

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA -**

**TESIS DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

**Escuela, política educativa y cambio social.
Relaciones de género y sexualidades en una
secundaria de la Ciudad de Buenos Aires a partir del
desarrollo de la ESI**

Autora: Mora Medici

Director: Sebastián Fuentes

Noviembre de 2023

Resumen

Esta tesis explora el vínculo entre las transformaciones sociales en las relaciones de género y las sexualidades, la escuela y la ESI en tanto política educativa. Se presenta un estudio de caso realizado en una escuela secundaria de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires con tradición en derechos humanos y un largo recorrido en el desarrollo de la educación sexual. Entendiendo a la escuela como una organización generizada que se encuentra en proceso de transformación, se describen los modos en que los cambios sociales atraviesan la vida escolar y el rol que ocupa la educación sexual integral (ESI) en este proceso. El trabajo muestra los modos a través de los cuales la agenda de género se hace presente en la escuela a través del despliegue de esta política educativa, las demandas en torno a su desarrollo y los conflictos en la convivencia escolar. En este contexto, la ESI se presenta tanto como una herramienta de prevención y un marco para generar instancias de resolución de conflictos y de diálogo entre generaciones en el ámbito escolar.

Palabras clave: educación sexual integral, escuela secundaria, género, diálogo intergeneracional

Abstract

This thesis explores the link between social transformations in gender relations and sexualities, school and educational policy. It presents a case study carried out in a public secondary school in the City of Buenos Aires with a tradition in human rights and a long history in the development of sexual education. Understanding the school as a gendered organization that is in a process of transformation, the ways in which social changes cross school life and the role that comprehensive sexual education (ESI) occupies in this process are described. The document shows the ways in which the gender agenda is present in the school through the deployment of this educational policy, the demands around its development and the conflicts in school coexistence. In this context, ESI is presented as both a prevention tool and a framework to generate instances of conflict resolution and dialogue between generations in the school environment.

Key words:

comprehensive sexual education, secondary school, gender, intergenerational dialogue

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente a mi director, Sebastián Fuentes, por orientarme en este camino con tanta generosidad, dedicación y calidez.

A Mariana, por abrirme las puertas de la escuela en la que hace años trabaja como docente y acompañarme a recorrerla.

A cada una de las personas que se tomó el tiempo para tener una entrevista y reflexionar sobre sus experiencias conmigo.

Al equipo del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO, por invitarme a participar de varios de sus proyectos, que fueron espacios valiosos de formación para mí.

A mis compañeros del NEGESEC, por las lecturas e intercambios compartidos que nutrieron este trabajo.

Y a mi familia y a mis amigas, por su presencia y apoyo de todas las formas posibles. Especialmente a Taly, Fla, Chanti, Mica y Andrés por la compañía, el ánimo y las lecturas; y a Vera, por su ternura infinita.

Glosario de siglas

BPP: buenas prácticas pedagógicas

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CE: Centro de Estudiantes

CFE: Consejo Federal de Educación

DOE: Departamento de Orientación Escolar

ES: educación sexual

ESI: educación sexual integral

ITS: infecciones de transmisión sexual

LGTBIQ+: lesbianas, gays, travestis, bisexuales, intersex, queer y otras identidades

LC: lineamientos curriculares

NAP: núcleos de aprendizaje prioritario

Índice

Introducción	6
Antecedentes	11
Marco teórico	16
Metodología	19
Organización de la tesis	22
Capítulo 1. El recorrido de la ESI en una escuela con tradición en derechos humanos: facilitadores, límites y transformaciones	24
<i>Introducción</i>	24
<i>La tradición escolar y el equipo de docentes referentes como facilitadores de la ESI</i>	24
<i>Límites y transformaciones del formato escolar clásico y la escuela como organización generizada</i>	33
<i>Conclusiones</i>	43
Capítulo 2. La integralidad de la ESI desde las miradas y las prácticas de los actores	46
<i>Introducción</i>	46
<i>Los múltiples sentidos de la integralidad en la construcción de las prácticas de enseñanza y aprendizaje</i>	46
<i>Demandas y circulación de saberes en el camino a la integralidad de la ESI</i>	53
<i>Conclusiones</i>	59
Capítulo 3. Entre el conflicto y el diálogo: relaciones de género e intra/intergeneracionales	61
<i>Introducción</i>	61
<i>Escraches, círculos de géneros y el lugar de la ESI en un proceso de transformación social</i>	61
<i>Las diferencias generacionales en el marco del desarrollo de la ESI: ¿tensiones o diálogos?</i>	74
<i>Conclusiones</i>	78
Conclusiones	81
Referencias bibliográficas	87

Introducción

El 17 de mayo de 2018, en el marco de una “acción ESI”¹, una docente de Literatura de una escuela secundaria invitó a sus alumnos a escribir poesías, ambientar el espacio escolar, pasar música y disfrazarse.

En el medio de esta fiesta hubo unos chicos que quisieron tunear [intervenir] (...) [el busto de un expresidente que está en el hall de entrada]. Era entrar con música, disfraces, era un día nuestro, de la comunidad [LGTBIQ+]. Y cuando digo nuestro es porque había por lo menos veinte pibes que se la pasaron bailando ahí como diciendo “sí, soy esto, y gozo, y es mi día” (...) Salían cada dos por tres y nos hacían como que nos calmemos. Y no, no nos calmamos nada. Las chicas, las triejas, todos sus pelos verdes, divino. Y le pusieron dos globos y le pintaron los labios (Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde).

Imagen 1. Busto intervenido en el marco de una “acción ESI”



Fuente: Instagram de equipo de referentes de la escuela

Las reacciones en contra de esta intervención no tardaron en llegar:

Empieza a haber cataratas de e-mails de profesores de la noche que se súper disgustaron e iban a abrir un acta por falta de respeto a los símbolos patrios. Y eso nunca pasó antes. Era gente que estaba muy callada, no es nueva en (...) [la escuela]. Nosotros sentimos esto, estaban muy empoderados en amedrentar, y fueron al supervisor (Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde).

La escuela en la que transcurre esta escena cuenta con una tradición en derechos humanos y con un recorrido de más de veinte años en el desarrollo de la ES. Sin embargo, esta intervención mostró los límites de aquello que es posible decir y lo que no en una escuela de estas características. Si bien la tradición en derechos humanos es la que toma más fuerza, también existen otras miradas que se pusieron en juego a partir de este episodio. Estas personas que,

¹ Se refiere a una actividad realizada en el marco de la ESI.

según la docente a cargo de la actividad, “estaban muy calladas” habían encontrado un límite en la intervención sobre el busto del expresidente, que representaba un “símbolo patrio”. Sin embargo, algunas de las críticas trascendieron ese hecho puntual:

Siguió una catarata de mails... muchos mails, muchos mails, muchos mails, de todos lados. Muchos y muchos a mí privados, bien y mal. Algunos me decían “no comparto nada esta necesidad de mostrar. (...) El hetero es hetero, el homo es homo... Tampoco entiendo lo del orgullo, ¿orgullo de qué?” (Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde).

Las expresiones que surgieron en torno a la intervención pueden ser analizadas a la luz del programa institucional de la escuela moderna, que postula el carácter “sagrado”, separado del mundo, de los valores que se transmiten en la institución escolar.

Dubet (2007) analiza las instituciones en relación con su función socializadora. La escuela, así como la iglesia y la familia, inscribe a los sujetos en un orden simbólico. El programa institucional de la escuela fue, en sus orígenes, el dispositivo mediante el cual volcar en los sujetos los valores “universales” y “sagrados” que buscaba promover.² El carácter sacro de la escuela se construye a partir de identificar una serie de principios y valores considerados sagrados, que ocupan un lugar de superioridad. A su vez, en tanto los valores de la escuela están “fuera del mundo”, ésta se presenta como un santuario separado de los conflictos y los desórdenes de la sociedad.

Si bien las transformaciones de las sociedades modernas han llevado a un declive de este programa institucional, aún se pueden identificar algunas de sus características en la escuela. Así, ciertas expresiones que reclaman lo inadecuado de hablar de sexualidad o intervenir símbolos patrios, como el busto de un expresidente, pueden ser entendidas en el marco de esta mirada que pretende separar a la escuela del mundo y de sus conflictos.

Durante el tiempo que duraron estos debates, el equipo de la escuela se dividió. Hubo quienes consideraron este hecho una falta de respeto e insistieron en que las autoridades debían tomar medidas. En esta escuela, el equipo directivo respalda las actividades relacionadas a la temática ante posibles reclamos de la comunidad escolar. Sin embargo, esta vez la docente que había organizado esta actividad fue convocada a la oficina del rector:

Me llamó aparte el rector que en 30 años nunca me llamó (...) pidiéndome explicaciones (...) “Contame, porque yo, como rector, me están llegando todas estas [quejas]... Algo tengo que hacer”. Le digo “¿Me vas a elevar un acta por hacer una acción ESI? Que esté

² Este programa institucional se caracteriza por cuatro elementos: los valores “sagrados”, la vocación de los maestros, el santuario escolar y la liberación a través de la disciplina.

todo por escrito.” “En ningún momento, (...) yo sé lo que laburás” (...) “¿Entonces qué es lo que me decís? ¿O vas a reprender a las personas que están totalmente desubicadas?”. [La respuesta del rector fue] “No, tampoco, necesitan tiempo, yo creo que las formas de ustedes son muy fuertes, que hay muchos adultos que no están preparados.”

Las palabras del rector dejan en evidencia su posicionamiento acerca de quienes “necesitarían tiempo para estar preparados”. Desde la tradición de esta escuela, no sólo se respaldan las acciones llevadas adelante en el marco de la ESI, sino que también se considera necesario “convencer” a quienes “necesitarían más tiempo” para adoptar este enfoque.

A pesar de las críticas recibidas y la situación que tuvo que enfrentar, la docente de Literatura narra, satisfecha, la celebración que tuvo lugar ese 17 de mayo:

Pedagógicamente, los chicos estaban contentos, estaban escribiendo poesía, vinieron felices, y fue el único día de todo el año en que los tuvimos que echar del colegio. No se querían ir. De hecho, yo tengo un parlante portátil con bluetooth, y nos quedamos hasta las 7 y media bailando en la calle.

Finalmente, no hubo sanciones y los efectos de esta cadena de mails se fueron disipando. Sin embargo, esta escena, recuperada por varias de las personas que entrevisté para realizar esta tesis, pone de manifiesto algunas de las tensiones que se generan cuando los cambios sociales en temas de géneros y sexualidades entran en juego en la escuela.

En las últimas décadas la sociedad argentina ha atravesado profundos cambios en relación con estas temáticas, que han sido acompañadas e impulsadas por la sanción de leyes que amplían los derechos relativos a las infancias y juventudes, el género y la sexualidad. Algunas de éstas son la ratificación de la Convención de los derechos del niño (1990) y de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1985), la sanción de la ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) y la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003).

En el ámbito escolar, la ley de ESI, sancionada en el año 2006,³ estableció el derecho de les estudiantes a recibir ESI en los establecimientos educativos a los que asistan, tanto de gestión privada como estatal, y en todas las jurisdicciones del país (art. 1°). El enfoque planteado por esta ley implica un cambio en el modo en que se había abordado históricamente la ES, centrado en la transmisión de conocimientos sobre los aspectos biológicos de la sexualidad humana y en la prevención de los riesgos asociados a ella (Morgade, 2011). Ampliando esta concepción

³ Luego de la sanción de la ley de ESI se registraron otros avances legislativos de suma importancia en problemáticas vinculadas a los derechos sexuales, reproductivos y de género como la ley de Protección Integral a las Mujeres (2009), la ley de Matrimonio Igualitario (2010), la ley de Identidad de Género (2012) y la ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

de la ES, la ley de ESI propone un abordaje integral, que implica, según el texto de la norma, incluir no sólo los aspectos biológicos sino también los psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad humana. Si bien la escuela es un dispositivo que produce subjetividades y construye cuerpos disciplinados desde sus orígenes (Lopes Louro, 2000), la enunciación de la integralidad de la ESI ha sido novedosa en tanto puso en escena explícitamente el cuerpo y las relaciones afectivas y de género en la escuela.

