destaca otro fenómeno que tiene que ver con la mirada de lxs adultxs: en investigaciones de alcance nacional, cuando se interrogó a lxs docentes acerca de los valores en la juventud de hoy, la mayoría de ellos manifestó una actitud extremadamente crítica y pesimista, y apelaron a un prestigio de un pasado excesivamente idealizado que no tiene anclaje en una época histórica específica. Esta

falta de reconocimiento y de conocimiento sobre los múltiples mundos juveniles contemporáneos tiene como consecuencia una obturación en la comunicación y reciprocidad intergeneracional, aspectos que son claves para toda acción pedagógica. Sin la credibilidad que le era delegada a el/la docente de la escuela moderna por la acreditación y el prestigio de pertenecer a la institución escolar, la autoridad de lxs profesorxs de la escuela contemporánea es cada vez más un producto derivado tanto de sus cualidades intelectuales y personales, como de sus propias estrategias de producción en las relaciones sociales que establece con otros agentes escolares.

Un eje problemático de la escuela secundaria contemporánea, que involucra a la propuesta transversal de la ESI, refiere a la clasificación del curriculum. Según Terigi (2012), si bien existen iniciativas como cátedras compartidas, proyectos, o modos de generar electividad para lxs estudiantes, éstas tropiezan con la composición de la planta docente, con la organización de los horarios de trabajo de los profesores en distintas escuelas (profesor *taxi*) y con las tradiciones pedagógicas construidas en el nivel. A su vez, como desarrolla la autora, cuando se proponen nuevas temáticas en el curriculum, como las tecnologías, la *alfabetización mediática* o la introducción al mundo del trabajo (Jacinto y Terigi, 2007), la rigidez de las plantas funcionales y la falta de actualización de la formación docente lleva a que la novedad de los contenidos se vea diluida o se la ubique como lo extra (extracurricular o extraescolar). Retomando estas ideas de la autora ¿La ESI está condenada a los mismos obstáculos vinculares y estructurales que describe para las otras iniciativas de contenidos transversales?

Esta caracterización de procesos más globales que atañen a lxs adultos y a lxs jóvenes, que transitan las escuelas secundarias del país, brinda un marco general para abordar un tipo de vinculación intergeneracional que encontré en el trabajo de campo reflejado en el grupo ESI-Género, y que considero que brinda nuevos aspectos para complejizar dichos procesos. En concreto, me interesa problematizar las siguientes características del escenario actual: los contrastes ideológicos atravesados por *clases de edad* y no por una brecha generacional; la rigidez del forma escolar; la predominancia de la novedad y la noticia como insumo para comprender la realidad social; la construcción de la autoridad docente en base al reconocimiento de los modos de vida juvenil.

#### 6.1.1 Desencuentros

Considero que uno de los ejes centrales que permite entender al grupo ESI-Género es su confluencia que llamaré -a falta de mejores palabras y retomando las de los autores- *ideológica*. En los capítulos anteriores describí el nacimiento, lxs integrantes y los objetivos de, por un lado, el equipo interdisciplinario de profesores ESI, que como tal comenzó a ser reconocido por la institución en 2013. También describí, por otro lado, a la secretaría de género del CE, que se inició formalmente en 2014. Una cuestión a destacar es su nacimiento casi simultáneo, lo que significa una serie de lenguajes e interrogantes sobre el cruce entre género y educación que traen las mismas marcas en su gestación: nacidas en un contexto que como describí en la introducción conlleva ciertas características legales y culturales que antecedieron a la primer movilización *Ni una menos* y que fue previo también a la gestión actual de la cartera educativa. Ambos colectivos se potenciaron y se unieron después del 2015, año bisagra en la política en general y en las de género en particular.

Con el fin de enfatizar que la brecha no es generacional, retomo en primer lugar la heterogeneidad interna de ambos claustros. Sobre la población docente de la escuela, dijo en una ocasión la asesora pedagógica (quien participó de varias reuniones del equipo ESI pero que no se considera integrante activa):

*Además del equipo ESI hay también grupos de profesores que piensan lo opuesto por más que esté la ley. Depende de la formación y de lo ideológico. Así que hay diversidad de puntos de vista en lo político y en lo pedagógico. Entonces es complicado a veces llegar a acuerdos y arreglos. Hay un equipo importante, numeroso, al que se lo respeta y escucha y se lo apoya desde el [consejo] Consultivo. Se lo apoya porque está la ley. Y también porque la realidad te lo marca, pero hay cuestiones que son muy difíciles de movilizar y, bueno... se está trabajando.* (Sandra, asesora pedagógica. Entrevista, marzo de 2016)

Los estudios antes mencionados se enfocan en las tensiones *entre* docentes y estudiantes a partir de señalar la diversidad al interior de la cultura juvenil y las tensiones que aparecen en la convivencia de las *otras* juventudes que antes no llegaban a la secundaria. Ahora bien, con esta cita de campo quisiera llevar el foco a la *"diversidad de puntos de vista en lo político y en lo pedagógico"* sobre los saberes de género *entre* *profesorxs*. Sandra describe una heterogeneidad que aparece atravesada por una serie de condicionantes. Estos son: legales (*"se lo apoya porque está la ley"*), contextuales (*"porque la realidad te lo marca"*) e ideológicas- institucionales (las *"cuestiones [de género] que son muy difíciles de movilizar"*). La asesora pedagógica caracteriza así al equipo ESI:

*El grupo ESI es nuevo y totalmente autogestionado. Antes que esos profes había*

*unos preceptores que habían hecho un taller de formación... pero [ahora] muchos tienen formación de afuera, más ideología política, lo que hace un combo interesante y movilizante. Ayuda al colegio a pensar las cosas desde otro lugar.* (Sandra, asesora pedagógica. Entrevista, marzo de 2016)

Con formación “*de afuera*” y pensando la enseñanza “*desde otro lugar*” que moviliza e interesa, el grupo surgió, como dije antes, a partir de las disputas entre pares y de la necesidad de interpelar a la población docente. Y también con lxs directivxs, que según el equipo ESI, por momento “*obstaculizan*”, por momentos “*dejan hacer*”, por momentos “*acompañan*”, pero nunca impulsan, algo sobre lo que volveré el próximo capítulo. Entonces, las tensiones que emergen a partir de la heterogeneidad de posiciones sobre saberes de género entre adultos, si bien son de larga data, se ponen más fácilmente en evidencia a partir de la propuesta universalista de la ley ESI (un derecho y una obligación de todxs lxs docentes) que choca con las posiciones y posibilidades particulares de cada profesorx y cada escuela.

En el caso de la población estudiantil, que a diferencia de lxs docentes no tienen la responsabilidad de enseñar, cuentan sin embargo con una diversidad de miradas y de expectativas al interior del claustro en torno a lo que se puede o debe hablar/cuestionar *dentro* de la escuela. Como ya mencioné, la secretaría surgió como una disputa entre agrupaciones y también para interpelar tanto a adultos como a sus pares y “*hacerlos tomar conciencia sobre el machismo*”. Así, expresan que el machismo es transversal a las materias (como la ESI) y también a las generaciones. Las actividades lxs invitan a tomar posición sobre un arco de tópicos que evidencian los matices, las múltiples definiciones y experiencias que traen lxs jóvenes sobre las/sus identidades de género, los/sus cuerpos y los/sus deseos sexoafectivos; también emergió como una disputa entre agrupaciones y como forma de persuadir a lxs jóvenes sobre la necesidad de atender a “*cosas que indignan, como lo de Ni una Menos*” dentro del CE.

Ahora bien, entre las disputas internas destaco un evento que generó una gran frustración inicial dentro de la secretaría de género y que ejemplifica cómo la perspectiva de género es un vector de diferencias dentro de la cultura juvenil. El evento que relato a continuación complejiza aún más lo abordado en el capítulo anterior en torno a aquellxs jóvenes que manifestaban tímidamente su incomodidad ante una socialización juvenil que había instalado a los saberes de género como lo políticamente correcto.

Durante muchos años en la escuela se realizó para el día de la primavera un festival estudiantil al que denominaban “*Mariposón*”. Lxs chicos se disfrazaban de chicas y jugaban a actuar de forma afeminada, en una clave de burla a quienes no se



ajustaban a las normas de la masculinidad. A partir de la insistencia de algunxs estudiantes y docentes que lo consideraban discriminatorio, en 2015 el nombre del evento cambió a *"Primaverazo"*. Sucedió que, en 2016 varios cursos de 5to año, elaboraron una encuesta entre estudiantes de todos los años donde pedían a lxs cursos más chicos que eligieran entre toda la población estudiantil los nombres de quienes consideraban como *"la más tetona"* *"fiester"* *"culona"*, *"fisura"*, *"gato"*, etc., de la escuela. Luego, en el *primaverazo*, se dieron públicamente los premios, mientras se pedía que pasen al frente a retirarlos. *"Algunas chicas se rieron pero hay otras que no les gustó nada, no está bueno"*, me dijo una estudiante. Esta situación provocó un enojo importante en varixs jóvenes, no sólo de la secretaría de género, y desencadenó conflictos incluso dentro de participantes del CE. Mientras algunxs defendían que *"es divertido"*, *"que es una tradición de los 5to años"*, *"que el humor no hace daño"*, otrxs por el contrario decían que era un *"retroceso"*. Esto último se enfatizaba a partir de considerar que unos meses antes se había realizado una actividad del grupo ESI-Género en la que se buscó sensibilizar sobre el daño de *etiquetar* a lxs jóvenes, algo sobre lo que volveré en el próximo apartado.

Esta apelación a la tradición generó un *parteaguas* que no remitió necesariamente a una identificación religiosa (como señalé en el capítulo anterior), sino a una reivindicación de la identidad estudiantil basada en las *tradiciones*, la diversión y el permiso que se autoasignan lxs de 5to por estar próximos a egresar. También promovió, es de destacar, reacciones en contra inmediatas. Al evento le sucedieron una intensidad de debates que reafirmaron el papel de la secretaría y del equipo ESI-Género como espacios que deben estar atentos a las conductas que puedan reproducir estereotipos y objetivaciones. De esta forma, se consolidó como un actor que tiene una atención o una vigilancia sobre las conductas, algo que considerado positivo o negativo según los distintos posicionamientos. Muchos de los debates que suscitaron me remitieron a las discusiones propias de ámbitos feministas en las que se cuestiona a la *policía de género* (es decir un excesivo monitoreo sobre las conductas correctas), y a los límites entre el humor, los abusos y la incomodidad.

Tras varias semanas de discusiones, el equipo ESI-Género decidió -en una de sus reuniones semanales posteriores al hecho- organizar una serie de talleres sobre la diversidad de cuerpos y las burlas, apelando a un cuento corto sumamente movilizante sobre los efectos dolorosos del acoso escolar. Pasando por los cursos de 1er, 2do y 3er año, estxs estudiantes, la mayoría de 4to y 5to, ocuparon con entusiasmo el lugar de talleristas junto con lxs profesores ESI. Estos talleres interclaustrs despertaron interés

en muchxs jóvenes por participar del equipo ESI-Género y, tal como presencié en dos ocasiones, al finalizar el taller fueron agregadxs al grupo de *WhatsApp* . Una estudiante de 5to año, que para entonces no participaba de la secretaría de género, pero si del CE, dijo en relación a este acontecimiento

*Se empezó a ver muchos pibes que antes pasaban desapercibidos, que no se querían meter en estas cosas como el Centro de Estudiantes, por ejemplo, por miedo y que, cuando se metieron en el equipo de ESI pudieron participar. Un montón de personas que antes una no se daba cuenta que las estaba perjudicando, hablando de tal manera, ponele...* (Micaela, 18 años. Entrevista, agosto de 2016)

Chicxs que “*se meten en el equipo ESI*” que antes no participaban y que pasaban desapercibidxs. Chicxs que, según esta estudiante, quizás “*los perjudicabas hablando de tal manera*”, por ejemplo insultos discriminatorios. Aquí vuelve a aparecer esta presunción – que también viven lxs profesorxs ESI- de que quienes participan con estos temas tienen de una u otra forma, sus razones individuales ocultas, una intimidad leída en términos de traumas o experiencias en las que fueron víctimas de violencias machistas y/u homofóbicas. Los feminismos vienen llamando la atención sobre los efectos de la judicialización de las violencias machistas, que tienden a reforzar procesos de victimización y que redundan en una obturación de procesos de agenciamiento, empoderamiento y politización de las víctimas. Este debate, que parecería ajeno al ámbito escolar resuena sin embargo en algunas lecturas sobre iniciativas que buscan actualizar el debate, como es el caso del grupo ESI-Género, sobre el papel relevante de la escuela en la construcción social de los cuerpos, las identidades y los deseos.

A diferencia de otros proyectos institucionales o de otras reivindicaciones del CE, en el campo de sexualidad y género persiste una vigilancia atenta en torno a *quién* lo enuncia, tanto como *qué* se enuncia. Al no ser reconocida dentro de los parámetros tradicionales de la participación política-partidaria, esta característica de los procesos de politización de género o feminista exige a sus impulsorxs una mayor exposición, explicación y explicitación de su dimensión sexuada y emocional. Parecería que la validación de la autenticidad de la lucha estaría sujeta a su capacidad de presentarla en términos de objetividad, de poder enmarcarla en procesos más vinculados a leyes y derechos universales y abstractos, y menos a sus experiencias subjetivas. La desacreditación de las luchas de *las locas*, *las lesbianas resentidas* o lxs *discriminados*, apelaron tradicionalmente a la excepcionalidad y un psicologización de sus acciones, algo que no sucede, por ejemplo con otras tradiciones emancipatorias. Abriendo un interrogante a futuro, percibo que la eficacia de este tipo de desacreditación fue

disminuyendo y es posible que eso se deba a la convivencia de los feminismos contemporáneos que coexisten con la lógica de la autopromoción individual de la cultura de la conectividad; una actualización del lema “*lo personal es político*” en un marco de debilitamiento de las fronteras entre lo público y lo privado.

En síntesis, en lo que refiere a los saberes de género hay detractores y defensorxs en todas las edades. Las opiniones se intensifican según cuál sea el tópico: sobre la necesidad de *hablar* de sexualidad y de violencia de género, la mayoría de ambos claustros coincide. Las discrepancias aumentan cuando se profundiza en relación a las conductas esperadas para varones y mujeres en los vínculos afectivos y familiares, en relación a identidades trans, al feminismo, y al aborto en ese orden.

### 6.1.2 Encuentros

Ahora bien, la participación a este grupo ESI-Género siempre se presentó como abierta, es decir, no hacía falta más que manifestar interés para ser *sumadx*. No eran imaginables instancias de acreditación de un saber sobre estos tópicos o un modo de verificar que todxs coincidiesen *a priori* sobre lo que se ponía a discutir y planificar. Había si, una presunción de que quien se acercase a ese espacio traería interrogantes propios y una convicción sobre la necesidad de profundizar los debates al interior de la escuela. Si bien sucedieron distintas fluctuaciones en relación a sus integrantes, es posible delimitar un adentro/afuera de este grupo a partir de considerar dos aspectos: la participación presencial en las reuniones que sucedieron semanalmente en el Aula ESI y/o en las actividades que se desprendieron de ellas o en la participación en los *grupos* virtuales.

Una primera característica que resalta de este grupo es el hecho de haberse apropiado de un espacio físico concreto. Esto condicionó de forma sobresaliente la posibilidad de existencia del mismo. Además de alterar la organización espacial de la escuela, estas reuniones también plantearon un desafío a la distribución de los horarios, que es sin duda uno de los aspectos más ordenadores de la vida cotidiana y que más esfuerzo de consenso requiere para su modificación. Me refiero a que estos encuentros se llevaban adelante estratégicamente en el horario de *entre-turno* (de 12.15hs a 13.30hs), de modo de poder convocar a estudiantes de ambos turnos y a docentes que en ese momento no tenían horas de clases. Se decidió ir alternando los días de la semana pautados para las reuniones para permitir la participación de aquellxs que

tenían otras actividades extracurriculares a contra turno. La comunicación a través de grupos virtuales también desafió la distribución temporal, ya que las intercesiones sucedían en todo momento, antes, durante y después del horario escolar, y no hubo ningún tipo de pauta establecida al respecto.

La apropiación espacial debe entenderse, en primer lugar en relación a una de las características de la escuela que es la disponibilidad de espacios con nulo o escaso uso, dada la historia de su edificación ya relata en la presentación de la escuela. Sucedió en una ocasión, durante 2015, que Viviana solicitó las llaves de esta aula semivacía en la secretaría de la escuela, y desde entonces comenzaron a repetir allí las reuniones, primero entre docentes del equipo ESI y luego con lxs estudiantes. Paulatinamente, fueron llenando de elementos que consignaban su especificidad, como un cartel en la puerta que decía “*Aula ESI*” y debajo los nombres de lxs docentes referentes (en su mayoría el *núcleo duro* que describí en el capítulo 4).

Se trata de una habitación rectangular que hasta entonces había estado prácticamente inutilizada, en ocasiones se destinaba para el dictado de un taller extra curricular de ajedrez<sup>57</sup> que según me dijeron, era muy intermitente. Ubicada en uno de los laterales del cuerpo principal de la escuela, se llega atravesando el patio. El lado de afuera de la puerta está pintada con los siete colores de la *bandera del orgullo* LGTB. Esto sucedió, de forma más o menos azarosa, ya que en una de las primeras acciones colectivas se juntaron a pintar un lienzo para convertirla en una bandera para llevar a la marcha del orgullo gay, utilizaron la pared lindante a la puerta. Y en ese evento lúdico decidieron – en un acto que condensa un alto grado de simbolismo - continuar el trazo de la pintura hacia la puerta. En su interior tiene una gran mesa central ovalada. En un sector, un armario con tableros de ajedrez y en el otro rincón, un armario más grande que contiene cartulinas, pinturas y láminas, materiales del programa ESI o del programa de Salud sexual y muchos preservativos. El aula es utilizada por el equipo de profesorxs, que son lxs responsables de la llave de acceso, pero sobre todo se utiliza para las reuniones semanales. Este proceso puede verse como una apropiación por parte de este grupo de profesores y estudiantes, como así también una muestra del espacio (literal y simbólica) que le brinda la institución a este grupo, al que también

---

<sup>57</sup> Sobre este uso original del aula, destaco que dado que los tableros y fichas se mantenían a disposición, en muchas reuniones en las que por ejemplo se elaboraban carteles o se separaba los preservativos para ubicarlos en el dispensar que proveía el Ministerio de Salud, algunxs chicxs aprovechaban y jugaban algunas partidas rápidas de ajedrez. Estas prácticas que dan cuenta de la distensión del espacio también provocaron distintos chistes tales como que las piezas jerarquizadas del ajedrez representaban al patriarcado y que ellxs venían a ser las “*Damas*” es decir, otro juego que ¿casualmente? tiene un nombre que es sinónimo de mujeres.

incluyeron desde aquel año en la sección Proyectos en la página web que se administra desde la conducción.

Estas reuniones comenzaron a realizarse de modo pautado desde fines de 2015, y desde entonces mantiene una frecuencia de una (o a veces dos) encuentros por semana, aunque por momentos pasaban mas tres semanas sin reunirse, por razones diversas que tienen que ver con las dinámicas de grupos autogestionados atravesados por los tiempos individuales y los del calendario escolar. Si bien existía una circulación en la participación, en general se mantenía un número de entre 3 o 4 profesores del *núcleo duro* y 4 o 5 estudiantes, con igual distribución de alumnxs varones y mujeres. Este dispositivo habilitó, como se pudo constatar en las observaciones y entrevistas, un tipo de vínculo intergeneracional que se aleja de aquellos más regulados en ámbitos áulicos y que a la vez resultó sumamente valorado por lxs protagonistas.

Asimismo, también se recurrió, en un primer momento al grupo cerrado de *Facebook* que describí en el capítulo anterior, denominado “*Género Colegio P.*”. Si bien había sido creado por la secretaria de género del Centro de Estudiantes en 2014, luego se sumaron lxs docentes de equipo ESI, quienes a su vez comparten otro grupo específico de docentes. En un segundo momento, a mediados de 2016, crearon un grupo de *WhatsApp* con el mismo nombre, “*Género Colegio P.*”. En estos grupos se suele compartir notas de actualidad, eventos, videos o sucesos en la escuela. No hubo nunca una mención explícita sobre normas de uso de estos grupos virtuales. En general, lxs docentes que más comentan eran lxs que también participaban activamente de las actividades y que eran a su vez quienes daban clases casi diariamente en la escuela. La frecuencia de intervenciones de parte de estudiantes y docentes era prácticamente equivalente.

## **6.2 La necesidad de agruparse**

Ahora bien, una vez descripta esta dinámica de participación, me pregunto ¿Qué une a este grupo intergeneracional? ¿Cómo logra sostenerse en el tiempo con un formato de funcionamiento que se desmarca de los modos instituidos en la escuela? La *ideología* que mencioné anteriormente puede ser susceptible de ser leída a partir de dos principales objetivos que identifico y que comparten lxs integrantes. Estos operan en simultáneo y mantienen vivo la necesidad de agruparse: el objetivo político y el pedagógico.

### 6.2.1. El objetivo político: “Contra la rectora y contra el machismo”

Resulta complejo hablar de convergencias ya que este encuentro es causa y producto de una interacción cotidiana entre adultxs y jóvenes: la valoración y demanda de aprendizajes de saberes de género por parte de estudiantes motivó las primeras acciones del equipo ESI, y la valoración y demanda de su enseñanza dentro de la escuela impulsó la especificidad de la secretaría de género. Es decir, si bien cada grupo tuvo sus propias particularidades que remiten a las realidades de la población docente y estudiantil respectivamente (desarrolladas en los capítulos anteriores), es necesario advertir que no se trata de un encuentro azaroso y repentino sino más bien de un entramado de intereses y sentidos que se fueron retroalimentando antes y durante los encuentros. Incluso durante mucho tiempo existió un pedido de colaboración mutua. Por ejemplo, una de las primera actividades de la secretaría fue organizar un taller de sexualidad durante uno de los días de la toma, y para ello le pidieron a Viviana si podía darlo, ya que veían en ella una formación y un interés *genuino* sobre el tema (dado que ya había dado charlas en el marco del reciente equipo ESI), y principalmente una actitud de acompañamiento a las acciones del CE, en la toma y en otras instancias. Asimismo lxs profesores ESI avisaban a ciertos estudiantes de CE sobre las acciones y les pedían que los ayudasen con algunas intervenciones que estaban pensando. Tal fue el caso de la primer performances sobre la violencia de género que fue ideado por Ana, profesora de Psicología, que invitó a algunas alumnas, con quienes tenía confianza, a posar como estatuas en la vereda de la escuela con frases típicas que recibían las mujeres víctimas de violencia psicológica escritas en sus brazos y rostros.

Ahora bien, la alianza más fuerte se forjó, como es el caso de muchos tipos de identidades colectivas, a partir de una serie de conflictos: aquellos que emergieron alrededor de un pedido del CE en 2015 para modificar la reglamentación de la vestimenta escolar. Sobre este conflicto y acciones volveré más adelante. Quisiera primero retomar tres testimonios que reconstruyen este alianza, una de la asesora pedagógica, otro de un profesor ESI y otro de una integrante de la secretaría de género. Dijo la primera: *Empezaron a trabajar a raíz de una carta que los mismos pibes hicieron y que se elevó al Consejo Consultivo donde decían que había que cambiar el código de vestimenta, pero la carta era bastante contradictoria. Recuerdo que los convocamos, yo llamé al equipo ESI y a partir de ahí comenzaron las charlas, las reuniones entre ellos y armaron la cuestión de género que maneja el ESI y que son de avanzada acá en el colegio. Porque recién la escuela está implementando esto por la bajada política, pero los profes están capacitados desde antes que existiera la ley.* (Sandra, asesora pedagógica. Entrevista, marzo de 2016)

Aquí Sandra recupera la voluntad institucional (y/o propia) de retomar diversas voces en pos de fomentar el carácter democrático de consejos consultivo que tiene por fin, justamente, resolver conflictos en base a criterios de convivencia condensados. Podemos llamar a esta voluntad desde los cargos jerárquicos como una iniciativa *desde arriba*. Ella plantea la “*bajada política*” de la supervisión que pide trabajar con la ESI y también la presencia, podríamos decir azarosa, de docentes capacitadxs. También retoma a “*la carta*” como un momento clave, ya que, como veremos, se trató de un documento escrito dirigido a la rectora y firmado por estudiantes y docentes, algo que da cuenta de un posicionamiento conjunto. Francisco, fue uno de estxs docentes, enfatiza por su parte, en la agencia de lxs estudiantes:

*Lo que digo es que hay evidentemente un grupo de estudiantes del centro, los que más participan, y un grupo de profes que los apoyan en las tomas, por ahí, o que están trabajando en este tema o que los apoya por el código de vestimenta en lugar de decirles lo que les dicen los otros. Y a partir de ahí se da un lazo, como que saben que pueden recurrir a ciertos profes y laburar en conjunto, y esta buenísimo. Después obvio que están los otros profes que los detestan, detestan la toma, detestan que quieren cambiar el código de vestimenta (...) El reglamento vale solo para las estudiantes, las profesoras también usan musculosas, calzas, polleras. Los chicos se dan cuenta de esa contradicción. (Francisco, profesor Historia/ESI. Entrevista, noviembre de 2016)*

Pablo Di Leo (2010) se pregunta en su tesis doctoral por los procesos de subjetivación de lxs jóvenes en relación a las instituciones en la actualidad. Observa que lxs estudiantes consideran como grave las situaciones de discriminación y abusos de medidas arbitrarias tomadas por docentes, frente a las que despliegan estrategias de impugnación de su autoridad. A la vez, valoran especialmente aquellxs adultxs que en las interacciones cotidianos reconocen el vínculo intersubjetivo y establecen un compromiso mutuo basado en la confianza. En el testimonio que cito, Francisco reconoce por un lado que lxs estudiantes ven en ellxs una valoración de los intereses juveniles, un “*lazo*” en el que “*saben que puede recurrir*”. Pero a su vez, y unido a ello, lxs jóvenes ven a estxs profesorxs que “*acompañan*” las reivindicaciones del CE como posibles aliados en una puja de poderes. La afinidad es, en parte, efecto de tener con quien antagonizar. Para una estudiante, esto se vuelve aún más evidente:

*Estudiante Rosario: Acá profes y estudiantes luchamos por lo mismo. Es una manera de unir fuerzas y decir “esto está mal y hay que cambiar!”*

*Investigadora: ¿Contra qué luchan?*

*Estudiante Rosario: Contra el machismo. Eso de decir que no podes traer ropa porque provocas a tus compañeros es machista... No solo contra eso, también contra*



*la rectora, que a veces se pone la gorra y no le gustan los cambios, creo que tiene un pensamiento cerrado y nosotros podríamos cambiarlo. Es unir fuerza y también apoyar a otros colegios para que se incentiven y lo hagan. Por ejemplo el Normal 1 hizo un pollerazo y tuvo mucho impacto y esta bueno! Nos dieron ganas de hacer algo parecido y luchar...es....ahg! a mi me encanta!!*  
(Entrevista, julio de 2016)

Aquí el elemento antagónico no son ciertos profesores, sino algo que, reconocen, trasciende a ellxs, que es “el machismo”. Pero a su vez, encuentra en la personalización de la “*rectora que se pone la gorra*”, un mayor nivel de responsabilización de un machismo que se sitúa a nivel institucional por su cargo jerárquico. Destaco así la capacidad de encontrar la superposición de elementos frente a los cual es necesario organizarse en pos de batallar, simultáneamente, en estos dos niveles polarizados. Lxs profesores que no apoyan, la rectora, el machismo ¿Cómo se combate esto? Ellxs pueden, dijo, cambiar los “*pensamientos cerrados*” de lxs adultos de la escuela. En el capítulo anterior mencioné que una forma de prestigio que rescatan lxs estudiantes de la escuela P. es su alto nivel de politización. También destacan en el mismo sentido, la posibilidad de vivir esa vida política de la mano de sus docentes. En una de las movilizaciones de *Ni una Menos*, una estudiante me señaló, mientras caminábamos: “*De hecho mirá, ahora están los profesores marchando con nosotros, esto en ningún cole pasa, es raro, y acá hay muchos docentes que trabajan con este tema*”. Un tiempo después, fue una profesora la que mencionó una comparación semejante con otras escuelas, y contó con orgullo el poder de movilización de sus alumnxs:

*Yo veo este colegio desde afuera y parece un colegio del futuro. Una amiga mía que labura en un Comercial de la calle Mendoza, vino con nosotros al Ni una menos: Cuando vio que bajaban al subte todos, con las banderas multicolores y los profes atrás y todo, debe haber sido muy fuerte la imagen... Impresionadísima me decía que en el colegio de ella van dos personas a la marcha. (Romina, profesora Lengua/ESL. Entrevista, octubre de 2016)*

Recientemente Marina Larrondo (2015) investigó sobre las características que asume en la actualidad la participación política de lxs estudiantes secundarios y sugiere un proceso de revitalización de la participación escolar y de la conformación de organizaciones estudiantiles, tanto partidarias como independientes. Entre otras cuestiones distingue dos formas de participación de lxs jóvenes en la escuela: la participación pedagógica, curricular o extra curricular y la participación-politización.

*En este sentido, mientras que la participación refiere al obrar en común en torno a*

*distintos objetivos, la politización es una cuestión de grados y refiere a que un CE o cualquier tipo de organización estudiantil estará politizada cuando se produce una conformación de intereses comunes que remiten a algún tipo de antagonismo (...) estos ejes de conflictividad pueden estar dirigidos a identificar distintos "antagonistas": las autoridades escolares o el espacio político y político educativo más amplio, que puede incluir al estado en distintos niveles (p.6).*

Esta idea abre dos ejes que quisiera debatir a continuación. En primer lugar, la noción de politización en los estudios de política (juvenil) es susceptible de ser revisada a la luz de un proceso de antagonización con un orden simbólico y material patriarcal que se vuelve inteligible en múltiples aspectos de la vida cotidiana. Si bien se dirige a grandes instituciones como el Estado o la Iglesia, también los desbordan. Como vengo diciendo, la relación entre Estado y los feminismos fue y es sumamente compleja, ya que se caracteriza por escapar a toda representatividad, a la vez que le exige participación plena en el diseño de sus políticas.

En las reuniones del grupo ESI-Género la discusión sobre el Estado permeó gran parte de los debates sobre las actividades en torno a la ESI, las violencias de género, la trata de personas, entre otras. Traigo a colación un fragmento de mis notas de campo en el que considero que se puede ver claramente cómo éste espacio abonó a un proceso de politización. Se trató de una reunión para planificar una Jornada Institucional en torno al aborto. La discusión giró en torno a si se invitaba a un panel a debatir distintas posiciones, si se armaban grupos a partir de mitos sobre el aborto, o si se debía traer a una agrupación para que dé cuenta de por qué debe legalizarse. Finalmente se llamó a referentes de la *Campaña por el aborto seguro legal y gratuito*, que a su vez acompañaban a las mujeres que quisieran abortar en una agrupación socorrista. El cruce entre la enseñanza en torno a los debates sobre aborto en el marco de la ESI es sin duda un campo a seguir ahondando. Lo que me interesa aquí refiere a la pregunta sobre los objetivos que emergen de las reuniones de este grupo. Recorto un momento de la reunión, que ya estaba finalizando:

*Prof. Francisco: En general el que está en contra [del aborto] es porque dice que se está matando a alguien, hay que convencerlo de que sea legal.*

*Alumna Violeta: eso está mal, que diga que se mata a alguien está mal. Bueno chau me tengo que ir beso! (se va)*

*Prof. Francisco: ¿Y si hacemos un focus group para ver las posiciones? (risas)*

*Alumno Taniel: A mí no me interesa cambiarle la idea al abortista, si no hablar de las condiciones legales...onda no te lo practiques vos si no querés!*

*Prof. Francisco: Hacé la prueba, te van a decir que no tiene que ser legal porque es matar. Estaría bueno relevar los argumentos*

*Prof. Mariana: Lo que pasa es que va de la mano, que sea ilegal es porque se lo considera mal.*

*Prof. Francisco: Lo que yo digo es: hay que entender cómo piensan los que no*

*piensan como uno para convencer mejor ¿Como convencés a la gente que vota las leyes o a las personas que movilizan?*

*Alumno Taniel: Mostrarles que quien está en riesgo, no es el feto sino la que se expone a la situación.*

*Prof. Carmen: Pero cuando una mujer se embaraza también está en riesgo, hay más muertes por eso que por aborto [enfatisa].*

*Alumno Taniel: Pero yo voy por lo urgente, que se están muriendo minas.*

*Prof. Mariana: Bueno pero en paralelo hay que ir construyendo sentido común...*

*Prof. Francisco: Cuando el lema de la campaña es derecho a decidir, es derechos sobre tu vida, no es un feto, es tu cuerpo.*

*Alumno Uriel: Si bueno, una idea liberal de cuerpo.*

*Prof. Francisco: Quizás si viene una médica y dice que ese feto no es vida, quizás porque es más científico te convence [enfatisa] Hay que usar varias estrategias. Si te masturbas y ese semen también es vida que se mata!...O también decir: el aborto ya es legal, en ciertas condiciones, para los que te dicen que es apología del delito.*

*Alumno Uriel: Bueno, ¿el lunes seguimos?*

*(Fragmento de registro de notas de campo. Septiembre de 2016)*

Aquí se ve el nivel de información y reflexión previa que manejaban varixs de los actores que intervienen en el espacio/la reunión, y también el vínculo de confianza entre profesores y estudiantes, que no debaten como claustros sino como posiciones individuales. En palabras de Mouffe (2007) aparece una representación conflictiva del mundo, que incluyen campos opuestos con los cuales las personas se puede identificar (a favor o en contra de la legalización) permitiendo de ese modo que las pasiones se movilicen políticamente dentro del proceso democrático. En la pregunta por el *qué hay que hacer* se reflejan las disputas con aquel *otro* a quién, desde un activismo asumido, hay que *convencer*. Aunque se trate de una simple jornada en una escuela, hay que persuadir porque lxs destinatarixs son quienes eventualmente movilizan o votan. Lo que resulta interesante es que estxs docentes no buscan plantearse con la neutralidad esperada para estos temas de debate público, ya que asumen que siempre va a haber una *bajada de línea*. Existe acá una clara politicidad del rol docente, que enfatiza sobre la necesidad de la escuela de habilitar instancias de deliberación más que en ocultar la propia subjetividad. Uno de los alumnos, Taniel, presidente del CE entonces, planteó en la reunión que la jornada debe brindarles los argumentos para poder ir a defender la causa de la legalización en el “*caso de que tengan que ir a hacer una actividad de militancia en la calle, por ejemplo*”. Es decir, aparece también la representación de lxs estudiantes como sujetos que tienen una participación política activa dentro y fuera de la escuela.