En 2008 se puso en marcha el Programa de Educación Sexual, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, y ese mismo año, a través de la Resolución n° 45/2008 del CFE⁴ e dictaron los LC para el desarrollo de la ESI en las aulas, entre cuyos propósitos se destacan la promoción del enfoque de los derechos humanos, una concepción amplia de la sexualidad, el abordaje interdisciplinario (que incluye los aspectos socio-históricos y culturales) y la promoción de aprendizajes que posibiliten el trabajo sobre los prejuicios que pueden sostener actitudes discriminatorias (Kornblit y Sustas, 2014).

Los LC de la ley de ESI para la educación secundaria (CFE, 2008) proponen un abordaje pedagógico transversal desde la educación inicial y primaria, abriendo la posibilidad de brindar espacios específicos en la escuela secundaria. A su vez, explicitan la necesidad de que la escuela asuma la responsabilidad de prevenir y derivar “situaciones complejas”, constituyéndose como un “espacio protector frente a los riesgos que conllevan la existencia de problemáticas como: embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, falta de cuidado de su propio cuerpo, situaciones de abuso o explotación, que en ocasiones culminan en morbilidad específica” (CFE, 2008: 4-5). Así, la ley asigna a la escuela no sólo una función formativa sino también de prevención y gestión de situaciones ligadas a la salud de niñas y adolescentes.

A pesar de contar con un marco normativo favorable para el desarrollo curricular de las distintas dimensiones de la sexualidad, los resultados de las pruebas Aprender 2019⁵ (Mariño y Salleras, s/f) muestran que los temas más abordados en las escuelas se centran en la

⁴ El CFE es un organismo que establece los lineamientos de la política educativa nacional. Está compuesto por el Ministro de Educación de la Nación, las máximas autoridades en materia educativa de las jurisdicciones del país y tres representantes del Consejo de Universidades. Sus resoluciones son obligatorias y tienen validez nacional.

⁵ Es una evaluación nacional estandarizada orientada a medir los logros de aprendizaje de los estudiantes que están por finalizar los niveles primario y secundario en áreas básicas de conocimiento. Junto con las pruebas, se aplican cuestionarios complementarios orientados a analizar el contexto de esos logros de aprendizaje. Con estos instrumentos se releva información sociodemográfica de los estudiantes y de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. En los años 2018 y 2019 se incluyeron cuestionarios complementarios con preguntas sobre el abordaje de la ESI en las instituciones.

prevención de ITS (75%) y el embarazo no intencional en la adolescencia y los métodos anticonceptivos (68%). Otra temática que cobró gran relevancia en los últimos años⁶ fue la violencia de género en la adolescencia, mencionada por un 57% de los estudiantes que participaron de la encuesta.

Atendiendo a las dificultades que se presentaron en la incorporación de un abordaje integral de la ESI en las escuelas, y en un contexto social en el que las desigualdades de género estaban siendo fuertemente problematizadas y el reclamo por la efectiva implementación de la ley se hacía oír en distintos ámbitos,⁷ surgieron nuevas normativas orientadas a garantizar el abordaje de la ESI. En 2015 se sancionó la ley n° 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, que postula la realización obligatoria de una jornada educativa anual de prevención de la violencia de género, en todos los niveles educativos. Por otro lado, la Resolución del CFE n° 340/2018 establece el cumplimiento de un espacio específico de ESI en la formación docente y lista los NAP, las temáticas más relevantes a abordar en el marco de la ESI para cada nivel educativo. A su vez, promueve la conformación en todas las escuelas del país de un equipo docente referente de ESI⁸ y formaliza los cinco ejes conceptuales que garantizan la integralidad del desarrollo de la ES: 1) cuidar el cuerpo y la salud, 2) valorar la afectividad, 3) garantizar la equidad de género, 4) respetar la diversidad y 5) ejercer nuestros derechos.

En esta tesis abordamos el vínculo entre las transformaciones sociales en las relaciones de género y las sexualidades, la escuela secundaria y la ESI en tanto política educativa. Nos interesó explorar los cambios que se presentan en la escuela a nivel institucional, en las prácticas de enseñanza y en las relaciones de géneros a partir de las transformaciones sociales que trascienden el ámbito escolar, pero se expresan en él de un modo particular. Con el fin de dar cuenta del modo en que estas transformaciones sociales se hacen presentes en la escuela, ponemos el foco en el desarrollo de la ESI en una institución que cuenta con un largo recorrido

⁶ A partir de las movilizaciones *Ni una menos* la violencia de género tomó un lugar central en la agenda pública. Estas movilizaciones se realizan los 3 de junio en distintos puntos de la Argentina, desde el año 2015, cuando se realizó la primera marcha, de carácter masivo, para reclamar por medidas para la prevención de la violencia de género.

⁷ En las movilizaciones *Ni una menos*, durante la toma de escuelas secundarias durante 2017 y en los debates parlamentarios acerca de la ley de interrupción voluntaria del embarazo, la ESI se hizo presente en los reclamos entendida como una herramienta para prevenir la violencia machista y los embarazos no intencionales.

⁸ La resolución establece que los equipos deben ser seleccionados de la planta orgánica funcional de cada escuela, y sus funciones son: llevar adelante un enfoque interdisciplinario, funcionar como nexo con los equipos jurisdiccionales y actuar de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento (CFE, 2018).

en esta temática e indagamos acerca de los cambios que tienen lugar en el marco del despliegue de esta política educativa.

Antecedentes

Las investigaciones relevadas como antecedentes de la presente investigación fueron realizadas durante los últimos 15 años y abordan distintos niveles educativos o se centran específicamente en la escuela secundaria.

Numerosos estudios han abordado el desarrollo de la ES, los enfoques para su dictado y las dificultades que se presentan para abordarla desde una perspectiva integral (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade, 2011; Fuentes, 2012; Kornblit y Sustas, 2014; Faur, Gogna y Binstock, 2015; Zemaitis, 2016 y 2021, entre otros). Tal como afirman Fuentes y Gamba (2021), la construcción de conocimiento sobre el desarrollo de la ESI está enmarcada en una demanda social por su implementación, en un contexto en el que los géneros y las sexualidades en la escuela se hacen presentes en el debate público. Los trabajos centrados en el despliegue de la ESI han aportado diferentes caracterizaciones de los modos de abordarla, identificando distintas variables que condicionan su desarrollo, como la organización de la vida escolar, la capacitación docente y los posicionamientos morales, religiosos o ideológicos de los distintos actores escolares, entre otros factores.

Zemaitis (2016) analiza el modo en el que se ha definido históricamente la sexualidad juvenil como tema de interés y sistematiza los distintos modelos pedagógicos para abordar la ES. El autor se posiciona desde una perspectiva teórica socioconstructivista, entendiendo a la sexualidad como una construcción social que varía a lo largo del tiempo y que incluye no sólo dimensiones biológicas sino también cuestiones identitarias. En un trabajo posterior (2021) explora los discursos acerca de la ES, los agentes involucrados y las experiencias desarrolladas entre 1960 y 1997. El trabajo muestra el modo en que la ES se configura en un campo de disputas entre profesionales de distintas disciplinas, agentes religiosos, funcionaries y académicas feministas. La ES es entendida en este trabajo como un significante vacío, concebida de diversos modos por los actores sociales. En particular, el concepto de integralidad presenta múltiples significados, por lo que es posible identificar una variedad de miradas sobre qué es la ESI.

En cuanto a la delimitación curricular de la ES, Torres (2010) analiza la elaboración de los documentos curriculares del Gobierno de la CABA, evidenciando el modo en que el cuerpo y

la sexualidad infantil y femenina fueron especificados como objetos de saber y poder dentro del discurso médico-biologicista. En el caso de los cuerpos femeninos, los contenidos curriculares se orientan a los órganos reproductivos, ligando la femineidad a una norma heterosexual y reproductiva. En cuanto a las “patologías” asociadas a la adolescencia, aparecen como riesgos las ITS, el embarazo adolescente y los trastornos que afectan la capacidad reproductiva de las mujeres. El trabajo muestra que en que la puesta en discurso de la ES la matriz heterosexual marcó la definición de campos de lo “legítimamente enunciable, pensable y vivible” (Torres, 2010: 116), dejando por fuera a las corporalidades e identidades que entren en contradicción con dicha matriz.

Una serie de trabajos (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade, 2011; Kornblit y Sustas, 2014) han desarrollado distintas conceptualizaciones acerca de las maneras de abordar la ES en la escuela. Entre estos modelos, Morgade (2011) resalta la importancia que ha tenido históricamente el biomédico, que equipara la sexualidad a la genitalidad y a la reproducción. Este enfoque pone énfasis en la prevención de los riesgos que la sexualidad implicaría, dejando por fuera los aspectos ligados a las relaciones humanas. En segundo lugar, el modelo “moralizante” pone el acento en cuestiones éticas y vinculares, estableciendo un “deber ser” que sería adecuado para vivir la sexualidad. Por último, entre los “modelos emergentes” se reconocen la sexología, los enfoques jurídicos y la ESI.⁹

En cuanto a las dificultades que se presentan al abordar la ESI, Kornblit y Sustas (2014) identificaron distintos factores que pueden obstaculizar su desarrollo¹⁰: 1) la falta de acompañamiento o la oposición por parte de las autoridades de la escuela y la no inclusión de la ESI en los proyectos institucionales de las escuelas; 2) la falta de consenso entre docentes y familiares acerca de la necesidad de dictar ES desde una perspectiva integral y 3) la necesidad impuesta por el sistema educativo de calificar numéricamente saberes que hacen a la formación de las personas.

⁹ Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) y Kornblit y Sustas (2014) también elaboran tipologías para los distintos abordajes de la ES. La conceptualización aportada por Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) divide a los modelos de ES en: 1) educación confesional para una sexualidad con fines reproductivos; 2) educación científica para la prevención de las consecuencias de la sexualidad; 3) educación para el ejercicio de una sexualidad responsable y 4) educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad. Kornblit y Sustas (2014) proponen cuatro categorías para definir los principales modelos con los que se ha abordado la ESI en las escuelas: 1) Modelo moralizante. 2) Modelo biologicista. 3) Modelo de sexo más seguro. 4) Modelo de educación sexual integral. Si bien las tipologías elaboradas por los distintos autores son diferentes, en todos los casos se tiene en cuenta el abordaje de la sexualidad desde una perspectiva bio-médica, la inclusión de aspectos morales en su desarrollo y la orientación (o no) a la prevención de los riesgos asociados a la sexualidad.

¹⁰ Esta categorización se basa en la sistematización de las interacciones de los docentes participantes en el foro de un curso virtual dependiente del Programa de Educación Sexual Integral.

Otro trabajo que ha recabado información sobre los obstáculos a la hora de abordar la ESI en las escuelas fue la investigación realizada por Faur, Gogna y Binstock (2015), que presenta una conceptualización de los distintos tipos de resistencias opuestas por docentes y directivos al dictado de ESI en línea con la ley. En el trabajo con docentes, las investigadoras registraron distintos tipos de resistencias frente a la posibilidad de abordar la ES desde una perspectiva integral: a) de tipo operativo¹¹, b) por no considerarse competentes para abordar la ESI, c) de tipo moral y d) por temor a “las familias”.

La resistencia por no considerarse competentes para dictar ESI muestra el modo en que la transversalidad de la ESI tensiona la especialización en la disciplina que se imparte, propia del *formato escolar clásico* (Grupo Viernes, 2008) de la escuela secundaria. Por otra parte, las resistencias de tipo moral o por temor a la reacción de las familias de los estudiantes se enmarcan en luchas que trascienden el ámbito educativo y que están ligadas a posicionamientos morales y religiosos.

Por lo antes expuesto, el carácter religioso de algunas escuelas parecería ser, en principio, un factor que podría dificultar el desarrollo de la ESI desde una perspectiva de derechos. Sin embargo, la investigación realizada por Fuentes (2012) sobre ES en escuelas religiosas muestra que a pesar de la posición de las máximas autoridades de la Iglesia —opuesta al dictado de ES en las aulas por considerarla un asunto del ámbito familiar— existen escuelas católicas que han podido desarrollar proyectos para el abordaje del tema. La existencia de la ley de ESI, que enuncia la posibilidad de adaptar los contenidos a la realidad cultural de la comunidad educativa, constituye, en algunos casos, un contexto favorable para que las instituciones religiosas encuentren legitimidad para llevar adelante este tipo de proyectos, a pesar de la postura de la jerarquía eclesiástica.

En relación con las condiciones institucionales favorables para el desarrollo de la ESI, Faur y Lavari (2018) realizaron una investigación cualitativa en escuelas primarias y secundarias de cinco regiones de Argentina en la que se sistematizaron buenas prácticas pedagógicas (BPP) en ESI, definiendo a este tipo de práctica como “aquella que se acerca al objetivo de institucionalizar la ESI como parte del proyecto escolar y promoverla en las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela” (Faur y Lavari, 2018: 23). Las escuelas seleccionadas para el estudio, de gestión estatal, habían realizado un recorrido en prácticas pedagógicas en ESI de

¹¹ Hacen referencia a la preocupación de los y las docentes por la posibilidad de que la ESI afecte su planificación y trabajo en el aula. Los docentes consultados muestran preocupación ante la posible alteración de la forma en que se organizan sus clases.

al menos dos años. La investigación identificó distintos tipos de BPP en ESI: de gestión (cuando el equipo directivo genera mecanismos de institucionalización de la ESI), de enseñanza (cuando se trata de prácticas promovidas por un grupo de docentes) y mixta (cuando se da una combinación de ambas). Las prácticas mixtas tienen mayores niveles de avances en el desarrollo de la ESI. El estudio identifica distintas dimensiones de las prácticas pedagógicas¹² y resalta dos condiciones necesarias para que sea posible el desarrollo de BPP: 1) la capacidad de desarrollar mecanismos de institucionalización de la ESI en las escuelas y 2) la formación integral de personal directivo y docente que pueda replicar los conocimientos adquiridos al interior de la comunidad educativa.

Las prácticas de enseñanza en ESI están atravesadas por la formación, tanto de grado como específica, que ha recibido cada docente. En este sentido, Faur, Gogna y Binstock (2015) presentan a la formación de docentes y directivos como una herramienta central para el desarrollo de la ESI. Los trabajos de Morgade y Fainsod (2015), Gamba (2018) y Kohen (2018) dan cuenta de los desafíos que implica la capacitación docente en ESI, en tanto supone revisar las propias experiencias vitales, prejuicios y posicionamientos pedagógicos.

Con respecto a los vínculos entre los actores escolares y la sociabilidad juvenil en la escuela, una serie de investigaciones han trabajado esta temática, considerando las jerarquías implicadas en las relaciones de género. Paulín et al. (2014) han abordado distintos aspectos de este tema, como la construcción del respeto entre jóvenes (Martínez y Paulín, 2014), la construcción de la autoridad pedagógica (Torres, 2014), las prácticas relacionales de amistad entre estudiantes (Paulín, 2014), los procesos de diferenciación y clasificación entre jóvenes mujeres (Bertarelli, 2014) y las violencias en tanto analizador sociocultural en el contexto escolar (Tomasini, 2014). Estos trabajos ponen el foco en los vínculos entre jóvenes y entre docentes y estudiantes, centrándose en el aspecto social de estas interacciones.

La investigación desarrollada por Molina (2013) también aborda las relaciones de género y la sexualidad en la escuela. El trabajo centra el análisis en la construcción de las relaciones socioafectivas en la escuela secundaria, abordando las relaciones de amistad y amor entre los estudiantes, las dinámicas grupales y las situaciones de discriminación ligadas a la diversidad

¹² Las dimensiones identificadas por las investigadoras son la institucionalización de la ESI en las escuelas, la formación de los equipos con un enfoque integral, la perspectiva de género como motor de prácticas más integrales, la contextualización de las prácticas, la reflexividad y capacidad de escucha, la participación e involucramiento de las/os estudiantes y la apropiación de las/os estudiantes de los contenidos de la ESI.

sexual. Uno de los aportes de este trabajo es que evidencia la relación entre las dinámicas y políticas institucionales y las relaciones socioafectivas entre estudiantes.¹³

En su tesis sobre la experiencia educativa de jóvenes trans,¹⁴ Baez (2013) ilustra las desigualdades a las que se enfrentan los jóvenes trans respecto del acceso, permanencia y egreso de la escuela, en las formas de estar en la institución y en relación con lo que la escuela les enseña a quienes asisten a ella. El estudio aborda los modos en el que la dimensión sexuada se pone en juego en la escuela, estableciendo posiciones sexualmente jerarquizadas. Por otro lado, resalta la importancia del marco legislativo —especialmente la ley de Matrimonio Igualitario y la ley de ESI— para visibilizar la problemática de género y habilitar que los estudiantes se puedan reconocer como *ciudadanes sexuales*.

Los cambios sociales en materia de género se expresaron en las escuelas secundarias a través de la aparición de *escraches*. Una serie de investigaciones (Faur, 2019; Palumbo y Di Napoli, 2019; Menéndez, 2021; Romero, 2021 y Chervin, 2023) han analizado el surgimiento, las características, el alcance y los efectos del desarrollo de esta modalidad de denuncias en la sociabilidad juvenil. Ante la conflictividad que genera este tipo de procesos de denuncia, la ESI aparece como un marco desde el cual generar espacios de debate y formación para la reflexión colectiva sobre esta experiencia (Menéndez, 2021).

Los antecedentes de esta investigación han abordado los distintos enfoques del despliegue de la ESI, sus obstáculos y han sistematizado buenas prácticas en esta política educativa. A su vez, han analizado los vínculos entre jóvenes y entre estudiantes y docentes desde una perspectiva de género. Estos estudios brindan un marco para analizar el modo en que las transformaciones sociales se expresan en la escuela, generando cambios a nivel organizacional, en las relaciones pedagógicas y también en los vínculos entre pares.

En este trabajo, a través del estudio del caso de una escuela que cuenta con particularidades como una tradición afín, la presencia de un grupo de docentes capacitado y comprometido con la ES y una experiencia en la temática previa a la sanción de la ley de ESI, nuestro objetivo fue identificar el modo en que esta política educativa entra en juego en este proceso. De esta manera, esta tesis busca, a través del estudio de la ESI, dar cuenta del modo en que las

¹³ El trabajo de campo etnográfico realizado por Molina en una de las escuelas muestra el modo en que la discontinuidad en las funciones de directivos y docentes y los constantes cambios en la composición de los cursos afecta en gran medida la experiencia escolar de los estudiantes adolescentes y la construcción de vínculos.

¹⁴ Con el concepto “trans” la autora hace referencia a les “jóvenes que se reconocen ellos/ellas/elles mismos/as/xs como gays, lesbianas, bisexuales, mujeres distintas, rarxs, diferentes o, simplemente ‘sin categoría’” (Baez, 2013: 215).

transformaciones sociales se expresan en la escuela y los cambios que se generan en esta organización a partir del despliegue de esta política.

Marco teórico

Siguiendo a Acker (2000), entendemos a la escuela como una organización dotada de género: todos los procesos que forman parte de ella están atravesados por esta relación de poder. La generización de las instituciones se puede observar en la construcción de divisiones (de trabajo, de comportamiento, de espacios, de poder, entre otras) a partir del género; la construcción de símbolos e imágenes que reproducen o se oponen a aquellas; las interacciones cotidianas, diferenciadas según los géneros de las personas que participan en ellas y en los componentes de género de la identidad individual, que se ponen en evidencia en el uso de lenguaje, la vestimenta y la auto-presentación. En su análisis de las organizaciones, Acker señala que los puestos y las jerarquías se presentan como categorías abstractas, que no tienen cuerpo ni género. Así como los puestos de trabajo se presentan como incorpóreos, los espacios laborales lo hacen como ámbitos separados de la sexualidad. De este modo, dentro de una organización presentada como genéricamente neutra, no hay espacio para procesos con cuerpo, como la sexualidad y las emociones. Pensar la escuela utilizando esta categoría nos permite ver el modo en que, detrás de una aparente “neutralidad”, las prácticas pedagógicas construyen cuerpos y subjetividades generizados.

En este sentido, Connell (2001) conceptualiza a los regímenes de género de las escuelas a través de cuatro dimensiones. En primer lugar, las *relaciones de poder* establecidas entre los distintos actores escolares incluyen tanto las relaciones de supervisión y autoridad entre docentes o directivos como entre estudiantes. En segundo lugar, la *división de trabajo* hace referencia a las divisiones formales establecidas en el trabajo docente —que asigna diferentes especialidades según géneros— y en la especialización informal de trabajo entre estudiantes, de quienes se esperan conductas diferenciales según sus cuerpos y géneros. En cuanto a los *patrones de emoción*, determinan los roles y atributos específicos que se espera de las personas según su género. Por último, la *simbolización de género* se refiere a los sistemas de símbolos específicos como los códigos de vestimenta, de lenguajes formal e informal y a la generización del currículum, que establece una conexión entre determinadas áreas del currículum como masculinas o femeninas. Si bien el trabajo de Connell se centra en la construcción de las prácticas masculinizantes, su conceptualización es útil para pensar las prácticas de generización

en su totalidad, que afectan a las diferentes identidades. Tal como afirma la autora, todos los actores escolares participan de estos regímenes, pero pueden hacerlo de distintas maneras: acatando estas normas implícitas y explícitas o rebelándose contra ellas. A su vez, los regímenes de género están atravesados por conflictos y presentan cambios a lo largo del tiempo.

Las prácticas de enseñanza constituyen uno de los modos en que se producen y reproducen las características de la organización escolar y su régimen de género. A la vez, estas prácticas tienen efectos en la construcción de las subjetividades de los estudiantes. En este sentido, el concepto de *pedagogía de la sexualidad* de Lopes Louro (2000) hace referencia al proceso mediante el cual se “graban” en los sujetos comportamientos, modos de ser e identidades acordes al modelo de “normalidad” establecido. La escuela constituye uno de los ámbitos en los cuales se produce este disciplinamiento, pero no es el único. En esta tesis tomamos el concepto de *pedagogías de la sexualidad y del género*, pero lo utilizamos en un contexto distinto al que analizó la autora. Lopes Louro (2000) se refiere a aquellas pedagogías que producen subjetividades acordes a los modelos de “normalidad”, pero en esta tesis exploramos también las otras pedagogías de la sexualidad, que se delinean a partir del desarrollo de la ESI y que ponen el foco en la diversidad.