Mientras que estudiantes y profesores consideran que es preciso organizar la jornada de modo de poder convencer a lxs jóvenes sobre la necesidad de la legalización, para la asesora pedagógica parte del rol docente es saber distinguir entre informar e inculcar; entre opinar en el ámbito personal y obligar a que otros entiendan tu

postura.

*A veces me parece que [lxs del grupos ESI] se pasan de mambo como pasó con el tema del aborto. Una cosa es lo que vos opines en tu ámbito personal a la hora de tendencias y gustos o elecciones sexuales personales y otra cosa es pretender que todos estén en tu timming para entender determinadas cuestiones que no tenés por qué obligar a la gente que entienda tu postura. Otra cosa es el rol que vos cumplís como docente. Yo no estoy de acuerdo en que se le diga a un pibe abortá o no abortes, sino que el docente tiene que acompañar el proceso, darle los elementos, informar, pero no inculcar. (Sandra, asesora pedagógica. Entrevista, marzo de 2016)*

¿Qué le corresponde a lxs adultxs advertir sobre su posición como docente? Como sucede con la enseñanza de problemáticas que transitan ejes de debate público, como por ejemplo con respecto a medidas del gobierno o frente a elecciones, comienzan las sospechas alrededor de la excesiva politización a la que puede llegar. Aquí la pregunta que subyace es en torno a qué criterios se usan en relación a qué saberes se transmiten, y según qué contextos y qué roles. Un modo recurrente de deslegitimación de las luchas que buscaron adquirir derechos en el campo de género y sexualidades ha sido la de pretender desacreditarla llevándola al terreno de lo íntimo y de la postura personal. Esta tendencia se vio desafiada cuando los feminismos reivindicaron que lo personal (también) es político.

Ahora bien, retomo los aportes de Fernández Cordera (2016) en torno a los procesos de politización de género. La autora destaca en los reclamos feministas por el aborto el carácter fundamentalmente creativo y vital del heterogéneo movimiento feminista es que “mientras por un lado avanza en el lobby parlamentario, por otro inventa redes de solidaridad, socorrismos y acompañamientos para las mujeres que, de todas formas, abortan” (p. 11). Es decir, además de un proceso de debates sobre la diferencia entre la posición individual y los marcos normativos propios de una sociedad democrática, encuentro aquí estilos propios de las prácticas políticas feministas que de a poco se cuelan en los ámbitos de participación política dentro de la escuela. Además de incluir información sobre modos de abortar (algo que efectivamente sucedió a partir de preguntas de estudiantes, aunque no fue el eje) destaco aquí la decisión de dar voz a las activistas reconociéndolas como espacios de acumulación de saberes y de estrategias de convencimiento. Las agrupaciones feministas que conforman “La campaña” traían una formación profunda basada en experiencias de debates en los que constantemente se *dan argumentos*, sobre todo en lo que refiere a la necesidad de legalizar la interrupción voluntaria del embarazo.

En segundo lugar, y retomando los límites entre la participación pedagógica y la política que marca Larrondo, observo que no resultan tan evidentes para el caso analizado. Esto se manifiesta en la transmisión de saberes valiosos que se producen en

estas instancias no áulicas. Sobre todo se marca una diferencia con los espacios clásicos del CE, a partir de la presencia protagónica de profesores, que implica una atención ampliamente ensayada sobre el marco escolar desde el cual se discute. Se trata de un espacio que combina lenguajes de movimientos políticos y feministas, pero que también busca sostener una diferenciación de roles y responsabilidades.

#### 6.2.2. El objetivo pedagógico: se aprende organizando

Serra (2013) señala desde el campo pedagógico que en la última década se ha planteado con mayor profundidad la pregunta sobre cuál es el papel de la cultura en el sostenimiento de otro orden de injusticias que tienen que ver no ya con la distribución sino con el *reconocimiento*. Retoma a la feminista Nancy Fraser, quien ha ahondado particularmente en este vínculo de redistribución material - reconocimiento simbólico en el contexto de políticas neoliberales. Esta tensión, dice Serra, tiene un interés especial para la pedagogía, ya que ubica a las formas escolares y al curriculum en el centro del debate, por concentrar los modos de hacer visible y ordenar las jerarquías y asimetrías simbólicas. En este marco, a partir de una serie de metamorfosis del campo pedagógico (desplazamientos como de la igualdad a la equidad; de la enseñanza al aprendizaje; de la hetero a la autodeterminación; de la clase social a la cultura como organizadores de la injusticias) es posible leer en los últimos años un viraje hacia un principio de participación donde la escuela se asienta/posiciona en la voluntad de que los valores o normas que organizan el colectivo sean fruto de la deliberación.

La participación y los debates sobre la convivencia fueron sin duda aspectos muy valorados dentro del grupo ESI-Género que priorizó la apertura de espacios de deliberación que antecedieron y fundamentaron sus acciones, me refiero a las reuniones presenciales en el Aula ESI. A partir de presenciar las reuniones en mi rol de observadora participante encontré que para quienes frecuentaban estos espacios de forma sostenida, las reuniones tenían un primer objetivo que eran el de organizar y pensar la logística de acciones concretas. Estas acciones las considero políticas en tanto reconocen un conflicto basado en diversas posiciones y se las realiza desde un colectivo. Ahora bien, ESI-Género no se reconoce como una agrupación política entendida en los términos en los que si pueden serlo las agrupaciones estudiantiles o sindicales, es decir, no disputan una representatividad. La articulación entre ambas agrupaciones no encuentra fácilmente una definición, pero me atrevo a adjudicarle su carácter *operativo* en un ámbito -escolar- cuyas acciones que se realizan

cotidianamente se fundamenta es la intención de enseñar y aprender.

Como han denunciado las pedagogías críticas, los distanciamientos entre teoría y práctica en las disciplinas obturan la posibilidad de reconocer la politicidad de toda acción. En este grupo, el hecho de que las acciones sean objeto de reflexión, principalmente desde una perspectiva de género, antes y después de su realización, abre a nuevos interrogantes sobre los modos en que se desarrolla actualmente la enseñanza estandarizada en cursos mongraduados dentro de una misma institución. Según observé, las acciones planificadas por el grupo tenían una direccionalidad en dos sentidos: principalmente apuntaban a generar un cambio sensible y cognitivo en el resto de lxs estudiantes (y docentes) sobre los saberes de género sin buscar una acreditación, ni establecer criterios de evaluación. Pero también, aunque de modo subsumido a la anterior, participar de esos encuentros de planificación representaba para estxs estudiantes y docentes, asistir a instancias valiosas de formación y sensibilización propia. La planificación de acciones que escapan a la organización estandarizada de la escuela (con su gramática ya establecida) requiere de una reflexión constante sobre los objetivos que la promueven, ya que también implica reconocer la organización jerárquica de la escuela, es decir, pedir autorización, reservar espacios, consensuar horarios. Es en esa reflexión, o en término gramscianos, en esta *praxis* en donde radica la efectividad de poder establecer una continuidad entre los conflictos social y los conflictos cognitivos. La pregunta sobre el *por qué hacemos lo que hacemos* era el eje de los debates de las distintas reuniones, y generaban así un planteamiento sobre las funciones de la escuela y sobre las responsabilidad de quienes participan en ella, desde un plano estatal hasta un accionar subjetivo y cotidiano.

Los temas de cada reunión se programaba, generalmente la semana anterior, a veces a partir de una agenda de fechas de acciones dentro de la escuela. En diversas ocasiones estudiantes o docentes proponían acciones, que eran recibidas con entusiasmo o a veces cuestionadas. Algunas luego se llevaban a cabo, pero muchas otras veces, por diversas razones, no terminaban realizándose. Además de las actividades que ya fueron mencionadas, como la jornada del aborto o los talleres de discriminación, durante al menos los primeros dos años ese grupo planificó una serie de intervenciones que no tuvieron un cronograma pautado a seguir sino que tuvieron a grandes rasgos dos tipos de ejes ordenadores.

En primer lugar, nos encontramos con la *efemérides de género*, es decir aquellas fechas que llevan al debate público aspectos del activismo feminista, tales como el 3 de junio (*Ni una menos*) el 17 de mayo (*Día Internacional contra la Homofobia*, la

*Transfobia y la Bifobia*), el 25 de noviembre (*Día Internacional de la No Violencia contra la Mujer*), la marcha de orgullo LGTBI. Estas efemérides por momentos coincidían con los tiempos y posibilidades escolares y a veces no. Volveré sobre estas fechas en el próximo capítulo.

Se planificaron jornadas temáticas durante el año a partir de una apropiación estratégica de los lineamientos de la NES<sup>58</sup>, en los que se propuso de forma explícita la realización de jornadas institucionales obligatorias de ESI, al menos tres al año. En ese marco se realizaron, por ejemplo, charlas en el salón de actos (o Aula Magna) en ambos turnos, sobre violencia de género, diversidad sexual, identidades trans, aborto, estereotipos de género en la escuela, movimiento LGTBI y su articulación con luchas obreras, por nombrar algunas. Cada una tuvo su formato distinto: a través de cine debate, paneles de invitadxs, obras de teatro, o instancias participativas (formato/dispositivo taller) donde realizaron carteles.

En segundo lugar, muchas otras eran organizadas en base a situaciones emergentes dentro y fuera de la escuela, como por ejemplo el conflicto con el “Primaverazo” que ya relaté, o en relación a eventos de conmoción pública, como por ejemplo, el primer paro de mujeres en octubre de 2016, o de acciones por la desaparición de alumnas en otras escuelas. Las noticias del momento aparecían constantemente en las reuniones, por comentarios o por el interés explícito de saber la opinión de lxs demás al respecto. También, estas noticias/casos circularon, con mayor velocidad e inmediatez, en los grupos de *Facebook* y *WhatsApp*. Constantemente estas *irrupciones de actualidad*, a través de notas de medios de comunicación tradicionales o de textualidades amateurs de las redes sociales, remitían a un amplio abanico temático. Por nombrar algunas, circularon en instancias presenciales y virtuales notas o pedidos sobre alumnas de otras escuelas desaparecidas, invitaciones a eventos del activismo feministas o lésbicos, repudios a hechos homofóbicos o transfóbico (como la prohibición de besos en ciertos lugares públicos, noticias internacionales como la masacre en Orlando en un boliche gay), notas sobre los dichos machistas de alguna figura pública, es decir, se mantenía un criterio que ponía el foco en las desigualdades de género.

Algunos de estas emergentes devinieron en acciones concretas como clases

---

58 Se denomina “Nueva Escuela Secundaria” (NES) a la reforma que se encuentra implementando actualmente la CABA en el contexto de la resolución del Consejo Federal de Educación (Res. CFE 93/09) para reorganizar la educación media en todo el país, en el marco de la LEN y la educación media obligatoria. Resumidamente, la reforma consiste en la reestructuración de la escuela media, a través de la homologación de las orientaciones en todo el país, sostenida en acuerdos entre las provincias en torno al sentido y el contenido de este nivel educativo, como ser la caja curricular, el formato de la cursada, etc. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nas/nas02.php> [consultado diciembre de 2017].



públicas, elaboración de carteles o a veces sólo se pasaba la información o se comentaba en las reuniones. Existe entonces una intermitencia de hechos internos y externos a la escuela o a lo educativo, y una insistencia en lo que los autores antes mencionados llaman como una cultura del presente: la *actualidad*, a través de la omnipresencia de los medios y las redes, generan intercambios constantemente. La posibilidad de canalizar y profundizar este amplio abanico de emergentes era una de las dificultades que identificaban en el grupo: la tan reiterada sensación de que nunca alcanza el tiempo.

Además de separar los temas como planificados o emergentes, un modo alternativo de clasificación de las actividades puede ser en relación a lxs destinatarixs (a veces eran jornadas obligatorias para todo el colegio, a veces sólo para ciertos cursos), los espacios (a veces se realizaban en el Salón de Actos, a veces en aulas, en el hall o en los pasillos), y en los tiempos (por momentos transcurrían durante las horas de clases, previa autorización de los directivos o lxs docentes, u otras buscaban irrumpir en recreos o en el entretorno).

Ahora bien, todas estas acciones, al desarrollarse dentro de una escuela, se fundamentan bajo la idea central de que tratan contenidos relevantes para lxs jóvenes. Subyace, ante todo, una mirada específica sobre quienes son estxs jóvenes a quienes, por lo visto, se los interpela desde muchos *frentes*. Dice Baquero (2013)

*La relevancia social de los contenidos, en términos de su potencialidad para producir aprendizaje significativos, obliga a ponderar al sujeto no solo ya como dotado de una inteligencia que le permitirá asimilar de modo comprensivo tales contenidos, sino a su vez como capaz de participar y producir sentidos, apropiaciones, modo de comprender no ya solo estructuras de conocimientos contradictorios con los suyos, sino los motivos y sentidos profundos que ordenan las actividades culturales actuales o posibles que se le ofrecen en su horizonte de vida. (p.94)*

Los aprendizajes relevantes se desenvuelven, como ya dije, tanto en las acciones mismas como en las reuniones de planificación: “Yo sé que, de cada reunión, salgo con algo nuevo en la cabeza” o “a alguien siempre se le prende la lamparita”, según los testimonios de dos jóvenes participantes. Lxs profesores ESI también comprenden que las reuniones se tratan de espacios de formación intensa.

*Me parece que mientras ellos [lxs estudiantes] estén hablando y discutiendo, buscando material, sacando fotografías y subiendo a las redes y armando las etiquetas y demás, esto queda. Uno va sembrando. Si aprende o no aprende ya lo va a ver. Pero que vengan y además hace que un chico no le esté reprochando a su hermana cuando llega a casa que “por qué no le hizo la comida”. (Carmen, profesora química/ES. Entrevista, marzo de 2016 ).*

Es decir, para Carmen el hecho de asistir ya genera un cambio positivo en quien asiste. La dimensión de la práctica política como instancia de formación es muy propia de la lógica militante en general: la participación de instancias asamblearias, la escritura de textos de comunicación o de análisis de coyuntura, la interacción con experiencias personales de compañerxs, las lecturas, películas y otros consumos culturales que se comparten en los ámbitos de socialización de aquellas estructuras organizativas, todas ellas aparecen en los procesos de subjetivación política y todas ellas refieren prácticas que difícilmente puedan ser reconocidas en los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje escolar. La palabra feminismo, excluida históricamente de los planes de estudios escolares y de las identificaciones posibles de lxs docentes, forjó su propia historia de formación entre pares y sus propios métodos de lo que podríamos llamar *alfabetización de género*. Como ya describí, se nutrió en un diálogo incesante entre los saberes validados tanto en los estudios superiores como en los encuentros entre mujeres en espacios públicos o privados. La tentadora división de una academia-teoría VS una calle-práctica ha sido extensamente cuestionada y resistida dentro del movimiento feminista.

Las dicotomías que presenta la organización escolar, entre ellos la separación teoría/práctica, es uno de los mayores obstáculos que parece enfrentar lo que podría pensarse como una *escolarización de los feminismos*. El efecto podría ser la *pedagogización* y estabilización de éstos, en un sentido de pérdida de capacidad interpeladora y autoreflexiva. O en una dirección contraria, sería necesario que exista una intención de politizar y desburocratizar la escuela de modo de poder incorporar las luchas de los feminismos en su despliegue actual y local. Es en este ensayo por reconfigurar la separación entre teoría y práctica en donde radica la potencialidad de estos espacios de encuentro ESI-Género. Espacio ni enteramente político, ni enteramente pedagógico, que se construye a partir de encontrar hendiduras posibles de ambas esferas para convivir manteniendo sus particularidades y a costa de esfuerzos y tensiones. Un testimonio de una *estudiante* pone en relieve esta dicotomía instalada en el imaginario que contrasta *lo teórico* como distanciamiento *frío* y la propuesta de *hacer pensar* a través de una apelación a *la experiencia* en toda su complejidad, que incluye la dimensión afectiva.

*Hay algunos profesores que se quedan mucho en su materia y te dan todo lo teórico, pero acá [en el grupo ESI-género] no. Yo tuve con estos profesores, con Carmen y con Romina. Y son diferentes las clases. A Eva la tuve el año pasado y me encantó. Sus trabajos eran completamente diferentes, daba a leer algo y te hacía preguntas*

*para que vos pienses, no para que leas, copies y contestes. Te hacen pensar.* (Florencia 16 años. Entrevista, agosto de 2016)

Por otro lado, lxs jóvenes que asisten a las reuniones ESI-Género (generalmente lxs más activos y afines a la secretaría de género) plantean una distinción entre lxs estudiantes y lxs profesores politizados, y lxs que no. A lxs que no, o a lxs que no les interesa, los “*debates sobre lo que es el sistema, el micro machismo, el patriarcado y demás, son difíciles de entender*” y en ese sentido, son dos procesos de interpelación distinta. Dijo Uriel, integrante de la secretaría:

*Teniendo tantos profesores en contra, despolitizados y con tantas diferencias, cuesta tratarlo en los cursos, en el día a día. Más teniendo en cuenta que tienen que usar tiempo de las horas de su clase para tratarlo. Por fuera de eso suele haber actividades en el año y discusiones, no quizás tan profundas como en las reuniones de ESI, donde se dan debates sobre lo que es el sistema, el micro machismo, el patriarcado y demás, que son difíciles de entender para un pibe por lo complicadas que son, y que tal vez ni le interesan, pero que son actividades que apuntan a eso a largo plazo, como cambiar el código de vestimenta y cosas así como las diversidades sexuales y demás. (...) Me gusta mucho lo innovador en cuanto a las ideas que [los profesores ESI] tienen para las intervenciones, con lo de la ropa y las etiquetas. Es complicado transmitir una idea difícil de manera fácil para que la gente la entienda, y eso lo logran. Eso me parece re valioso. Mirando hacia atrás tres años, el mero hecho de saber que existe este espacio, de conocer la cantidad de femicidios que hay en Argentina, o de mujeres que mueren por el aborto o que terminan con problemas de por vida por abortar, yo no tenía de idea. Y ahora hay una cantidad de números que yo puedo mostrar, estoy enterado de los casos... (Uriel, 16 años. Entrevista, noviembre de 2016)*

Dos grandes saberes aparecen como valiosos para estxs jóvenes que se asumen *ya politizados*: saber sobre *números* (algo que identifica como modo de cuantificar el aprendizaje) y saber que es posible habitar un espacio con esas características en la escuela. Es decir, algo que valoran lxs jóvenes es el estar ejercitando otras formas de vinculación con profesorxs dentro de una escuela. Reflexionar sobre el sistema educativo o sobre los derechos y obligaciones de las escuelas es algo muy propio de la militancia estudiantil y también de los espacios sindicales (en lxs que participan algunos docentes ESI). Este saber y experiencia permiten construir interrogantes políticos sobre la implementación de la ESI y su vínculo con los activismos. A su vez, resulta lógico que en este caldo de cultivo de preguntas se sienten atraídos por la inclusión transversal de un enfoque crítico como es el género, sea a partir de la ESI o a partir de la presión de los activismos. En ese sentido, no es casual que sean estxs sujetos y no otrxs quienes confluyen en este grupo

intergeneracional, donde se ensayan modos escolares alternativos a partir de la legitimación que brinda la normativa. La presencia de docentes también es un gran habilitante en este sentido ya que representan una voz autorizada, tanto para lxs directivxs, que reconocen su experticia en el campo, como para lxs estudiantes, que se sienten reconocidxs por ellxs:

*¿La relación entre ESI y género? Es muy buena. Siempre hay cosas que salen y se piensan, y si tenés un jornada, ellos te ayudan y si a ellos se les ocurre, género aportan... a veces me cuesta separa secretaria de género con profes ESI, porque todo lo hacemos en conjunto. La diferencia de roles se nota cuando son profes, cuando tienen que pedir autorizaciones a autoridades, a ellos los escuchan más por ser profes, o algo así, pero en general es codo a codo en las actividades, no hay mucha diferencia, en la reunión no vale más la palabra de Fran o Vivi que de una estudiante ni viceversa. Están a la misma altura. (Florencia, 16 años. Entrevista, septiembre de 2016)*

Es de destacar que el equipo ESI mantenía reuniones por separado, muchas veces con docentes que no podían asistir a estas reuniones interclaustrales del mediodía y también mantenían una interacción en otro grupo de *WhatsApp*. El rol que se adjudicaron lxs docentes (además de pedir autorizaciones) era el de ser mediadores estratégicos con la institución, ya que a diferencia de lxs estudiantes conocían con mayor profundidad las dinámicas adultas y los niveles de responsabilización que implica para ellxs las tareas tanto pedagógicas como políticas. Sin considerarse *a la misma altura* mantienen una reflexión sobre la dirección hacia la que llevar las acciones, pero cuidando de no avasallar la decisión de lxs estudiantes y de no intervenir en la autonomía de las asambleas del CE, tal como me explicitaron. Dejo a continuación un intercambio del grupo de *WhatsApp* que da cuenta de este modo de direccionar pero a la vez evitar cerrar los debates:

*Alumno Taniel: Cuando puedan, ¿comenten qué charlaron en la reunión?*

*Francisco: luego contamos más detallado pero resumiendo, lxs profes llevamos como un plan de trabajo de acá a fin de año, y vimos que cosas podemos hacer juntxs (y desde ya que se pueden agregar otras), de todo eso la idea sería empezar a preparar dos cuestiones, una intervención con lo que nos quedó de las etiquetas y el tema vestimenta, y una charla/debate sobre feminismos, quedamos en que el viernes nos juntamos para empezar a organizar lo de la charla de feminismos y el próximo lunes lo de las etiquetas*

*Alumno Taniel: Genial*

*Prof Viviana: Genial! Gracias por la info... El viernes tampoco estaré...nos vamos a las Olimpiadas de poesía con los chicxs del taller... Luego me cuentan que hay que hacer. (Intercambio. Recuperado del grupo de WhatsApp Género Escuela P., 22/08/2016 )*

Para Carmen sostener esta tensión es necesario para demostrar a sus pares que

es posible otro tipo de vínculos en los que lxs chicos puedan apropiarse de esos espacios de aprendizaje, particularmente en lo que respecta a género y sexualidad. Dijo:

*Muchas veces los grandes piensan que los adolescentes no saben nada y entonces hay que "orientarlos": mirá, largá esto, largá lo otro, hacé aquello. Te va a escuchar y te va a decir que sí, pero en cuanto salga a la puerta va a hacer de su vida lo que pueda o lo que considere correcto. ¿Y cómo se cambia ese chip? No es que se va a pelear con el novio o la novia porque uno se lo dijo. Pero si vos estás viendo que todos los días la viene a buscar a la escuela, que no la deja libre ni en esa instancia o sea que la institución escuela se transformó para esa chica en un espacio de libertad y lo ve. Pero tampoco podés decir "eso no", porque lo que vas a hacer es que deje la escuela y es quizás lo que el otro busca (Carmen, profesora química/ESI. Entrevista, marzo de 2016)*

Quisiera señalar, por último, que un contenido que no tuvo su propia Jornada Institucional pero que fue uno de los principales ejes de aprendizajes por parte de lxs jóvenes fue la propia normativa ESI. El hecho de que el grupo de docentes se autodenomine como profesores ESI, generó un proceso de conocimiento y reconocimiento de los límites y potencialidades de esta ley. A partir de las definiciones sobre la ESI que pude recopilar de los testimonios de lxs estudiantes, encuentro al menos cuatro grandes sentidos que estos jóvenes le atribuyen. Todxs coinciden en que la ESI *"es más amplio que saber usar el preservativo"*. Esta amplitud, sin embargo, la depositan en diversos aspectos.

Un primer sentido es el de definir a la ESI no como un grupo de contenidos sino como una *forma*; una forma distinta de vínculo pedagógico, enfocada en la confianza: *"es como que nos trata de formar más allá de lo biológico, es algo más entretenido, más ameno, como una charla con amigos más que con un profesor"*, como relató esta estudiante de la secretaría de género. En general esta mirada valora estas experiencias intergeneracionales en la escuela, la posibilidad de construir un espacio de cercanía, de contención afectiva que *"va mas allá de que sepas matemática, química, lengua, un profe tiene que enseñarte a ser persona, los valores"*, *"la ESI no es una educación que solamente hable de los cuidados sexuales como los preservativos, las pastillas, sino que tendría que ser mucho más participativa"*. Es posible ver aquí un primer indicio de cómo este grupo ESI-Género abona a una politización de las relaciones estudiante-docente, al reconocer las experiencias y saberes de lxs jóvenes.

*ESI en también encontrarse a uno mismo, empezar a perder el miedo, saber que hay profes que si vos le decís mirá creo que no estoy conforme con mi cuerpo, quizás me gustaría cambiar de sexo... son profes que te pueden dar una gran ayuda, y si no tenés eso profes no lo decís,.. te ayuda a liberarte, a soltarte, a ser más uno mismo. (Ornella, 17 años. Entrevista, mayo de 2016)*

El segundo sentido comprende a los contenidos de la normativa como herramientas para tomar decisiones. Es decir, enfocado en la construcción de la autonomía: *“Forma parte de encontrarte a vos misma, de tener la capacidad de elegir y poder ver las cosas que pueden suceder”, “la ESI es por una lado informarse en lo práctico y también es vivir la experiencia, es algo puramente cultural, tiene que ver con las decisiones de una persona sobre su cuerpo y lo que quiere hacer con él”, “comprende los temas de género, de sexualidad vista no sólo como una cuestión reproductiva sino también con el placer. Cómo cuidarse, qué hacer si uno no se cuidó, qué hacer si uno tiene una enfermedad. Todo lo que comprende a la sexualidad”*. Esta capacidad de reflexionar sobre *“unx mismo”* refiere, a juzgar por las definiciones de lxs chicxs, a un modo de profundizar sobre la noción de cuidado, que priorice el propio conocimiento sobre los deseos y las experiencias que les brindan placer, algo que involucra la propia construcción de la identidad de género y también la identidad juvenil.

En tercer lugar, un grupo de definiciones apelan a la novedad de la ESI como un *enfoque que enfatiza en la dimensión construida de la sexualidad*, donde se ponen en primer plano los problemas sociales y las injusticias en torno a la fijación de identidades o prácticas, su vínculo directo con los saberes de género. El énfasis está puesto en la enseñanza que refiere a su dimensión ética, sobre la importancia de respetar al otro, la otra, el otrx. Aquí entra con más fuerza los aportes de los activismos y su vinculación con la noción de derecho.

*ESI es una forma de generar una verdadera conciencia, y generar aceptación. Casi siempre cuando dicen educación sexual te imaginas al profe de biología enseñándote a poner un forro y se termina todo ahí. pero también esto es ESI [señala con las manos el “Aula del amor” en la que se realiza la entrevista, en cuyas paredes aparecen fotos de personas LGTB besándose] decir “esto es normal”* (Ornella, 17 años. Entrevista, mayo de 2016)

*La ESI es respetar los gustos de cada persona, respetar cómo se viste, cómo es, y no por eso discriminarla o hacer algo peor como secuestrar a una piba o violarla porque va vestida con ropa que se considera provocativa* (Uriel, 16 años. Entrevista, noviembre de 2016)

*Creo que la ESI es también hablar sobre la sociedad, sobre distintas orientaciones, sobre distintos sexos, sobre cómo funciona cada uno. Está bien lo del preservativo y los anticonceptivos, pero lo que me gustaría que sea, y que estamos laburando con los docentes acá, es algo más amplio, más sobre discutir el feminismo y el machismo. Y la verdad es que me gusta que sea así para que los pibes entiendan que si la piba no quiere no tienen que presionarla ni nada.* (Guillermo, 15 años. Entrevista, abril de 2016)

*Para bien y para mal esa ley tiene como función de revisar modelos. Habla de libertad sexual en un sistema de género, en un sistema muy patriarcal y heteronormativo como este que condiciona nuestra sexualidad. Una ley así es subversiva y eso me gusta mucho.* (Nicolás, 17 años. Entrevista, agosto de 2016)



En cuarto lugar, uno de los modos de aproximarse a la normativa es a partir de la denuncia de su no-implementación y se apunta a antagonizar con el gobierno o con algunxs docentes que se *resisten*, y que no están cumpliendo con su responsabilidad. La ecuación es: la mente cerrada de algunxs, perjudica el derecho de otrxs. “*Los chicos no tienen tanto tabú, sino que son los docentes que no están dentro de ESI, sino que, nada, meten muchas trabas, o capaz que cuando se habla tratan de evitar el tema*”, me comentó la profesora Ana en una ocasión. Se asume como una ley que trae en si el problema de su no cumplimiento, representa un terreno de disputa políticas, un punto a demandar del pliego de reivindicaciones del movimiento estudiantil o feminista.

*Quizás más que una materia cada profe debería hacerse un lugar y dar ESI dentro de su materia, el de matemática, el de biología, lengua, todos que lo den, lo veo más fácil, mejor, hace que mas profes hablen del tema, quizás ellos mismo los profes aprendan a abrir la cabeza, no somos solo los chicos que tenemos complejos, los profes lo ves todos los días que tienen complejos! Quizás si le decís che, mira, en esta ley pueden leer cosas que no sabía, y también los ayuda a ellos.* (Natalia, 18 años. Entrevista, octubre de 2015)

*Acá no se implementa por los profes, supongo que hay muchos profes que se sienten incómodos o cerrados...a veces toca la jornada para hablar sobre femicidio, y dicen “uhh hay hablar de esto... bueno hablen chicos”. Hay otros que ya tienen rechazo, se dan cuenta que es hablar de cosas que no quieren hablar, como que son cochinos, o que les parece anormal, como lo de la homosexualidad, o contra los trans. Es una carga para esas personas. Somos estudiantes, y saben ellos que si se ponen a hablar onda “viste como se vestía la que violaban?” ellos saben que vamos a saltar y que su pensamiento es retrogrado, y que con ESI van a tener que hablar y les van a refregar en la cara que sus pensamiento es retrógrado. Y es horrible para ellos que un pibe muchísimo más chico que ellos le tenga estar diciendo “loco, abrí la cabeza”. Hay profes que no se bancan que un estudiante les enseñe algo.* (Rosario, 14 años. Entrevista, octubre de 2016)

*La leí muy recientemente por un percance que tuvimos por la actividad del aborto, que casi no dejan que la hagamos, entonces me puse a estudiar para ver por dónde los podíamos correr por el lado legal [¿Encontraste algo? Investigadora] Sí, que la Ley ESI garantiza que se hable del aborto, que puedan haber jornadas, garantiza la libertad de expresión... muchas cosas encontré. Fijate que nos querían imponer que los chicos que fueran a la actividad tenían que ir con una autorización escrita firmada por sus papás. Eso va contra la libertad de expresión. Está fuera de la ley.* (Nicolás, 17 años. Entrevista, agosto de 2016)

En definitiva, un modo de impugnación o de mayor exigencia en la construcción de su autoridad pedagógica. Se trata aquí de una *herramienta para exigir reconocimiento* de parte de lxs adultos, ya que “*no somos solo los chicos (los que) que tenemos complejos*”. En general son los testimonios que resaltan el carácter transversal de la ESI que obliga a reeducar a lxs educadores, y que parecería tener como principal



destinatario a la generación adulta, en particular a lxs *machistas*. También llevan a una psicologización de las resistencias, una necesidad de mostrar la parte temerosa e insegura de lxs adultos, más que a pensar las limitaciones propias de la normativa

Esta clasificación de sentidos no es excluyente entre sí, sino que esquematiza los énfasis que suelen mostrar qué interrogantes anteceden a su propia reflexión sobre esta normativa. Es de destacar que la reivindicación de la ESI, como un derecho no garantizado, se incluyó a la agenda estudiantil recientemente (y me atrevo a decir que también a los feminismos populares) y se profundizó a partir los cambios que trajeron las medidas en la gestión del gobierno del presidente Macri, que redujeron su presupuesto y dan pistas sobre un inminente cambio de enfoque que desoiga la perspectiva de género<sup>59</sup>.

Se nota aquí, en esta escuela, la superación del imaginario de la sexualidad que responde a un modelo biomédico y preventivo de la educación sexual. Emergen, sin embargo otros debates que son más propios de los análisis contemporáneos sobre la ESI. Pasaron de ocupar la atención sobre su silenciamiento, desconocimiento o indiferencia por parte de algunos sectores, hacia la necesidad de ahondar en los problemas que atañen a su traducción en la cotidianidad escolar, las posibilidades que tiene cada institución de elaborar dispositivos de formación y transversalización. Se nota la marca de lxs profesores ESI en las lecturas que hacen lxs estudiantes sobre la normativa. En particular, se evidencia la tensión con otrxs docentes, la mirada sobre las políticas educativas como terrenos no neutrales de disputas de intereses y sentidos, la reivindicación de la función de la escuela como espacio que debe reconocer a lxs estudiantes y brindarles herramientas para fortalecer la autonomía individual y la convivencia con otrxs.