A la vez, la ESI se despliega en el marco de una institución que cuenta con un modo de organización específico, que la condiciona y que se ve modificado por esta política. Para pensar aquellos atributos y funciones de la escuela en relación con la ESI, tomamos el concepto de *formato escolar* (Grupo Viernes, 2008), que hace referencia a las características estructurantes de la escuela secundaria moderna, difíciles de alterar, entre las que se encuentran la graduación de los cursos, la separación de los estudiantes por edades, el aula como unidad espacial privilegiada, la organización del currículum por disciplinas, la jerarquización de los saberes y la especialización del trabajo docente (Southwell, 2011; Ziegler, 2011).

La escuela que analizamos en esta tesis se caracteriza por contar con una tradición en derechos humanos, asociada por los actores escolares con el temprano desarrollo de la ESI. Para describir esta *tradición* tomamos la conceptualización de Williams (2003), que la define como un proceso vivo de transmisión de valores. Buscamos caracterizar el proceso mediante el cual se transmite esta tradición, y la forma en que se relaciona con el desarrollo de la ESI.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en ESI ponen a dialogar a distintas generaciones en temas de géneros y sexualidades. Para indagar acerca de las relaciones intergeneracionales que se ponen en juego en este proceso, partimos del concepto de *generación*, definido por Martín

Criado a partir de las dinámicas sociales que generan una construcción diferencial de las edades:

“generación” nos remitirá a la problemática de la producción de diferencias entre los miembros de diferentes cohortes de un grupo social cuando cambian las condiciones materiales y sociales de existencia y de reproducción de ese grupo (Martín Criado, 2009: 345).

La conceptualización de este autor retoma los aportes de Mannheim a la teoría de las generaciones, que las delimita a partir de compartir las mismas condiciones sociales y materiales de existencia. De esta manera, no es la edad cronológica ni el paso del tiempo en sí mismo lo que define un cambio entre generaciones sino las variaciones que se dan en el tiempo de las formas de producción de los individuos, relacionadas a cambios sociales y materiales. Retomando los aportes de Bourdieu (1988), Martín Criado adopta el concepto de *habitus*: desde el enfoque teórico de este autor, la coincidencia social y temporal de un grupo supondrá una producción de *habitus* similares. Por lo tanto, cuando se presentan cambios en las condiciones de reproducción de los grupos sociales, ocurren los cambios generacionales.

A la vez, enuncia el problema de delimitar el cambio entre generaciones: ¿cómo determinamos qué grupos tienen las mismas condiciones de existencia? Si los cambios en las condiciones materiales y sociales se dan de manera paulatina, ¿cómo determinamos el límite entre una generación y otra? Estas decisiones serán tomadas por la persona que investiga en la construcción de su objeto de estudio, o bien por los grupos sociales, en el marco de luchas políticas por la apropiación de diversas especies de capital. Desde un punto de vista analítico, es posible dar cuenta de cambios significativos en el contexto social y político en el que se socializaron los jóvenes que asisten a la escuela secundaria en la actualidad con respecto a sus docentes.¹⁵ Estas diferencias marcan la construcción de nuevos problemas y modos de identificación por parte de las juventudes y la apropiación y resignificación de las prácticas sociales y políticas de las sociedades en las que viven (Vommaro, 2015).

Para comprender el modo en que las relaciones intergeneracionales se ponen en juego en la escuela, retomamos el argumento de Pinkasz (2012), quien expone una crítica a la idea de la “distancia entre generaciones”, proponiendo una mirada de las relaciones generacionales que

¹⁵ Algunos cambios sociales que se dieron en las últimas décadas y que determinan diferentes contextos de socialización son la Ley de Divorcio (1987), la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (2011) y la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), por citar algunos ejemplos. A la vez, en las últimas décadas se extendió el uso de redes sociales, generando modos de socialización con características específicas.

no sólo contemple los conflictos que emergen de las diferencias sino también el diálogo que se establece entre ellas. El autor sostiene que la escuela no es una mera espectadora del cambio cultural, sino que forma una parte activa de estas transformaciones. En relación con el tema de la presente investigación, es posible afirmar que las relaciones de género están puestas en juego constantemente en la cotidianeidad de la escuela, por lo que las transformaciones sociales en este sentido atraviesan las relaciones pedagógicas y los diálogos entre generaciones en el ámbito escolar.

Metodología

Esta tesis es el resultado de una investigación exploratoria de tipo cualitativo. Se realizó un estudio de caso holístico (Marradi, Archetti y Piovani, 2007) en una escuela de la CABA —la denominaremos “escuela C”— que depende del Ministerio de Educación de la Ciudad y cuenta con tres turnos: mañana, tarde y noche. Está ubicada en un barrio en donde residen sectores medios/medios-altos, en una zona de fácil acceso por la cantidad de medios de transporte cercanos a la escuela. Esto permite que asistan a ella no sólo estudiantes de la CABA sino también de la Provincia de Buenos Aires. Su matrícula es de aproximadamente 870 estudiantes (año 2022), y el perfil socioeconómico del estudiantado es de sectores medios y medios-bajos. La planta docente es de 200 profesores, y la mayor parte de ellos está contratada bajo la modalidad “por cargo”.¹⁶

Mi interés estaba puesto en el modo en que se desarrollan los procesos culturales ligados a los géneros y las sexualidades en la escuela secundaria, y el rol de la ESI en este proceso. Por lo tanto, busqué para hacer el trabajo de campo una escuela contara con un recorrido en esta temática. A partir de consultas con investigadores en el campo de la educación y con docentes de escuela secundaria, accedí a la escuela C, que desarrolló sus primeras iniciativas en ES muy tempranamente, en la década del 80, y que adoptó una perspectiva que trasciende los límites del biologismo. En cuanto a la entrada al campo, fue posible a partir del contacto con una docente que trabaja en la escuela y que forma parte del equipo de referentes en ESI. Ella me

¹⁶ El Régimen de Profesores por Cargo fue creado a través de la ley n° 2905 de la CABA (2008), y se implementa gradualmente en las escuelas secundarias de la ciudad. El modo de contratación adoptado en el marco de este Régimen contempla la creación de cargos compuestos por horas de trabajo institucional y horas de dictado de clases.

facilitó el contacto inicial con el rector de la institución y me presentó a las primeras docentes que entrevisté.

Una de las primeras preguntas esbozadas al comenzar esta indagación se enfocaba en los cambios que genera el despliegue de la ESI en la escuela en las relaciones de género. Al avanzar en la investigación, esta pregunta se fue complejizando para poder dar cuenta de que las transformaciones en las relaciones escolares están vinculadas a la ESI, pero también van más allá de ella. Así, se abrieron nuevos interrogantes. ¿Qué papel tiene la escuela en este proceso de cambio social? ¿Cómo interviene la ESI? ¿De qué manera las propuestas pedagógicas enmarcadas en la ESI generan modificaciones en los modos de organización de la escuela secundaria? ¿Qué miradas acerca de los géneros y las sexualidades se ponen en evidencia cuando se despliega la ESI? ¿Qué lugar ocupan los distintos actores escolares en este proceso? ¿Qué nuevos tipos de intervenciones o iniciativas se presentan cuando los estudiantes son protagonistas de las actividades escolares? ¿Cómo se manifiestan estos procesos de cambio en la organización escolar, en las relaciones entre docentes y estudiantes y entre pares? ¿Qué diálogos se dan entre generaciones al abordar estos temas? ¿Cómo puede la escuela acompañar las transformaciones en las relaciones de géneros en los adolescentes?

A nivel institucional, me propuse identificar el modo en que el desarrollo de la ESI se ve condicionado por las características del *formato escolar* (Grupo Viernes, 2008) y, a su vez, puede generar procesos de transformación al interior de la escuela. Con el fin de acercarme a las prácticas pedagógicas en ESI, busqué explorar las conceptualizaciones de los actores escolares acerca de la integralidad. Este acercamiento a los discursos de los actores me permitió reconstruir algunas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en ESI y la mirada de los estudiantes sobre ellas. Finalmente, busqué analizar las acciones del estudiantado tanto para demandar ES como para generar iniciativas autogestionadas para abordar los conflictos entre pares en relación con los géneros y las sexualidades.

En cuanto a la estrategia metodológica de recolección de datos, realicé entrevistas semi-estructuradas a distintos actores escolares (directivas, integrantes del DOE, docentes, preceptores y graduados) para conocer las acciones de capacitación, la organización del trabajo pedagógico y la institucionalización del ESI y para explorar los cambios que trajo aparejado el desarrollo de la ES desde una perspectiva integral. En cuanto a la selección de los entrevistados, busqué que estén representados los tres turnos (mañana, tarde y noche), y, en el caso de los docentes, que pertenezcan a una variedad de campos disciplinares: Biología, Educación Física,

Educación Cívica, Matemática, Psicología, Literatura, Italiano y Teatro. Una de las docentes entrevistada está jubilada y otro de ellos, en licencia, pero fueron entrevistados por haber sido parte del equipo inicial que comenzó a trabajar la ES en la institución. Estas entrevistas apuntaron a reconstruir la historia previa a la sanción de la ley de ESI, que forma parte de la construcción de la tradición escolar a la que nos referimos anteriormente.

Realicé el trabajo de campo entre noviembre de 2019 y noviembre de 2022. El plan de trabajo inicial preveía la realización de observaciones en la escuela, entrevistas a estudiantes y al rector de la escuela. A partir de las medidas sanitarias tomadas por la pandemia de COVID-19 desde marzo de 2020, interrumpí el trabajo de campo presencial en la escuela, por lo que fue necesario modificar algunos de los objetivos y plazos establecidos en el plan inicial.

Ante la imposibilidad de realizar observaciones durante el período que duraron las medidas preventivas, y con el fin de acercarme a la mirada de los distintos actores con el mayor nivel de detalle posible, opté por realizar un total de treinta entrevistas: tres a vicedirectoras (mujeres, una por turno), dos a integrantes del DOE (una asesora pedagógica y un psicopedagogo; trabajan en los tres turnos), once a docentes y ex docentes (nueve mujeres y dos varones, de los tres turnos); tres a preceptores (dos mujeres y un varón, una por turno); seis a graduados (tres varones, dos mujeres, una persona no binaria; turnos mañana y tarde) y cinco a estudiantes del turno noche (tres individuales -dos mujeres y un varón- y dos grupales -una de dos varones y otra con seis mujeres y varones-). Elegí entrevistar a actores escolares heterogéneos en sus funciones y géneros y realizar una mayor cantidad de entrevistas que las previstas inicialmente para poder reconstruir distintos aspectos de la vida cotidiana en la escuela a los que no fue posible acceder a través de observaciones por los motivos antes señalados. Si bien las entrevistas no reemplazan la información que se puede obtener en una observación, me permitieron acceder a un mayor detalle en las descripciones y captar una diversidad de miradas sobre el tema que me propuse investigar.

A su vez, este contexto me impidió el acceso a los permisos necesarios para poder entrevistar a estudiantes adolescentes. Entonces, para poder acceder a la perspectiva de los estudiantes, recurrí a entrevistas a graduados recientes, que habían finalizado sus estudios secundarios entre 2015 y 2020. En 2022, cuando ya se habían retomado las clases presenciales, obtuve el permiso para entrevistar adolescentes y pude realizar algunas entrevistas a estudiantes y dos

observaciones: una en el marco de una jornada ESI y otra en el acto de reinauguración de la “salita ESI”¹⁷, un espacio destinado a consultas sobre sexualidad.

Las entrevistas realizadas entre noviembre de 2019 y febrero de 2020 y en 2022 fueron realizadas de manera presencial. El acceso a algunas de estas entrevistas fue a través de contactos en la institución. En otros casos, fueron coordinadas de manera espontánea en la sala de profesores o en los pasillos de la escuela. Durante el período en el que realicé trabajo de campo en forma presencial, tomé fotografías de distintos espacios físicos con el fin de ilustrar los modos en que el desarrollo de la ESI se hace visible en la escuela. También busqué fotos e información en las redes sociales del equipo de referentes de ESI.

Debido a las restricciones preventivas que se establecieron a partir de la pandemia por Covid-19, las entrevistas realizadas entre 2020 y 2021 fueron realizadas por teléfono o de manera virtual. En este caso, los contactos iniciales fueron a través de una docente de la escuela, y luego fue posible acceder a contactos que eran ofrecidos por los mismos entrevistados. La duración de las entrevistas fue de entre 30 y 90 minutos.

En tanto la planta docente está conformada mayoritariamente por mujeres, esta perspectiva tiene más peso en las entrevistas a docentes que fue posible concretar. Si bien el rector de la escuela inicialmente había accedido a ser consultado, finalmente no aceptó participar debido a que se estaba desvinculando de la escuela a partir de su jubilación.

Para el análisis de los datos obtenidos, desgrabé las entrevistas y organicé las notas y fotos tomadas durante el trabajo de campo. A partir de estos materiales, busqué analizar los datos a través de las categorías teóricas presentadas anteriormente.

Organización de la tesis

En el primer capítulo se presenta el recorrido que tuvo la ES en la escuela C, identificando los factores que han favorecido la adopción del enfoque de la ESI y aquellas características del *formato escolar clásico* que se ven tensionadas o modificadas cuando se aborda esta perspectiva.

En el segundo capítulo, se exploran los modos en que los actores escolares conciben la integralidad de la ESI y las formas en que estas conceptualizaciones se materializan en sus

¹⁷ En el capítulo 1 abordamos la historia de este dispositivo.

prácticas. A la vez, se describen las percepciones y demandas de los estudiantes en relación con el abordaje de la ESI.

En el tercer capítulo analizamos la emergencia de los escraches como forma de denuncia de situaciones de violencia de género y las estrategias para su abordaje en la escuela. A través de este proceso, indagamos acerca de los conflictos y las instancias de diálogo inter/intrageracionales que se pueden dar en el marco de estos procesos de cambio cultural, y el lugar que ocupa la escuela.

Finalmente, en las conclusiones repasamos el recorrido conceptual realizado y sistematizamos los modos en que los cambios sociales generan transformaciones en el *régimen de género* escolar. Asimismo, identificamos los límites de la indagación realizada en esta tesis y esbozamos algunas líneas para seguir pensando la relación entre los cambios sociales en temas de géneros y sexualidades, la escuela y las políticas educativas.

Capítulo 1. El recorrido de la ESI en una escuela con tradición en derechos humanos: facilitadores, límites y transformaciones

Introducción

En este capítulo describimos el modo en que se desarrolló la ESI en una escuela que cuenta con una tradición en derechos humanos y experiencia amplia en el abordaje de esta temática. Poner el foco en el despliegue de esta política educativa, sus condicionantes y las transformaciones que genera nos permite acercarnos a los cambios que atraviesa la escuela, entendida como una *organización generizada* (Acker, 2000), a partir de las transformaciones sociales en temas ligados a los géneros y las sexualidades.

En particular, exploramos el modo en el que la tradición escolar y la conformación de un equipo de referentes han favorecido el despliegue de la ESI, mientras otros factores ligados a las características del *formato escolar* (Grupo Viernes, 2008) se ven tensionados cuando se adopta este enfoque. A su vez, describimos algunos cambios en las prácticas educativas y en el uso de los espacios escolares y su relación con el desarrollo de la ESI.

La tradición escolar y el equipo de docentes referentes como facilitadores de la ESI

La escuela C cuenta con un largo recorrido en el desarrollo de la ES, incluso anterior a la sanción de la ley de ESI. A partir de inquietudes que surgían en las aulas, un grupo de docentes notó la necesidad de les estudiantes de abordar problemáticas ligadas a la sexualidad. Así fue como empezaron a planificar las primeras iniciativas a fines de la década de 1980 a través del intercambio informal entre colegas.

En un principio, y de acuerdo a la perspectiva más extendida de la ES, las propuestas se centraban principalmente en brindar información sobre métodos anticonceptivos y prevención de ITS. Poco a poco comenzaron a ampliar los temas abordados, incluyendo también aspectos sociales y epistemológicos:

Se trabajaba siempre tratando de (...) buscarle más la mirada social, la mirada política, la mirada histórica. (...) Fuimos más o menos buscando darle un poco de mirada más holística, no sólo biológica. (Martín, docente de Biología, en licencia).¹⁸

¹⁸Los nombres de les entrevistades fueron modificados para preservar el anonimato.

Al reconstruir la historia de la ES en la escuela, la tradición en derechos humanos fue relacionada por les entrevistades a la posibilidad de desarrollar la ESI. La ES, concebida como un derecho humano, es contemplada como parte de la propuesta educativa de la institución:

Para mí la educación sexual integral es una parte de la educación en derechos humanos. (...) Así la entiendo yo, así la entendí cuando entré en esta escuela hace muchos años, casi treinta años, y en ese momento no existía la sigla “ESI” (Patricia, vicedirectora del turno mañana).

Esta tradición se enmarca en un contexto social en el que, luego del retorno a la democracia en 1983, el discurso de los derechos humanos cobró cada vez más relevancia en la escena política argentina.

Siede (2017) distingue dos períodos principales en la enseñanza escolar de los derechos humanos: el primero se extiende desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) hasta 1983, y el segundo comprende el período posterior a 1984, a partir de la transición democrática. El autor caracteriza al segundo período a partir de la “inclusión reactiva” de los derechos humanos, en tanto casi siempre se presentan sesgados por la experiencia del terrorismo de Estado.¹⁹ Las orientaciones curriculares al respecto variaron de acuerdo a los contextos políticos y, a la vez, las escuelas registraron diferentes experiencias en relación con apego o distanciamiento con respecto a estas prescripciones. En la llegada de estos lineamientos a las escuelas, les docentes ponen en práctica decisiones didácticas que reflejan las tensiones que tuvieron lugar en las últimas décadas en relación con los derechos humanos y su enseñanza. De este modo, se evidencian los efectos del recorrido histórico de las prescripciones curriculares sobre derechos humanos en las prácticas escolares. Dentro de los problemas que identifica el autor, advierte la limitación de afrontar la enseñanza en la temática a partir de las efemérides, en tanto limita el abordaje crítico de los sucesos históricos. Por otra parte, identifica la necesidad de vigilar que los derechos humanos no sean abordados exclusivamente a partir de la memoria de la última dictadura militar. Además de abordar los derechos civiles y políticos, Siede remarca la importancia de incluir en la enseñanza otros desafíos actuales de los derechos humanos en democracia.

¹⁹A su vez, se señala que durante el gobierno kirchnerista la agenda política pone el foco fuertemente en los derechos humanos. Como parte de esta política, se reanudaron los juicios a los responsables del terrorismo de Estado y se desplegaron políticas culturales orientadas a mantener la memoria de la dictadura. En este marco, se les dio relevancia a las efemérides relacionadas a la última dictadura militar, tanto en el ámbito escolar como en los actos políticos.

En el caso de la escuela C, el abordaje de los derechos humanos se da de manera amplia. Se abordan las efemérides o la memoria del pasado reciente, pero también incluyen otras problemáticas sociales desde un enfoque de derechos. La escuela cuenta con un Taller de Memoria en el cual se abordan distintas temáticas relativas a este tema, entre las cuales, por ejemplo, se ha trabajado la violencia de género o la violencia institucional.²⁰

En cuanto al proceso mediante el cual esta tradición se ha sostenido a lo largo de los años, en este trabajo, siguiendo a Williams (2003), entendemos las tradiciones como procesos activos, que requieren de la transmisión de valores a lo largo de distintas generaciones:

Quienes han examinado tradiciones específicas señalan a veces que apenas hacen falta dos generaciones para hacer que algo sea tradicional: lo cual es bastante natural, porque ése es el sentido de tradición como proceso activo. Pero la palabra tiende a orientarse hacia antigüedad y ceremonia, obediencia y respeto. Cuando consideramos los procesos pormenorizados de cualquiera de estas tradiciones y, en rigor, comprendemos que hay tradiciones (...) y que sólo algunas de ellas o partes de ellas exigen nuestro respeto y obediencia, podemos advertir lo difícil que es realmente tradición en un uso abstracto, exhortativo o, como sucede tan a menudo, aprobatorio (Williams, 2003: 320-321).

Los inicios de esta tradición escolar están vinculados a la intervención de la institución en el año 1985. En este proceso, asumió la rectoría un equipo con experiencia en el tema e interés en darle este perfil a la escuela. Así, se estableció un primer lineamiento de la impronta institucional y la selección del equipo docente también estuvo guiada por incluir a personas que pudieran desarrollar este enfoque.

Hoy en día, en la escuela no trabajan más los docentes que participaron de esta primera etapa y, sin embargo, esta tradición está viva. En el proceso de transmisión de la tradición en derechos humanos de la escuela intervienen diferentes factores.

El primer elemento que se puede identificar en las entrevistas es la necesidad de dar a conocer los valores de la institución a los docentes que van incorporándose a la planta docente. De esta manera se produce una socialización profesional vinculada a la identidad y tradición de la escuela, que se está produciendo de manera constante:

Hay profesores que llegan a la escuela y no saben a qué escuela están viniendo. Entonces nosotros tenemos la obligación de transmitir esto. (...) La población recambia y hay que volver a empezar siempre (Patricia, vicedirectora del turno mañana).

²⁰ Si bien el funcionamiento de este taller no depende directamente de otros programas, cabe señalar que la escuela realiza articulaciones con diferentes programas educativos, entre los cuales se encuentra el Programa “Educación y Memoria”, dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En este proceso no solo interviene el equipo directivo. Las actividades compartidas entre docentes también forman parte de este proceso de transmisión que va configurando la identidad de la institución.

En segundo, lugar, las intervenciones públicas de las autoridades de la escuela constituyen una oportunidad para presentar el posicionamiento de la institución:

Las autoridades no dejan escapar temas que tienen que ver con los derechos humanos. Alguna línea se baja. No es solo “bueno, San Martín cruzó los Andes”. No. Se habla de liberación, se habla de liberación en los términos reales de liberación. (...) Ellos [quienes integran el equipo directivo] profundizan (Paula, docente de Educación Física, turnos mañana y tarde).

En tercer lugar, en el marco de la fragmentación del sistema educativo²¹ (Tiramonti, 2004), se produce una diferenciación de las referencias culturales a partir de las cuales las familias realizan su elección.²² En este marco, la escuela C es elegida, en muchos casos, por su orientación en derechos humanos, participando así de este proceso de transmisión de esta tradición. En este sentido, y con el fin de ilustrar la historia ligada a los derechos humanos que tiene la institución, una docente de Literatura hizo referencia a la presencia de hijos de referentes de la cultura popular argentina, emparentados con la propuesta de la institución. De esta manera, la tradición institucional es reforzada por la lectura que hacen en la escuela de las elecciones de las familias.