### **6.3. “Algo se habrán puesto”: La apropiación del *Ni una Menos* para reescribir las normas de vestimenta**

La masiva manifestación contra los femicidios convocada por redes sociales bajo el lema *Ni una menos*, el 3 de junio de 2015, instaló un nuevo evento conmemorativo a la agenda del movimiento de mujeres en la Argentina. También resonó, como reconstruiremos a continuación, en múltiples expresiones en los espacios educativos,

---

<sup>59</sup>Sobre la reducción presupuestaria sugiero el análisis que se realiza la nota del portal chequeado.com el 21/9/2017. Recuperado de <http://chequeado.com/el-explicador/educacion-sexual-integral-el-86-de-los-alumnos-la-identifican-con-temas-biologicos/>

producidas asimismo en estrecha relación con las particularidades institucionales de cada escuela. A lo largo del trabajo etnográfico identifiqué una apropiación específica de la conmoción social que surgió alrededor de esta manifestación social contra la violencia machista por parte del grupo ESI-Género: se trató de denunciar la sexualización cotidiana de las alumnas y la presencia de esta naturalización machista en los reglamentos escritos.

En concreto, la secretaría de género primero, y el grupo ESI-Género después, solicitaron la modificación de un artículo del código de convivencia de la escuela referido a los usos prohibidos de la vestimenta dentro de la escuela, en particular con relación a los cuerpos de las adolescentes, ya que subyacía (no escrito de esta forma) el temor a generar una provocación sexual en lxs varones, dentro de un espacio escolar que ha cargado históricamente con la meta de negar y silenciar el carácter sexuado de los cuerpos. Este reclamo tiene una magnitud central en relación al grupo ESI-Género ya que fue uno de los motivos que impulsaron su alianza y, a su vez, por el nivel de conflictividad que se sostuvo alrededor de ello a lo largo de dos años.

#### 6.3.1. Qué tan corta era la pollera de Melina: El otro *Nunca más*

En la escuela, como ya mencioné, un aspecto de lo cotidiano es la presencia constante de noticias o eventos culturales extraescolares que emergen en las conversaciones dentro y fuera del aula. Carla, presidenta del CE durante 2015 comentó que el interés para promover estas acciones desde la secretaría de género se despertó a partir de discusiones con sus compañerxs:

*Mucho del tema también salió cuando pasó el caso de Melina, porque había muchos que planteaban que le pasó porque ella quiso, porque se vistió así, porque sabía al lugar que iba. Y en ningún momento se pusieron a pensar que a cualquiera de nosotras nos podría haber pasado y que ella no tuvo la culpa. Entonces, esos debates se dan todos los días en el colegio. (Carla, 17 años. Entrevista, noviembre de 2016)*

En octubre de 2014 se hizo pública la noticia sobre la desaparición de Melina Romero, una joven de 17 años del conurbano bonaerense. Además de engrosar el listado de mujeres jóvenes víctimas de secuestros o asesinatos en mano de varones o redes de trata, el caso de Melina tomó particular relevancia a partir del debate que despertó en torno a la estigmatización que realizaron los medios masivos de comunicación sobre la vida riesgosa que llevaba la adolescente. Ejemplo memorable fue

el titular el diario Clarín que, con la leyenda: *Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria*<sup>[60]</sup> describía el *desvío moral* de la joven, la mostraban con sus múltiples perfiles de *Facebook*, *piercings* y escotes, y en distintas instancias insinuaba que era responsable por el crimen que sufrió. Frente a la reiterada estigmatización, emergieron diversas voces críticas que señalaron la acción performática de estos discursos sociales, y marcaron el vínculo estrecho entre los asesinatos y el continuo de violencias machistas, entre ellas la mediática y simbólica, ambas tipificadas como tales en la Ley Nº 26.485 (2009) de *Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. Este corrimiento progresivo del umbral de tolerancia social hacia las violencias, que se aceleró en estas últimas décadas, preparó el terreno sobre el cual se plasmó unos meses después la primer manifestación de *Ni una menos*.

Clara fue también quien posteoó en el grupo de *Facebook* “Género Colegio P.”, el primero de junio de 2015, justo un año después de su creación, “*Ideas para carteles de la marcha*” [de *Ni una menos*], y adjuntó una imagen de producción anónima (o *meme*) que contenía recuadros de colores con la leyenda “*Para decir Ni una menos hay que*”.. y enumeraba: “*dejar de decirle piropo al acoso callejero; legalizar el aborto; dejar de ir de putas fomentando la trata, dejar de preguntar qué tan corta era la pollera de Melina*”.

Varias de estas frases se plasmaron luego en carteles, cánticos y pintadas que se llevaron a la primera movilización, en la que participaron más de cien personas entre estudiantes y docentes, evento que, como describieron varixs de lxs concurrentes, fue de las más convocantes de los últimos años de la escuela. En línea con lo que planteo en otros trabajos (González del Cerro, 2016) las redes sociales y los consumos culturales que allí se ponen a circular son insumos centrales que, en su formato anónimo, amateur y multimedial, propio también de la lógica actual del activismo de género, son utilizados tanto por estudiantes como por docentes dentro de la escuela, en mucha mayor medida y frecuencia, que los materiales oficiales de la ESI. En este caso se ve cómo internet se transformó en una fuente ineludible de contenidos mediáticos de género para ampliar, inspirar o renovar creativamente las consignas que plasman las demandas históricas y actuales de los feminismos.

En este sentido, retomamos la conceptualización que hace Rockwell (2005) sobre el proceso de apropiación, que 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. Podemos rastrear en

---

<sup>60</sup>Clarín (13 de septiembre de 2014). Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria. Recuperado de: [https://www.clarin.com/politicas/fanatica-boliches-abandono-secundaria\\_0\\_S1ek3YcD7g.html](https://www.clarin.com/politicas/fanatica-boliches-abandono-secundaria_0_S1ek3YcD7g.html)

diferentes etapas históricas cómo la juventud tomó posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizó para construir su identidad en tanto estudiantes y militantes. Por ejemplo, según Núñez (2013), la tragedia de Cromañon en 2004 pareciera haber interpelado a los jóvenes estudiantes como colectivo más que cualquier otro acontecimiento de los últimos años, y se tradujo meses después en una intensificación de demandas por mejoras edilicias en los establecimientos recreativos por los que circulan los grupos juveniles. Por otra parte, el hecho de que la conmemoración del secuestro de jóvenes que reclamaban por el boleto estudiantil, durante la llamada *Noche de los lápices* de la última dictadura militar, sea la mayor marca identitaria del movimiento secundario actual, da cuenta de la apropiación particular que elaboran lxs jóvenes de los contextos sociales, para releerlos en clave de derechos estudiantiles.

Retomo aquí el lema histórico *Nunca más*, revitalizado en la escuela cada 24 de marzo y 16 de septiembre, para plantear algunos puntos en común que encuentro con el lema *Ni una menos*, en cuanto al nivel de interpelación social, su impregnancia histórica y la apropiación que genera en lxs estudiantes. Además de que ambas representan, a través de una enunciación por la negativa, una lucha activa de cientos de miles, y refieren a procesos locales que encuentran eco a nivel internacional, lo que aquí quisiera rescatar de ambas consignas es que conllevan una impugnación a un tipo de discurso hegemónico que busca perpetuar las muertes injustas a partir del imaginario social del *algo habrán hecho*. Uno refiere al genocidio sistematizado y planificado por parte del aparato estatal bajo la complicidad de amplios sectores de la sociedad, el otro a los femicidios que son transversales a los regímenes gubernamentales pero que toman forma en un entramado de violencias unidas bajo un más amplio orden patriarcal, que en ocasiones tiene como objeto a mujeres que se revelan a las expectativas de varones de su círculo más íntimo. Sin obviar la complejidad que requiere este ejercicio de comparación, diremos que en ambos se realiza una misma operación discursiva por parte de sus brazos ejecutores: culpabilizar y disciplinar los cuerpos que subvierten un orden, en la esfera pública o en la privada.

Así, es de destacar que la secretaría de género se *desprendió* en el año 2014 de otra secretaría ya consolidada dentro del Centro, la de Derechos Humanos, dedicada durante años a abordar eventos o problemas relativos a repudiar la última dictadura militar, profundizar en el vínculo entre memoria y ciudadanía, visibilizar la violencia institucional o *gatillo fácil* por parte de la policía, y también abordar el género. Este era leído en un primer momento como sinónimo de los términos violencia y mujeres, y que, por lo observado en estos años, luego se complejizó a partir de la introducción de un

vocabulario propio del activismo, como feminismo, patriarcado, cissexismo y heteronormatividad. Encuentro que, en ambos casos, subyace una operación discursiva que plantea las bases para una politización, que desplaza la responsabilización individual hacia la responsabilidad del Estado, y también a la sociedad en su conjunto. Esto se puede ver graficado en algunos carteles que elaboraron estudiantes de distintos cursos durante el horario de entretorno el mismo 3 de junio. Sentadxs en un rincón de la escalera central, mientras sucedía una performance en el hall de entrada y en la vereda, en vísperas de la movilización de *Ni una Menos*, un grupo de estudiantes escribió en grandes cartulinas: *“Vivimos en una sociedad en la que se enseña a las mujeres a no ser violadas y no a los varones a no violar”; “Tengo derecho a vestirme como quiero sin que nadie me diga nada en la calle”; “Las mujeres tienen derecho a vestirse como quieran. La vestimenta no justifica las violaciones #Niunamenos.”*

Sus cuerpos no tienen la culpa, decían las chicas, y en la calle y en la escuela, querían vestirse como quisieran. Es injusto –decían– que la restricción o el disciplinamiento lo sufran ellas cuando debería apuntarse a quienes las acosan en la calle o quienes buscan incomodarlas en la escuela. Encuentro que esta dimensión que ellas cuestionan de la sociedad machista –la regulación social de sus cuerpos– aparece íntimamente relacionada con el conflicto desencadenado ese mismo año a partir del pedido por la modificación en la reglamentación de la vestimenta. Tal como relata una estudiante integrante de la secretaría de género:

*[El conflicto] surgió porque en reuniones de delegados muchas pibas se sentían mal en verano porque querían venir en musculosa, short o pollerita, y por ejemplo hay profes que las hacían cambiar, y le llevan ropa de Goya<sup>61</sup> para que se pongan encima. Con los del Centro decíamos que no teníamos por qué fumarnos las cagadas a pedos. El año pasado sacamos una carta con profes a la rectora, que dijo que no. La idea es cambiarlo, no sacarlo. Hay muchas pibas que la pasan mal. Una compa tiene que estar cómoda, no que le digan que está provocando, eso es machismo. (Rosario, 14 años. Entrevista, octubre de 2016)*

Las primeras reuniones interclaustró en el Aula ESI del 2016, tuvieron como fin planificar estrategias para retomar el pedido que, si bien ya había tenido expresiones aisladas en años previos, se convirtió en el reclamo nodal antes y después de la creación de la secretaría. La carta que cita la estudiante, fechada el 21 de diciembre de 2015 y firmada por tres docentes y cinco estudiantes del grupo ESI-Género durante una de las primeras reuniones interclaustró, proponía quitar el artículo 6, que establecía que no se podía asistir con short, musculosa ni ojotas, y en su lugar expresar que:

---

<sup>61</sup>Nombre ficticio del proyecto solidario de la escuela, dentro el cual muchxs estudiantes del Centro participan y entre otras actividades juntan ropa para entregar a familias de sectores populares.

*Lxs integrantes de la comunidad educativa podrán vestirse del modo en que cada unx considera apropiado. Garantizándose así la libertad, el respeto a la diversidad, la identidad y expresión de género, de acuerdo con las leyes vigentes” (Ley 26060 de Educación Nacional, Ley 26610 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Ley 26743 de Identidad de Género). (Fragmento de carta firmada por el grupo ESI-Género. 21 de diciembre de 2015)*

En una de las reuniones iniciales uno de los profesores, Francisco, señaló en referencia a la Ley de Identidad de Género, que *“una vez que una ley nos conviene, aprovechémosla y usémosla a nuestro favor”*. Esta ley, sancionada en 2012 e impulsada en gran parte por un grupo de activistas trans<sup>62</sup>, fue citada en distintas reuniones de este grupo ESI-Género en las que se discutió la necesidad de que en la escuela no se sancione el uso de determinada vestimenta. Se observa una insistencia en la necesidad de visibilizar, como dijo un estudiante en una reunión *“las leyes que no están escritas, como los estereotipos de género”*, y también, como estrategia, *“empezar por conocer las herramientas legislativas”*. En otra oportunidad, expresó la profesora Carmen *“el tema es que ustedes tienen que tener argumentos para discutir. Por eso el reglamento también sirve como para pararse ahí”*. La Ley de Identidad de Género funciona acá, no sólo como un modo de legitimar el reclamo, como *“un escalafón de leyes más importante que cualquier reglamento escolar”* según una estudiante, sino que también aporta sentidos sobre la razón de ser del reclamo: se plantea que todxs tienen derecho a expresarse libremente, sean o no sean trans, porque todxs tienen identidad de género que se manifiesta, entre otras, a través de la vestimenta. Se trata de una apropiación novedosa de una legislación que fue principalmente destinada a reconocer y reparar a la comunidad trans pero que en su postulado refuerza una ampliación de las fronteras de la ciudadanía que encuentra a estxs estudiantes como destinatarixs y promulgadorxs inesperadxs.

### 6.3.2. El hashtag y las fotos para llegar a las otras escuelas

La carta redactada no generó una aceptación por parte de la rectora, quien delegó el debate al Consejo Consultivo, espacio conformado por representantes de cada claustro. Es así que, a pocos meses de iniciado el año lectivo en 2016 y tras varias

---

<sup>62</sup>La Ley N°26743/2012 modifica por completo este paradigma que patologizaba a las personas trans, quienes ahora pueden modificar estos datos del DNI sin acudir a ninguna autorización médica o judicial. Esta normativa también establece que en el caso de que las personas lo soliciten, la adecuación corporal pueda realizarse a través de procedimientos médicos tales como intervenciones quirúrgicas parciales o totales o tratamientos integrales hormonales.

reuniones del Consejo, que según una estudiante *"no se pudo avanzar"*, el grupo comienza a plantearse otras estrategias. *"Ahora hay que socializar para convencer"*, dijeron en una ocasión, como síntesis de las propuestas que emergieron en las reuniones semanales.

Aquí comienza un quiebre conceptual en la construcción de la política estudiantil. El planteo era que cuanto más público se hiciera el reclamo, cuanto más nivel de mediatización alcanzara, más factible sería que las personas se enteren y se sumen, que la comunidad se sienta interpelada y que haya más posibilidades de *ganar esta batalla*. A continuación, transcribo un recorte de un registro de campo de una reunión del grupo ESI-Género, que plasma este clima de entusiasmo, así como también la elaboración conjunta de propuestas:

*Prof. Viviana: Bueno chicos son ustedes... ¿qué hacemos?*

*Alumna A: Para mí esta reunión es lo principal, primero.*

*Alumna B: ¿Y lo que se había dicho eso de que los varones se pongan polleras?*

*Alumna A: ¡ah! Sí, el pollerazo.*

*Alumna C: y que no quede solo en este cole.*

*Alumno D: Algo de impactar, de "¡que es esto!", que se vuelva informativo, que llame la atención.*

*(...)*

*Alumna B: Durante toda la semana, en los cambios de turnos en la calle.*

*Alumna A: Y hacemos volantes.*

*Alumno B: Además de lo de los putos, también vayamos por el tema de las transfobia.*

*Alumna A: Pero entonces, ¿nosotras nos vestimos como mujeres provocativas o como hombres?*

*Prof. Carmen: "La vestimenta no define la personalidad", algo así pongamos...*

*Prof. Francisco: Usemos la Ley de Identidad de Género, la subí al grupo de Facebook [...] sin etiquetas... "La ropa no dice si sos buen o mal estudiante"*

*Prof. Mariela: "¿las etiquetas son para la ropa?"*

*(Nota de campo. Mayo de 2016)*

La última frase de la cita sintetizó las ideas y quedó luego como *hashtag* de la actividad. Una intervención de un docente contribuyó a terminar de sedimentar las ideas dispersas del debate: la ropa no dice si sos buen o mal estudiante. De esta forma, el profesor volvió a situar la escena en el ámbito escolar y permitió establecer ahí un vínculo entre el enunciado y lxs enunciadorxs ¿Qué noción de estudiante existe en los discursos que intentan desentrañar? Baez y Núñez (2013) plantean que en los últimos años se dio un proceso de dislocación entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven, que se manifiesta de múltiples maneras, pero que se plasma de modo más claro en las disputas por los significados sobre las funciones de la escuela. Uno de los aspectos que señalan cómo más notorio de la dislocación es en relación a la visibilización progresiva de las estéticas juveniles.



En contraposición a las bases higienistas, igualitaristas y homogeneizantes de la escuela y su régimen de apariencia analizada por Inés Dussel (2003), las formas de presentarse de los y las jóvenes en el espacio escolar actual se expresan de manera diferente según las instituciones, regiones, cursos y principalmente de acuerdo al género, ya que por lo general los cuerpos de las mujeres continúan siendo más regulados que los de los varones. Lxs autores relatan el caso de una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la que lxs estudiantes habían logrado que se modifique el reglamento que establecía que las mujeres debían llevar obligatoriamente guardapolvo, con el argumento de que sus cuerpos adolescentes despertaban distracciones indeseadas. Esta norma fue progresivamente abolida en la Ciudad. Sin embargo, dicen, el ablandamiento de las normas de vestimenta implicó en ocasiones y paradójicamente, una mayor exigencia sobre la ropa que lucen las mujeres: la instalación del régimen de *lo zarpado*.

Otro ejemplo de esta dislocación la traen Lucia Litchiver y Nuñez (2015) en torno al uso de camisetas de fútbol. Una norma que se repite en la mayoría de los acuerdos de las escuelas analizadas. La explicación que suelen dar las autoridades, lxs docentes y preceptores es que la utilización de esas remeras suele generar peleas y conflictos que es mejor evitar. Sin embargo lxs chicxs no lo identifican como motivo de conflicto, expresan. Estos dos casos muestran cómo las normas de la vestimenta refuerzan estereotipos basados—en una masculinidad competitiva y tendiente a la violencia, y/o, como se expresa en el otros caso, una representación de las mujeres como portadoras de un cuerpo en si mismo amenazante y también tutelable (Fernandez, 1993). La estereotipación, la estigmatización, la marginalización, o las *profecías autocumplidas*, son categorías que la sociología de la educación fue desarrollando largamente, en la búsqueda por encontrar vínculos entre parecer o pertenecer a cierto grupo social (por ejemplo ser o parecer gay) y las desigualdades en las trayectorias educativas. Por ejemplo, es usual encontrar en ámbitos educativos discursos que encadenan acriticamente la vestimenta de una adolescente con una actitud sexual irresponsable, un eventual embarazo no planificado y por ende, un destino de fracaso escolar inevitable (Fainsod, 2011)

Tras largos debates, la actividad finalmente desarrollada consistió en primer lugar, en la elaboración de carteles con forma de etiquetas de ropa, en versión gigante, con una leyenda común, “*Las etiquetas son para la ropa*” y arriba de ello, frases que se alternaban en “*no me digas...*”. “*puta*” “*zorra*”, “*marimacho*”, “*turra*”, “*cheta*”, “*puto*”, “*maricón*”, “*pollerudo*” y “*turro*”, fueron las otras palabras finalmente consensuadas. En

segundo lugar, se pidió a distintos actores de la escuela que se tomen fotos con estas etiquetas. De esta forma lo relata la estudiante que tomó las fotos,

*Íbamos caminando por el colegio, los profes, algunos chicos más de ESI, íbamos hablando; “¿Te querés sacar una foto?, es una campaña por las etiquetas”, le decíamos. En ESI, haciendo carteles y sacándose fotos también, se sumaron muchos. [Investigadora: ¿Cómo fue que decidieron subirlo a Facebook?] No sé, salió así, corte, bueno saquemos fotos y subámoslas a internet así vemos si se comparte, si se hace viral o algo así. (Florencia, 16 años. Entrevista, septiembre de 2016)*

Las fotos funcionan para llamar la atención. “Lo de las etiquetas fue un éxito, tuvo más de 300 compartidos” me había comentado otro estudiante al finalizar una charla sobre aborto en el aula del CE. El álbum consistió en 25 fotos con retratos ambientados en patios, aulas o pasillos de la escuela, algunas de adolescentes o adultxs posando solxs con las etiquetas, y en otras se ven dos, tres y hasta cuatro personas sosteniendo de forma sonriente algunas de las etiquetas, sin que haya una coincidencia entre el género de las etiquetas y el de la persona que lo sostiene. Se prioriza así el alcance masivo a un problema extra muros. En una de las reuniones, se habían escuchado propuestas de estudiantes como “*primero hagámoslo acá adentro y después el impacto afuera*”, “*que no quede solo en este cole*”. En las observaciones y en la entrevista apareció en varias oportunidades el deseo de que las acciones trascendiesen los muros escolares, ya que, “*si coordinamos con otras escuelas, nos van a escuchar más, los docentes van a decir ‘pongámonos las pilas’*”. O como dijo una estudiante:

No sé si [las fotos de la etiqueta] llegaron a la rectora, pero llegó a otros colegios. Y en el colegio sí fue como que “¡ah, mira!”... supongo que alguien sí se puso a pensar como que “¿por qué usar esa remera te hace puto? o ¿por qué se usa como insulto?” (Rosario, 14 años)

Lo que importa, parecería ser, es la irrupción de lo inesperado. Un modo de concientizar socializar, informar, llamar la atención, impactar mediante los métodos que apelan más al efecto no contenido del lenguaje visual y emotivo predominante en los modos de consumos estéticos, que a una fundamentación escrita y lineal. Una lógica que, citando a Dussel y Quevedo (2010), apelan más al lenguaje publicitario que prima en los consumos mediáticos que a la lógica institucional anclada en una secuenciación, segmentación y jerarquización de los saberes (y roles) socialmente validados. Sus trabajos nos invitan a preguntarnos cuáles son o, mejor dicho, cómo se definen hoy los sentidos sociales en torno a la validez epistémica y moral del lenguaje visual en contraposición al escrito. Finalmente, el código fue modificado en la última reunión del Consejo Consultivo en noviembre de 2016. Se agregó lo siguiente:

*De acuerdo a la Ley 26206 de Educación Nacional, Ley 26601 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y Ley 26743 de Identidad de Género. Lxs integrantes de la comunidad educativa podrán vestirse del modo en que cada uno y una considere apropiado sin exhibir partes íntimas. Garantizándose así el respeto mutuo, la libertad y la expresión de género. Recordando que nos encontramos en un establecimiento educativo. (Fragmento modificado del código de convivencia)*

Por otra parte, la *Web* se constituye en un escenario para la acción, desde la perspectiva de Galindo y Oliveira (2014). Estos autores que ya retomé en capítulos anteriores, se dedicaron a explorar los movimientos políticos juveniles latinoamericanos. Plantean que existe una convivencia de diversos órdenes de realidad donde se yuxtaponen prácticas, medios y dinámicas de las dimensiones *online* y *offline* de la vida social de lxs jóvenes y de su entorno. En este caso, podemos pensar que existe por parte de estos actores una definición de escuela como espacio público, por ende, espacio de disputas de sentidos sobre la ciudadanía. O retomando a Vommaro (2015), público en tanto posibilidad de estar juntos con una composición distinta a las dinámicas hegemónicas que promueven la segregación y competencia. Vemos así que, en el caso citado, los retratos que expresan los propios cuerpos o voces a través de los carteles (con la lógica *yo poso, yo digo*, muy utilizados en los últimos años como estrategia de visibilizar adhesiones a múltiples causas de índole públicas), resitúan a lxs docentes y estudiantes fotografiados alternadamente como sujetos con igual derecho y legitimidad para reclamar que no se lxs *etiqueten*. A su vez, la elección de ambientar las imágenes con elementos que dan cuenta del estar dentro de una institución escolar, renueva los sentidos mismos sobre la escuela, ya que 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 o disputa.

El proceso por el cual se llevó a cabo esta actividad abre múltiples aristas e interrogantes que permiten analizar estilos de acción política juvenil. Estos estilos en la actualidad requieren ser leídos en clave no adultocéntrica. Son modalidades que permiten apropiarse no sólo de las leyes o normativas disponibles que amplían sus derechos, sino también como discursos y fenómenos sociales propios de un contexto histórico más amplio –como el caso paradigmático del Ni una menos– sobre los que ellxs elaboran su propia lectura, a la vez que toman decisiones y participan activamente en las calles, en los sitios de redes sociales y en la escuela.

En su análisis sobre las formas de participación política juvenil en la Argentina, Vommaro (2015) encuentra dos desplazamientos principales durante las últimas décadas: la impugnación de los mecanismos delegativos y un reencantamiento con lo

público estatal.

En cuanto al primero, se trata de una política de poner el cuerpo, un tipo de acción directa que cuestiona la posibilidad de delegar la representación de la propia voz, que no solo permite enunciar, sino instituir formas de visibilidad y creación de símbolos colectivos. Esto se enlaza con lo que Reguillo (2003) describe como una forma de *carnavalización de la protesta*, de dramatización de los referentes identitarios, de la imaginación para captar la atención de los medios de comunicación de modo de trastocar las relaciones en el espacio público. Encuentro en esta forma de acción directa descripta puntos de contacto con aspectos de la propia movilización convocada a través de sitios de redes sociales bajo la consigna *Ni una menos*, y que logró una amplia participación, sin referenciarse en ninguna agrupación preexistente. Me refiero a la capacidad que tuvo la iniciativa de interpelar a mujeres *suestras*, que fueron *de a pie* –no representadas por grandes colectivos–, y que no solían asistir a manifestaciones callejeras pero que, sin embargo, encontraron allí una oportunidad de *poner el cuerpo* en espacios públicos para expresarse a través de enunciados propios que reflejasen su conmoción e interpretación en torno a la escalada de femicidios.

En cuanto al segundo desplazamiento, es posible emplazarlo en un contexto de ampliación o reconfiguración de la noción de ciudadanía. Acompañado por lo que Vásquez (2015) denomina como un desplazamiento de las políticas para y por la juventud hacia otras con y desde lxs jóvenes. Si bien la autora no se refiere específicamente a políticas educativas, aporta herramientas sobre los modos actuales de promover la participación y reflexión en torno a lo estatal, toma de decisiones y ejecución de las políticas públicas en un diálogo fluido con el estado. En el caso de la ESI, sancionada en 2006, no se vio esta participación juvenil activa en su diseño inicial. Fue una política más *para y por* la juventud (y lxs niñxs), que *con y desde* su voces y experiencias<sup>63</sup>. Esto se evidencia en la poca referencia que hacen los textos de las distintas leyes y materiales del PNEI en torno a los Centros de Estudiantes como actores clave en su promoción. Sin embargo, en los años de trabajo de campo, pude registrar un progresivo conocimiento y apropiación por parte de lxs estudiantes de la política de Educación Sexual Integral. En una actividad realizada con fotos y carteles para ser subidas a las redes, en vísperas de la tercera movilización de *Ni una menos* del 3 de junio del 2017, lxs estudiantes incluyeron la consigna “*Para decir Ni una menos hay que defender la ESI*”, junto con otras más coyunturales como “*Libertad para Higu*” o

---

<sup>63</sup>Es de destacar que esto varía según las jurisdicciones. En el caso de Santa fe que cuentan con un programa provincial, aunque no así con una ley ESI local. Los dispositivos de formación que cuentan con numeroso referentes rentados, contemplan desde un inicio la participación de los CE en las actividades.

“Donde está Araceli?”<sup>64</sup>, y otras más históricas de la agenda de género como “La homolesbotransfobia mata” o “No es piropo, es acoso”.

Como describí en el capítulo anterior, esta apropiación estudiantil de la ESI se enmarca en procesos que involucran, por un lado, la necesidad de defender algunas políticas públicas entendidas como conquistas de derechos en un cambio de escenario político donde muchas de ellas se vieron amenazadas. Por otro lado, se vivió en los últimos cinco años un mayor conocimiento social de la ESI, tanto en el campo del feminismo (fue incluida entre las cinco consignas de la primer *Ni una Menos*, y en los talleres de los últimos ENM, entre otras) y en la órbita de la militancia estudiantil. Dos eventos quisiera resaltar sobre esto último. En la marcha del 16 de septiembre del 2016, cuatro oradoras de distintos CE mencionaron (por primera vez en este tipo de evento) a la ESI como un derecho estudiantil que no se cumple. En un Plaza de Mayo en la que pude vislumbrar algunos pañuelos verdes de *La campaña por el aborto libre seguros y gratuito* que portaban algunas jóvenes, escuché los discursos que mencionaban “implementación inmediata de la Educación sexual integral”, intercalándola a reclamos como “juicio y castigo a los genocidas” y “fuera la policía de las escuelas”. Pocos meses después, en marzo de 2017, sucedió la Marcha Federal Educativa, una movilización masiva organizada por las centrales de los sindicatos docentes de todo el país como muestra de repudio al desfinanciamiento educativo y del cierre de las paritarias nacionales docentes. De los oradores que subieron al escenario aquella vez, los únicos que mencionaron a la ESI como (otra) política a defender fueron las jóvenes que hablaron en representación de los CE secundarios y universitarios. Pidieron “Por el boleto educativo nacional y gratuito en todos los niveles, por la aplicación inmediata de la Ley de Educación Sexual Integral, por la derogación de la Ley de Educación Superior” y otras más.

Para finalizar esta apartado sobre la apropiación del *Ni una Menos* en sus reclamos por la vestimenta -y de la ESI como derecho estudiantil-, diré que encuentro que coexisten al menos dos lógicas de acción política. Por un lado, una fundamentada bajo el paradigma del derecho tradicional, en leyes de distinta jerarquía, (tal es el caso de la Ley de Identidad de Género o de ESI) que tensionan o complementan la reglamentación interna de la escuela. La elaboración de la carta a la rectora en una

---

<sup>64</sup>Higui es el sobrenombre de Eva Analía de Jesús, quien fue encarcelada en 2016 por matar en defensa propia a uno de los ocho hombres que la atacaron física y sexualmente en un barrio del conurbano bonaerense. Su causa fue retomada por la Asamblea Lésbica permanente bajo el lema Atacada por lesbiana, presa por defenderse. Finalmente se logró su libertad en junio de 2017. Araceli Funes fue una mujer víctima de femicidio y cuyo caso tuvo resonancia en los grupos feministas y los medios por la evidente negligencia policial para buscarla.

primera instancia marca una intención de agotar las distintas vías institucionales, de un respeto y valoración a las leyes, y a la organización escolar en general. Pero también dio cuenta de lógicas de acción y una apropiación estratégica de normativas no escolares para sus propios intereses.

Por otro lado, crece un estilo de hacer política fundamentada en otro nivel de legitimidad. Esta es, la cantidad de *compartidos*. Mientras la primera apela a un modo tradicional de legitimación anclada en una expresión escrita del derecho instituido, la segunda apela a un nuevo ordenamiento de los saberes legítimos con énfasis en la jerarquización mediática, que busca generar la ebullición de emociones e identificaciones y que, como expresa Dussel y Quevedo (2010), promueve una participación basada en una *cultura del comentario* y lenguajes visuales y colaborativos. La visibilización pública, la búsqueda por construir legitimidad a través de expresiones de aprobación-desaprobación de sujetos que no pertenecen a la comunidad que está siendo interpelada, abona a la necesidad de abrir el lente de observación hacia estilos de hacer política menos tradicionales.

## **Conclusiones**

Este capítulo indagó en un proceso que mostró las apropiaciones particulares que se desplegaron en la escuela en torno a los saberes de género. Para comprender este proceso fue necesario ahondar antes en una de las características que se resalta en esta escuela sobre la habilitación para ensayar modos alternativos: ocupar espacios, producir nuevos código de vinculación, tensionar los roles, resignificar las políticas educativas como la ESI y reescribir las normativas institucionales como el código de convivencia.

En la introducción de esta tesis retomé una escena en la que una docente irrumpió en una reunión pidiendo ayuda al equipo ESI para resolver una situación supuestamente conflictiva con una estudiante, a quienes lxs compañerxs la burlaban ¿Qué hace que este conjunto de personas detente esa autoridad o experticia para que recurran a él frente a conflictos vinculados con la convivencia? Esa voz autorizada se fue forjando dentro de la institución a partir de la capacidad de estudiantes y profesores de exponer un estilo de vinculación por fuera del aula y de las asignaturas. Se reconoce en la escuela la capacidad que forjó este grupo para mantener relaciones de confianza entre adultos y jóvenes, sin que ello implique un borramiento de deberes y obligaciones por parte de ambos. Si ya los grupos por separado habían logrado ganar visibilidad y legitimidad dentro de la escuela, la asociación entre ambos los terminó de consolidar

como fuente de saberes de género (¿Qué debe revisarse del curriculum?, ¿Cómo debe enseñarse?) que involucran a su vez criterios de justicia de género (¿Cuándo algo es machista? ¿Cómo debe modificarse?). Es decir aportan a una ampliación del espectro temático que no refiere única y necesariamente a cuestiones de género, sino a los modos de resolver conflictos y atender incomodidades o sufrimientos. Así, en este capítulo discuto con un imaginario social que plantea la imposibilidad de que la escuela represente un espacio de contención y aprendizaje significativos para adultos y jóvenes. Lejos de las miradas nostálgicas de un pasado de mayor respeto (unilateral) por parte de lxs adultxs, encuentro en este proceso la potencialidad de la escuela para fortalecer y a su vez diversificar las formas de vínculos intergeneracionales posibles.