Por último, los relatos acerca de algunos hitos en la historia de la escuela también contribuyen al sostenimiento de esta tradición escolar. En relación con la ES, uno de los acontecimientos que se referencia permanentemente en las entrevistas es la creación de la “salita ESI”, un espacio físico al cual les estudiantes podían acercarse a hacer consultas relativas a temas ligados a la sexualidad. Si bien durante el primer período en el que realicé trabajo de campo (2019-2020) la sala no estaba funcionando,²³ las referencias a ésta fueron numerosas, dando cuenta de la importancia que tuvo para el equipo directivo y docente la creación de un espacio de estas

²¹ El concepto de fragmento educativo desarrollado por Tiramonti (2004) hace referencia a agrupamientos institucionales a partir de sus referencias normativas y culturales. La autora sostiene que a partir de los cambios que tuvieron lugar en la sociedad argentina en las últimas décadas se produjo una ruptura en la matriz estado-céntrica, y el concepto de “segmentación” (Braslavsky, 1985) no resulta adecuado para describir el campo social educativo en tanto hace referencia a una totalidad común, o un centro capaz de coordinarlo.

²² Sin embargo, cabe destacar que los mecanismos para obtener vacantes en la CABA hacen que no siempre sea posible acceder a una vacante en la escuela elegida. Por otro lado, la elección de la escuela muchas veces se da por otros motivos, como la cercanía del hogar o la facilidad de acceso, lo cual lleva a una heterogeneidad del estudiantado.

²³ Más adelante en este capítulo abordo específicamente la creación y el desarrollo de este dispositivo.

características. La apertura de la “salita” dio cuenta de un proceso de institucionalización de la ESI, en línea con el enfoque en derechos humanos propuesto por la escuela.

La tradición institucional, construida, sostenida y replicada por los distintos actores escolares, brindó un marco favorable para que un grupo de docentes, contando con el apoyo de gran parte de la comunidad educativa, llevara adelante las primeras iniciativas de ES en esta escuela a fines de la década de 1980.

En el momento en que este grupo comenzó a trabajar en ES, el acceso a materiales y a formación específica no era una tarea fácil, por lo que el trabajo de intercambio entre colegas cobró especial relevancia:

En ese momento, además, no había una diplomatura, una especialización en ESI, y la ley resultaba... no es que la ley resultaba algo lejano, era imposible, no se nos ocurría. (...) No he tenido una educación formal en ESI. Tampoco puedo decir que sea autodidacta porque esto siempre es con otros (Susana, docente de Biología, jubilada).

Así, los docentes se organizaban de manera autogestiva para capacitarse mediante el armado de reuniones para compartir materiales y el intercambio de información. Además, quienes impulsaban estas iniciativas se contactaron con colegas y especialistas para organizar capacitaciones en la escuela. Se estableció una articulación con la organización FEIM (Fundación para el Estudio e Investigación de la Mujer),²⁴ que asistía al equipo docente brindando capacitaciones y también participaba de jornadas específicas sobre ES que se organizaban, por ejemplo, en el día del estudiante.

Poco a poco se empezó a conformar un equipo de docentes que tenían interés en el tema y que estaban desarrollando prácticas de enseñanza ligadas a la ES. Algunos de los docentes participaron de producciones académicas en donde sistematizaron el recorrido de la ES en la escuela. De este modo, además de distinguirse por su tradición en derechos humanos, la escuela empezó a ser reconocida por su trabajo en ES, siendo una de las escuelas que desarrolló de manera más temprana un enfoque similar al que luego se adoptó en la ley nacional.

Si bien la escuela contaba con un recorrido previo en ES, los actores escolares reconocen que este marco normativo abrió nuevas posibilidades para desarrollar esta tarea. Además de legitimar el trabajo previo, la ley amplió la disponibilidad de materiales y propuestas de

²⁴ FEIM es una organización creada en 1989 por profesionales feministas que trabaja en temas relativos a los derechos de las mujeres, haciendo foco en los sexuales y reproductivos. Realizó estudios sobre las necesidades de las mujeres de los servicios de salud sexual y reproductiva y brindó capacitaciones a personal de salud. Sus integrantes formaron parte de distintas iniciativas gubernamentales e intergubernamentales tendientes a generar conocimiento y políticas específicas sobre los derechos de las mujeres (<http://feim.org.ar/historia-y-logros/>).

formación docente. Así, luego de su sanción, se pudo acceder a una capacitación en servicio durante un año entero:²⁵

Hubo una capacitación de CEPA que duró un año entero en horario de clases. Un logro eso, porque no existía el taller de educadores²⁶, no existía nada de esto que hay ahora. Era en horario de clases (...) para todos los docentes que quisieran ir. (...) Era optativa, pero estuvo buenísimo porque ahí se empezó a armar equipo. (...) Empezamos a trabajar con el de Lengua, la de Literatura, la de Cívica, se empezó a salir de esto de que hubiera un puñadito tan chico de referentes. Pero además ahí nos empezamos a enterar de todo lo que estaban trabajando y no sabíamos (Susana, docente de Biología, jubilada).

En las entrevistas a docentes y directivas se resalta en forma constante la importancia del “equipo ESI”. Inicialmente, el lugar de referente era dado por sus colegas, que se acercaban a los docentes que estaban trabajando temas de ES para pedir apoyo u orientación. Con el paso de los años y el trabajo sostenido de este grupo de referentes, el rol se fue consolidando y en 2018, con la Resolución 340/18, se formalizó esta figura. En su análisis sobre esta norma, Román (2021) señala que, si bien reconoció simbólicamente el trabajo de los referentes, al no haber sido acompañada por la dotación de los recursos económicos necesarios para asegurar la puesta en acto de esta política, su despliegue fue condicionado por los recursos materiales y las prácticas institucionales de cada escuela.

En el caso analizado se dieron las condiciones para poner en marcha la figura de los referentes ya que existían docentes con el perfil y la formación adecuados para el desempeño de esta tarea. Se nombró formalmente una referente²⁷, aunque el equipo funciona con alrededor de diez docentes. En tanto los referentes están contratados bajo la modalidad “por cargo”, disponen de algunas horas extraclase que dedican, en parte, a sus tareas ligadas a la ESI.

El equipo suele estar a cargo de la organización de actividades de las jornadas ESI,²⁸ y a su vez es convocado por los docentes que necesitan asesoramiento para incorporar este enfoque en sus

²⁵ Esta capacitación fue posterior a la sanción de la ley de ESI, pero anterior a la creación del “taller de educadores”, por lo que estimamos que tuvo lugar aproximadamente entre 2006 y 2009. No fue posible identificar el año exacto de esta capacitación, pero los docentes consultados coincidieron en remarcar que la norma amplió la disponibilidad de ofertas de formación y materiales educativos.

²⁶ El “taller de educadores” consiste en la realización de reuniones de frecuencia semanal creadas a partir de la designación de profesores por cargo.

²⁷ El criterio de elección fue que se trate de una persona que al equipo le interesaba que accediera a capacitaciones en ESI. Sin embargo, las funciones son similares a las que cumplen el resto de los colegas del equipo de referentes, y su designación no implicó finalmente el acceso a capacitaciones organizadas a nivel gubernamental.

²⁸ Es el nombre con el que se suelen denominar las jornadas establecidas por la ley N° 27234, “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, que fue sancionada en noviembre de 2015, luego de las movilizaciones *Ni una menos*. La norma establece la realización de una jornada orientada a la prevención y erradicación de la violencia de género una vez por año en todos los establecimientos educativos del país, de todos los niveles y tipos de gestión. Desde 2018, la agenda educativa de la Ciudad de Buenos Aires establece la realización de tres jornadas ESI por año.

clases. Estos intercambios, que han sido centrales en la dinámica de funcionamiento de la escuela, se desarrollaron de manera informal por teléfono, WhatsApp o en la sala de profesores. La socialización de materiales, lecturas e ideas para generar secuencias didácticas es organizada de forma autogestiva, entre colegas, y resulta central para les docentes que quieren empezar a trabajar en ESI, pero no están seguras de “por dónde empezar”.

El equipo de referentes es el encargado de asesorar a sus colegas en la planificación de actividades ligadas a la ESI. En este punto, el equipo directivo delega en el grupo de referentes parte del proceso de transmisión de la tradición en derechos humanos, entre los que se incluye el derecho de les estudiantes a recibir ES. A la vez, también el propio equipo de conducción solicita el asesoramiento del equipo cuando surge algún emergente que se puede abordar desde el enfoque de la ESI.

A mí cuando vino esta nena a plantearme que estaba muy deprimida, que estaba con el tema de cambio de género y qué se yo, automáticamente fui a buscar a “las ESI” [integrantes del grupo de referentes en ESI] que tengo. Porque todos los días tengo una. Y entonces vino y habló y yo escuché y aprendí en esa situación de desborde qué es lo que tenés que hacer (...) Y otra vez me pasó también que estaba con una nena, un abuso (...) Dije “necesito que venga alguien de ESI” y vino (...) [Fabiana]. Como que está bueno ver que hay otras formas que no son teóricas. Porque, también...las capacitaciones te sirven de marco teórico, y está buenísimo, pero ¿y en la práctica qué hacés con alguien que viene y te plantea esto? (Claudia, vicedirectora del turno tarde).

Cuando me acerqué a la escuela por primera vez, en 2019, un varón ocupaba el cargo de rector, y tres mujeres se desempeñaban como vicedirectoras. En 2021, tras la jubilación del rector, una docente de Literatura con una amplia trayectoria en el abordaje de la ESI tomó el cargo. En este contexto, es esperable que el cambio en la gestión directiva implique mayores posibilidades de institucionalización del trabajo en ESI en la escuela.

En su conceptualización de las organizaciones, Acker (2000) distingue los distintos procesos de interacción a partir de los cuales se produce su *generización*. Entre ellos, se encuentran las divisiones a partir del género: “divisiones de trabajo, de los comportamientos permitidos, de la asignación de espacio físico, del poder” (Acker, 2000: 124). En el trabajo de campo se identificaron indicios de que, en tanto *organización generizada*, la escuela atraviesa un proceso de transformación, en la que estas divisiones por género están en disputa y van presentando modificaciones a lo largo de los años. El surgimiento y la consolidación de nuevos roles, como les referentes en ESI y los cambios en el equipo directivo, que pasó a estar ocupado por una docente mujer con experiencia en el desarrollo de la ESI dan cuenta de este proceso de transformación.

En las entrevistas realizadas antes del cambio en el equipo de conducción, los docentes coincidieron en señalar que el equipo directivo no obstaculizó las iniciativas de actividades y proyectos ligados a la ESI ni se ha ejercido un control sobre los contenidos que se abordan en las aulas. Este posicionamiento por parte de las autoridades está relacionado con las características de la tradición de la escuela que, como vimos, asocia la ESI a los derechos humanos.

Mientras algunos docentes ven con alivio la posibilidad de abordar la ESI sin tener un control sobre los contenidos abordados, otros demandan un mayor acompañamiento institucional. Dos de los docentes que han impulsado muy tempranamente el enfoque integral de la ESI remarcaron que los directivos no han opuesto resistencia, pero tampoco se involucraban en el trabajo. En este sentido, la experiencia en ESI de esta escuela podría enmarcarse de acuerdo a la conceptualización de Faur y Lavari (2018) como una BPP de enseñanza.

En contrapartida, se les da a los docentes libertad para planificar actividades, y se brinda respaldo cuando se presentan quejas relativas a algún contenido abordado en el marco de la ESI. Dadas las características de la tradición escolar, que las familias suelen conocer al momento de acercarse a esta institución, los reclamos sobre el desarrollo de la ESI no han sido habituales. En los casos puntuales en que se presentaron quejas relacionadas a este tema, se contó con el apoyo de las autoridades.