Otra pregunta presente en el capítulo fue ¿Qué tienen en particular los saberes de género que convocan a estas alianzas? Los estudios de participación política en general, y de la juvenil y estudiantil en particular, son susceptibles de ser revisados a la luz de un proceso de antagonización con un orden simbólico y material patriarcal que en los últimos años se tornó más inteligible a partir de múltiples manifestaciones en la vida cotidiana escolar. A falta de una disciplina o de una agrupación/partido que centralice las definiciones en torno a este orden patriarcal, se tomó como fuente de autorización los vocabularios y acciones que fueron producidas y puestas a circular por personas o agrupaciones que se referenciaban (aunque no siempre) en las luchas feministas locales e internacionales y renovadas a partir de eventos o noticias de actualidad. Como vengo argumentando, la relación entre los feminismos y las instituciones fue y es sumamente compleja, ya que se caracteriza por escapar a toda representatividad partidaria a la vez que le exige participación plena en el diseño de sus normativas. Los nuevos modos de enfrentar la participación política desde el protagonismo creciente que están tomando las luchas feministas en diversos ámbitos de la vida política tienen su resonancia en el ámbito educativo y en su cruce con la ESI.

Es así, que un primer punto a destacar de este análisis es que si asumimos la existencia de una modificación en los *estilos de hacer política estudiantil*, en lo que respecta a las acciones de género, deben pensarse por un lado, en relación a la impregnancia de los *estilos feministas de hacer política*, entendiendo la característica de su lucha siempre librada en un doble plano institucional y cultural. Por otro lado, estos estilos hacen eco en los nuevos y viejos modos de enseñar saberes de género: esto requiere necesariamente un proceso de identificación en experiencias biográficas que responden a la naturalización de normas patriarcales. Para profundizar críticamente sobre esta reflexión, se requiere de un curriculum que reconozca los aportes a la construcción social del conocimiento de las mujeres, por un lado, y por otro, que ponga en valor la dimensión sensible y emotiva del proceso de aprendizaje de cualquier conocimiento impartido en espacios formativos. Es decir, de interpelar simultáneamente



desde la deliberación, la argumentación y la nociones de justicia, y también desde una práctica corporal y emotiva en los proceso de enseñanza y aprendizaje. De todo ello, se desprende el proceso de politización de género que aquí me propuse describir.

Por último, lo más significativo de la alianza política y pedagógica del grupo ESI-Género es la combinación de sus nombres. Cada grupo enfatiza con la elección de sus nombres en intereses que remiten a su identificación: lxs adultos que presentan trayectorias diversa de formación y militancia, encuentran en una política educativa una plataforma de acción colectiva que enmarca, protege y convoca. Lo que la normativa representa es la posibilidad de construir una serie de transformaciones de sentido, a la vez que reconoce la organización institucional que sostiene y permite los procesos de enseñanza. Mientras tanto, *género* convoca sentidos disruptivos, que viene de una tradición de agrupaciones de otros ámbitos no escolares (es decir donde no rige la ESI), tales como los centros de estudiantes universitarios, partidos políticos o movimientos sociales, en donde la vinculación con la dinámica misma de la puja de intereses y el monitoreo sobre los avances y retrocesos en términos de derecho se hace más evidente. “ESI -Género” representa un laboratorio de análisis sobre la interacción en el terreno entre las políticas y la política.

Si bien podría pensarse que lxs docentes se enfocan en aspectos pedagógicos y lxs estudiantes del CE en los objetivos políticos, lo que vimos es que ambos objetivos conviven. Permite a lxs jóvenes encarnar las preguntas sobre los procesos de enseñanza y también acerca a lxs docentes a la cultura juvenil con una gran intensidad. Incluso, la división puede invertirse si pensamos a la politicidad como cuestionamiento a relaciones asimétricas instituidas. Lxs jóvenes responden a un mayor nivel de estabilización desde un reconocimiento del carácter representativo e instituido del CE, mientras que lxs adultxs ejercitan una asociación que desafía las funciones esperadas para lxs docentes. Si bien resulta tentador pensar el grupo ESI-Género como un punto medio entre las directrices *desde arriba* de implementar una política pública, y las fuerzas *desde abajo* que viene desde los movimientos sociales por instalar las problemáticas que ha sido históricamente dejadas de lado, el panorama actual es mucho más complejo. Lo que se desprende resaltar es el desafío que enfrentan estxs docentes que deben mediar entre estos procesos sociales y escolares. Docentes que encuentran en la incorporación de saberes de género una invitación a problematizar la clasificación y la pretendida neutralidad del curriculum, y principalmente, un esfuerzo por restablecer las formas de construir los vínculos dentro de la comunidad educativa. Como así también, ensayar estrategias novedosas que permitan revisar críticamente y mediante acciones colectivas aquello de la estructura escolar que conviene proteger y

sostener, y aquello que urge ser transformado.

## Capítulo 7. La transversalización institucional. Politizar los saberes, los vínculos y las prácticas

En el capítulo 4 señalé tres dimensiones que me permitieron caracterizar la enseñanza *transversal* sobre los saberes de género en el recorte espacio-temporal en el cual desarrollé mi trabajo de campo. Me refiero al esquema de la triple "I": a) la dimensión integral de la sexualidad, las identidades y los cuerpos, b) la dimensión interdisciplinar, que parecería necesaria para efectivizar la enseñanza de esta definición integral y c) la dimensión institucional.

En este capítulo de cierre exploro esta última dimensión y observo con mayor detenimiento las modificaciones que suceden en la escuela que, como define Garay (1994), es una "Institución de instituciones". Retomo la pregunta inicial de esta tesis -los modos de transversalización del género- con el fin de establecer una serie de analizadores que permitan identificar las *formas de lo transversal* en la escuela. Es decir, una serie de esquemas para tornar inteligibles los modos posibles en los que se despliegan los saberes de género en el contexto extra-áulico y en la institución como conjunto. Estas formas son susceptibles de ser abordadas analíticamente a partir de identificar los objetivos de las acciones que se despliegan dentro de las escuelas por distintos sujetos. A lo largo del capítulo describo dos procesos o nociones que orientan el análisis sobre las acciones del grupo ESI-Género. Estas son: incluir y desbordar. Para implementar la ESI desde el punto de vista de los docentes y para concientizar sobre el *machismo* desde el punto de vista de los estudiantes, se ha intentado *confluir* en prácticas que modifiquen el *fluir* de la vida cotidiana.

En un primer apartado ahondo en el concepto de transversalidad a partir de historizar y reconstruir sus sentidos desde el campo de la pedagogía y de los estudios de género, para luego ponerlos a dialogar con el dispositivo de "Las puertas de entrada" que elaboró el Programa Nacional de Educación Sexual Integral

En el segundo apartado "Incluir" analizo una serie de acciones desarrolladas en la escuela P. que considero han alterado la cotidianeidad de la institución a partir de la presencia de elementos que hace una década parecían ausentes. El grupo ESI-Género introdujo al menos tres cuestiones: a) actores sociales que ingresaron como voces autorizadas para transmitir saberes de género; b) espacios del establecimiento impensados, que se presentaron como superficies posibles de ser intervenidas y

resignificadas, c) fechas que se agregan al calendario escolar por considerarlas momentos que requieren ser conmemorados dada su relevancia en relación a la lucha del movimiento de mujeres y LGTBI

En el segundo apartado "Desbordar" ordeno una serie de procesos que refieren a desbordes críticos que se desprenden de estas acciones antes mencionadas, y pongo el foco en las singularidades que aportan los estudios de género y feministas a esta forma específica de transversalizar una perspectiva política. Desarrollo, por un lado, la inestabilidad de la división entre saberes, vínculos y prácticas. Por otro lado, me detengo en las condiciones y los límites que plantea la organización escolar del trabajo en relación al despliegue de la transversalización institucional del género.

Sin remitirme a un orden cronológico, incluir y desbordar son dos formas posibles de interrogarse sobre el cruce entre la *perspectiva de género*, entendido como un posicionamiento crítico y situado nunca completo, y *escuela*, entendida como espacio que sigue monopolizando la acción de enseñar saberes socialmente relevantes, estandarizados y evaluables. Sobre el final del capítulo propongo para esta síntesis la noción de *las fases interactivas del desarrollo institucional*.

### 7.1. La transversalidad

La transversalidad es, al igual que la interdisciplinariedad que analiza Lenoir (2013), un término altamente polisémico, más aún considerando los contextos en los que se usa y quiénes lo retoman. En el ámbito educativo suele referirse a la transversalidad curricular entendida, según Zuñiga (1998), como contenidos actitudinales y axiológicos presentes en diferentes asignaturas o materias, temas actuales que están íntimamente relacionados con principios, actitudes y valores.

A partir de los años 90 y de la mano de las reformas educativas y las nuevas definiciones curriculares, se instituyeron los temas transversales que generaron, según Siede (1998), gran entusiasmo en diferentes latitudes. La inclusión de estas problemáticas, dice el experto en enseñanza de Formación Política y Derechos Humanos, implica una revisión radical de la relación pedagógica entre docentes, alumnxs y contenidos de enseñanza. "Se trata de una visión totalizadora, en la que nada de lo que ocurra en el escenario educativo queda fuera" (p. 169). Según la española Muñoz de Lacalle (1997) representaban una perspectiva moral.

*La Transversalidad [...] viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto*

*de las áreas curriculares. Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral. Bajo este concepto de Transversalidad se han agrupado ocho temas: la Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor y Educación vial (p. 162)*

Esta enumeración refleja, como todo diseño curricular, una mirada sobre el mundo, una posición política de un sistema educativo, en este caso, el de España en la década de los 90. Son en su mayoría temas que se incluyen a los diseños a partir de la puja de intereses en los que participan una serie de movimientos sociales que promueven su inclusión en los diseños. Los movimientos ambientalistas y los feministas son dos casos paradigmáticos. Recupero esta autora ya que aquí identifica por un lado a "La Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos" que, según dice, la relaciona con valores de igualdad y justicia que son "valores y aspiraciones muy antiguas de los seres racionales que se identifican con una vida auténticamente humana" (p. 163). Por otro lado, *Educación Sexual* (como también Educación ambiental, Educación del consumidor, Educación para la salud, y Educación vial) representan, al contrario, problemas coyunturales del mundo actual. Un punto a destacar aquí es que la explicitación de una *perspectiva de género* (en una versión más liberal) ya estaba presente desde aquella década, pero se distinguía de la *Educación Sexual*. Esta se define como coyuntural, seguramente en concordancia con la mirada de la educación sexual que también regía en nuestro país desde la década del 80, que surge como respuesta a la propagación del VIH-SIDA (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Zemaitis 2016).

En un trabajo mucho más reciente, la reconocida investigadora mexicana Alicia de Alba (2015) señala que los contenidos transversales nos remiten a una complejidad que golpea constantemente a la cultura. Permiten analizar la relación entre *curriculum* y un contexto actual que describe como de "tensión globalización-crisis estructural generalizada, que implica desconcierto, falta de timón" (p.207) Sigue:

*La cuestión es tener claridad sobre el papel central de los transversales en esta segunda década del siglo XXI: direccionar a la educación y, a través de ella, formar a las comunidades, a niños y niñas, a adolescentes, estudiantes universitarios, adultos, a los distintos sectores de la sociedad, del país, de la nación, en una u otra dirección (p. 207)*

Resalto aquí la multiplicidad de actores sociales que aparecen mencionados. Los temas transversales tienen la función, además de *direccionar* la enseñanza, de

involucrar a todxs los sectores y explicitar aquello que una sociedad en un momento dado considera como valores fundamentales.

Siede (1997) despliega algunas reflexiones sobre los modos de abordar en la escuela el enfoque de los Derechos Humanos – dentro de los cuales se suele ubicar el enfoque de género-, definido así por diversos organismos y convenios internacionales. Enumera los *propósitos* deseables que se requieren para una *transversalización conceptual*. Esto significa, por un lado, una revisión del *currículum* que no requiera solamente agregar nuevos aspectos al programa, es decir, que no deben permanecer desconectados con respecto al resto de las *unidades temáticas*. Por otro lado, propone la conformación de espacios institucionales de revisión que involucren a todxs lxs que trabajan en la escuela. Entonces, la perspectiva transversal responde a qué y cómo se introducen ciertos *aspectos vertebradores* (que no son temas en sí mismos sino que cada docente pueda definir qué quiere trabajar dentro de ellos) pero también establece *quiénes* deben hacer ese ejercicio.

Ahora bien, para ahondar en esta pregunta por el *quiénes*, retomo nuevamente a Terigi (2013):

*Sostiene Feldman (2002) que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Enfocada la enseñanza como proceso interactivo, la pregunta a la que debe responder la didáctica es conocida ¿cómo enseñar? Enfocada la enseñanza como sistema institucional, la pregunta didáctica cambia radicalmente: ya no es cómo enseñar sino cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales. (...) Considerar la enseñanza como sistema institucional implica asumir a nivel del sistema de enseñanza la responsabilidad de producir medios de gran escala que ayuden a los docentes a enseñar en las particulares condiciones en que desarrollan el trabajo de transmisión. A nivel del sistema de enseñanza, no es aceptable que se deje la solución de problemas didácticos que afectan a miles de escuelas supeditada a las posibilidades de que un docente o un grupo de ellos le encuentre la vuelta al problema (p.111)*

En esta investigación me propuse analizar cómo los saberes de género, planteados como transversales según la ESI, se seleccionan, circulan y se validan al interior del establecimiento y entre lxs distintos actorxs. *¿Cómo pueden lxs sujetxs ayudar a que muchos otros enseñen sobre género en grandes redes institucionales??* Como sucedió en la escuela analizada, cuando se trata de género, es destacable el esfuerzo que se despierta en desarrollar lo que llamo una *transversalización institucional*; algo que se diferencia pero a su vez complementa la transversalización curricular de la perspectiva de género.

Para algunas referentes de la pedagogía feminista, enfocadas mayoritariamente en lo que sucede en la *enseñanza como proceso interactivo* al interior de un aula y en el nivel universitario, la inclusión de la perspectiva de género requiere necesariamente de una reconfiguración del vínculo pedagógico, basado en la confianza y en la experiencia, sin por ello dejar de fortalecer la responsabilidad de lxs docentes de habilitar espacios protegidos y significativos para un aprendizaje emancipador. En esta línea posmoderna, la canadiense Deborah Britzman (1999) pregona por una *pedagogía queer* sostenida en la posibilidad de la incertidumbre. Plantea que, una vez cuestionadas las relaciones de poder, esta versión *aún no tolerada* de la pedagogía debe apuntar al cuidado de sí como práctica de la libertad.

Tal como observan en el contexto anglosajón Maher y Thompson (1994), lxs profesorxs feministas buscan suelos alternativos donde construir su autoridad como maestrxs *de igual a igual*, a partir de una intersubjetividad consensuada y resistiendo los estándares androcéntricos de su socialización profesional. Ven como socialmente relevante su experiencia en la disciplina y en su propio trabajo escolar, no porque produzcan *verdades* objetivas, sino porque este conocimiento modela su desarrollo personal aún en curso. Estos grandes aportes, producidos en otros contextos muy diferentes al de las escuelas de la CABA, no se han enfocado, sin embargo, en las particularidades de los vínculos institucionales sobre los que se despliegan.

Más recientemente, Munevar y Villaseñor (2015) analizaron la transversalización del género, también en el nivel universitario. Defienden el uso de *eje* en vez de *tema*, ya que el primero señala un camino a seguir, una meta formativa, mientras que el segundo no altera los trasfondos ideológicos. Los ejes de género, según estxs autores plantean una crítica radical al referente curricular científico-positivista que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y desprovisto de elementos de valor.

*La transversalidad, uno de los más poderosos instrumentos de deconstrucción de la racionalidad académica y de la vida cotidiana, rompe con la estructuración jerárquica de los saberes; se organiza sobre el sentido antropológico de la hibridación no sólo de diferentes tipos de saberes, sino de distintas formas de razonar y abarca otros lenguajes (p. 59)*

En síntesis, y según estos autores que elijo citar aquí, los temas o ejes transversales son una serie delimitable de valores y principios que una sociedad considera como relevantes y esta relevancia involucra a todos los sectores dentro de la institución y dentro de la sociedad; apuntan a direccionar una orientación o mirada sobre



el mundo de la mano de movimientos sociales. En cuanto a la transversalización del género, este eje involucra, de la mano de la praxis feminista, la necesidad de reconfigurar los vínculos pedagógicos y de cuestionar la jerarquía de los saberes.

### 7.1.2. Las *Puertas de Entrada* de la ESI

Como indiqué en varias oportunidades, en esta tesis la noción de transversalidad remite principalmente a la prerrogativa de la normativa ESI de que las escuelas deben considerar a la sexualidad integral como contenido presente en todas las asignaturas<sup>65</sup>. Y también, dice, en la vida institucional.

En una entrevista que realicé a una de las legisladoras impulsoras del proyecto de la Ley ESI en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aparece en el relato que la decisión de que la ESI se aborde de forma transversal, es decir, que no se designe un espacio curricular ni unx profesorx específicx, tenía por fin promover que *“todxs lxs docentes tengan que capacitarse”*. Asumiendo que, por acción u omisión, dentro y fuera del aula, todxs lxs docentes depositan inevitablemente expectativas sobre lxs estudiantes (generalmente diferenciales sobre varones y mujeres), a través del *curriculum* explícito, oculto y nulo, el cambio desde esta propuesta sería de índole instrumental: se trata de promover con fundamentos legales que la sexualidad integral sea parte de la formación inicial y permanente de todxs lxs docentes<sup>66</sup>.

---

#### 65

En cuanto al modo en que deberían adaptarse los contenidos, en la ley ESI porteña (Nº2110/2006) se explicita la responsabilidad del Ministerio de *“elaborar los contenidos curriculares obligatorios mínimos, graduales y transversales”* (artículo 2), mientras que la de la Nación (Nº26150/2006) establece que *“la ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente”*. Estos contenidos se explicitaron luego en los *“Lineamientos curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para nivel medio”*, donde se optó por organizar los contenidos en 5 ejes transversales (Adolescencia, sexualidad y vínculos; Salud y calidad de vida; Anatomía y fisiología de la reproducción humana; Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación; Sexualidad, historia y derechos humanos) y a su vez menciona cuáles son las asignaturas sugeridas que pueden abordarlos. Los ejes son grandes campos de preguntas que a su vez puedan habilitar otras y que puedan reorganizarse y ampliarse de forma situada, tal como se advierte: *“No se explicita una división por ciclo, pues los contenidos pueden ser abordados en todos los años de la escuela media. Cada institución podrá organizar el desarrollo de los contenidos de los diferentes ejes y ampliarlos, teniendo en cuenta las características de los contextos institucionales y socioculturales de las comunidades educativas”* (2008: 29). En los Lineamientos curriculares Nacionales aprobados en 2008 por el Consejo Federal de Educación los contenidos, por el contrario, se organizan y especifican por asignatura. De esta forma, la transversalidad se lee como la presencia distribuida de contenidos vinculados a la sexualidad en todas las áreas curriculares. Esta presencia, a su vez, debe ser gradual, es decir, que se espera que lxs docentes modifiquen su programa a partir de agregar de a poco nuevos contenidos que consideren adecuados, si considera que no los trabajaba de antemano. Los contenidos que allí se listan aluden, en términos generales, a aspectos que considero que se repiten en muchas áreas y enmarcan una serie de valoraciones (del cuerpo, de las relaciones, de la convivencia), actitudes (el respeto, la promoción de ciertas habilidades, el análisis crítico) y algunos saberes disciplinares (provenientes del derecho, la salud, la comunicación), entre otros.

#### 66

Otro interrogante que se abre allí (y que no pretendo resolver aquí) es en relación a quién y qué disciplina forma a esxs formadorxs sobre ESI. Ahora bien, esto da cuenta de una postura más bien instrumental de generar una alfabetización sobre sexualidad integral a la población adulta, algo que lentamente tuvo sus efectos tras 12 años de sancionada la ley: progresivamente, y a pasos más lentos de lo deseable, lxs docentes de todxs los niveles comienzan a conocer la

Para abordar esta transversalidad *enfocando la enseñanza como sistema institucional* se vislumbra una tensión entre, por un lado, la prerrogativa oficial de que todos deben recibir alguna formación y por el otro, la realidad de las escuelas. En gran parte de las escuelas de la CABA la formación (que debiera ser universal) de la población docente no es tal y/o que no existe una iniciativa sostenida por parte de la conducción para llevar adelante acciones específicas. La instrumentalización del enfoque de la ESI está en ocasiones - y retomando la cita de Terigi (2013) - "superada a las posibilidades de que un docente o un grupo de ellos le encuentre la vuelta al problema" (p.111). Además, las escuelas se enfrentan a la paradoja de tener que elaborar una revisión profunda sobre un campo de problemas que está atravesando actualmente un acelerado proceso de transformación de sus sentidos sociales, y adaptarla al marco de una cultura institucional que tiene a su vez sus propias temporalidades y que dispone de herramientas de acompañamiento a la docencia tradicionalmente ordenadas en un formato escolar relativamente estable.

En 2012 el PNESI publicó la *Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral* en la que despliega diez orientaciones. El documento señala que "la educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y a todo lugar" (p.7). Frente al problema que identificaron desde el Programa en torno a las dificultades que tienen las comunidades escolares para llevar a la práctica la normativa, desplegaron en este documento lo que llamaron las "puertas de entrada de la ESI"<sup>67</sup>. El documento establece como modo de resolver este problema un esquema de acciones que facilitan el ingreso de la perspectiva de la ESI en la escuela. A lo largo de los años siguientes este esquema de puertas fue reescribiéndose con mayor detalle para su traducción en los dispositivos de formación presenciales y virtuales. Según el curso virtual de ESI elaborado por este mismo programa en 2013<sup>68</sup>, y luego reformulado en 2015<sup>69</sup>, el esquema se compone de tres "puertas de entrada":

normativa y su enfoque "no biologicista o no exclusivamente biológico". Pueden nombrar los modelos de educación sexual, los ejes y las puertas de entrada que esquematiza el PNESI, pueden saber cómo acceder a los contenidos de los lineamientos curriculares y otros materiales, pero mucho más complejo les resulta incorporar cambios en las prácticas de enseñanza.

<sup>67</sup> En esta primer ocasión las describe como "aquello que nos pasa a nosotros/as íntimamente con estos temas, cuál es el lugar de la ESI en lo que enseñamos sistemáticamente, qué enseñamos sin darnos cuenta en los recreos, en las charlas informales, en las notificaciones a las familias en los gestos, actitudes y acciones cotidianas. Y también qué lugar damos en estos temas a las familias y a la comunidad en general" (2012:11)

<sup>68</sup> Módulo elaborado por el PNESI destinado a distintos Postítulos del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela".

<sup>69</sup> Curso virtual "Educación sexual integral: un derechos que nos incumbe" llevado adelante durante 2015, 2016 y 2017 y elaborado en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela".

1. La reflexión sobre nosotros/as mismos/as;
2. La enseñanza de la ESI, que involucra a) El desarrollo curricular, b.) La organización de la vida institucional cotidiana, c.) Episodios que irrumpen en la vida escolar
3. La escuela, las familias y la comunidad, en su relación con la ESI.

A diferencia de la primer conceptualización de los temas transversales presentes en las reformas curriculares de la década de los 90 -descriptos más arriba- que se enfocaron principalmente en enunciar la necesidad de incorporar propósitos y/o unidades didácticas específicas a las asignaturas, el PNESI llevó la mirada a la complejidad de la vida cotidiana y estableció modos posibles de identificar procesos al interior de la escuela. Si bien lo que acontece puede abonar en enfoques dominantes sobre los cuerpos, el esquema plantea que para desplegar una enseñanza que incluya la mirada *integral* de la educación sexual se requerirán una serie de reflexiones sobre esta vida cotidiana, reflexiones que *las puertas* esquematizan. Veo en estas puertas una invitación a ejercer una revisión en tres niveles: el individual, el curricular y el institucional.

En relación al primero, encuentro en la puerta "la reflexión sobre uno/a mismo/a" una cercanía con (o un producto de) las experiencias formativas y afirmativas de los círculos de socialización feministas o de los ENM. El PNESI señala que el ejercicio de introspección sobre la propia biografía y las instancias (escolares, familiares u otras) de aprendizajes sobre las expectativas sociales en torno a la propia identidad, el propio cuerpo y los propios deseos, debe ser el *primer paso* para aprender/enseñar sobre ESI. Algo semejante a lo que sucedía en los talleres de los congresos feministas que describe Masson (2007) en su etnografía sobre narrativas, espacios y eventos de mujeres autoidentificadas feministas. Considero que esta primer puerta habilita a un proceso de politización subjetiva, ya que busca enmarcar los procesos individuales de estxs docentes en formación en un marco de sentidos sociales hegemónicos sobre los cuerpos sexuados.

A su vez, considerar a "los episodios que irrumpen en la vida cotidiana" como instancias que habilitan la reflexión aunque sin ser planificada, es un modo de reconocer, por un lado, la dinámica diaria de las escuelas y, por el otro, que constantemente lxs sujetos despliegan respuestas y estrategias ante los conflictos que requieren saberes y trabajo, y que allí también se está enseñando. Sobre la puerta 2 apartado b, los cambios posibles de la organización de la vida institucional - por ejemplo

la modificación del código de convivencia como fue el caso de la escuela P- , se plantean también en tanto modos institucionales de enseñar. Como desplegaré en los próximos apartados, estas revisiones sobre la organización se enfrentan sin embargo no sólo con resistencias de índole ideológicas sino fundamentalmente con la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 1995). Esta hace referencia al conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones, tales como la organización del tiempo y el espacio, los modos de agrupar a lxs estudiantes, la organización de las materias, la carga horaria de las mismas, etc.

Hasta aquí describí y analicé brevemente los dispositivos elaborados por el Ministerio de Educación para dar respuesta al problema que denomino *transversalización institucional* de la ESI (y uno de sus ejes, la perspectiva de género). Destaco del esquema de las puertas que elaboró el PNEI, la mirada situada y una mayor complejización de la noción de transversalidad a partir de incorporar la dimensión de la vida cotidiana que cumple un rol central en los proceso de enseñanza. Ahora bien, considero que este esquema clasificatorio deja de lado los aportes de las pedagogas (y epistemólogas) feministas, que plantean la necesidad de reconfigurar los vínculos pedagógicos, cuestionar la jerarquía de los saberes escolares y reconocer las voces, la experiencia y la historia de los movimientos sociales que impulsaron su presencia en la escuela. Estos son, principalmente los movimientos de mujeres y feministas. A continuación despliego dos formas de lo transversal identificadas en la Escuela P, que considero van en línea con esto último.

## **7.2. Incluir**

Algo muy extendido en las instituciones es anteponer a las palabras *ESI* y también *género* los verbos *incorporar* o *incluir*, y los sustantivos *tema* o *enfoques*. Es posible así incluir/incorporar el tema/enfoque de la ESI/el género en una política pública, un proyecto, una institución, una asignatura u otras. Es decir, a partir de pensarlo como una acción sumatoria que requiere poder establecer una *presencia* de contenidos o enfoques que antes estaban *ausentes*. ¿Cómo identificar eso que se agrega, pero no al programa de una materia, sino a la vida cotidiana de la institución? Intentaré responder a partir de lo que pude relevar en el campo donde busqué, entre otras cuestiones, reconstruir qué pasaba con anterioridad a mi llegada. Es decir, cuáles eran aquellas ausencias que en los últimos años se fueron haciendo presentes.

Lxs integrantes del grupo ESI-género no fueron lxs primerxs en la historia de la escuela en planificar y realizar actividades dentro o fuera de las aulas sobre temas vinculados a sexualidad o a género. Según algunxs testimonios de docentes, “educación sexual había antes, pero era más desde lo biológico”, “hubo talleres sí, más aislados”. En estas comparaciones es posible destacar, por oposición, la identificación de la dimensión integral e interdisciplinar de su abordaje en la actualidad, que describí en el capítulo 4. Romina, docente del equipo ESI que también es egresada de la institución, me comentó sobre su experiencia como estudiante hace unos 15 años:

*De género no había mucho, creo que hubo una vez una charla sobre el aborto en una de las aulas, creo que en marco de un festival de estudiantes (...) Pero no fue como este año que se hizo en el Aula Magna, había bocha de pibes, las socorristas, con el micrófono y eso, como con más despliegue (...) Otra cosa que recuerdo pasó cuando estaba en quinto año, creo. Yo quería que fuéramos a la marcha gay, era yo sola. Quería pegar un cartel enfrente del buffet, pero no tenía cinta y fui a pedir a un lugar donde estaba un viejo que hacía tareas pasivas y le pido cinta scotch para pegar esa cartulina. Y me dice: Pero esto no lo podés pegar. Y le pregunto ¿por qué no?! Así que me lo pegué en la espalda y caminaba por los pasillos gritando ¡¡Marcha gay!! Muy gracioso. Hice una intervención yo sola en quinto año (Romina, profesora Historia/ESI. Entrevista, octubre de 2016).*

De un aula y un festival estudiantil, a la sala de actos en una jornada obligatoria; de un grito aislado en los pasillos hacia voces pausadas y autorizadas con un micrófono en mano. La *marcha gay* pasó de ser un evento público que interesaba a una sola voz y a un sólo cuerpo, a *desplegarse* en una salida cuasi escolar: en 2015 por primera vez (y sanción del Matrimonio Igualitario mediante) el CE invitó a participar a lxs jóvenes a la movilización por el día del orgullo, evento que fue acompañado por algunxs docentes del equipo ESI. La *excursión* terminó con una foto grupal en la que se veía a lxs más de cincuenta participantes sosteniendo una bandera *arcoiris* con las iniciales del CE de la escuela P. Detrás de ellxs se podía ver la Casa Rosada. Esta foto circuló primero en las redes virtuales y se la expuso en el video de fotos proyectado en la ceremonia de graduación de ese mismo año. Sobre esto, luego Francisco me comentó:

*Los chicos eligieron las fotos, y entonces había dos fotos de los chicos en la marcha del orgullo abrazando a unas chicas trans en tetas. Y estaba la rectora ahí y miraban y preguntaba a la vice que la tenían al lado, y yo las veía. Y decían “¿pero dónde fue eso?” y yo ahí las vi y aclare “no, son de la marcha”. “Ah, no, porque pensé que habían sido en la escuela” me dice. Porque claro la mayoría eran del curso adentro de la escuela. Se quedó tranquila con que esa foto había sido fuera de la escuela, y no pasó nada. (Francisco, profesor Historia/ ESI. Entrevista, noviembre de 2016)*

Unas décadas atrás dichas fotos proyectadas en una ceremonia con familiares hubiesen generado, imagino, una serie de malestares o al menos una reacción menos moderada de lxs directivxs. También, hubiese generado una serie de estigmas o

sospechas hacia esos chicxs (heteresexuales o no) que participan de eventos que han sido y siguen siendo blanco de actitudes sumamente homofóbicas. La respuesta por parte de la rectora ante las “*chicas trans en tetas*”, muestra que para ella no es *preocupante* en la medida en que eso suceda fuera de los límites interiores del edificio que está a su cargo, pero no considera que el hecho fuera reflejo de un desvío moral de sus estudiantes. Sobre la charla del aborto, que sí fue dentro de la institución, la rectora en un primer momento planteó la necesidad de pedir autorización a lxs padres dada la “*delicadeza*” del tema, algo a lo que lxs profesorxs ESI se opusieron férreamente. Utilizando como fundamento una serie de marcos legales, entre ellos la ESI, finalmente lograron que no se pida autorización y se realizó sin mayores repercusiones salvo una serie de malestares por parte de otrxs profesorxs, según me comentó luego Ana.

En síntesis, el testimonio de Romina contrasta con los niveles de aceptación social e institucional sobre esas dos demandas históricas de los colectivos feministas y/o LGTBI. Estas son la búsqueda por una mayor aceptación pública del aborto (o su despenalización social) y la incorporación de modos no heterosexuales de vincularse sexo-afectivamente. La cita me permite introducir una serie de innovaciones que considero que dan cuenta de un cambio en tres aspectos -espacios, momentos y sujetxs- en relación a la validación de los saberes de género en la vida cotidiana de la institución. Son tres aspectos que remiten a un corrimiento de los márgenes de lo decible y también de lo visible o audible dentro del edificio escolar.

#### 7.2.1 Las voces: Nuevxs especialistas

En su tesis doctoral, Lavigne (2015) encuentra que durante los debates legislativos que antecedieron a la sanción de la ley ESI de la CABA, uno de los ejes de discusión giró en torno a quiénes eran consideradx social y moralmente autorizadx para enseñar sobre sexualidad a las nuevas generaciones. Mientras que algunos sectores conservadores pregonaban por el rol fundamental de la familia para decidir quién, qué y cómo hablar al respecto, otros sectores argumentaban que era la escuela la mejor preparada para hacerse cargo de su enseñanza, fundamentada sobre todo por un más indiscutido *derecho a la información* que tienen todxs lxs estudiantes para decidir sobre su vida sexual. De este debate, que finalmente derivó en la segunda posición (pero no sin algunas salvedades), se desprendió luego la pregunta por quiénes, dentro de la institución, poseían la autorización académica para hacerlo. Según la normativa, todxs lxs docentes.

Las instituciones y lxs directivxs deben mostrar hacia las familias, hacia las supervisiones (cuando es solicitado) y recientemente hacia lxs estudiantes que lo demandan, de qué forma planean garantizan esa enseñanza y a través de quiénes. El hecho de no tener que solicitar que se presente algún tipo de acreditación es, según sostengo, una forma de exponerse a revisar otros criterios o modos en que lxs adultxs de la escuela tienden a hacerse cargo de muchísimas otras tareas que no tienen que ver específicamente sobre un saber disciplinar. Las escuelas desarrollan sus propias estrategias de validación de saberes, que en ocasiones tienen más que ver con características de la personalidad, del papel que cumplen lxs diversxs adultxs en la institución, que con presentar algún tipo de documentación sobre cursos específicos.

Así, dado que la sexualidad, en su versión integral, requiere saberes provenientes de distintas áreas o dimensiones (no sólo biológica, ni religiosa), a partir de la sanción de la ESI se plantea que es la escuela como institución la que debe generar sus propios dispositivos de selección y validación. Es decir, decidir cómo establecer la idoneidad de este saber. Esto fue sin duda uno de los mayores quiebres conceptuales que trajo la ESI. Quiebre potente en su dimensión simbólica pero que se vio enfrentado con la realidad material y cotidiana de la institución. Tal como ya mencioné en otro capítulo, Terigi (2008) denomina *trípode de hierro* a los elementos de la organización escolar que dificultan los cambios de forma. La autora plantea que el nivel secundario, en su desarrollo histórico, se estructuró en torno de tres disposiciones básicas, que son de orden burocráticos y que no suelen ser tenidos en cuenta en los nuevos diseños: la clasificación de los currículos, el principio de designación de lxs profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. Este trípode que sostiene la estabilidad curricular, la composición de la planta docente y la organización de los horarios de trabajo de lxs profesorxs conforma una base material que condiciona fuertemente el éxito o fracaso de las reformas educativas.

Según se deja ver en los lineamientos curriculares de la ESI (tanto en los de Nación como los de CABA) la decisión de que sea transversal se debe a la necesidad de transformar una práctica usual que sostenía, de forma implícita y desregulada, que quienes más sabían sobre sexualidad eran lxs docentes de ciencias naturales. Esta presunción de validación se basa en dos ideas instaladas sobre la educación sexual. Por un lado, el imaginario de que la sexualidad como contenido escolar es un campo de saberes vinculados a lo reproductivo. Por otro lado, y en continuidad con esa definición, prevalece un sentido común en torno a su enseñanza, que pone el foco en la persona que debe asumir esa práctica y en la experticia que pueda acreditar en torno a



conocimientos certeros sobre la anatomía y fisiología de los genitales, la menstruación y sobre modos de prevenir posibles consecuencias en el cuerpo físico, como embarazos o infecciones. Lo paradójico es que los espacios académicos de referencia para estxs supuestxs expertxs, como por ejemplo la carrera de Ciencias Biológicas en la Universidad de Buenos Aires, carecen de formación específica sobre reproducción humana y de los cuerpos humanos en general. Por el contrario el plan de estudios se enfoca en contenidos sobre el mundo animal y vegetal principalmente y la mayoría se egresa sin haber recibido formación sobre métodos de cuidado y sobre ESI (Grotz, 2017).

Esta doble presunción sobre la sexualidad y su enseñanza fue cuestionada principalmente por las pedagogas y epistemólogas feministas que han buscado develar que el conocimiento científico que se produce en ámbitos especializados y que luego se transforma para ser escolarizado, lejos de ser neutral, mantiene su carácter androcéntrico (Maffia, 2007). Es decir, que se sostiene en una serie de esquemas dicotómicos y jerarquizados basados en los valores epistémicos históricamente atribuidos a lo masculino: lo abstracto por sobre lo narrativo, lo racional por sobre lo emocional, lo objetivo por sobre lo subjetivo, lo universal por sobre lo particular. De allí que la versión racionalista, universalista, objetiva y abstracta del cuerpo humano, por ejemplo, derive en una excesiva fragmentación y mecanización, y en un borramiento de su carácter sexuado y deseante. Esto es producto no de una característica intrínseca del cuerpo o de la naturaleza, sino de un proceso social de larga data por el cual la medicina y la psiquiatría (históricamente protagonizadas por varones) se tornaron la fuente de saber hegemónicas en relación a la verdad sobre el sexo, el cuerpo, las identidades y los deseos (Péchin, 2012). Esto ha tenido como contracara la devaluación de los saberes considerados *no científicos* de otros espacios de construcción de conocimientos (principalmente domésticos y femeninos) o de la aproximación a la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la propia voz, la discusión sobre la autoridad y las fuentes de autorización, y la centralidad de la posición antes que la esencialización de las relaciones de poder. Esta pretensión de objetividad enciclopedista ha dejado de lado principalmente los saberes producidos en la práctica política, entre ellas de los movimientos feministas y de la disidencia sexual, algo que aquí se torna central.

Ahora bien, es necesario destacar que la ESI no explicita este carácter político de todo conocimiento -incluyendo el científico- ni establece una denuncia en ese sentido (González del Cerro, 2018), sino que apela a elevar los otros saberes más devaluados

de la enseñanza sobre los cuerpos sexuados, tales como la dimensión ética e histórica de la sexualidad. El carácter más disruptivo de la normativa descansa más bien en haber podido plantear a la sexualidad integral, con sus cinco ejes transversales (en los que incluye a la perspectiva de género) como susceptible de ser vinculable con las otras disciplinas escolares que usualmente se las concibe como ajenas a estos ejes. Según Siede (1998), los contenidos transversales, tales como *la perspectiva para la paz* que el autor analiza, son aquellos que una sociedad (o un modelo político) establece como prioritarios a tal punto que deben estar presentes en tanto perspectiva. Es posible decir entonces que la ESI plantea que la sexualidad (integral) posee tal nivel de relevancia que requiere de una revisión profunda de los sentidos reduccionistas a los que fue sometida y también de una voluntad política para generar dicho cambio. Los “cinco ejes transversales”<sup>70</sup> planteados por el PNEI -la perspectiva de género, de diversidad, de cuidado, de afectividad y de derechos- son definidos más como enfoques o perspectivas que como contenidos a agregar. De esta forma, se plantea que no sólo se está expresando que todas las disciplinas tienen posibilidad de establecer un diálogo con esos enfoques, sino que también lo que se evidencia allí es que en la enseñanza tradicional esos enfoques están ausentes o débilmente presentes, razón por la cual hace falta una ley que lo explicita y promueva. Es en particular el carácter transversal de la ESI -con énfasis en el eje de género- el que expresa que todo lo que se enseña en la escuela puede ser elemento de ratificación o subversión de una cultura predominantemente *machista*.

Asimismo, la propuesta transversal invita a poner en valor no sólo estos otros saberes subalternizados, sino que legitima a la escuela misma al proponerla como el lugar idóneo para profundizar en ellos, a través de vínculos pedagógicos de confianza o conocimiento mutuo, sostenidos en el tiempo. El modelo de educación sexual *no-integral* suponía que quienes estaban autorizadx a dar *información* adecuada eran, cuando no lxs profesorxs de biología, ciertos agentes externos a la escuela tales como profesionales de la salud, o empleadxs de empresas de higiene, organizaciones no gubernamentales o del gobierno de la ciudad. A estxs se lxs convocaba -y se lo sigue haciendo- *para dar una charla*. Esta persistencia en convocar *especialistas* en educación sexual, respondan o no al enfoque de la ESI, presenta un problema pedagógico que remite a la discontinuidad de lo enseñado, es decir, se espera que vayan una sola jornada, destinada a lxs estudiantes y no a lxs docentes. Esto genera

---

<sup>70</sup> Estos 5 ejes son explicitados de esta forma en el curso virtual del 2014 elaborado por el Programa Nacional ESI destinado a docentes en formación y en ejercicio. 1) El cuidado del propio cuerpo 2) Las relaciones interpersonales, sobre todo en lo que se refiere a las relaciones de género 3) La valoración de las emociones y sentimientos 4) El ejercicio de los derechos 5) La valoración positiva de la diversidad y la no discriminación

posibles obturaciones para que lxs jóvenes puedan expresar inquietudes o puedan profundizar en ciertos aspectos vinculares que son los que suelen requerir mayor atención.

Encuentro, así, dos desafíos que emergen de la propuesta de una universalización de la enseñanza de la ESI que se efectivice a través de traducir sus ejes, en particular el de la perspectiva de género: por un lado, la propuesta fomenta una suerte de vigilancia epistemológica en torno a los saberes escolares estandarizados y, por otro lado, pretende elevar jerárquicamente a los saberes producidos por lxs docentes (en particular por las docentes) de todos los niveles educativos. Es por esto que los saberes de género, incorporados como perspectiva o eje a través del carácter transversal de la ESI implican según considero, un riesgo y una potencia a la vez.

El riesgo de la transversalidad del género (es decir de su definición como perspectiva y no como contenido) es la disolución y silenciamiento de sus aportes, sobre todo en aquellas instituciones en las que nadie asume o se interesa en promover acciones en torno a ESI y a la transmisión de saberes de género. La potencia, por otra parte, radica en la posibilidad de transformar los mecanismos por los cuales se establece un reconocimiento de los saberes y sujetos históricamente marginalizados de los criterios de validación. Algo susceptible de ser abordado desde lo que Nancy Fraser (1995) llama *justicia bidimensional*. Este significa que es en el *reconocimiento* de la diversidad, en un diálogo permanente con la dimensión de la redistribución material, en donde radica una verdadera emancipación no sólo al orden patriarcal sino neoliberal. Volveré luego sobre esta potencia-politicidad.

En la escuela P, ¿Quiénes eran lxs sujetos reconocidos por sus competencias y sus conocimientos para enseñar sobre ESI con perspectiva género? ¿Bajo qué criterios? La asesora pedagógica explicitó que lxs adultxs encargados de esta enseñanza eran lxs integrantes del equipo ESI, ya que “*muchos tienen formación de afuera, más ideología política, lo que hace un combo interesante y movilizante*”. Resulta difícil no asociar esto con lo descripto anteriormente en relación al prestigio interno que tiene esta escuela por ser *polítiquera*. En relación a lxs estudiantes, esa legitimidad para con sus pares no es algo que interese en particular. Como sucede con otras acciones colectivas que plantean demandas políticas, el CE construye una legitimidad a partir de presentarse como órgano de decisión y representación democrática. También observé que existe una auto-autorización de lxs integrantes de la secretaría de género por considerarse *personas críticas* y comprometidas, que *saben del tema* por el hecho de interesarse en él, a partir de sus consumos culturales y mediáticos y sus círculos de

socialización.

Ahora bien, hecha esta presentación del problema latente en torno a la ideoneidad y la acreditación para enseñar sobre ESI y/o sobre género, diré que a lo largo de mi estancia pude identificar otras voces *especialistas* además del grupo interclaustró interno. Estas coinciden con aquellas que el propio grupo ESI-género señala como autorizadas: lxs activistas. Si antes se solía invitar a *dar charlas* a agentes externos médicxs, biólogxs o empresas, en esta escuela las numerosas jornadas que organizó el equipo ESI-género tuvieron como protagonistas a personas que eran convocadas y presentadas a partir de su práctica política o de su experiencia de vida.

Las jornadas de invitadxs incluyeron a una activista-artista que tenía una agrupación contra la violencia de género, un grupo de personas gays, lesbianas, varones y mujeres trans que en su mayoría pertenecían a alguna agrupación de disidencia sexual, la reconocida activista y artista trans Susy Shock, un grupo de mujeres que militaban por la despenalización del aborto, un egresado de la escuela por su condición de gay, entre otras. También se establecieron contactos con feministas que militaban a favor del trabajo sexual y a otras que se oponían, pero esa charla no llegó a realizarse por razones organizativas. En general, estxs activistas eran convocadxs por algunx miembrx del grupo ESI-género que lxs proponía en alguna reunión y que lxs conocían, o por *“tenerlos de contacto en Facebook”*, o por la red de conocidxs cercanos a sus agrupaciones. Si bien cada jornada tuvo sus particularidades y sucedieron en distintos momentos, encontré que en general todas tuvieron en común un mismo objetivo implícito: lxs invitadxs apelaban a sensibilizar a partir de relatos testimoniales. Esta apelación a la propias experiencia o a situaciones de sufrimiento cotidiano, propios o ajenos, son muy propias de la formas en que lxs colectivxs fundamentan sus acciones y reclamos. Se trata también de voces y experiencias que han sido históricamente devaluadas y/o han sido otrxs lxs que han hablado por ellxs (médicxs o psiquiatras, o medios de comunicación, por ejemplo) razón por la cual la puesta en escena pública de aquello silenciado representa un acto reivindicativo en sí mismo. Las jornadas se caracterizaron por ser por momentos desordenadas y poco planificadas pero también movilizantes desde el punto de vista emocional. Para ejemplificar traigo un testimonio de Ana sobre la charla de Susy Shock.

*Hay una profe con la que subimos juntas [al salón de actos, a ver a la artista], Dora, que me dice: “La verdad es que yo no sé qué pensar, estoy en duda... Pero es mi hora y yo me voy a quedar con los chicos”. Yo le veía la cara de asombro, como cuando descubrí algo que no conocías. Cuando terminó [la charla] le dijo a Susy: “Te agradezco, y agradezco haberte encontrado y que hayas charlado”. Y la otra le dio un beso y todo. Y después, hablando con ella me dice: “La verdad es que somos*

*hipócritas, la sociedad lo es. Me hizo ver cosas que yo no tenía ni idea". Y entre los pibes esto lo hablamos. Me acuerdo de Rubén, uno de quinto octava que, cuando les pregunté me dijo: ¿Sabe qué, profe? Esta es la frase que me queda: "Reivindico mi derecho a ser un monstruo". Espectacular Rubén. Esto se lo cuento a todo el mundo.*

La jornada con esta activista trans fue particularmente valorada ya que como dijeron algunxs del grupo ESI-género, *"ella ya tiene mucha cancha", "es didáctica y habla pausada, sabe llegar"*. En algunxs casos, lxs invitadxs trajeron videos de sensibilización, *powerpoints* en los que mostraban algunas leyes o imágenes, que eran usadas como soportes o disparadores, sin un orden secuencial claro. En general la charla era introducida y cerrada por algún docente o estudiante del grupo ESI-género. Pero en la mayoría de los casos se trató de generar una conversación con una sala llena de estudiantes, cuyas preguntas tendían a indagar en *"lo que te dijeron tus papás", "como te sentiste cuando te diste cuenta que eras lesbiana?..."*, por poner ejemplos. También, estos debates fueron escenarios de algunos relatos y confesiones por parte de estudiantes y docentes. Otro aspecto que se vio en algunos casos, fue la evidente falta de experiencia de lxs invitadxs con escenarios escolares, ya que en ocasiones usaban un registro al hablar y un tipo de vocabulario específico propio de ámbitos académicos que lxs jóvenes desconocían por completo.

Entonces, dos cuestiones se abren aquí. Por un lado, la tendencia a citar como fuente de autoridad a personas reconocidas por sus experiencias militantes quiebra con los modos de validación basados en acreditaciones formales. Acreditaciones dadas por instituciones que buscan aparentar objetividad y neutralidad. Sin embargo, esta falta de acreditación no significa que estxs activistas no cuenten con saberes rigurosos sobre las causas que militan, ya que de hecho suelen desarrollar, como en el caso del aborto, una extensa argumentación para enfrentar la lluvia de oposiciones basadas muchas veces en ignorancias sobre datos estadísticos y legales. Por otro lado, reaparece la pregunta por los aspectos pedagógicos: se trata de nuevxs especialistas externxs a la escuela, que vienen y se van, y que no tienen formación pedagógica como para afrontar una sala llena de jóvenes de distintas edades e intereses. Si bien la producción local generada desde los movimientos sociosexuales o de la disidencia sexual suelen elaborar propuestas de talleres que apuntan a la enseñanza sobre los derechos vigentes y los discursos sociales en los que están enmarcados, muchas de estas propuestas, dice Morgade (2011), *"tienden a enfatizar la dimensión del empoderamiento o de la afirmación de la autoestima y solo aluden a una dimensión afectiva al trabajar sobre las situaciones de discriminación"* (p. 61). Se relega, en general, una enseñanza que habilite una dimensión de lo afectivo en términos de experiencias positivas, corporales y vividas

desde el deseo y el placer.<sup>71</sup>

Un último punto a destacar es que, a excepción de la primera de estas jornadas que presencié, en la mayoría de las que siguieron lxs invitadxs nombraron a la ESI como *“algo que [lxs estudiantes] tienen que valorar”*. Emitieron comentarios como *“yo cuando iba al colegio hubiese dado cualquier cosa por tener estos espacios”*, *“yo veo que ustedes acá tienen profes de educación sexual con quien hablar”*. En una de las jornadas en las que se invitó a activistas LGTBI, algo que me llamó la atención fue la estrategia elegida por dos de ellxs. Habían traído un *powerpoint* bastante denso conceptualmente y se dispusieron a hablarles a lxs jóvenes sobre la ley ESI, a partir de una reconstrucción de los distintos modelos de educación sexual (biomédico, moralista, jurídico, etc) descriptos por Morgade y Alonso (2008). La enumeración de los artículos y ejes estaba en un registro que parecía más propio de un curso de formación docente que una actividad para adolescentes en un salón de actos. Es decir, acá parecería que enseñar ESI a lxs jóvenes es enseñarles las características de la propia normativa, algo que puede remitirnos al trabajo realizado en 5to 5ta sobre el video de la ESI, analizado en el capítulo 4. La ley ESI incorpora como contenido a enseñar a lxs adolescentes la misma ley ESI.

En ocasiones, las instancias de formación docente continua y acreditada sobre ESI (es decir para adultxs) tienden a reproducir un esquema similar al recién descripto, en el cual el contenido central a enseñar es la misma ley. Se describe el quiebre entre la educación sexual no-integral y la que sí lo es, a partir de mostrar los distintos modelos, sus antecedentes y fundamentos legales, los materiales, los *ejes*, las *puertas de entrada* elaboradas por el PNEI. Esto lleva a que lo que se evalúe finalmente en los cursos sean conocimientos que prioricen la apropiación de normativas, leyes y derechos, posiblemente a falta de criterios de evaluación para cualificar otros enfoques aún vistos como *opinables*. Si bien conocer la ley implica una ventaja para poder exigirla, lo que resalta es la ausencia o claridad acerca de los objetivos de aprendizajes que incorpora la ESI para las prácticas de enseñanza frente a estudiantes. La reflexión sobre la tensión que aparece al momento de tener que evaluar y acreditar enfoques políticos como los de género en el nivel superior -problema nodal en la implementación de la ESI- amerita sin duda otra nueva investigación.

---

71 Otro riesgo posible de enfatizar demasiado en la dimensión de los derechos es presentarlos a estos sin su dimensión histórica, conflictiva y situada, y no como algo dado y que debe cumplirse “porque es ley”. Para el caso, la despenalización del aborto no es ley y no por ello lxs activistas (y en este caso, también docentes) dejan de reivindicarlo.

### 7.2.2. Los espacios: Nuevas superficies

Dafunchio y Armella (2012) muestran a partir de sus investigaciones en escuela bonaerenses que existen nuevas formas de habitar el espacio y el tiempo escolar por parte de lxs jóvenes, algo que parece evidenciar algunos signos de la cultura contemporánea. En la vida cotidiana existe un fluir libre de cuerpos juveniles que entran y salen de las aulas, transitan y se encuentran en los pasillos, van al kiosco, al baño, consultan a unx preceptorx, vuelven a entrar a la clase, todo ello desoyendo los ritmos del timbre y los límites de las puertas. Esto las autoras lo llaman una *permanencia nómada*.

*Por un lado, la docente enfrente del aula (un cuerpo que se mueve entre el espacio y el tiempo de la pizarra) que enuncia definiciones, pregunta y copia en el pizarrón. Por el otro, los estudiantes sentados, parados, en la ventana, en la puerta, en distintos espacios del aula. Ellos son los que se desplazan por los bancos, las mesas y pasan al lado del maestro que da su clase. ¿Dónde se presenta el tiempo de enseñanza-aprendizaje? (p.12)*

Las autoras señalan que en la escuela conviven dos formas de actuar sobre los cuerpos: por un lado, un *dejar hacer* a lxs estudiantes y, por el otro, normas disciplinares que ordenan los cuerpos cuando se desborda el espacio. En la escuela P, pude observar este mismo fenómeno: una notable circulación de jóvenes en los distintos sectores de la escuela, antes, durante y después de la hora de clase. Ahora bien, como contracara de este proceso, hipotetizo que es posible advertir una mayor apropiación del espacio escolar por parte de lxs estudiantes, algo que se vio en esta escuela con el aula del CE y del edificio en general, y también fuera del edificio. Dicen Nuñez et al. (2017) que en los últimos años emergieron prácticas políticas estudiantiles que, si bien expresaron diversos reclamos, “rebasaron el espacio escolar y, a través de esa operación, simultáneamente reconfiguraron el espacio público al tornarse visibles más allá de la escuela. Una suerte de reencantamiento con lo público” (p.148).

Este rebasamiento, reconfiguración y reencantamiento con el espacio público, tal como señala Aguilera (2011) para el caso de *los pingüinos* en Chile, se torna más evidente en la medida de fuerza utilizada con frecuencia para hacer oír sus reclamos, que es la *toma* material del edificio. Lo que me interesa señalar aquí es la utilización que hacen lxs jóvenes de estos espacios públicos con el fin de llevar adelante el objetivo de *concientizar sobre el machismo*. Incluir la perspectiva de género en la escuela parecería ser un acto predominantemente visual: teñir sus superficies, invadirla por todos los frentes, ocupar el edificio. A diferencia de los procesos de enseñanza secuenciados y enmarcados en una organización espacio-temporal del aula, las acciones colectivas de



estxs sujetxs apelan a lenguajes más propios de la publicidad, que busca generar un impacto estético y una identificación emocional. Pero también confluyen allí los lenguajes de los activismos feministas, en particular aquel que se sirvió de las performances, la irrupción sorpresiva, la exposición creativa de los cuerpos, entre otras, con el fin de sensibilizar.

En el capítulo anterior mencioné la particular apropiación del Aula ESI, primero por parte de lxs docentes ESI y luego, lentamente, por lxs jóvenes que la frecuentaron durante dos años en las reuniones allí desarrolladas. El caso de la puerta pintada de colores a partir de una decisión improvisada de lxs mismxs jóvenes da cuenta de la naturalidad con la que las voces de lxs estudiantes se expresan en el espacio. Diversos murales acompañan el transitar de los cuerpos en los pasillos. Afuera de las aulas es común ver afiches que pegan lxs docentes con las elaboraciones que hacen lxs jóvenes en sus materias. Desde biología, historia, lengua, artes, se exponen allí imágenes y/o textos en los que figuran nombres de alumnxs y su división. Muchas de estas expresiones reflejan un tipo de discurso persuasivo como los que se utilizan para las campañas de bien público, por ejemplo sobre salud o cuidado del medio ambiente. Destaco esto porque pareciera existir una suerte de cultura visual escolar en la que todo muro es susceptible de convertirse en cartelera. No sólo las paredes. Por ejemplo, recuerdo la primera vez que entré a un aula de la escuela, que me llamó la atención la leyenda de uno de los tachos de basura que expresaba *“tire aquí sus prejuicios”*.

Las acciones del grupo ESI-género no tardaron en apropiarse de esta tradición. Retomo aquí la continuidad que encontré entre imágenes o memes de circulación en redes sociales y su traducción a los carteles escolares. Tanto adultos como jóvenes *traen* o des-digitalizan a través de impresiones o reproducciones artísticas, textualidades provenientes de espacios *online* y *offline*. Como mencioné en relación a los *#micromachismos*, el grupo tradujo al espacio escolar otras intervenciones feministas, muchas que comentaron en las reuniones a partir de haberlas visto en las redes sociales. Por ejemplo, se elaboraron figuras en el patio utilizando los papeles callejeros con anuncios de servicios sexuales. En las escaleras, hubo una serie de intervenciones, una con los nombres de mujeres asesinadas en cada escalón de la escalera de entrada a la escuela. En otra ocasión se utilizó la narración secuencial de los escalones: en cada peldaño se escribieron palabras como *“desvalorizar”*, *“humillar”*, *“gritar”*, y otras que aumentaban en nivel de agresión en cada paso, hasta llegar al final donde esperaba un afiche recortado con forma humana que decía *“¿Dónde nace un femicidio?”*. Un hecho a destacar es que esta intervención fue quitada al día siguiente por el personal de

maestranza. Si bien luego pidieron disculpas, se generó allí una tensión no menor, que daba cuenta de un malestar de estxs no docentes frente a estas acciones. Parece confuso para el equipo comprender si estas *limpiezas* se deben a un malestar por el trabajo de más que les implicaba, o por no acordar con los contenidos. A esto se suma que en diversas ocasiones las estudiantes se quejaron de uno de los varones, jefe personal de maestranza, que tenía un modo de acercarse a las chicas que las incomodaba.

Otra particularidad, es la intervención de los bustos de la escuela. En diversos eventos lxs estudiantes jugaban con ponerles anteojos, carteles, y hasta en una ocasión se llenó de mariposas al procer que da nombre a la escuela, en honor a las Mariposas Mirabal. Como mencioné en relación al caso de la regulación de la vestimenta, encuentro continuidades semánticas entre las actividades realizadas para conmemorar los crímenes de la última dictadura militar con las realizadas para sensibilizar sobre las injusticias de género. El uso de siluetas humanas, por ejemplo, representa una forma de establecer una asociación entre ambas reivindicaciones que denuncian muertes injustas de inocentes con responsabilidad estatal. Otra continuidad es el uso del pañuelo en los bustos, algo que expongo en las imágenes que siguen.



Fotografía tomada por una profesora, 2015



Fotografía tomada por un profesora, 2016

A la izquierda se ve una intervención realizada para un 24 de Marzo en el que se tapó con pañuelos blancos los ojos de todos los bustos en alusión a la memoria por lxs 30 mil desaparecidxs, varones y mujeres vendadxs y torturadxs en la última dictadura militar. Para entonces, elaboraron estudiantes y docentes una bandera de gran tamaño

que decía “*Eran 30000. Fue genocidio*”. En la imagen de la derecha se ve, un año después, al mismo busto que preside el patio central, a *la madre*, colocada allí desde la construcción del edificio centenario, con un pañuelo de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito. No es de menor importancia mencionar que, de los más de cinco bustos distribuidos en toda la escuela, es la única mujer y no representa a ningún personaje histórico particular (como sí lo hacen los otros bustos) sino que representa a un arquetipo de mujer, inseparable de la función social materna asociada a la docencia (y al parecer con una vigilancia y devoción eterna hacia sus hijxs). En la semana en la que se realizó la charla sobre la interrupción del embarazo, con invitadas de “La Campaña por el derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito” también se elaboraron carteles con frases como “*¿los varones abortan cada vez que no se hacen cargo de sus hijxs?*” “*Libertad para Belén*”, y se colocó el pañuelo verde que es ícono de la lucha de “La Campaña”. Es notable la resignificación de ambas acciones en dos sentidos: la ceguera de la *madre que mira* en la primera y la reivindicación de una madre que pregonaba por el derecho a decidir si serlo, en la segunda.

En cuanto a la utilización de los cuerpos en el espacio escolar, hubo en tres ocasiones intervenciones en alusión a la violencia hacia las mujeres. Estas implicaron diferentes posiciones, pero en general se recurrió a la puesta en escena de los cuerpos de alumnas. Quien estuvo a cargo de organizar y convocar fue en un primer momento la profesora Ana, quien luego se sumó al equipo ESI. Algo que considero que no fue planificado pero que, luego de tres años de trabajo de campo, encuentro un sentido de continuidad en relación al modo en que se representa la lucha contra la violencia y la agencia de las mujeres. El primer año en que se hizo la intervención, en el día internacional contra las violencias a las mujeres, la performance mostró a un grupo de chicas sentadas en las escalinatas centrales de la escuela, vestidas de negro y con palabras humillantes o insultos escritos en su piel. Al año siguiente, lo que se mostró fue una chica recostada en la vereda de la escuela, con una bolsa que envolvía su cabeza, simulando estar muerta, iniciativa que se realizó, para entonces, en diversos puntos de la ciudad. Finalmente en 2016, se volvió a ocupar la vereda en horario de entretorno, pero esta vez con mujeres que se habían pintado las palmas de las manos de rojo y se habían escrito “*Basta*”. Esperaban a los transeúntes con la mano extendida, en posición de detenerlos. Mientras, otrxs chicxs repartían a lxs vecinxs pequeños papeles que pregonaban #NiUnaMenos. En ese mismo momento, otras chicas salieron por iniciativa propia con aerosoles a pintar el asfalto en las líneas blancas de cebra con las siguientes consignas “*Ni una menos*”, “*No quiero tu piropo, quiero tu respeto*”, “*Saquen sus*

*rosarios de nuestros ovarios*", *"El machismo mata"*. Además de la clara influencia de procesos propios de los activismos feministas, lo que resalta también es la tendencia a la expansión espacial, que comenzó desde el interior de la escuela hasta la esquina. Paredes, escaleras, bustos, veredas, todas las superficies resultaron *intervenibles*.

Por último, resalto una escena que se desarrolló en el hall de entrada. Sucedió otra intervención, esta vez planificada casi por completo por Ana, en complicidad con uno de sus cursos, en los que participaban algunos varones de la secretaría de género.

*La acción la denominaron "el peso de los mandatos" y tenía la intención de interrumpir el flujo de cuerpos de estudiantes y docentes que entraban y salían de la escuela. Se trataba de una serie de cajas de cartones pintadas de negro que tenían escrito en cada lado mandatos sobre la masculinidad: "la poesía es para maricones", "poné huevo", "hacete hombre", "¿todavía no te la cogiste?" y varios más. Las cajas estaban depositadas en la mesa ovalada del medio del hall, y los varones que lo habían organizado pasaban a buscar algunas y se las amontonaban sobre los hombros, y allí quedaban sentados o parados cabizbajos. Uno de ellos, que no participaba de las reuniones de género pero que según Ana estaba muy entusiasmado con la actividad, fue vestido con un equipo de camiseta y short de fútbol del equipo Boca Juniors, en una versión que es por completo rosa. Buscó la caja que decía "rosa es de puto" y la cargó durante toda la intervención (...) entre la marea de estudiantes que bajó de la escalera hacia la salida, algunxs se quedaban mirando, otrxs pasaban de lado, como acostumbra a este tipo de performances. Cuando pensaba que difícilmente algún estudiante ajeno a la actividad pudiese participar de la iniciativa, sucedió que un varón, de contextura pequeña, se acercó a la mesa, vio las cajas y agarró una que decía "peleá cagón". Se ubicó en un rincón y se quedó allí sentado, junto con los otros cinco. Ante mi pregunta por aquel estudiante, lxs chicxs de la secretaría de género que observaban me dijeron que no lo conocían, y que imaginaban que se trataba de uno de los cursos más chicos. Cuando tocó el timbre que dio inicio al turno tarde, la intervención finalizó y las cajas volvieron a la mesa. Algunxs chicxs que acompañaron la actividad se acercaron a este alumno, que parecía muy tímido, para contarle de la secretaría por si le interesaba. El joven agradeció por la oportunidad y salió a la calle. (Nota de campo. Septiembre de 2016)*

Esta intervención efímera construyó o corrió los límites de lo decible y visible sobre uno de los aspectos que menos se trabajan en la escuela y que considero que la ESI no profundiza lo suficiente en sus documentos y materiales. Se trata de la construcción hegemónica de la masculinidad, vista aquí desde el punto de vista de algunxs jóvenes del siglo XXI. Si bien podría extenderme sobre los aprendizajes significativos que implicó dicho corrimiento, retomando los aportes de los estudios de la masculinidad y de la violencia, decido traer aquí esta escena con el fin de reflexionar sobre lo que habilita la apropiación de estos espacios públicos. El hall representa un lugar público intermedio, fuera del aula pero resguardado por las paredes internas de la escuela. Si este ejercicio se hubiese realizado, por ejemplo, al interior de un aula, o un espacio con mayor intimidad, posiblemente no hubiese despertado en aquellos jóvenes la necesidad y la

oportunidad de experimentar con el cuerpo la posibilidad de exponerse a una situación que en otras esferas públicas, por ejemplo la calle que estaba ahí a pocos metros, sería sumamente amenazador. Tras esos pocos minutos, en las que algunas personas les sacaban fotos, lxs felicitaban, o transcurrían por al lado de modo indiferente, los jóvenes estudiantes pudieron verificar junto con otros varones -que también manifestaron con su presencia la inconformidad frente a esos mandatos- algo que sospechaban: ese *peso* puede aliviarse. La escuela se convierte, así, en un lugar de interesante experimentación sobre lo límites de lo posible para estxs jóvenes que se permiten aprender sobre género a partir de otros lenguajes y de la manos de otrxs *desconocidxs*. Se muestra acá otra forma de enseñar a partir de la politización de género, es decir, a través de identificar colectivamente que los sufrimientos individuales toman nuevos sentidos cuando se los enmarca en procesos sociales.

### 7.2.3. Los tiempos: Nuevas efemérides

El establecimiento de un marco temporal, expresado en el tiempo del calendario escolar, es también la institución de relaciones de poder, ejercido de manera visible o tácita (Escolano Benito, 2000). De allí que quienes logran mayor incidencia en la organización de los tiempos designados a cada asignatura así como en la definición de qué se conmemora y de qué manera, hasta los tiempos destinados a cada actividad y las interrupciones a ese orden implican una disputa de poder. Tal como señala Willis (1983), tan importante como el edificio escolar tiene el plan de estudios como institución *reguladora del tiempo*. Es así que el equipo ESI-Género disputó -también- la arena política en torno a los usos del tiempo. Como sucede con el 24 de Marzo u otras fechas, el calendario escolar cuenta con numerosas *fechas* que generan tensiones y disputas de sentidos.

Cuando se realizó el video sobre ESI en el curso de Lengua y Literatura de Viviana, una de la estudiantes mencionó, cuando se auto-entrevistó, que entre los contenidos que ella consideraba que se trabaja en la ESI eran las “*fechas patrias de la mujer*”, seguramente basándose en la experiencia que vivieron ella y su curso ese año, en la que la profesora propuso profundizar en la razones que establecieron al 25 de noviembre como “Día internacional contra la violencia hacia las mujeres”. Para entonces esta definición de la alumna nos pareció con Viviana algo muy cómico y generó algunas sonrisas a partir del *error* de la estudiante. Con el tiempo fue resultando evidente que esta identificación tiene sentido, ya que para lxs estudiantes estas fechas *de la mujer*

fueron efectivamente trabajadas en la escuela con el mismo o mayor nivel de intensidad que las otras fechas *patrias*.