El acompañamiento del equipo directivo no está relacionado con un asesoramiento desde un punto de vista pedagógico, pero su apoyo sí aparece cuando es necesario respaldar el trabajo en ESI ante posibles reclamos de las familias. La tradición en derechos humanos, relacionada en este caso con el derecho a recibir ESI a lo largo de sus estudios secundarios, se mantiene también a través de este tipo de intervenciones. Así como los docentes recién llegados son introducidos en los valores que sostiene la institución, se respalda a los profesores que trabajan en ESI ante los reclamos de las familias.

Además de la tradición escolar, los cambios sociales en cuanto a los géneros y sexualidades fueron configurando un contexto favorable para que la ESI ganara mayor aceptación en la comunidad escolar. La sanción de la ley de ESI en 2006 brindó legitimidad y permitió profundizar desarrollos previos, brindando tranquilidad a los docentes que ya abordaban temas ligados a la ES y temían ser cuestionados:²⁹

²⁹ En el estudio realizado por Faur y Lavari (2018) muestra que la ley impulsó el trabajo en ESI en las escuelas y también validó la legitimidad de este enfoque frente a las familias.

La ley lo que hizo fue protegerme en lo que yo ya estaba haciendo. Nosotros no estábamos habilitados a poder hablar de algunas cosas, de las más comunes, digamos: de lo que tiene que ver con las enfermedades de transmisión sexual, lo que tiene que ver con la elección de un momento de iniciación sexual.³⁰ (Paula, docente de Educación Física, turnos mañana y noche)

Les entrevistades dan cuenta del extenso recorrido de la ES en la escuela y de un modo de trabajo específico en el cual cobra relevancia la colaboración entre pares y la socialización de los docentes que ingresan. La tradición en derechos humanos y la conformación de un equipo de referentes, que desarrolló y sostuvo un trabajo articulado entre colegas, fueron factores institucionales que permitieron el despliegue de la ES en la escuela.

La escuela fue pionera en la conformación de un equipo de referentes; su experiencia sentó un precedente para formatos organizacionales como la designación obligatoria de referentes en ESI establecida en la Resolución del CFE 340/18. A la vez, el trabajo en ESI de la institución comenzó a ser reconocido fuera de la escuela y algunos de sus docentes produjeron materiales y participaron de investigaciones sobre ES en el ámbito académico. De esta manera, con los años se fue configurando una tradición que no solo está vinculada a los derechos humanos sino también a la ESI.

En resumen, en esta escuela, el perfil institucional facilita el desarrollo de la ESI. El equipo directivo no obtura la posibilidad de abordarla y respalda a los docentes ante reclamos por parte de las familias. Incluso antes de la sanción de la ley de ESI, la escuela contaba con docentes que reconocían el modo en que el género atraviesa la vida escolar y tenían prácticas pedagógicas e institucionales al respecto, como la creación de la “salita ESI” o la inclusión, en el marco de la ES, de temáticas que iban más allá de los aspectos biológicos de la sexualidad.

A pesar de las condiciones institucionales, favorables para el despliegue de la ESI, han aparecido a lo largo de los años distintos tipos de obstáculos para su desarrollo en la escuela. Se configura así un escenario en el cual se conjugan factores que impulsan el trabajo en ESI y otros que representan desafíos para este proceso.

³⁰ En las entrevistas a docentes se pueden encontrar testimonios que enmarcan dentro de la ESI a distintas temáticas como la elección del momento de iniciación sexual o consejos de autocuidado a la hora de circular por la ciudad. En ocasiones, la necesidad como docentes de abordar estos temas tiene una motivación personal explicitada: habiendo sufrido situaciones de acoso o abuso en el espacio urbano, sienten el deber de transmitir herramientas a las jóvenes para evitar estas situaciones. Esto muestra, por un lado, los distintos sentidos que les dan los docentes a las prácticas de enseñanza ESI y por otro, los diversos motivos que llevan a los docentes a desarrollar este tipo de prácticas.

Límites y transformaciones del formato escolar clásico y la escuela como organización generizada

En el apartado anterior nos referimos a las transformaciones que atraviesa la escuela en tanto organización generizada. En esta sección identificamos algunas características del *formato escolar* (Grupo Viernes, 2008) que se tensionan o modifican con el despliegue de la ESI, y a la vez condicionan su desarrollo. En particular, nos centraremos en la organización del trabajo docente y el uso de los espacios físicos.

En primer lugar, la transversalización de la ESI pone en tensión una de las características arraigadas en la forma de organización del trabajo docente en la escuela secundaria: la especialización disciplinar, que delimita un modo particular de relación con el conocimiento. Poner sobre la mesa cuestiones ligadas a las relaciones de género y la sexualidad implica abrir la puerta a distintos tipos de emergentes sobre los que no todos los docentes se sienten preparados para intervenir:

Te dicen “yo no me siento preparado para hablar de esto”. Y sí: yo no soy psicóloga y tengo que escuchar, que contener a la mamá, al papá, al hijo, a la chica golpeada, a la alumna madre, de todo (...) [Les referentes] te dan elección para qué tema en la ESI, o cómo hacerlo, con cuántos alumnos, con qué cursos. Entonces, ahí es como que los docentes que se resisten un poco porque (...) no saben cómo manejarlo o abordarlo, entonces ya con algo escrito y algo guiado... (...) Ahí a veces se relajan un poquito más y enganchan (Claudia, vicedirectora del turno tarde).

Faur, Gogna y Binstock (2015) identifican diferentes motivos por los que los docentes pueden presentar resistencias a abordar la ESI. Entre ellos, se encuentra el temor por no sentirse capacitados para abordar la temática, que se ajusta al relato de la vicedirectora aquí citado.

En tanto política educativa, la ESI interpela las subjetividades de los docentes, que en muchas ocasiones cuestionan sus propios posicionamientos y vivencias pasadas al observarlos a través de los lentes de la ESI. En este sentido, los dispositivos de capacitación docente llevados adelante por el Programa Nacional de ESI plantean como una de las “puertas de entrada” de la ESI a la escuela a “la reflexión sobre nosotras/os mismas/os”.³¹ Tal como lo analizó Gamba (2018), las capacitaciones en ESI implican una problematización subjetiva que no sólo tiene efectos en el plano profesional de los docentes, sino también en las relaciones interpersonales. Abordar la ESI supone, además, un cambio en la relación con el saber escolar, que

³¹ Desde el Programa Nacional de ESI se realizó una conceptualización sobre las distintas “puertas de entrada” de la ESI a la escuela, entre las que se distinguen: 1) la reflexión sobre nosotras y nosotros mismas/os, 2) la ESI en la escuela (incluye aspectos ligados al desarrollo curricular, la organización de la vida institucional y los episodios que irrumpen) y 3) el trabajo con las familias y la comunidad.

históricamente ha estado desvinculado de la propia experiencia. A la vez, tensiona la especialización de la tarea docente en la escuela secundaria, en tanto supone repensar la propia formación desde un nuevo enfoque.

De esta manera, las instancias de capacitación y las experiencias personales se conjugan en el modo de abordar la ESI de los docentes. En este sentido, una profesora que trabaja en el tema desde hace varias décadas hace referencia al modo en que las preguntas pedagógicas se relacionaron, en su trayectoria docente, con los propios procesos subjetivos:

[Era el año] '95. No había muchos nombres para esto. No había nombres ni tampoco marco. Y, en la intimidad, yo recién estaba viviendo mi propia sexualidad. (...) En verdad yo me estaba haciendo preguntas pedagógicas pero también sobre mi sexualidad. Me atreví a pensarme distinto, también de mi novio, de mi pareja (Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde).

A través de las prácticas pedagógicas en ESI no solo se delinean nuevas formas de construir cuerpos y subjetividades, sino que también los docentes revisan sus propias biografías y prácticas profesionales a la luz de nuevos saberes y vivencias. Esta *pedagogía de la sexualidad y del género* (Lopes Louro, 2000) está, sin embargo, imbricada con otras, por lo que es esperable encontrar contradicciones en los discursos y prácticas de quienes están revisando sus propios posicionamientos:

A todo eso que creés que no respondés a los... [mandatos culturales], y que estás afuera, y que estás más allá... No estás nada más allá. Estás recontra metida hasta el moño, sos re heteronormativa, presumís la heterosexualidad siempre. ¡Y me sigo encontrando con eso! ¡A veces digo cada cosa! Que es como... “¿y eso de dónde sale?” (Fabiana, docente de Italiano, turnos mañana y tarde).

En cuanto a la posibilidad de acceder a capacitaciones, el modo en que está organizada la tarea docente en la escuela secundaria —dividida en horas cátedra— constituye un obstáculo para formarse en ESI o trabajar de manera colaborativa entre docentes.

En la escuela estudiada la mayor parte de la planta funcional está contratada bajo la modalidad “por cargo” y tiene asignadas horas extraclase, en las que se lleva adelante, una vez por semana, el “taller de educadores”. Este espacio fue utilizado en algunas oportunidades para generar una instancia de intercambio y formación entre docentes. Si bien esta fue una estrategia que favoreció la capacitación de los profesores en ESI, implicó una capacitación en servicio únicamente para aquellos profesores que tenían un cargo designado y disponibilidad horaria para asistir al taller:

Yo, al estar en contraturno [no podía asistir a las capacitaciones]. Eso es una cosa que patea mucho en contra para esto. (...) Para mí tendría que haber capacitaciones en servicio y en

forma generalizada. Tanto con eso [la ESI] como con otras cosas. Pero además, que no quede cerrado a ciertos momentos. Porque acá, en el taller de educadores lo establecen y lo hacemos todos los que hacemos el taller de educadores. ¿Y los que no están en el taller de educadores? No lo reciben (Paula, docente de Educación Física, turnos mañana y tarde).

Ante la dificultad de encontrar instancias de encuentro y capacitación, el equipo docente encontró estrategias para poder dar lugar a esos espacios, pese a la organización compartimentada de la vida escolar.³² Se organizaron capacitaciones sincrónicas puntuales³³ y espacios de intercambio asincrónicos, como un grupo de WhatsApp creado para el intercambio entre docentes referentes, en el cual se compartía información relacionada a la ESI y se organizaba el trabajo.

La dificultad de los docentes para encontrar tiempos para fortalecer el trabajo colaborativo implica un obstáculo para el desarrollo de la ESI en la escuela, que requiere de instancias de capacitación y de reflexión sobre la propia práctica. En este sentido, la existencia de la modalidad de contratación “por cargo” y del taller de educadores constituye una modificación a la organización clásica del trabajo escolar que, en este caso, facilitó que los docentes contaran con tiempos y un espacio de encuentro en donde desarrollar iniciativas de capacitación e intercambio entre colegas. De este modo, el trabajo en conjunto entre los distintos actores escolares genera las condiciones para el proceso reflexivo necesario en una organización que atraviesa un proceso de cambio.

Así como la organización de las tareas docentes y el uso de los tiempos condicionan el despliegue de la ESI y se ven modificados por esta política, los espacios físicos también han sido objeto de disputas en el desarrollo de la ESI en la institución.