En la escuela los días del calendario son ordenadores centrales que jerarquizan aquello que la escuela y la patria considera que ameritan una conmemoración. Tienen, principalmente una función instrumental: detener el fluir del tiempo cotidiano y ritualizar un ejercicio de memoria y profundización. Manuel Castells (2002) utiliza el concepto de *tiempo temporal* para denominar a ese fenómeno que considera característico de esta sociedad de la información, en la que el tiempo se comprime y las cosas suceden en simultáneo. Frente a esta simultaneidad que por momentos agobia, el ordenamiento del tiempo, sea en grillas que ordenan los horarios escolares o en calendario que organizan los días importantes del año, tiene con más razón un sentido instrumental.

Las efemérides tienen también una función política: producir sentido en base a una historia en común. Toda conmemoración implica una revisión del pasado en la que éste se construye como tradición que debe ser preservada; garantizan al sujeto un origen, un relato, un punto de apoyo para la construcción de sus propios discursos (Fattore, 2007). Al perpetuar el recuerdo sobre un hecho considerado trascendente, y que merece ser transmitido, lo inscriben dentro de una comunidad, a la que le permite sentir que pertenece. Los actos escolares, al intentar crear conexiones emocionales entre los participantes producen un estado de comunidad y una forma de organizar los cuerpos en el espacio (Dussel y Southwell, 2009).

Los movimientos feministas y de disidencia sexual se han ocupado a lo largo de las décadas de establecer, en encuentros internacionales y locales, una serie de conmemoraciones a lo largo del año que sirven como motores de acciones de visualización. Algunas son de larga data, como el 8 de marzo, muchas veces disputado con un mercado que lo utiliza para enfatizar algunas marcas estereotipadas de lo femenino, pero que en los últimos años, a partir del Paro Internacional, los feminismos populares han disputado su sentido, también, anticapitalista. El 17 de mayo, Día internacional contra la homofobia, la transfobia y la bifobia, es desde 2007 parte del calendario escolar de la CABA, algo considerado como una conquista de colectivos de disidencia sexual, pero que aún en muchas escuelas se lo sigue ignorando. Otra fecha reivindicada en esta y también en otras escuelas en la que realicé trabajo de campo es, como dije, el 25 de noviembre. Sucede también que esta agenda, sobretudo la internacional, no se acomoda fácilmente a los tiempos del calendario escolar. Principios de marzo y fines de noviembre son momentos casi imposibles en cuanto a la cantidad de tareas implicadas en el inicio y cierre del año lectivo. Otras fechas de la agenda de



género que podrían considerarse *patrias*, es decir nacionales, que han tomado relevancia en la escuela son, por ejemplo el 3 de junio, como día que posiblemente ya haya quedado fijado como conmemoración de la primera movilización masiva *Ni una Menos* del 2015. También la marcha del orgullo que se realiza, a diferencia de otros países, entre octubre y noviembre. Estas conmemoraciones pueden ser -y de hecho así lo fue en la escuela- instancias del año en que lxs jóvenes le presentan mayor atención a lo que se reivindica. Momentos en los que los medios y las redes se hacen eco de estos eventos, cuando lxs estudiantes parecen estar más interesadxs y abiertxs a comprender. Es posible que si la escuela no les ofrece alguna instancia de reflexión al respecto, sean ellxs quienes la exijan en forma de preguntas, o sus pares o sus profesorxs.

Retomo las efemérides de género ya que para el grupo ESI-Género representó un modo de organizar a largo plazo algunas actividades, tal como sucede por ejemplo con otras *fechas patrias* de la militancia estudiantil, como es el 16 de septiembre y el 24 de marzo. También cercana a estas fechas "*de la mujer*" suelen circular con mayor frecuencia contenidos digitales que remiten a ellas y dispone a lxs adultxs a acceder a insumos para trabajar el tema en sus asignaturas. El cruce entre el -cada vez más abultado- calendario escolar con los calendarios activistas genera para aquellxs que consideran relevantes conmemorar estas fechas, una legitimación y una oportunidad para organizar esta *inclusión* de los saberes de género y abordarlos en profundidad. Es así que el abordaje transversal de la ESI encuentra un punto de negociación intermedia, en el cual la sexualidad o el género *entra* a la institución y/o a las asignaturas al menos una vez por año pero sin requerir una revisión de todo el programa curricular. Se trata de apropiarse de una de las herramientas políticas más estables de la gramática escolar que tuvo y tiene el objetivo de construir una identidad nacional. Estas efemérides también aportan a construir una ciudadanía sexual.

Por último, quisiera recordar que en el 2015 se sancionó una ley nacional "Educar en Igualdad" (Ley N° 27.234, 2015) que fue rápidamente aceptada por el Congreso de la Nación y la sociedad al calor de la conmoción de la primera movilización de *Ni una Menos*. La normativa plantea que en todas las escuelas debe dictarse, al menos una vez por año, una jornada escolar obligatoria que tematice sobre la violencia de género. Más allá de los sentidos que pueden volver a poner a la sexualidad y a los vínculos afectivos como algo amenazante, lo que quisiera destacar acá es que cuando estas jornadas se realizan sin anclarse en una fecha que tenga un sentido político, histórico y/o comunitario, la apropiación es mucho más débil. Esto fue de hecho lo que



sucedió en la escuela: a partir del reclamo de lxs estudiantes y de otros colectivos por la escasa implementación de la ESI en la ciudad (básicamente por su desfinanciamiento) la decisión de la entonces ministra de educación fue proponer una fecha cercana en la cual todas las escuela debían trabajar ESI y violencia, sin un marco de sentidos para esa fecha y sin atender a los ritmos de cada escuela, lo que fue leída como una *bajada de línea* por muchxs profesorxs. En la escuela P. (como en muchas otras más) pese al reclamo estudiantil que apoyaba mayor voluntad política para que hubiera más y mejor enseñanza sobre sexualidad y género, esto no fue bien recibido. En primer lugar porque recientemente habían estado realizando un ciclo de actividades y consideraban que sumar esa otra iba a generar un desgaste para profesorxs y estudiantes. Además la orden fue que todxs lxs docentes debían trabajar el tema en sus clases ese día, lo que despertó según el equipo ESI improvisaciones peligrosas por parte de otrxs docentes. Tal fue el caso de una profesora de italiano que para cumplir elaboró un *multiple choice* con características que, según ella, debían o no expresar varones y mujeres. Aquí el equipo ESI reclamaba un reconocimiento por parte del gobierno del trabajo que ya venían realizando en algunas escuelas, y principalmente pedían mayor autonomía de parte de lxs docentes para decir quiénes y sobre todo cuándo organizar esta enseñanza que interpelaba a la institución en su conjunto.

### 7.3. Desbordar

En los capítulos pasados describí desde una perspectiva etnográfica los procesos de emergencia y convergencia de grupos de sujetxs que bajo ciertas condiciones pudieron desplegar una serie de acciones con el fin de cumplir con un doble objetivo político y pedagógico. El motor inicial más explicitado, remitía a la incorporación de *temas* sobre género o ESI que buscaban una concientización sobre las desigualdades y una instrumentalización de la ESI, leídos ambas como procesos semejantes. Ahora bien, existe cierta particularidad propia de las características de la categoría *género* al interior y exterior del movimiento feminista que complejizan aún más esta inclusión.

Los saberes de género se presentan como algo más que un elemento nuevo al paisaje escolar, sino que promueven lo que aquí llamo un desborde crítico, una acumulación cuantitativa de elementos que sostenidas en el tiempo pueden generar

cambios de orden cualitativo. Con desborde *crítico* me refiero a que existe un reconocimiento y reflexión sobre los límites, y por otro lado, un ímpetu por transgredirlos, aunque sin un cauce y un horizonte prediseñado. Se trata de una transgresión que advierte sobre resultados desequilibrantes, que pueden significar un riesgo y una oportunidad a la vez. El desborde que con mayor o menor tensión proponen los feminismos radicales sobre las instituciones operan simultáneamente sobre la racionalidad de las normativas que organizan las relaciones y sobre la sensibilidad de los cuerpos que las experimentan.

En el caso de la escuela P. encuentro que incluir los saberes de género como *tema transversal a vida cotidiana escolar* estuvo *direccionada* a cuestionarlos límites entre qué se conoce y quién/es lo conocen. Esto genera, a su vez, un tipo de práctica (escolar) que, como describí acerca de las actividades realizadas, avanza sobre varios *frentes* a la vez, invaden, inundan y colonizan las superficies, las presencias y el presente. Desbordes que generan una serie de tensiones. A continuación despliego dos discusiones al respecto que me permiten fundamentar la utilización de esta categoría.

#### 7.3.1. Del saber a los vínculos y a las prácticas

Con el equipo de investigación con sede en el Instituto interdisciplinario de Ciencias de la Educación hemos ahondado, en los últimos años, sobre la transversalización del género en las prácticas de enseñanza. A través de un dispositivo teórico metodológico de investigación-acción participativa se analizaron las transformaciones que se produjeron en el desarrollo de algunas asignaturas escolares (Biología, Educación para la Salud, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana e Historia) en las que hubo una intención, por parte de algunas profesoras-investigadoras, de revisar sus prácticas de enseñanza a la luz de los aportes de los estudios de género.

Uno de los resultados (Morgade 2015, 2016, 2017) más destacables fue que en cada caso la inclusión de la perspectiva de género tomó una forma distinta según las especificidades de cada disciplina, los debates propios en torno a su enseñanza, las características individuales de esas docentes, y principalmente el lugar que ha ocupado la reflexión sobre la dimensión de género en la producción de los saberes de referencia y en los profesorados. La ESI y los contenidos ampliatorios que se enumeran en sus Lineamientos Curriculares fueron muy valorados por estas docentes en cuanto a la habilitación que les brindó para auto-legitimarse a sí mismas y sobre todo frente a la escuela y lxs directivxs. Sin embargo, en los casos analizados las docentes no

recurrieron a los materiales elaborados por el PNESI, sino que acudieron a materiales o textos propios del campo académico de su disciplina que para las cuales constituían enfoques críticos sobre la producción histórica de ese conocimiento. En general, llevaban al aula textos o planificaciones elaboradas por ellas mismas o en conjunto con las integrantes del equipo de investigación, en los cuales sintetizaban sus saberes sobre la enseñanza de la asignatura con otras lecturas provenientes del corpus de los estudios de género.

Otro resultado de la investigación-acción participativa fue mostrar que la lucha dentro de la academia y del sistema educativo, en lo que refiere a la perspectiva de género, se nutre de los debates que los movimientos sociales colocan. Esto es algo que pude manifestar con lxs nuevxs especialistas-activistas que se agregaron a la escuela P. Sin embargo, esos debates sociales no han sido incorporados en una revisión epistemológica y estructural en los saberes de referencia. Los saberes acumulados en la historia de los movimientos sociales, y en particular del movimiento de mujeres y feministas local, son la clave para tener una sustentabilidad que trascienda los límites temporales, personales y coyunturales, de modo de poder integrarse en el proyecto de una educación sexuada justa.

A partir de esta experiencia de investigación que comenzó formalmente en 2011, y también de lo observado en mi trabajo de campo, fue posible establecer que en los últimos años hubo un crecimiento en cantidad y frecuencia de intentos por parte de docentes de distintas asignaturas y escuelas por revisar la enseñanza de sus asignaturas a la luz de la perspectiva de género. Esta *ola* muy reciente que veo a partir de transitar distintos espacios académicos o activistas vinculados al cruce de educación y género, me permiten señalar que en la última década se puso en marcha una maquinaria autogestiva de producciones de materiales realizados por docentes sobre ESI o género. Es decir, fueron lxs mismxs docentes basándose en sus prácticas y sus recorridos biográficos, quienes elaboraron y sistematizaron materiales y planificaciones individuales o colectivas. Considero que este impulso se debió también a la falta de *“materiales didácticos con perspectiva de género que faciliten la implementación transversal de la ESI en cada una de las materias”* tal como denunciaron desde el equipo ESI en su exposición en *La Noche de los museos* citado en el capítulo 3. Muchxs docentes de la escuela P, integrantes o no del equipo ESI, se han dispuesto a llevar adelante la revisión de la enseñanza de sus asignaturas a partir de incluir la mirada de género. Y han tejido una red en la que se comparten y sistematizan esos trabajos en sus áreas.

Como retomé sobre el trabajo interdisciplinar, en los testimonios de lxs sujetxs se deja ver una crítica a la matriz moderna basada en una organización de saberes fragmentados y estandarizados, producidos en ámbitos de construcción de conocimiento que evidencian el punto de vista predominantemente masculino en la selección de problemas a investigar y financiar, resultado de haber dejado de lado durante siglos innumerables problemas y voces de las mujeres y de otros grupos subalternos. Es a partir de la ESI y/o de querer incluir una perspectiva de género, que muchxs docentes fueron construyendo sus propias síntesis. Cuando se habla de temas de género, “se arman otras dinámicas”, dicen en la escuela P.

*Entonces, la ESI se relaciona mucho con la química porque tiene que ver con el cuerpo, por eso nos atraviesa. En esto de entrar en un estereotipo, hasta qué punto la mujer tiene naturalizado llegar a extremos en su conducta, de dejar de comer, de tomar anfetaminas... (...) y que a una la vean también como a un ser humano porque esto favorece un acercamiento y quizás un mejor vínculo. El hecho de que una vaya a estudiar [preguntas que no pudo responder a lxs estudiantes] hace que cambies de rol, entonces luego en tu trabajo de docente generás o sentís otro tipo de vínculo, se genera una empatía que en otro momento, estando siempre en el mismo rol y sin cambiar, te ponés más rígido.* (Carmen, profesora Química/ ESI- Entrevista, marzo 2016)

Según Carmen, asumir que ella no sabe, ni tiene por qué saber -de hecho muchas cosas no se saben en ámbitos universitarios- habilita una sospecha sobre los saberes escolares. A su vez, esta sospecha que se abre, o más bien que se intensifica, en relación a los saberes legítimos/no legítimos, tensa los criterios para establecer la autorización docente, ya ampliamente analizada desde otros puntos de vistas en el contexto actual de la secundaria. Esto no significa desacreditar por completo aquello que la escuela enseña, sino, contextualizarlo, historizarlo y así politizarlo.

Ahora bien, sostengo que este vínculo entre la transversalización de género con la revisión de las relaciones estudiante-docente es también trasladable a los fundamentos de la organización de los vínculos a nivel institucional. Es decir, entre la población docente, estudiantil y también todxs lxs otrxs actorxs que participan de la vida cotidiana escolar.

A lo largo del trabajo de campo, fui interrogándome sobre las categorías necesarias para identificar la presencia del *género* en el *fluir* cotidiano escolar ¿Cómo reconocer la presencia de la perspectiva? ¿Se trata de una perspectiva, un contenido, un eje, un lenguaje? Una estrategia inicial fue desplazarme desde la *perspectiva* de género hacia los *saberes* de género. El primer término -*perspectiva*- se utiliza con mayor frecuencia en esferas de los organismos estatales o internacionales por el cual se

establece un compromiso con acciones que pretenden compensar una serie de desigualdades estructurales. Es decir, como forma de reconocer niveles de compromiso político y, principalmente, como una táctica para exigir una prueba legal del compromiso de quienes ocupan cargos jerárquicos. Tal fue el caso de la inclusión de la *perspectiva de género* en el artículo 4 la ley ESI de la CABA (Ley N° 2110, 2006) que se fundamentó en “*el reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*” impulsado, a través de presiones, por organismos internacionales y un lobby feminista local.

La noción de *saberes de género*, me permite entablar un diálogo más nutrido con el espacio escolar, y discutir allí cómo se vincula con los otros saberes que son seleccionados, validados, jerarquizados y puestos a circular en las instituciones. Según Beillerot *et al.* (1998) es posible distinguir dos acepciones fundamentales acerca del término *saber escolar*. La primera, como conjuntos de conocimientos, como productos que pueden clasificarse, acumularse como bases de datos. La segunda, como proceso en el que se enfatiza la relación del saber con quién conoce, razón por la cual puede pensarse en la noción de apropiación del saber. Defino a los *saberes de género* como procesos por los cuales *la persona que sabe*, elabora mecanismos cognitivos propios que le permiten identificar injusticias en la vida social que reconoce como efecto de un orden material y simbólico, que clasifica y jerarquiza los cuerpos, las identidades y los deseos.

No hace falta asumirse feminista y/o conocer los debates y la historia de los movimientos y las teorías para poder enseñar saberes de género. Sin embargo, considero que esta cercanía esclarece y ordena las categorías a ser transmitidas. Por otra parte, existen tantas definiciones de género y feminismos como feministas, dice Masson (2007). Una definición particular y útil para este análisis, la desarrolla Diana Maffia (2004) en un texto ya clásico en el que define al feminismo como la aceptación de tres principios: uno descriptivo (“*las mujeres están en desventaja*”), uno prescriptivo (“*esto está mal*”) y uno práctico (“*voy a accionar para modificarlo*”). Sobre el principio práctico, dice la autora que significa poder pensar “estoy dispuesto o dispuesta (porque esto lo pueden decir tanto varones como mujeres), a hacer lo que esté a mi alcance para impedir y para evitar que esto sea así”, donde lo que está a mi alcance no es necesariamente una militancia con pancartas. Lo que está a mi alcance es un compromiso moral para evitar que sistemáticamente ocurra una diferencia jerárquica entre varones y mujeres” (Maffia 2004: 1).

Coincidiendo con esta mirada, y desde una perspectiva etnográfica, fui al campo

a observar en qué medida los sujetxs incluían el género según las características singulares de la escuela P. (P de politizada). Encontré que los saberes de género en la escuela se vuelven inteligibles no sólo en una enunciación tal como “*acá y ahora se enseña género*” (algo que sucede en la delimitación de talleres o jornadas específicas al explicitarse que son organizadas por “el grupo de ESI” o “el grupo de género”) sino a partir de un cambio en la forma de relacionarse entre lxs actores de la comunidad, en particular a partir de enfatizar en la necesidad de un reconocimiento mutuo.

En el trabajo de campo encontré que lxs sujetxs del grupo ESI-Género, pese a no presentarse todxs como feministas, le daban un sentido a sus prácticas a partir de equiparar lo disruptivo en aquello que enunciaban y también en quiénes y cómo se enunciaba. Esto es algo que pude ir reconstruyendo con diversos testimonios y definiciones. También pude recabar que para ellxs debía existir un tipo de coherencia entre lo que se pretende enseñar (los saberes de género) con las formas de enseñar (en el caso de una desarrollo curricular) o de organizar (en el caso de una acción extracurricular).

A partir de esto, considero que estas formas cuestionan la organización institucional remitiéndose a dos modalidades. En primer lugar, en la forma en que se espera que se vinculen lxs sujetxs en órdenes de jerarquía (de género pero también de otras, basadas en un vínculo estrecho de saber-poder), razón por la cual se busca revisar las relaciones inter e intra generacionales. En segundo lugar, en las formas en que esa enseñanza de género se lleva adelante a través de prácticas que abarcan el espacio y tiempo áulico, la mirada de los diseños oficiales o textos académicos, y además buscan explicitar que esa enseñanza se practica en en todo momento y lugar, con y a través del cuerpo, y con y a través de otrxs. En esa explicitación radica la politización.

De nuevo aquí vuelve a aparecer como central la noción de praxis propia de las pedagogías críticas, que impregna a estas acciones de un sentido emancipador. Es decir, lo que consideraban novedoso y convocante no era únicamente aquello que se enunciaba, sino el hecho de hacerlo colectivamente y fuera del aula o del edificio escolar. Así, defino a la mirada de género o la mirada feminista que aquí se presenta, en un triple sentido: es tanto una forma de conocer y enseñar, como de relacionarse con lxs demás y de intervenir en el espacio-tiempo escolar.

### 7.3.2. De “las resistencias” a la burocracia

Me detengo aquí en los problemas que *aparecen* cuando se contextualiza la *enseñanza como sistema institucional* de género en el marco de la ESI. Lxs docentes del grupo ESI, tras casi tres años de trabajo conjunto, fueron elaborando un diagnóstico sobre las dificultades que encuentran para que la ESI se *instrumentalice*:

*Es complejo porque por un lado están los prejuicios [de muchxs docentes], que funcionan como una barrera pesada y por el otro, la burocracia normativa que nos mantiene alienados, corriendo y llenando papeles de escuela en escuela* (Viviana, Profesora Lengua/ESI)

Diversos estudios empíricos cualitativos han indagado en los últimos años acerca de las representaciones que tienen lxs docentes de nivel secundario en torno a los obstáculos para la implementación de la ESI, que se han enfocado mucho más en la *barrera de los prejuicios* que en la *burocracia*. Por un lado, se ha ahondado en los estereotipos relacionados con el sexismo y la diversidad sexual, que varían considerablemente en cuanto a su representación estadística según las regiones del país. Kornblit *et al.* (2013) establecieron un continuo *liberal-conservador* que permite analizar en qué medida las respuestas de lxs docentes en torno al aborto, las sexualidades no hegemónicas, los roles asociados al género, la prevención de infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos se ubican en relación con estos dos polos.

Uno de los trabajos más abarcativos es el que desarrollaron Faur, *et al.* (2015) junto con el PNESI del Ministerio de Educación de la Nación, “*La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafío de la implementación de la ley (2008-2015)*.”<sup>72</sup>. Un apartado que interesa a los fines de este análisis es aquel que refiere a las razones de las *resistencias* de los docentes para *dar* ESI, retomadas de las preocupaciones que lxs participantes expresaban. Organizan así una tipología de resistencias a partir de lxs obstáculos que manifestaron lxs encuestados y entrevistadxs. Estos son de índole: operativas (exceso de carga horaria, descuido de los contenidos de las propias áreas), moral (desacuerdo con el enfoque integral, posiciones religiosas, normativas y esencialistas, defensa de la objeción de conciencia), por temor a las familias o la comunidad (se plantea como amenaza la crítica externa, se autoexcluyen de la responsabilidad para respetar otros valores culturales), y por no considerarse competentes para abordar la ESI (una revisión del propio posicionamiento docente y el reconocimiento de límites personales como parte de la propia subjetividad, temor a la

---

<sup>72</sup> Se hizo en base a un estudio cuantitativo y cualitativo sobre una muestra de casi 2000 docentes y directivxs de casi todo el país. Una salvedad que es necesario aclarar, es que se basa en lxs docentes que formaron parte de las capacitaciones masivas dictadas por el PNESI bajo el dispositivo denominado “Es parte de la vida, es parte de la escuela



incertidumbre y no saber cómo responder en el aula).

Me resulta pertinente ahondar en lo *operativo* para desplegar con más detalle aquello que considero que debe profundizarse, a partir de considerar que la normativa exige una transversalización más allá de lo curricular. En primer lugar, el equipo ESI resalta, como ya dije, la necesidad de que exista un “*cargo ESI*”, es decir que algún docente tenga la responsabilidad de motorizar su transversalización con una renta, que evite el desgaste de unxs y que se ocupe de acompañar a otrxs. Sobre este desgaste, Viviana se explayó en las condiciones laborales, principalmente en la falta de un reconocimiento salarial y del tiempo asignado a las tareas de ESI:

*No cobramos. No nos alcanzan las horas extra clase para hacer todo esto. Sobre todo cuando nos tenemos que reunir, es difícil encontrar momentos que todos tengamos extra clase, es imposible. Para que nosotros podamos tener horario de reunión como equipo deberíamos tener un horario que coincida o que nos paguen aparte, pero tampoco pasa,... es amor, y militancia....con el tema de la plata, está la opción de tramitarla en la cooperadora pero es todo una cosa que no sabés si sale, terminamos poniendo un poco cada uno, por suerte en este proyecto somos varios, ...pasa en todos los proyectos el tema de la plata y los recursos. Por ejemplo queríamos pasar música entonces trajimos todo nuestro, los parlantes, el alargue. Y encima ese día se cortó la luz! Es así. (Viviana, profesora Lengua/ESI. Entrevista, abril de 2017).*

También resuena aquí nuevamente el “*trípode de hierro*” que despliega Terigi (2008), principalmente la *pata* que refiere a la organización del trabajo docente por horas de clase. La profesora Viviana menciona a su vez los “*otros proyectos*” de la escuela, que comparten la característica de interdisciplinariedad y la falta de reconocimiento salarial. El hecho de que existan otros proyectos (como el grupo solidario Goya, el taller de poesía, de periodismo, de memoria, etc) describe las condiciones previas que posee esta escuela, al mismo tiempo que habilita la existencia de un grupo ESI con las características que ya mencioné. Sin embargo, hay otra particularidad que suma al *desgaste*.

Por un lado plantean que “*no hay capacitaciones permanentes y en servicio, debemos formarnos por nuestra cuenta, fuera del horario de trabajo*” (Cartel elaborado por el Equipo ESI, noviembre de 2017). En 2014, Viviana *logró* que asistiera a la escuela una capacitadora de ESI de *La Escuela de maestros*, durante cuatro jornadas en la hora semanal destinada (únicamente) a lxs docentes que tienen horas-cargo y que son

obligatorias. Participaron alrededor de una docena de profesores.<sup>73</sup>

Por otro lado, la transversalización genera, como dije en el capítulo 3, mayores posibilidades de conflictos intrageneracionales, algo que muchxs prefieren evitar. Cuando les consulté a lxs docentes ESI sobre cómo el resto de lxs profesores abrazaba la iniciativa, me comentaron que: *“La presencia del equipo molesta. Porque si vos escuchás que están contando un chiste machista entre adultos que les querés romper la cabeza, y dicen ‘Ay, no. Ella está en la ESI’”* (Romina) o *“Les resulta cómodo, no tiene que hacerlo ellos”* (Mariana). Uno de los obstáculos principales, entonces, es que les genera más trabajo:

*Nos cuesta hacerles entender que este equipo no va a cubrir el espacio que el otro tiene que dar de ESI. No, es para ayudar, para apoyar, acercarte material y buscarlo porque somos varios y podemos chequearlo porque hay que tener mucho cuidado en esto, etcétera. Pero no para cubrir al docente dando nosotros clases de ESI por toda la escuela. La idea es que cada uno desde su asignatura lo atraviere. Es algo que va a llevar mucho tiempo. El espíritu de la ley es inclusivo y de integrar, pero todavía falta. De hecho ya lleva diez años y no se aplica* (Romina, profesora Lengua /ESI - Entrevista, octubre de 2016)

También ven un mayor reconocimiento *“Sabén del equipo y cada vez recurren más. En este caso porque a la profesora le importan los pibes. Y no se siente capacitada para hacerlo”* (Francisco) *“Están los que se acercan a pedir material. Hay una necesidad de capacitación”* (Viviana). Por otro lado, Viviana plantea que a lo largo de los años el equipo fue consolidando un prestigio, algo que:

*Tiene que ver con el modo que trabajamos, que es prolijo. Somos bastante meticulosos con planificar, avisar de los talleres, y después hacemos una evaluación, nos juntamos para pensar qué cosas no salieron.. En ese sentido tenemos prestigio porque conocemos las leyes, leemos lo que va apareciendo. Y por otro lado, estar siempre con el mismo temita.... (gesto de “ser pesada”), Logramos que nos vean como serios, sistematizamos, escribimos.* (Viviana, profesora Lengua/ ESI - entrevista, abril de 2017)

Por último, apropiarse de la ESI implica afrontar tensiones con lxs directivos. En esta escuela la relación mejoró abruptamente con el cambio de gestión en 2015, aunque las miradas dentro del equipo ESI sobre el apoyo del equipo directivo es heterogéneo.

---

<sup>73</sup> Esta falta de espacios de formación dentro de la CABA es también reclamada por otros espacios políticos externos, como el Frente Popular por la ESI. Este espacios- en el que participo desde sus inicios- tiene entre sus reclamos exigir al gobierno de la ciudad mayor financiamiento, mayor acceso a instancias de formación docente y la creación de un programa ESI a nivel ciudad.

En lo que coinciden es que no se les brinda la contención necesaria, además de la habilitación. Por ejemplo, se quejan que en las actividades que se han hecho en la escuela, en las que se han invitado activistas (entre ellas, personas trans) las autoridades no se acercaron nunca a saludar. *“Es una falta de respeto, se supone que cuando viene alguien a trabajar a tu casa lo mínimo es venir a saludar”*. Esta actitud no se corresponde luego, dicen, con lo que muestran a lxs superiores. *“Porque además ellxs después desde dirección tienen que elevar lo que hicieron, y obvio cuentan lo que se hace desde el equipo ESI.”*

Encuentro, en síntesis, una serie de elementos que permiten identificar las condiciones de posibilidad para esta transversalización institucional. En primer lugar, las condiciones de índole burocráticas, tales como tener que pedir autorización. En segundo lugar, condiciones de la organización escolar, como es la dificultad para encontrarse entre colegas<sup>74</sup>. En tercer lugar, condiciones económicas: lleva un tiempo de trabajo que no es remunerado. Las condiciones vinculares podrían ocupar un cuarto lugar ya que requiere exponerse a mayores niveles de tensiones en un espacio laboral como es la escuela, que implica intercambios cotidianos y jerarquizados. Las condiciones que remiten a las tareas de formación, es decir, las posibilidades y la voluntad que tiene la escuela y la jurisdicción a cargo para brindar espacios de debates y capacitaciones a toda la población docente. Existen otras como la ambigüedad que plantea la propia normativa sobre los procesos de implementación a nivel institucional; la falta de recursos que profundicen una revisión epistemológica, no sólo de la especificidad de las disciplinas escolares sino de la matriz androcéntrica de la organización de la escuela secundaria moderna; la dimensión político-ideológica que no remite a las lecturas sobre género o feminismos sino sobre la conceptualización de lxs jóvenes como sujetxs de derecho.

Para finalizar este apartado, vuelvo sobre la idea de *desborde*. Las instituciones implican necesariamente, bordes, con un alto grado de estabilidad. La epistemología feminista y las pedagogías críticas coinciden en cuestionar la falsa presunción de objetividad y neutralidad en el conocimiento científico y escolar, que genera en ambos casos una serie de exclusiones de ciertxs sujetxs de los lugares de decisión. Así como la pedagogía crítica plantea la dimensión política de la dicotomía profesorx que

---

<sup>74</sup> En los Lineamientos Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires se advierte: El espacio de trabajo transversal reconoce la complejidad de la propuesta, en el marco de la lógica organizacional de la escuela media, pero se presenta como un desafío a construir en forma conjunta. El conocimiento y la realización de un trabajo compartido, vinculando las distintas relaciones que se establecen entre los contenidos disciplinares y los de educación sexual, permitirá establecer entre los docentes distintos puentes de trabajo. (...) Sin embargo, su contrapartida puede dar lugar a un espacio vacío de significación, cuando no es posible “articular y trabajar con...”; en las situaciones en que esto ocurre, se corre el riesgo de que los contenidos y los propósitos formativos se diluyan. (2008: 30).

sabe/estudiantes que no saben, las feministas vienen desarmando una dicotomía que primó otra institución de larga data, la familia patriarcal, que entre otras, se basó en la dicotomía varón-racional/mujer-irracional, varón-público/mujer-privado. La atención que las feministas han depositado en identificar quién/es tienen la voz autorizada para definir qué tipo de experiencias y qué tipo de saberes son más válidos, les ha costado muchos estigmas pero también nuevxs interlocutorxs que consideran potencial esa acumulación de reflexiones para los tiempos que corren.

Ahora bien, la escuela secundaria moderna no está diseñada para dar cuenta del carácter construido, situado y conflictivo del conocimiento. Enseñar y aprender sobre miradas críticas en torno a un orden instituido, es decir explicitando el carácter político del conocimiento (escolar y científico), es un ejercicio que la escuela secundaria no tiene del todo ensayado, aunque por momentos experimente casos en las que confluyen una serie de elementos subjetivos e históricos que suelen ser más la excepción que la regla.

#### **A modo de cierre: Las fases interactivas del desarrollo institucional**

En el primer apartado desplegué algunas reflexiones sobre uno de los objetos centrales de esta tesis que es la noción de transversalidad y las lecturas desde el campo de la pedagogía, de los estudios feministas y también por parte del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Encuentro líneas que aportan a pensar las formas de lo transversal en la escuela contemporánea, en particular en lo que respecta a la enseñanza del género en la dimensión institucional.

En el segundo apartado organicé la descripción de las acciones por la cual el grupo ESI-Género puso en práctica su interés por “*concientizar*” y a la vez sensibilizar sobre las formas en que se naturaliza un orden social machista. Lo que se incluyó o agregó, por sobre lo que ya estaba, son saberes de género *a través de tres* elementos ordenadores del fluir cotidiano. Esta pregunta por cuáles son las voces, los espacios y los tiempos que se ven trastocados abonan a pensar otros casos de saberes transversales de la escuela, como puede ser la perspectiva ambiental, el análisis mediático, los derechos humanos, la inclusión digital, por nombrar algunas que fueron emergiendo en las últimas décadas. Muchas veces emergieron de la mano de normativas específicas y que según sus particularidades se leen como perspectivas, alfabetización, ejes, inclusiones. Su definición como transversal apunta a destacar su

relevancia para un bienestar comunitario y que muchas veces son, como el caso de la ESI, promovidas por movimientos sociales previos que pugnarón por sortear el cerco curricular.

En este caso, vimos que el formato escolar en este establecimiento mantiene cierto grado de flexibilidad en cuanto al margen de maniobra que poseen lxs sujetxs para alterar o modificar una serie de elementos instituidos, y que son el resultado de otros procesos en los que se fueron sedimentando viejas luchas. *Incluir* sobre lo que ya está implica reconocer lo instituido, que es aquello que se describe fácilmente (a diferencia de lo instituyente) puesto que se corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución (Garay, 1994). Estos tres elementos a incluir son también lugares donde *ir a preguntarse* como investigadrxs qué es lo que efectivamente sucede dentro del paisaje escolar cuando hay una intención de incluir el género; las preguntas son *sobre qué* y *para qué* (algo que desarrollé en el capítulo anterior), pero también sobre *quiénes*, *dónde* y *cuándo*.

En el tercer apartado me pregunté por la forma particular que puede llegar a imprimir en la escuela un estilo de hacer política que se nutre de los feminismos. Estilo que no responde a las lógicas partidarias y cuya tendencia es avanzar en distintos *frentes*, legales, culturales, económicos, en una suerte de *invasión* basada en una *atención* constante. Desborde es una palabra que resuena con mayor frecuencia en los espacios de militancia feminista, que remite a la potencia de la masividad, de la creciente y progresiva adhesión en términos numéricos, y en términos de expansión espacial. Mujeres que *desbordan* las calles, en experiencias *transversales* a los espacios políticos, a las generaciones, a los territorios, a la diversidad de cuerpos, entre muchas otras. El desborde es una imagen que permite dar cuenta de una movilización que no tiene un cauce prediseñado, ni un partido o líder que puede canalizarlo. Una masa dinámica que no apunta a derribar por completo los muros institucionales, estatales o escolares, sino a advertir aquello que lo fundamenta, que es de orden vincular: las relaciones patriarcales.

Ahora bien, quisiera agregar en este cierre una última reflexión. En la investigación que desarrollamos años antes sobre la transversalización del género al interior de las asignaturas escolares (González del Cerro y Busca, 2017), una de las herramientas centrales que retomamos fue el esquema que identifica Peggy McIntosh (1997) para analizar los procesos de enseñanza sobre las desigualdades de género. Como muchos de los planteo de pedagogas feministas retomadas en el campo de estudios locales, su trabajo fue pensado para abordar la enseñanza universitaria. La

autora describe una serie de “fases interactivas del desarrollo curricular”, advirtiendo que éstas no deben entenderse con una linealidad cronológica sino que usualmente se superponen. Sintéticamente, diré que una primer fase corresponde a la *invisibilización* de las mujeres (y agregamos, las disidencias sexuales) en tanto sujetas de la ciencia, de la historia o de cualquiera de las asignaturas a la que es aplicable este modelo. Una segunda y tercera fase refieren al esfuerzo por *sumar* o añadir a aquellas personas o a aquellos problemas que despiertan su ocultamiento. Es decir, elaborar una historia compensatoria, un rescate de las “figuras extraordinarias” de los grupos excluidos, en particular de las mujeres. La cuarta y quinta fase propuestas trasladan el foco desde “el caso” hacia el problema social, cuestionando fuertemente las desigualdades de género a nivel estructural. Aparece aquí una verdadera revisión epistemológica y política del *curriculum* y una denuncia a las exclusiones, así como también una visibilización de las luchas de los diferentes grupos subordinados.

Propongo utilizar este esquema para definir lo que considero como las “*fases interactivas del desarrollo institucional*” que me permiten a su vez sintetizar los dos movimientos o nociones que plantié en este capítulo. Así, considero que otro modo de identificar las *formas de lo transversal* puede ser a partir de describir cómo se despliegan estas dos grandes fases de McIntosh: la sumatoria y la denunciativa, que pueden corresponderse respectivamente con la inclusión y el desborde crítico antes descrito. A lo largo del trabajo de campo, pude ver estos dos movimientos o fases en constante retroalimentación, en una convivencia al interior del grupo ESI-Género de acciones que buscaban agregar temas, consignas o personas, y a la vez, denunciar los órdenes más profundos de la estructura escolar.

En un primer momento, identifiqué una misma direccionalidad en, por un lado, la intención de sumar otras voces autorizadas, o nuevo vocabulario a las paredes o nuevas fechas al calendario (como describí en el primer apartado), y por otro lado, en otro nivel de acciones de larga data, como era la de búsqueda por consolidar grupos o funciones, esto es: equipos de docentes, secretarías de género, o incluso un “*cargo rentado*” de ESI. Todas estas acciones sumatorias apuntaban a lo que comprendía como un proceso hacia una búsqueda de institucionalización, del género o de la ESI, o de ambas, o de algo nuevo, pero institucionalización al fin, entendida como un modo de estabilización y/o burocratización. Veía en las acciones ciertas fuerzas instituyentes que eventualmente podrían instituirse, por ejemplo, en una designación de un cargo, o una materia, o como opción contraria, hacia una disolución. Me preguntaba cuán sostenible era en el tiempo semejante nivel de intensidad y de desgaste, más aún considerando la

circulación anual de estudiantes y docentes que es muy propia de la dinámicas de las escuelas secundarias. Pero ¿Es posible institucionalizar una perspectiva? ¿No hay en el uso de la palabra “*perspectiva*” o “*enfoque*” un carácter inherentemente in-estabilizable? Veía en la prerrogativa de lo transversal un esfuerzo, justamente, para evitar que estos grandes temas de relevancia social pierdan su carácter crítico y denunciativo: la función de su explicitación en los diseños o en las leyes se corresponde con la necesidad de denunciar que no está aún lo suficientemente presente. Entonces ¿Cuál es el horizonte esperado, o deseable, de la transversalización de una perspectiva política?

Durante una de las últimas jornadas del trabajo de campo, Viviana me dijo que ella no creía que “*institucionalizar*” la ESI fuese el objetivo del grupo. Esa palabra no le gustaba. Pienso que esto, posiblemente se deba a su militancia contra la violencia institucional. Pero también, y en relación a esa violencia, porque esa estabilidad le remitía a la posibilidad de perder cierta potencia disruptiva. Entonces ¿Qué estamos entendiendo por institucionalizar? ¿Es lo contrario a politizar, tal como plantean las feministas autónomas en relación a la categoría de género?

La estudiosa del campo del análisis institucional, Lucia Garay (1994) expresa que hay dos modos de comprender la eficacia simbólica de una institución. Por un lado hay una porción privilegiada del orden simbólico que es la que designa, en el escenario institucional, *posiciones y funciones* prescriptas, muchas veces regidas por una legalidad en el marco del Sistema Educativo, y que no contienen referencias a las personas singulares; tienen un nivel de abstracción y universalidad para que abarque a todos, algo que evita, por ejemplo, tendencias personalistas. Por otro lado, la segunda función del orden simbólico es la de *crear sentido*, “que los sujetos, los colectivos, perciban como legítimas estas posiciones y funciones así como las relaciones que engendran. Legitimar significa percibir las como necesarias, obligatorias, ideales, emblemáticas.” (Garay 1994: 18). La eficacia se funda en valores o ideas afectadas de cargas sagradas, trascendentes, mitológicas; pero también científicas y técnicas. Se trata de las normas legitimadas que atribuyen un fundamento irreductible y un sentido preestablecido a las prácticas (educativas); instituyen maneras de pensar y sentir consideradas valiosas para y por el conjunto. Es así que, de forma simultánea, las prácticas de ESI-Género apuntaron a estas dos acepciones del orden simbólico institucional (pienso que puede también trasladarse al orden simbólico patriarcal), pero principalmente han ahondado sobre la segunda. Como dice la autora, esta se plasma y se refuerza a través de la socialización institucional, es decir, su eficacia asegurada por un largo proceso de permanencia, de escolarización. Sobre esta socialización es que el



grupo operó y fue en la construcción cotidiana de sentidos legítimos donde puso el foco. Una de las garantías para sostener los sentidos disruptivos de la categoría de género es a través de una estrategia susceptible de ser utilizada en otras instituciones no necesariamente educativas: le abrieron las puertas y le dieron voz y autoridad a los movimientos sociales, feministas y de disidencia sexual sobre todo.

Si bien la sanción de la ESI implicó un enorme cambio que generó de forma directa o indirecta que muchxs docentes puedan revisar y producir sus propias planificaciones diarias a la luz de la perspectiva de género, no es posible analizar el proceso en la escuela P. de forma aislada de las transformaciones legales y culturales de la última década, como ya mencioné en reiteradas oportunidades. Lo que quisiera mostrar, es un fenómeno particular que encontré en esta escuela, y es que los movimientos sociales *entraron* con mayor velocidad y pregnancia a la vida cotidiana escolar a través de estas acciones extra curriculares (intervenciones y jornadas) que a través de las prácticas áulicas de la mayoría de lxs docentes; esto se comprende a su vez por la lentitud en la que *llega* la perspectiva de género a los diseños curriculares y al escaso acompañamiento de los estratos universitarios en producir desarrollos innovadores en ese sentido. McIntosh plantea la necesidad de enseñar en las aulas las luchas de los diferentes grupos subordinados, posiblemente no se haya imaginado que, en el contexto particular de la CABA, esta enseñanza se dé a partir de la participación activa de estos colectivos, a través de su presencia física como de los múltiples recursos textuales, audiovisuales, digitales o impresos que produjeron con un objetivo político que devino inesperadamente en pedagógico.

Si en la cuarta fase de McIntosh se espera que se incorporen estos grupos subalternos, sus cuerpos y sus voces, la quinta fase requerirá una integración de esas voces -que no implicarán necesariamente de su presencia física pero si la narración de sus experiencias- con los saberes de lxs docentes, pero sobre todo de las instituciones como conjunto y con sus singularidades. De esta mediación pedagógica se podrán construir nuevos saberes, vínculos y prácticas que contemplen la complejidad de la experiencia en ámbitos de participación política y en espacios de enseñanza y aprendizaje como es la instancia escolar.

## Conclusiones: Transversalizar es politizar

*"Politizar":*

- 1. Dar orientación o contenido político a acciones, pensamientos, etc., que, corrientemente, no lo tienen.*
- 2. Inculcar a alguien una formación o conciencia política.*

(Diccionario Real Academia Española)

En este trabajo de investigación, me propuse analizar la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2013-2017 abordando los modos en que los saberes de género son seleccionados, producidos, validados y transmitidos en las instituciones educativas. La decisión de focalizar en la vida cotidiana de la escuela desde una perspectiva etnográfica me llevó a analizar estos saberes en relación a, por un lado, las prácticas que se despliegan para transmitirlos y, por otro lado, los vínculos intra e intergeneracionales entre lxs sujetxs que estos saberes y estas prácticas tensionan o promueven y enmarcados en una socialidad online. De este modo, durante el proceso de la investigación exploré el carácter heterogéneo y conflictivo de los procesos y modalidades en los que se transversalizan *institucionalmente* los saberes que problematizan las normas sexo-genéricas hegemónicas y subalternizadas.

Los primeros interrogantes de esta tesis surgieron luego de identificar una progresiva atención y verbalización dentro de las escuelas en torno a los problemas sociales y escolares que remiten al *género* como dimensión central de los vínculos sociales, los saberes enseñados y las interacciones cotidianas. Sostengo que una mayor presencia del *género* en las escuelas derivó en ocasiones en una apropiación de su perspectiva política, influenciada por la imbricación de múltiples elementos que emergieron en la última década y que actúan en distintos niveles. En particular identifiqué tres grandes campos problemáticos que complejizan el contexto de la escuela secundaria actual: la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral, la participación política juvenil y la socialidad online. Considero que es en su particular entramado donde mejor se comprenden las modalidades en las que se desplegó la transversalización de la perspectiva de género. Así, encontré que los saberes de género,

históricamente excluidos del *curriculum* explícito, en este momento y en esta escuela toman protagonismo, se complejizan e incorporan nuevos matices de la mano de estos condicionantes:

i) El efecto social de una serie de políticas públicas implementadas durante el siglo XXI en la Argentina, y en particular de la Educación Sexual Integral. Encuentro que la ESI puede ser categorizada en dos sentidos: como política educativa con un significativo grado de valoración y de demanda de formación, y como una política de género, que en los últimos años tomó mayor visibilidad como tal.

ii) El lugar central que ocupan los espacios de participación política, en particular de los feminismos, y del movimiento estudiantil en relación a la producción, circulación y validación de los saberes de género. Esto se vio reflejado en la creación casi simultánea de Secretarías/Comisiones de género en los Centros de Estudiantes en los colegios de la CABA, mostrando/cristalizando un interés reciente y creciente por parte de la población juvenil en torno a los problemas sociales relativos a *género*. Dos cuestiones contribuyeron a este proceso: el aumento de la cantidad de jóvenes que se acercaron a participar de espacios vinculados a la política partidaria o movimientos sociales, conjuntamente con y la progresiva atención que estos espacios le brindaron a la agenda de los feminismos y la disidencia sexual.

iii) La intensificación y aceleración del consumo, la producción y la circulación de noticias y textualidades digitales relativas a *género* en otras agencias no escolares de socialización y transmisión cultural. Por un lado, Internet desafía el rol histórico de la escuela de monopolizar la transmisión de saberes legítimos y contribuye a tensionar los pilares tradicionales de autoridad docente. Por el otro, el desfase entre los saberes de género transmitidos en ámbitos no escolares y los saberes de género enseñados dentro de la institución se complejizan aun más a partir del uso diario y extendido que hacen lxs jóvenes de las redes sociales a través de los teléfonos celulares con acceso a internet.

Esta investigación parte del supuesto de que en la vida cotidiana de la escuela se tramitan una gran cantidad de saberes sobre los cuerpos sexuados de forma implícita o explícita, y solidarios o no con las normas hegemónicas sobre las identidades, deseos y prácticas sexo-afectivas. Desde ahí surgió la pregunta ¿qué sucede cuando existe una intención de un grupo de sujetxs de transmitir al resto de la comunidad escolar saberes de género, tomando y, a su vez, desbordando los contenidos explícitos de la ESI?

Partiendo de este supuesto, la investigación fue realizada en un establecimiento educativo secundario de la CABA que contaba con un grupo de

docentes (y luego, de estudiantes) que se había propuesto incorporar la ESI -con énfasis en su perspectiva de género- a sus practicas, en sus asignaturas y con los cursos de estudiantes que tenían a cargo, pero también y además, en su vida cotidiana y con el resto de la comunidad educativa. Desde un abordaje etnográfico analicé los modos en que estos discursos y saberes circulaban en el ámbito escolar a partir de las descripciones densas de sucesos y procesos que se dieron lugar en los años del trabajo de campo, entre agosto de 2014 y mayo de 2017. El proceso nodal del que partí fue la conformación y consolidación de un colectivo que tuvo la particularidad de estar compuesto por docentes y estudiantes, que se propuso cuestionar y ampliar las fuentes de referencia del curriculum en relación al género.

Como uno de los principales hallazgos, encontré que en la escuela P se promueve lo que denomino una “politización de género” que incorpora en las acciones cotidianas las voces de los feminismos, de manera colectiva y fuera del aula y/o del edificio escolar. La transversalización institucional de los saberes de género se tradujo, en síntesis, a partir de formas de:

i) conocer y enseñar. Se trata de un enfoque sobre los cuerpos que invita a poner en valor no sólo estos otros saberes subalternizados, sino que legitima a la escuela misma al proponerla como el lugar idóneo para profundizar en ellos, y reconoce los saberes y experiencias de lxs jóvenes, y también de los mismxs docentes, como así también de otros agentes no vinculados al saber sobre los cuerpos tradicionalmente autorizado.

ii) relacionarse con lxs demás. Los docentes encuentran que incorporar los saberes de género requiere no sólo problematizar la clasificación y la pretendida neutralidad del curriculum, sino y principalmente, un esfuerzo por restablecer las formas de construir los vínculos dentro de la comunidad educativa, y con otros sectores de la sociedad, en especial con los movimientos sociales.

iii) intervenir en el espacio-tiempo escolar. A lo largo del trabajo de campo, pude observar estos dos movimientos o fases en constante retroalimentación, en una convivencia al interior del grupo ESI-género de acciones que buscaban agregar temas, consignas o personas y a la vez, a denunciar los órdenes más profundos de la estructura escolar

Esta caracterización se desprendió del proceso de trabajo etnográfico que plasmé a lo largo de esta Tesis. Tras enmarcar teórica y metodológicamente la investigación en la primer parte, en el **Capítulo 3** comencé con la descripción de esta

escuela “politiquera” y de su población docente. A partir de ahondar en el proceso de constitución del colectivo de docentes autogestionado y autodenominado Equipo ESI, encontré que para sus miembros, el único modo de llevar adelante una transversalización de la perspectiva de género era interpelando a sus colegas y al resto de los actores institucionales, en especial a sus colegas. Este colectivo docente destacó, por un lado, el escaso impulso que le daba la conducción a la incorporación de la ESI en general y del género en particular, y por otro lado, la convivencia dentro de la población docente de una heterogeneidad de miradas al respecto. Frente a estas condiciones, encontraron como primer estrategia aliarse con quienes mantenían una misma lectura política de la normativa. Este equipo buscó convencer a los otros docentes sobre la importancia de comprometerse con la perspectiva de la ESI desde una modalidad que pivotaba entre la motivación en los muros de la escuela y los muros virtuales, la solidaridad gremial y en menor medida las acusaciones de índole moral por las indiferencia o las resistencias.

Para las acciones de interpelación utilizaron simultáneamente dos espacios de interacción *horizontal*: la sala de profesores y el grupo de *Facebook*. Esta combinación permitió reforzar la idea de un *continuum* entre las esferas de lo *online* y *offline*, enfrentándose a la perspectiva que las contrapone como dos modos de socialidad diferentes. La apropiación de los espacios online, en este caso, contribuyó a validar los saberes elaborados por ellos, o por otros pares, y a reconocer la potencia de encontrarse, de compartir experiencia y de elaborar acciones y proyectos interdisciplinarios. Las acciones apostaron a producir una re-jerarquización de los saberes elaborados en la práctica docente, facilitando a su vez vías de intercambio de distintos materiales y planificaciones surgidas de la experiencia. En síntesis, las características de esta suerte de *cruzada* que emprendieron para *transversalizar los saberes de género* tomaron su forma particular a partir de hacer visible i) el carácter no reconocido de los *saberes* producido en espacios no académicos, ii) el carácter ambiguo de la implementación *transversal* (que es leído como un riesgo de disolución y una oportunidad de politización a la vez) y el carácter polisémico y polémico del *género*.

Luego me detuve en las lecturas que aparecieron en esta escuela sobre los cruces entre la perspectiva de género y la política de Educación Sexual Integral. Es así que en el **Capítulo 4** planteo que existen dos características de la ESI que habilitan dicho cruce: la integralidad y la interdisciplinariedad. Tomando como caso testigo un proyecto llevado adelante al interior de una asignatura observé cómo estudiantes y también adultos destacan y valoran la noción de *sexualidad integral*. Al ponerse en

relieve la existencia previa de una educación sexual no-integral (“biológica” y monodimensional) se despierta la reflexión acerca de las disputas de sentido históricas y actuales en torno a la sexualidad. Es allí donde aparece el intersticio/el espacio por la que “entra” el género, no sólo como tema sino como una perspectiva política que disputa los sentidos dominantes sobre los cuerpos, lo que habilitó a lxs estudiantes a interpelar a sus docentes y a otrxs compañerxs. En segundo lugar, la multidimensionalidad requiere una construcción multi e interdisciplinar algo que en la escuela se potenció a partir de la convivencia de distintos recorridos de formación que traían lxs docentes. En concreto, observé que lxs integrantes del equipo ESI valoraban al colectivo como espacio de auto-formación y a su vez como anclaje de posicionamientos políticos sobre la necesidad de revisar los vínculos entre docentes al interior de la escuela. Las características “politiqueras” de la escuela y de los recorridos subjetivos de lxs miembrxs del Equipo imprimieron en las lecturas de la ESI una direccionalidad que recoge saberes y lógicas próximas a los activismos feministas, aunque no necesariamente referenciados en ellos. En esta escuela la ESI era leída, a grandes rasgos, como un derecho de lxs estudiantes, una oportunidad para lxs docentes y una responsabilidad para lxs directivxs.

Un emergente inesperado durante el trabajo de campo fue la creación de la Secretaría de Género del Centro de Estudiantes. Es así que en el **capítulo 5** me ocupé de desandar una serie de interrogantes en torno al cruce entre participación política juvenil y estudiantil con los debates contemporáneos sobre género y feminismos. Uno de los hallazgos que considero más relevantes en esta tesis es que el género convocó a un proceso de subjetivación política de lxs jóvenes de esta escuela. Observé que varixs estudiantes, *entraron* o se acercaron al CE y/o *a sus actividades a través* de su interés por las problemáticas de género y de sexualidad. Esta suerte de “politización de género” juvenil que denominé como formas de “microfeminismos”, debe ser comprendida en el marco de las características particulares de esta escuela y de su tradición “politiquera”. Destaco la transición de un prestigio que pasó de referenciarse en el rendimiento académico unas décadas atrás, a ser valorado en la actualidad y desde la mirada estudiantil, como un espacio de activa participación política y donde “lo político” tiene un lugar privilegiado en la vida cotidiana.

A partir de la categoría *micromachismos*, que resonaba en lxs jóvenes, tracé una línea de continuidad entre los sentidos sobre los saberes de género que circulan dentro y fuera de la institución, en redes sociales y en otras escuelas. Las imágenes, viñetas, memes, videos, o notas sobre género circulan con una notable

intensidad en esferas online y también offline y en espacios de consumos culturales juveniles a la vez que promueven la movilización y organización de muchxs jóvenes bajo sus consignas. Observo que los saberes de género tienen rasgos específicos sobre los que los feminismos han apelado desde sus inicios: aquellos que ponen de relieve los modos en que el orden patriarcal permea lo cotidiano y las relaciones íntimas. En la socialidad online, estas singularidades los vuelven fácilmente replicables, por plantearse como saberes abiertos, opinables, que apelan a la identificación emotiva y a las experiencias personales.

En el **capítulo 6** describo la confluencia intergeneracional entre el equipo de profesores ESI y la secretaría de género del CE. Este encuentro sostenido en el tiempo entre estudiantes y docentes que observé a lo largo de tres años me permitió discutir con el imaginario social que plantea la imposibilidad de que la escuela represente un espacio de contención y aprendizaje significativo para jóvenes y también para adultxs. Lejos de las miradas nostálgicas de un pasado de “mayor respeto” hacia lxs adultxs, encuentro en este proceso la potencialidad de la escuela para fortalecer y a su vez diversificar las formas de vínculos intergeneracionales posibles, que puede ser útil al análisis de otros problemas o políticas educativas, incluso más allá de la ESI y del género.

Los nombres de ambos colectivos remiten, en parte, a las tensiones intra - generacionales que les dieron origen. Mientras que nombrarse como *ESI* implicó una estrategia por parte de lxs docentes para legitimarse frente a su colegas bajo las prescripciones de una política pública, la elección de designar con *Género* a la nueva secretaria fue también una estrategia de un grupo de estudiantes para incorporar, en un contexto de disputas entre agrupaciones estudiantiles, un tema que estaba marcando agenda en espacios políticos partidarios, movimientos populares y en otras esferas sociales. Así el encuentro “ESI -Género” representa un laboratorio de análisis sobre la interacción en el terreno entre las políticas y la política. La conformación de este grupo gráfica una articulación inédita entre dos actores -docentes y estudiantes- y también entre dos líneas de acción políticas del feminismo –institucionalistas y autónomas– que confluyen inesperadamente en la escuela.

Entonces, los discursos y la prácticas de los feminismos, históricamente marginados del curriculum oficial, permearon esta escuela y corrieron el margen de lo decible y performático en dos sentidos. Por un lado, los feminismos participaron de la gestación de una política educativa -la ESI- que tematiza los desiguales modos de vivir los cuerpos sexuados, e incentiva una revisión no sólo de los saberes curriculares sino



también de los vínculos pedagógicos e intergeneracionales en la vida cotidiana. Por otro lado, se incluyeron en identidades y lenguajes de consumos y referentes culturales juveniles, y se incorporaron a la agenda de los espacios políticos del amplio “campo popular” (muchos de los cuales fueron durante décadas reticentes al tema) en los que estxs jóvenes participan.

Un caso paradigmático de la forma en que este grupo se apropia de la política y las políticas, y disputa con la organización tradicional de la escuela, es el conflicto que se despierta a partir de la regulación de la vestimenta escolar. El caso relatado permite entrever dos tendencias que encuentro relevantes. En primer lugar, muestra los nuevos estilos de hacer política, principalmente estudiantiles, influenciados por las líneas de acción de los feminismos que tienden a avanzar simultáneamente en procesos de institucionalización y de sensibilización. Es decir, por un lado lxs jóvenes reconocen y utilizan las vías institucionales y la fundamentación de sus reclamos en leyes vigentes para modificar un reglamento. Por otro lado, apuntan a sensibilizar al interior de la escuela y también en las redes sociales. Estos jóvenes utilizan los medios conectivos para hacer visibles sus reclamos, construir legitimidad a través de expresiones de aprobación-desaprobación en espacios públicos y así llegar a otras escuelas. En segundo lugar, el caso muestra la capacidad desarrollada por las y los jóvenes para identificar en la culpabilización de las mujeres que sufren las distintas violencias machistas rasgos que mantienen una continuidad con discursos que son solidarios con otras formas de justificar injusticias sociales, que abarca pero excede los machismos. Un discurso que a falta de mejores caracterizaciones defino como “*individualista apolítico*”, es decir una mirada sobre lo social que considera que tanto las posiciones de privilegio como las de desventaja se deben a responsabilidades exclusivamente individuales. A través de empatizar con el punto de vista de estxs jóvenes *politizadx*s en el movimiento estudiantil de la segunda década del siglo XXI, identifiqué una continuidad entre el repudio a una sociedad que avaló y avala la violencia institucional a partir del “algo habrán hecho” con el repudio a un modo machista de considerar que la violencia de género se debe a que “algo se habrán puesto”. Esta continuidad (no explicitada como tal por lxs jóvenes pero que considero que subyace en las acciones y sentidos observados) es uno de los efectos más profundos de la instalación mediática y social del concepto de femicidio. Esta palabra fue otra *entrada* a la politización de género en esta escuela.

En el **Capítulo 7**, desplegué con mayor detalle la noción principal de esta tesis: la *transversalización institucional* del género. Reelaboro allí el concepto de

transversalidad -y usualmente utilizado para describir la forma en que se podrían incorporar los *temas* socialmente relevantes en los diseños curriculares-, para describir con mayor precisión lo observado en la escuela P. Concluyo entonces que las acciones se orientan en esta escuela en pos de traducir los saberes de género a los esquemas organizativos de la vida cotidiana escolar. Esto se debe a que en todo tiempo y lugar, con y a través del cuerpo, y con y a través de otros, se despliegan saberes que naturalizan discursos y prácticas patriarcales, y también saberes de género que son críticos a ellos. Ante la dificultad para materializar una perspectiva de género en la vida diaria, en esta escuela los sujetos encontraron como estrategias posibles, aprovechando un margen de acción considerablemente amplio que brinda particularmente esta institución, y agregar nuevos elementos, que responden a su vez a tres preguntas: ¿quiénes *saben* de género?, ¿dónde se enseña?, ¿cuándo se aprende?

Así, el grupo ESI-Género se dedicó a *invadir* los espacios, aulas y rincones varios del edificio, a destacar las fechas y eventos de la agenda de género y a incluir las voces y los cuerpos de los *nuevos especialistas* sobre la sexualidad: los activistas. Esta tendencia permite complejizar una de las preguntas subyacentes de la tesis: a falta de fuentes de referencias disciplinares sobre la sexualidad integral ¿quiénes son ni en la actualidad las voces autorizadas para enseñarlas? Como vengo señalando, la incorporación de los saberes de género en la escuela P entran y se mantienen en un estado de atención y tensión constante gracias al proceso que inició un grupo intergeneracional al poner en valor otras voces y experiencias y, por ende, saberes históricamente excluidos de la escuela.

La mera inclusión esporádica puede resultar un hecho vaciado de fuerza instituyente si no se presenta en el marco de una construcción de largo plazo y sostenido en anclajes que tengan más que ver con modos de vincularse que con contenidos o personas particulares. Desbordar es un modo de accionar que, por un lado, reconoce y respeta los límites de la institucionalidad, a la vez que mantiene constante –de la mano de los movimientos sociales– una vigilancia sobre los límites de estos bordes y la amenaza latente a perder su capacidad de contención. La transversalización institucional se ve condicionada, así, por elementos que no remiten meramente a lo ideológico sino que son de índole burocráticas, vinculado a la distribución espacio-temporal, a las limitaciones económicas y también vinculares.

Esta tesis se propuso contribuir al campo de la pedagogía a partir de complejizar el concepto de transversalidad apoyándose empíricamente en lo observado en la escuela P. y con el foco en presencia de unos saberes de género que se nutren a su vez

de enfoques políticos e interdisciplinarios sobre los cuerpos, las identidades y los deseos. El concepto de transversalidad aparece en las normativas de la ESI como la modalidad en la que se espera que se incorpore la sexualidad integral a la escuela, en particular a partir de incluir los contenidos desplegados en los Lineamientos Curriculares o a través de las Puertas de entrada del PNEI. Ahora bien, en la Escuela P. los esfuerzos de lxs sujetos estuvieron abocados a elaborar acciones tendientes a sensibilizar a la comunidad en general, en la vida cotidiana y a partir de tensionar y potenciar vínculos institucionales. Por otro lado, considero que así como la ESI no previó la participación activa de lxs jóvenes y los feminismos como promotores fundamentales de la incorporación, circulación y validación de los saberes de género, tampoco contempló la posibilidad de alianzas intra e intergeneracionales que, comprometidos con su perspectiva, dedicasen su tiempo en incluir y a su vez desbordar aquellos contenidos enmarcados en los Lineamientos.

En este sentido, concluyo que las acciones para instrumentalizar la ESI con perspectiva de género fomentaron instancias o procesos de politización -subjetiva y colectiva- de género. La politización se debe aquí a la posibilidad de enmarcar las acciones en procesos sociales más amplios. También en reconocer las voces y las experiencias que tradicionalmente quedaron afuera de los saberes estandarizados. Por último, a partir de concebir que el aporte del feminismo a la vida escolar no remite tanto a los saberes que han venido acumulando durante décadas, sino también a las formas de construcción colectivas y descentralizadas.

De lo expuesto hasta aquí considero que resulta primordial ahondar en futuras líneas de investigación en el cruce entre las juventudes y feminismos. La creación y el mantenimiento activo de la Secretaría de género son hechos que por sí solos abren nuevos interrogantes sobre la socialización juvenil y las formas actuales que toma la política estudiantil. Por otro lado, es necesario ahondar más en la forma en que lxs estudiantes llevan estos saberes de género desde la escuela a la calle, de la calle a las redes, de las redes a la escuela, en un contexto de movilizaciones masivas que convocan en particular a las mujeres jóvenes. Esto conlleva una pregunta más general de si existe una vinculación entre la “cuarta ola” feminista y las formas de socialidad online, siendo por ejemplo el hashtag *#Niunaménos*, un caso paradigmático. Posiblemente la respuesta esté en la experiencia que vienen acumulando los feminismos como movimiento contracultural en el terreno de la subjetivación política a través de la identificación emotiva; propone comenzar por “lo personal” para pensar “lo político”.

Reconocer y autorizar a las voces y experiencias (de las mujeres) es algo que las diversas campañas internacionales feministas a través de los *hashtags* buscan incentivar, y algo que por ejemplo la escuela nunca se ha dedicado a enfatizar. Como plantean las pedagogías críticas y la epistemología feministas, la escuela moderna se ha dedicado a quitarle valor epistémico a la experiencia, las voces y los cuerpos. Sin embargo, en esta tesis hemos podido dar cuenta de que estas voces aparecen contempladas y son recogidas por los nuevos estilos de hacer política estudiantil, que puede implicar sacarse una foto con un cartel para ser subido a las redes, sin que ello excluya – más bien al contrario- la posibilidad de participar de una movilización. En el mismo sentido vale la pena preguntarse, desde el campo de la pedagogía, si la rigurosidad de los saberes que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar, “lo difícil pero importante” en términos de Dussel, es excluyente de la posibilidad de validar otras voces históricamente relegadas por ser consideradas poco objetivas, como las de mujeres, de jóvenes y de militantes.

---

## Bibliografía

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(42), p. 4-22.
- Acosta Valencia, G. y Maya Franco, C. (2012). Participación política en redes sociales: el caso de los grupos en Facebook®. Medellín, Colombia: Sello Editorial de la Universidad de Medellín.
- Adaro, J. D. (2016). La reforma de la enseñanza media en la Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 10(17), p. 225-231.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros Editorial.
- Alonso G. y Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación em Revista*, 1, 53-69.
- Apple, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid, España: Akal
- Ardévol, E., Estalella, A., y Domínguez, D. (2008). Introducción: la mediación tecnológica en la práctica etnográfica. En Ardévol, E.; Estalella, A. y Domínguez, D. La mediación tecnológica en la práctica etnográfica (p. 9-29). País Vasco/Euskal: Donostía, ANKULEGI antropologia elkarte.
- Ardévol, E. y Estalella, A. (2009). Internet: instrumento de investigación y campo de estudio para la antropología visual. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 15, p. 1-21.
- Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista de la CEPAL*. (85), p. 101-113.
- Bach, A. M. (comp.) (2015). Para una didáctica con perspectiva de género. San Martín, Argentina: Miño y Dávila, Universidad Nacional de General San Martín
- Baez, J. (2014). La experiencia educativa “trans”. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Baez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre

educación sexual. CLACSO: Buenos Aires.

- Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 7 (9), p. 71
- Baez J., Malizia A. y Melo M. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Barrancos, D. (2007). Transición democrática y traspié neoliberal. Avances (y algunos retrocesos) de los derechos femeninos. En Barrancos, D., *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bartra, E. (comp), (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Batallan, G. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 14.
- Batallán, G. y García, J. (1992). Antropología y Participación: Contribución al debate metodológico. *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, (1), p. 79-93.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*, Buenos Aires: Del Estante.
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla total*. Madrid: Anagrama.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- Bellucci, M. (2014). *Historia de una desobediencia: aborto y feminismo*, Buenos Aires, Argentina: Capital intelectual.
- Bellucci, M. y Rapisardi, F. (2001). *Identidad: diversidad y desigualdad en las luchas políticas del presente*. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100613045508/14bellucci.pdf>
- Bellucci, M. (1992). De los Estudios de la Mujer a los Estudios de Género. En Fernández, A. (Comp.), *Las mujeres en la imaginación colectiva* (p. 27-49). Buenos Aires: Paidós.
- Benítez Larghi, S. B. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question*, 1(38), p. 215-229.
- Benítez Larghi, S. y Winocur, R. (2010). *Internet y la computadora como*

estrategias de inclusión social entre los sectores populares. Imaginarios y prácticas desde la exclusión. *Comunicacao & Inovacao*, 11(20), p. 3-25.

- Bernstein, B., (1990). Poder, educación y conciencia, Barcelona, España: El Roure.
- Blanco, R. (2014). Universidad íntima y sexualidades públicas, Buenos Aires: Miño y Dávila
- Blanco, R. (2016). Escenas militantes: Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario. Granada, España: GEU Grupo Editor Universitario.
- Boccardi, F. G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), p. 48-58.
- Boccardi, F. y Marozzi, J. (2014). Sentidos de la educación sexual integral en el discurso docente. Una lectura de tópicos y presupuestos. En *Actas del IV Coloquio internacional e interdisciplinario de Educación, sexualidades y relaciones de género*. Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Digital Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: [www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm)
- Bonder, G. (2008). Juventud, género & TIC: imaginarios en la construcción de la sociedad de la información en América Latina. *Arbor*, 184(733), p. 917-934.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. ([1973] 2011). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). La dominación masculina. Buenos Aires: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). La reproducción, Barcelona, España: Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (1995). La práctica de la antropología reflexiva. En Bourdieu, P. y Wacquant L., *Respuestas por una antropología reflexiva* (p.159-191), México: Grijalbo.
- Bourque, S., Conway, J., y Scott, J. (1998). El concepto de género. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (p. 21-33). México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated. The Social Lives of Networked teens*. London/New Haven: Yale University Press.
- Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Sitios de redes sociales: Definición, Historia y



Conocimiento. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11.  
Recuperado de <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

- Boyd (2014b). Making Sense of Teen Life: Strategies for Capturing Ethnographic Data in a Networked Era. En E. Hargittai y C. Sandvig (Eds.), *Digital Research Confidential: The Secrets of Studying Behavior Online* (pp. 79–102). Cambridge: MIT Press. Recuperado en: [www.danah.org/papers/2012/MethodologyDigitalResearch.pdf](http://www.danah.org/papers/2012/MethodologyDigitalResearch.pdf).
- Braidotti, R., (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina: informe de situación*, Vol. 167. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, G. (comp.) *O corpo educado en Pedagogia da sexualidade*, (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Brown, J. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina: debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Butler, J (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Cangiano, M. y Dubois, L. (1993). *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard N. (2013): *Individuación, Precariedad, Inseguridad: ¿desinstitucionalización del Presente?*. Buenos Aires, Paidós.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M.; Unchuan Qiu, J. y Sey, A. (2007). *Mobile Communication and Society*, Cambridge: MIT Press.
- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, España: Siglo XXI
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique
- Ciriza, A. (2017). *Militancia y academia: una genealogía fronteriza*. Estudios

feministas, de género y mujeres en Mendoza Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, 1(1): e004. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7717/pr.7717.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7717/pr.7717.pdf)

- Connell, R. W. (1995). Masculinities, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (1998). El concepto de género. En Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (comp.) ¿Qué son los estudios de mujeres? (p. 167-168), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cordero, L. (2016). Izquierdas y feminismos, hitos contemporáneos. Nueva Sociedad, (261), p. 116-127.
- Cornejo-Valle, M., y Pichardo, J. I. (2017). La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. Cadernos pagu, 50, p. 1-32.
- Corsaro, W. A. (2005). The Sociological of Childhood. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Cosse, I., Felitti, K. y Manzano, V. (2010) Los 60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cullen, C. (2011). Algo nos pasa hoy con el conocimiento: pedagogía ¿dónde habitas?. En Hillert F., Ameijeiras M. y Graziano N. (comp), La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Buenos Aires: CLACSO.
- Czeresnia, D. y Machado de Freitas, C. (2006). Promoción de la salud: conceptos, reflexiones, tendencias. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Da Cunha, M. (2015) El currículum como Speculum. En Bach, A. (coord.) Para una didáctica con perspectiva de género (p. 152-208). Buenos Aires, Argentina: UNSAM.
- De Beauvoir, S. (1949). Le deuxième sexe. Vols. I y II. Paris: Éditions Gallimard.
- De Lauretis, T. (1991). Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica. En Cangiano M. y DuBois L. (comp) De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales (p. 73-113) . Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Diaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI. Cuadernos de Educación. Universidad nacional de Córdoba. Año X, 10.
- Di Leo, P. (2009). La promoción de la salud como política de subjetividad:

constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. *Salud colectiva*, 5(3), p. 377-389.

- 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).
- Di Marco, G. (2010). Los movimientos de mujeres en la Argentina y la emergencia del pueblo feminista. *La aljaba*, 14, 51-67.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades: introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. En Tenti Fantani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución/The Crisis of Transmission and the Decline of the Institution. *Política y Sociedad*, 47(2), p. 15-26.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/Flacso.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En *Historia de la Educación Anuario N°4- 2002/3*, (p. 11-36). Buenos Aires: Prometeo
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos, *Revista Nómadas*, 30.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los nativos digitales jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En Southwell M. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (p. 183-213). Rosario: Homo Sapiens.
- Dussel, I. (2016). Historia de la educación y giro visual: Cuatro comentarios para una discusión historiográfica. En Aguirre Lora, M. E. (comp.), *Narrar historias de la educación. Afanes de un oficio*. México D.F.: Ediciones del ISSUE-UNAM.

- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En documento básico VI Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: Experiencias y Aplicaciones en el aula. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel (2013) (2008) - Chequear si están bien los años en el capítulo porque hay varios textos de ella en la biblio.
- Dussel I., Ferrante P., González D. y Montero J. (2016) Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias en Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 26(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852016000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200009&lng=es&tlng=es)
- Eco, U. (19 de julio de 2001). Quando i figli divorano i padri, La Repubblica. Recuperado de <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2001/07/19/quando-figli-divorano-padri.html>
- Eco, U. (2011). Apocalípticos e integrados. Buenos Aires: De bolsillo
- Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (coord.) (2009). Género y sexualidades en las tramas del saber: revisiones y propuestas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. Última década, 14, (25), p. 91-110
- Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Oficios Terrestres (p. 18-30). Buenos Aires: Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP
- Elizalde, S. (2011). Jóvenes en cuestión: configuraciones de género y sexualidad en la cultura. In Sociedad^ ies, Biblos.
- Elizalde, S. (2012). La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad. En Kriger, M. (comp.) Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI, (p. 49 - 69) . Buenos Aires: Caicyt/CONICET.
- Elizalde, S. (2015). Tiempo de chicas: Identidad, cultura y poder. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Elizalde, Silvia (2009). Normatizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las

instituciones orientadas a la juventud. Revista Argentina de Estudios de Juventud, Número 1. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475>

- Enrique, I. (2010). El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989). En Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Salta: UNSA.
- Enrique, I. y Scarfó, G. (2010). Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos. Revista Observatorio de Juventud, 25.
- Epstein, D. y Johnson, R., (2000). Sexualidades e institución escolar, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Esquivel, J.C. (2013). Cuestión de educación - sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell e Ibarrola (comps.), Educación y clases populares en América Latina (p. 70-80), México: IPN - DIE.
- Fabbri, L. (2013). Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular. Rosario: Puño y Letra.
- Fainsod, P. (2012). Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Farquhar, L. (2009). Identity Negotiation on Facebook.com. (Tesis de doctorado) University of Iowa, Iowa.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. (2003). Derechos humanos y género: desafíos para la educación en la Argentina contemporánea. En Revista IIDH, 36.
- Feixa, C. (1999). De culturas, subculturas y estilos. De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel.
- Feixa, Carles (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja

de hecho?. Revista Educación y Ciudad, 18, p. 5-18

- Felitti, K., Cosse, I. y Manzano, V. (2010). Los 60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Felitti, K. (2009). Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta, en Revista argentina de estudios de juventud, 1(1).
- Felitti, K. (2011). Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas. En Antonio Marquet (coord.), Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad, (p. 113-133), México DF: Fundación Arco Iris – Ediciones EON
- Femenías, M. L. (2008). De los Estudios de la Mujer a los debates sobre Género. en Historias con mujeres, mujeres con historia. Teorías, historiografía y metodologías (p. 5 -16). Buenos Aires, UBA.
- Femenías, M. L. (2011). Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler. Rosario, Argentina: Pro-historia
- Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. En Belausteguigoitia M. y Mingo A. (Eds.), Géneros prófugos. Feminismo y educación (pp. 237-259). Ciudad de México: PUEG – UNAM.
- Finocchio, S. (2009). Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). Propuesta Educativa, 31, p. 41-53.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Trabajo Social, (18). Misiones: UNAM.
- Foucault, M. (1977). Historia de la sexualidad. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Fox Keller, E. (1991). Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia, España: Alfons el Magnànim.
- Fox Keller, E. (2000). Lenguaje y vida: metáforas de la biología en el siglo XX. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Fraser, N. (1995) "From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a 'postsocialist' age". New Left Review, 212.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Fridman, D. y Núñez, P. (2014). Figuras de ciudadanía en la escuela secundaria: configuraciones normativas y formas de participación política en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En Mayer, L. y Unda, R. (comp.) Procesos y

experiencias de socialización escolar en Iberoamérica. CLACSO, Universidad de Manizales.

- Friedman J. y Tabush C. (2016). #NiUnaMenos: Not One Woman Less, Not One More Death!. ANCLA. Recuperado de <https://nacla.org/news/2016/11/01/niunamenos-not-one-woman-less-not-one-more-death>
- Frigerio, G., Baquero, R., y Diker, G. (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Fuch, Agustín (2011, Noviembre) El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adult\*s “Mocha Celis”. Experiencias en el diseño y planeamiento de un Bachillerato Popular para personas travestis, transexuales y transgéneros” En IV Coloquio Interdisciplinario “Educación, género y sexualidades”.
- Galindo Ramírez, L. y Oliveira R. (2014). Movimientos juveniles y usos de las tecnologías digitales en América Latina: Ocupa Sampa de São Paulo y Movimiento estudiantil colombiano MANE. En Cubides, H. et al (Eds.) Juventudes latinoamericanas. Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas. Buenos Aires: Clacso.
- Garay, L. (1994). Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- García Palacios, M. I., y Bilinkis, M. (2013). Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. *Lúdicamente*, 2(4).
- García Prince, E. (2010). Agendas legislativas y parlamentarias para el desarrollo de los derechos de las mujeres en América Latina y el Caribe. CEPAL.
- García Suárez, C. (2004). Hacerse mujeres, hacerse hombres. Bogotá: Universidad Central-DIUC.
- Garreta, N y Carreaga, P. (comp.) (1987). Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB. Madrid: Ministerio de Cultura /Instituto de la Mujer.
- Geertz, C. (1983). Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona. Paidós.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Glaser, B. y Strauss A. (1967). The discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research. Chicago, EEUU: Aldine Publishing Company.



- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ed.Morata.
- Gogna, M. (2005). Estado del arte: investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina (1990-2002). Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- González del Cerro, 2016
- Gonzalez del Cerro, C. (2018). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. Revista Punto Género, (8), p. 55-77.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). Más allá del sistema reproductor. aportes para la enseñanza de la biología desde una perspectiva de género. Rosario, Argentina: Editorial Homo sapiens.
- González del Cerro C. y Malizia A. (2016). Formación docente, educación sexual y entorno virtual. Actas del VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, Sexualidades y Relaciones de género" y 4º Congreso Género y Sociedad". Córdoba, Argentina.
- González Galli, L., Adúriz-Bravo, A. y Meinardi, E. (2005). El Modelo Cognitivo de Ciencia y los obstáculos en el aprendizaje de la Evolución Biológica. Enseñanza de las ciencias, (Extra), p. 1-6.
- González García, M. y Pérez Sedeño, E. (2002). Ciencia, Tecnología y Género. Recuperado de [www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm](http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm)
- Guber, R. (2004). Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Barcelona: Paidós
- Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Hammersley, M. y Atkinson (1994). Etnografía. Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.
- Haraway, D. J. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza. Madrid, España: Cátedra.
- Harding S. (1996). Ciencia y feminismo. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hernández, A. y Reybet, C. (2008). Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En Morgade G. y Alonso G. (comp.), Cuerpos y Sexualidades en la Escuela: de la "normalidad" a la disidencia (pp.43-63). Buenos Aires: Paidós

- Hernández Sampier, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. ([1991] 2007) Metodología de la investigación. México D.F.: McGRAW-HILL.
- Hine, C. (2000). Virtual Ethnography. London: Sage.
- Hooks, B. (1996). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. *Journal of Leisure Research*, 28 (4), p. 316.
- Irigaray, L., y Alonso, B. (1978). *Speculum: espéculo de la otra mujer*. Madrid, España: Saltés.
- Jacinto, C., y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Jenkins, H. (2004): The cultural Logics of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), p. 33-43
- Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, 11, p. 63-82.
- Jones, D. (2010). Sexualidades adolescentes: Amor, placer y control en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: CLACSO
- Jones, D. y Gogna, M. (2012). Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea. *Ciencia, docencia y tecnología*, (45), 33-59.
- Justo von Lurzer, C. y Spataro, C.. (2015). Tontas y víctimas: Paradojas de ciertas posiciones analíticas sobre la cultura de masas. *La trama de la comunicación*, 19(1), p. 113-129. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-56282015000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282015000100006&lng=es&tlng=es).
- Kohen, M., y Meinardi, E. (2017). Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado. *Revista Biografía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9(16), p. 179-183.
- Kornblit, A., Sustas, S. y Adaszko D. (2013): "Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas". *Ciencia, docencia y tecnología*, 2(47), p.47-78.
- Kornblit, A. L., Mendez Diaz A., Di Marco, G., Frankel, D. y Bilyk, Z. (1988). *El clima social en la escuela media (un estudio de casos)*, Buenos Aires: CEAL.
- Kornblit, A. L. y Mendes Diz, A. M. (1994). *Modelos sexuales en jóvenes y*

adultos. *Acta psiquiátrica psicológica de América Latina*, 40(3), p. 236-42.

- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo América Libre
- Korol, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo América Libre
- Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'. En Lamas, M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, (p. 327-366). México: Porrúa.
- Larrondo, M. (2011). *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina. Investigaciones recientes. Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados*, no. 41. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrondo, M. (2015). *Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-2014. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(18). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1876>
- Larrondo, M. (2015). *Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009- 2014. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(18). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1876>
- Laudano, Claudia Nora (1999). *Entre lo público y lo privado: la formulación de sus límites en el formato televisivo del talk show: exhibición e invisibilidad de la violencia de género. (Tesis de Maestría) FLACSO, Buenos Aires*.
- Lavigne, L. (2011). *Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En Elizalde, S. (coord.), Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura (pp. 87-118). Buenos Aires, Argentina: Biblos*
- Lavigne, L. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La "educación sexual integral" en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Lewkowicz, I., Cantarelli, M., y Doce, G. (2003). *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Altamira
- Linne, J. (2016). La "multimidad": performances íntimas en Facebook de adolescentes de Buenos Aires. *Estudios sociológicos*, 34(100),
- Lobato, M. Z., (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*.

Buenos Aires: Edhasa.

- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogias da sexualidade. En Lopes L. (comp.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade, (pp. 7-34). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Lopez, G. y Ciuffoli, C. (2012). Facebook es el mensaje: oralidad, escritura y después. Buenos Aires: La Crujía Eds
- Luxán Serrano, M., y Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(2).
- Maffía, D. H. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. Revista venezolana de estudios de la mujer, 12 (28), p. 63-98.
- Maggio, M. (2015). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. Campus Virtuales, 1(1), p. 51-64.
- Maher, F. y Thompson Tetreault, M.K. (1994). El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesores y estudiantes están transformando la educación superior para una sociedad diversa. EEUU: Ed. BasicBooks.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. Revista Propuesta Educativa, 35, p. 41-52.
- Margulis, M. (1996). La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martín-Barbero, J. (1990). De los medios a las prácticas. Cuadernos de comunicación y practicas sociales, 1, p. 9-18.
- Martín-Barbero, J. (2003). Identidad, tecnicidad, alteridad. Apuntes para re-trazar el mapa nocturno de nuestras culturas. Revista iberoamericana, 69(203), p. 367-387.
- Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos temas en la Agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Masson, L. (2007). Feministas en todas partes: una etnografía de espacios y narrativas feministas en Argentina. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- McDermott, E. y Roen, K. (2012). Youth on the virtual edge: researching marginalized sexualities and genders online. Qualitative Health Research, 22(4),

p. 560–570.

- McIntosh, P. (1997). Interactive phases of curricular and personal re-vision with regard to race . En Adams J. y Welsch J. (ed.) *Multicultural Prism: Voices from the Field*. Volume 3, p 19-36.
- McRobbie, Á. (1991). *Feminism and Youth Culture*. London: The Macmillan Press.
- Meinardi, E., Chion, A., Godoy, E., Iglesias, M., Vida, I. , Plaza, M. y Bonan, L. (2008). Educación para la salud sexual en la formación de profesores en Argentina. *Sexual Health Education in teacher training in Argentina*. *Ciência & Educação*, 14(2), p. 181-195.
- Meinardi, E. (2008). Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores. En Meinardi, E. y Revel Chion, A. (comps.). *Género y educación sexual en las escuelas*. Buenos Aires: Edición de autor.
- Mercklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática [Argentina, 1983-2003]*. Buenos Aires: Gorla
- Ministerio de Educación (2016). Jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género: Orientaciones para las instituciones educativas”
- Ministerio de Educación y Deportes. Jornada Nacional “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género”. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110338/violencia280616.pdf?sequence=1>
- Molina, G. (2014). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: IDES–Miño y Dávila Editores.
- Molina, G. y Maldonado, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios. En Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Lucy Gerrero, A. y Higgins, M. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila
- Molyneux, M. (2003). *Women’s Movements in International Perspective: Latin American and Beyond*, London: ILAS/Palgrave.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Morgade, G. (1995) Notas sobre la contradictoria relación entre la nueva sociología de la educación y el género. *Revista Mora*, 1. p. 67-70.
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. *AAVV Novedades Educativas*, 184, p. 40 - 44.
- Morgade, G. (2007) Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Morgade, G. (2010). Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo: poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Morgade, G. (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40).
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Morgade, G. (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires, Argentina: La Crujía
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Buenos Aires: Paidós
- Morgade, G. y Bellucci, M. (1997). Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina, 1870-1930. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), p. 39-62.
- Morgade, G. (2011a) Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios. Proyecto UBACyT.
- Morgade, G. y Zattara, S. (2008). La sexualidad es un tema. Banalización pedagógica y educación sexual. IX Jornadas de historia de las mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario.
- Morgade, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Morgade y otros (2011a). Anuario de investigaciones de la educación. Recuperado de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2011/text](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/text)

os/33.Morgade\_y\_otros.pdf

- Mura, N., Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2012). ¿Por qué las mujeres no programan? Acerca de los vínculos entre Género, Tecnología y Software. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Maimónides.
- Nari, M. (1994). El movimiento obrero y el trabajo femenino. Un análisis de los congresos obreros durante el período 1890-1921. En Knecher L. y Panaia M. (comp.), La mitad del país. La mujer en la sociedad argentina. Buenos Aires: CEAL.
- Narodowski, M. (1994). Saberes procesados en la institución escolar. Propuesta educativa, 10, p. 115-117.
- Nieto, J. (Ed.), (2003). Antropología de la sexualidad y diversidad cultural. Madrid: Talasa Ediciones.
- Nuñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar. (Tesis doctoral no publicada), Universidad Nacional de General Sarmiento/IDES, Buenos Aires.
- Núñez, P. (2013). La política en la escuela. 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, (33), p. 79-92.
- Núñez, P. y Litichever, L., (2015). Sociabilidad en la escuela secundaria: experiencias, expectativas y demandas juveniles. En Núñez, P. y Litichever, L., Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela (p.17 a 38). Buenos Aires: Ed. Grupo Editor Universitario
- Núñez, P. y Otero, E. (2018) Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria de la Ciudad de Buenos Aires. En Beretta, D., Laredo, F.,
- Núñez, P. y Vommaro, P. (comp.) Políticas de juventudes y participación política. Perspectivas, agendas y ámbitos de militancia, Rosario, UNR, en prensa.
- Nuñez P. (2015) Hay varios del 2015 pero son con otros, en el texto aparece solo
- Nuñez P. y Fuentes S. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). Espacios en blanco, Serie indagaciones, 25 (2).
- Ochoa, L. M. (2008). El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta. México D.F., México: El Colegio de México



- Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2010) El sexo de la ciencia. México DF, Mexico: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Palumbo, M. (2016). Noviazgos juveniles. Amor y violencia en las primeras relaciones de noviazgo en jóvenes heterosexuales de clase media del Área Metropolitana de Buenos Aires (2012-2014). Argumentos. Revista de crítica social, (18), 11.
- Péchin, J. (2012). Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires. (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Pérez Sedeño, E. (1998), Factores contextuales, tecnología y valores: ¿desde la periferia? Contrastes, Suplemento 3, p. 121-142.
- Petracci, M. (2007). Opinión pública sobre la interrupción voluntaria del embarazo y despenalización del aborto en la Argentina y América Latina. Despenalización.org.ar - por la despenalización del aborto, 1.
- Petrovic, J. y Ballard, R. (2005). Unstraightening the Ideal Girl: lesbians, high school, and spaces to be. En Adams, N. y Bettis, P., Geographies of girlhood. Identities in-between. New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Picotto, D. y Vommaro, P. (2010). Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la Universidad de Buenos Aires. Nómadas (Col), (32).
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Pineau, P. (2001). Docentes indecentes: las maestras fundadoras y el respeto a los valores. En Antelo, E. (comp.), La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos. Rosario: Amsafe.
- Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (comps.), Las formas de lo escolar, (p.33-44), Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Pineau, P. (2014) Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Buenos Aires: Santillana.
- Plaza, M., Galli, L. y Meinardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación

docente. Revista del IIICE, (38), p. 63-74.

- Prieto, S., y Lotito, O. (2012). Jóvenes militantes de la "pastoral villera" en la Villa 21-24-Zabaleta: una aproximación sobre las percepciones y representaciones en torno del Estado. *Sociedad y religión*, 22(38).
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (2014). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1).
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindón Villoria, A. (coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, (p. 77-94), Barcelona: Anthropos-CRIM-El Colegio Mexiquense.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. *Los estudios culturales en México*, p. 354-379.
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad, Nueva época*, 18, p. 135-171
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En Hiler, F., Ameijeiras, M. y Graziano, N. (Comp.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teoría, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Bs. As. Secretaría de Investigación y Posgrado.
- Ripoll, L. (1989). *La socialización política de la juventud argentina : contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media 1984-1988*. Buenos Aires. (Tesis de Maestría). FLACSO-Argentina, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, (17), p. 27-28.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez A. (edit.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (p. 21-38., Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. *El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural*. *Interacoes*, 5, (9), p.

11-25.

- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En López, O. (Ed.), Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (p. 28-38). Barcelona: Pomare
- Rockwell, E. (2008). Huellas del pasado en las culturas escolares. En Jociles Rubio, M. y Franzé Mundanó, A. (ed.) ¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación (pp. 275-306). Madrid: Trotta.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rojas Soriano, R. (1990). El proceso de la investigación científica. México D.F.: Trillas.
- Rosales, M. (2016). #Niunamenos y los debates fundantes en comunicación y género. Revista Con X (2).
- Rosi, B. (2000). Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Rovetto, F. y Camusso, M. (2014). Aproximaciones al estudio de la representación visual de las asociaciones de mujeres, de género y feministas en Facebook. Avatares de la Comunicación y la Cultura, (7).
- Rubin G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Nueva antropología, 8(30), 95-145.
- Rubin G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance C., Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina (p. 113-190). Madrid: Editorial Revolución.
- Rubio-Romero, J. y Perlado Lamo de Espinosa, M. (2015): El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios, Icono 14 ,(13), pp. 73-94. doi: 10.7195/ri14.v13i2.818
- Salessi, J. (1995). Médicos maleantes y maricas: higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires, 1871-1914). Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Santa Cruz, M. (1992) Sobre el concepto de igualdad. ISEGORIA, (6), p. 145-162.
- Sardi, V. (comp.) (2017). Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela

secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.

- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). Las formas de lo escolar (p. 263-284). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Scharagrodsky, P. (2008). El cuerpo en la escuela. Revista Explora Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de [www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf)
- Schargorodsky P. (2016). En Cuerpo e integralidad: articulación conceptual en los diseños curriculares de la Escuela Secundaria bonaerense. Actas V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Buenos Aires
- Schiebinger, L. (2004). ¿Tiene sexo la mente?: las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna. Valencia, España: Universitat de València.
- Scolari, C. (2009). Mapping conversations about new media: the theoretical field of digital communication. New Media Society, 11(6), p. 943.
- Scott, J.W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang y Nash (ed.), Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Valencia, España: Editions Alfons.
- Scribano, A. y Lisdero, P. (comps.). Sensibilidades en juego: Miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y de las emociones. Córdoba: CEA-CONICET.
- Sedwick, E. E (1998) Epistemología en el armario. Madrid: Ediciones de la Tempestad.
- Segato, R. L. (2013). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Seoane, V. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica. Experiencias de mujeres jóvenes. Actas de VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Serra, M.S (2011). La pedagogía como efecto de pensamiento. En Hillert F.,

Ameijeiras M. y Graziano N. (comp) La mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro (p. 27-32). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

- Shor, I. (1980). Critical teaching and everyday life. Boston, USA: South End Press.
- Sibilia, Paula (2009) La intimidad como espectáculo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Siede, I. (1998). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 3(003).
- Siede, I. (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós
- Silba, M. (2011). Identidades subalternas. Edad, clase, género y consumos culturales. Última Década, 35, p. 145-168.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti G. (dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (p. 35-70). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell M. (comp.) (2012). Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Spiegel, A. (2013). Ni tan genios, ni tan idiotas. Buenos Aires: Homosapiens
- Stiegler, B. (2010). Taking care of youth and the generations. Stanford, USA: Stanford University press.
- Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento: the culture of gender. Revista Estudios Feministas, 12(2), p. 77-105.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Sustas, S. E. (2016). La dimensión erótica en estudiantes de escuelas medias y su relación con la educación sexual. Argumentos. Revista de crítica social, (18), 12.
- Tarducci, M. (2010). La profesora feminista como agente de transformación. En Espinosa Miñoso, Y. (coord) Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano. (p. 153-160) . Buenos Aires: En la Frontera.

- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2012) Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. (2014). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista Del IICE, 0(33), 27-46.
- Terigi, F. (2000). Curriculum. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Terigi, F.(2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio G. (comp.), Las formas de lo escolar (p. 99-117). Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (comps.), Educar: posiciones acerca de lo común (p. 209-222), Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, año 17, 29. p. 63-72.
- Terigi, F. (2010a). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrónia. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.), Educar: saberes alterados, (p. 99-110). Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2010b). Docencia y saber pedagógico-didáctico. El Monitor de la educación, 25, 5ª época, p. 35-38. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>
- Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tiramonti, G. [comp.] (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Tomasini, M. (2011). Jóvenes en la escuela: hacer género en las peleas. Actas IV Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación

- sexual Integral. Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 4, (4), p. 105-118.
- Torres, G. (2013). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. Íconos-Revista de Ciencias Sociales, 35, p. 31-42.
  - Tyack, D. y Cuban, L. (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, México: FCE.
  - Siede, I. A. (1998). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 3(003).
  - Ruíz, G., Caldo, M., Mariani, M. y Mauceri, M. Laura. (2014). Cambios académicos e institucionales en la escuela secundaria bonaerense durante el primer ciclo de reformas. Anuario de investigaciones, 21(2), 233-244. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862014000200031&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000200031&lng=es&tlng=es)
  - Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Revista de trabajo, 4(6), p. 83-99.
  - Palomar, C. (2015). El vacío del género. Asparkía: investigació feminista, 26, p. 17-33. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/299749/389211>
  - Maffia, D. (2004). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. S/D. Disponible.
  - Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina, 1(1).
  - De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (coords.) Diálogos curriculares entre México y Brasil (p.195-211), Ciudad de México: IISUE-UNAM.
  - Munévar, D. y Villaseñor, M. (2015). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. Revista de Estudios de Género, La Ventana, 3(21), p. 44-69. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/740>
  - Muñoz de Lacalle, A. (1997), Revista Complutense de Educación, 8 (2), Servicio de Publicaciones.
  - Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos. Educación, p. 13-33.
  - Dafuncho, S. y Armella, J. (2012). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los



cuerpos: Sobre las [nuevas] formas de habitar la escuela. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.

- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva. *Revista El Monitor*, (21), p. 26-29.
- Escolano Benito, A. E. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos* (Vol. 1). Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Aguilera, O. (2011) "Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en 2006", *Revista Propuesta Educativa*, 35, p.11-26.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde una perspectiva de género*. Rosario, Argentina: Editorial Homo sapiens.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11). Editorial Norma.
- Escolar, C. y Besse J. (coords.) (2011). *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales*, Buenos Aires: Eudeba.
- Rockwell, E., (1985) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Tercer Seminario de Investigación en Educación, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional.
- Geertz, C., (1991). *La interpretación de las culturas. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Urresti, M., Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. CABA: Grupo Editor Universitario.
- Urresti, M. (2003). *La masculinidad en la encrucijada*. En Margulis M. y otros (comp.) *Juventud, cultural, sexualidad: La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (p. 145-154). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Vance, C. (1991). *Placer y Peligro. Explorando la sexualidad femenina*. España: Editorial Revolución.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

- Vázquez, M. (2015). Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vazquez M., Vommaro P., Nuñez P. y Blanco R. (comp) (2017) Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Velasco. H. y Díaz de Rada, A. ([1996] 2006) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Ed. Trotta.
- Villa, A. (2007). Cuerpo, sexualidad y socialización. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Viñao Frago, Antonio (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios, Madrid: Morata.
- Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami N. (2008). La escuela y la educación sexual. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós.
- Weller, S. (2000). Salud reproductiva de los/as adolescentes. Argentina, 1990-1998. En Oliveira, M. (org.), Cultura Adolescência Saúde: Argentina, Brasil e México, Consorcio Latinoamericano de Programas en Salud Reproductiva y Sexualidad, Campinas: CEDES/COLMEX/NEPO-UNICAMP.
- Willis P. (1983). Aprendiendo a trabajar. Madrid, España: Akal
- Winocur, R. (2012). La intimidad de los jóvenes en las redes sociales: Transformaciones en el espacio público y privado. TELOS: cuadernos de comunicación e innovación, 91, p. 79–88.
- Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Barcelona, España: Egales.
- Wortman, A. (2010). Cambios culturales, cambios de consumo culturales. Revista Indicadores Culturales, p. 100-109.
- Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Zúñiga Chávez, María Eugenia. (1998). La educación ambiental: una dimensión

imprescindible del currículum en el marco del “Nuevo Orden Mundial”. IX Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia. Costa Rica.

- Zywicki, J., & Danowski, J. (2008). The faces of facebookers: Investigating social enhancement and social compensation hypotheses: Predicting Facebook and offline popularity from sociability and self-esteem, and mapping the meanings of popularity with semantic networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(1), 1-34.

## **Normativa**

- Ley N° 26.618, Matrimonio Civil. Código Civil. Modificación. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 22 de Julio de 2010.
- Ley N° 26.743, Identidad de género. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 24 de mayo de 2012.
- Ley N° 26.791, Código Penal de la Nación Argentina. Modificaciones. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2012.
- Ley N° 26.364, Prevención y Sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2012.
- Ley N° 26.485, Ley de protección integral a las mujeres. Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 2009.
- Ley N° 25.929, Salud Pública. Establécese que las obras sociales regidas por leyes nacionales y las entidades de medicina prepaga deberán brindar obligatoriamente determinadas prestaciones relacionadas con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto, incorporándose las mismas al Programa Médico Obligatorio. Derechos de los padres y de la persona recién nacida. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 21 de septiembre de 2004. Parto humanizado
- Ley N° 26.061, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 26 de octubre de 2005
- Ley N° 25.673. Salud Pública. Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. Objetivos. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 22 de noviembre de 2002

- Decreto 1282/2003, Reglaméntase la Ley N° 25.673. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 26 de mayo de 2003.
- Ley provincial N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006.
- Ley N° 2110, Ley de educación sexual integral. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 20 de octubre de 2006.
- Ley provincial N° 14.744, Ley de educación sexual integral. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina. 15 de septiembre de 2015.
- Ley provincial N° 4339. Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Río Negro, Argentina. 4 de agosto de 2008.
- Ley provincial N° 5811. Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Chaco, Argentina, 1 de junio de 2016
- Ley provincial N° 3043. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Santa Cruz, Argentina, 16 de abril de 2009.
- Ley provincial N° 843, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, La Rioja, Argentina, 19 de diciembre de 2008.
- Ley provincial N° 4.410, Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Misiones, Argentina, 26 de diciembre de 2007
- Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley Nacional N° 27.234, Educar en Igualdad: jornadas de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 4 de Enero de 2016.
- Estatuto de convivencia. Escuela P.
- Estatuto del Centro de Estudiantes. Escuela P.