Dentro del formato escolar clásico, el aula es el espacio privilegiado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de esta escuela, a partir del desarrollo de la ESI, se creó la “salita”, que constituyó una conquista para los docentes que llevaban adelante las primeras iniciativas sobre el tema. El espacio fue ideado y sostenido por docentes, y funcionaba en los momentos que tenían disponibles para atender a los estudiantes. La iniciativa surgió a partir del

³² Si bien la disponibilidad de cursos de capacitación en ESI luego de la sanción de la ley es mucho más abundante, los límites para acceder a capacitaciones aparecen asociados a la dificultad de compatibilizar el tiempo de capacitación con el laboral, presentándose las capacitaciones en servicio como la opción más viable para mantenerse actualizados.

³³ Una de las capacitaciones es la referenciada anteriormente, que tuvo lugar luego de la sanción de la ley de ESI y antes de la creación del taller de educadores. La segunda capacitación identificada fue realizada en 2015, y para ella se utilizó el marco del taller de educadores.

trabajo de una de las docentes como referente del Programa “Alumnas madres”³⁴, quien detectó la necesidad de habilitar un espacio físico para que las alumnas que tenían hijos pudieran amamantarles en la escuela. Posteriormente esta propuesta inicial se fue ampliando, y se comenzaron a recibir consultas sobre métodos anticonceptivos y prevención de ITS. A su vez, se brindaban materiales de lectura y preservativos. Les docentes se organizaban para cubrir horarios de atención para que les estudiantes pudieran acercarse fuera de las horas de clase. Allí también se atendían situaciones de vulneración de derechos, para lo cual se tejió una red con centros de salud cercanos, la Defensoría de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y centros de atención pre y post aborto.³⁵ En algunas oportunidades, les entrevistades se refieren al espacio como la “salita”, y en otros, como la “consultoría en salud sexual y reproductiva”, dando cuenta del modo en que lo pedagógico se entrecruzaba allí con una orientación en salud sexual y reproductiva.³⁶

Sin embargo, este espacio también era apropiado por les estudiantes como un lugar de orientación en un sentido más amplio. Una de las docentes que creó “la salita” ilustra con una anécdota el modo en que las adolescentes llevaban a este espacio inquietudes que trascendían los contenidos “clásicos” de la ES, asociados a la anticoncepción y la prevención de ITS:

Cuando se abrió la primera salita, un día caen tres chicas de segundo año y se sientan y se ponen a charlar y qué sé yo. Empiezan a contar... Había dos con unos males de amor... que fulanito... No me acuerdo la historia, pero estaban hechas pelota con lo que les estaba pasando. Y yo les pregunto “¿y creés que te puedo ayudar en algo?” Y agarró una piba, me miró así [con cara de desconcierto], miró la salita, y me mira y me dice “¿Qué?, ¿acá de amor no se habla?” (Susana, docente de Biología, jubilada).

Los encuentros y las consultas de estudiantes a docentes ya tenían lugar en la informalidad, pero desde la creación de la “salita” les estudiantes tuvieron un espacio físico al cual acudir. Este dispositivo constituye un avance en la institucionalización de la ESI, desde la mirada de algunas de las docentes, fue posible por contar con un marco legal afín a esta propuesta.

Los relatos sobre los comienzos de la ESI en esta escuela evidencian la necesidad del estudiantado de abordar la temática en el ámbito escolar y la existencia de un grupo de docentes disponibles para dar una respuesta a estas demandas a través de diferentes iniciativas. En este

³⁴ El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas es nombrado habitualmente dentro de la escuela como “Programa Alumnas Madres” en la escuela. Se trata de un Programa que funciona desde el año 1999 en la CABA que promueve el trabajo institucional para la inclusión escolar de alumnas embarazadas, madres y padres.

³⁵ La presencia del “Programa Alumnas Madres” fue central para al armado de esta red en tanto proveyó los contactos con las instituciones con las que se establecieron las articulaciones.

³⁶ En Argentina es común usar el término de “salita” para referirse a los efectores de atención primaria de la salud.

sentido, la “salita ESI” se consolidó como un espacio de orientación y acompañamiento en la escuela en distintas problemáticas referidas a los vínculos, los géneros y la sexualidad.

La “salita” fue mencionada en la mayor parte de las entrevistas de los docentes que trabajan en la escuela desde aquel entonces. Sin embargo, en las primeras entrevistas realizadas en 2019 se relató que este dispositivo estaba suspendido ya que, en 2018, ante la necesidad de hacer arreglos en la sala de preceptores, decidieron asignar temporariamente ese espacio para este fin

Nuestra salita ahora está sin espacio. ¿Por qué? Porque la cuestión edilicia interviene. (...) La cuestión edilicia es que la preceptoría se arruinó, tardaron dos años en arreglarla, y ahí está la preceptoría, porque tienen que estar trabajando en algún lado. Entonces, ese espacio se reduce (...) y ahora que van a arreglar la asesoría porque se hunde el piso (...) La vamos a pasar ahí porque no podemos estar sin asesoría pedagógica (Patricia, vicedirectora del turno mañana).

La falta de un espacio físico para el funcionamiento de la consultoría desjerarquizó este dispositivo. Sin embargo, la “salita” constituía un hito en la historia de la ESI en la escuela, y se instaló una demanda por su reapertura. Dos de las vicedirectoras relataron haber recibido reclamos sobre el funcionamiento de este dispositivo, y se mostraron dispuestas a reabrir la “salita” una vez solucionados los problemas del edificio de la escuela. Además, una de ellas señaló que el trabajo se estaba realizando “por fuera”, sin contar con un espacio físico designado para tal fin.

La distribución de los espacios físicos propia del *formato escolar clásico*, en donde las aulas son el lugar privilegiado para compartir conocimientos, constituye una dificultad para el sostenimiento de dispositivos de estas características. A su vez, el formato de consulta que allí se propone, de una escala más reducida, plantea un modelo de vinculación docente-estudiante que no implica necesariamente la co-presencia de un grupo de estudiantes, sino que puede realizarse de manera individual. Finalmente, se trata de un dispositivo que no sólo está destinado a la enseñanza, sino que además brinda contención y acompañamiento a estudiantes a través del tejido de redes con otros actores de la comunidad.

Aun teniendo en cuenta las limitaciones propias del *formato escolar clásico* y su organización espacial, los vaivenes en el funcionamiento de la “salita” visibilizan las disputas al interior de esta organización generizada y muestran el modo en que la dinámica escolar, incluyendo la materialidad del edificio, es el producto —siempre inestable— de las relaciones de poder.

A través de la asignación de lugares para el desarrollo de actividades se materializan las miradas acerca de las actividades que tienen mayor o menor relevancia para los distintos actores

de la comunidad escolar. En este punto, el proceso permite visibilizar el lugar que se les da a las políticas de géneros y sexualidades en el espacio escolar. Incluso en la escuela analizada, que cuenta con una amplia experiencia en el desarrollo de ES, un dispositivo específico para esta temática fue desplazado ante la escasez de espacios físicos para llevar adelante otras actividades escolares.

Sin embargo, en tanto la experiencia era valorada por la comunidad escolar y representaba un símbolo del trabajo realizado en relación con la ESI, se instaló una demanda por la reapertura de la “salita”, que fue alojada por las autoridades. Como se mencionó anteriormente, en 2021 se jubiló el rector que estaba en ejercicio, el cargo quedó vacante y pasó a ocuparlo una docente de Literatura con un largo recorrido en la escuela en el desarrollo de la ESI. En octubre de 2022, la nueva rectora encabezó el acto de reinauguración de la salita, ahora renombrada en homenaje a los dos docentes pioneros en el abordaje de la ES.

Imagen 2. Interior de la “salita ESI” el día de su reinauguración



Fuente: registro propio.

La creación y el sostenimiento de la “salita” estuvieron a cargo de un grupo de docentes que se comprometieron con la temática. A su vez, el marco de la ley de ESI favoreció su institucionalización. Otros factores, como el constreñimiento del formato escolar y la priorización de otras funciones de la escuela, llevaron a su desjerarquización y cierre durante algunos años. Sin embargo, la memoria de la “salita” se sostuvo en el relato institucional como una conquista en el camino de la ESI en la escuela. A la vez, la creación de este dispositivo

constituye un hito al que se vuelve en los relatos que mantienen viva la tradición escolar en derechos humanos y en ESI. Esto permitió que se asentaran los reclamos por su reapertura, que finalmente culminaron en su reinauguración.

En relación con los usos de los espacios, también es posible identificar en la escuela una serie de pautas diferenciales de comportamiento y usos del espacio según géneros. Un ejemplo que ilustra esta división son las clases de Educación Física, en las que históricamente se ha separado a mujeres y varones para realizar actividades diferenciadas (Scharagrodsky, 2007). En la escuela C, mientras las mujeres jugaban al vóley o hacían una clase de gimnasia, a los varones se les proponía jugar al fútbol. Sin embargo, esta división fue cuestionada en el ámbito educativo, y al interior de la escuela se abrieron debates sobre si era adecuado o no continuar con esta separación.³⁷

Está la charla sobre la mesa de si se debe, si no se debe [dividir a los estudiantes según género]. Yo todavía estoy formando opinión. Yo creo que hay cosas que están buenísimas hacerlas por separado. Yo no soy de la idea de que tenemos que hacer todo mezclado (Paula, docente de Educación Física, turnos mañana y tarde).

Más allá de los distintos posicionamientos que fue posible identificar sobre este tema, comenzaron a tener lugar prácticas pedagógicas concretas que tensionaban estas divisiones. En este sentido, un docente de Educación Física relató sus intentos de introducir prácticas corporales no competitivas como yoga, estiramiento o trabajos de fuerza en sus clases a varones, o permitir que los estudiantes que no se sentían a gusto con sus clases “futboleras” pudieran practicar otras actividades en el grupo de mujeres.³⁸

Otro de los aspectos de la organización escolar que divide a los cuerpos según su género es el uso de los baños. En este caso, también se presentaron modificaciones en las reglas de uso a nivel institucional, abriendo la posibilidad de habilitar baños sin distinción de géneros. No fue posible reconstruir a partir de las entrevistas realizadas el momento en que se decidió habilitar el primer baño de estas características. Una de las docentes identificó que se dejó de dividir el uso de los baños según género en el período de la vuelta a la presencialidad después de la interrupción de las clases presenciales durante la pandemia de COVID 19. En ese momento, la cantidad de estudiantes que concurría a la escuela era menor y el protocolo sanitario regulaba

³⁷ A partir de una modificación reglamentaria implementada en 2023, en las escuelas de gestión pública de la CABA las clases de Educación Física dejaron de estar divididas según géneros. En la provincia de Buenos Aires este cambio regía desde 2013. Las experiencias relatadas en esta tesis fueron registradas antes de esta modificación en la normativa.

³⁸ El proceso que llevó a estos cambios en las prácticas de enseñanza de este docente será abordado en el capítulo 2.

los lugares por los que les estudiantes podían circular. Así, resultó más simple resolver que los baños dejaran de tener distinción de género. Sin embargo, no parece haberse tratado meramente de una cuestión operativa: uno de los graduados entrevistados comentó que recordaba que el estudiantado había planteado esta necesidad. Cuando se fue retomando la presencialidad en forma gradual, este cambio en la distribución de los espacios trajo conflictos. Una de las estudiantes manifestó sentirse incómoda compartiendo baño con sus compañeros varones, ante lo cual una de las preceptoras decidió, por su cuenta, colgar carteles indicando nuevamente esta división.³⁹

Siguiendo a Preciado (2009), los baños pueden ser pensados como tecnologías de género (De Lauretis: 1996), en donde las personas entran para rehacerse el género. La disposición que propone la arquitectura tradicional de los baños refuerza una *simbolización de los géneros* en términos binarios, en la que las mujeres se repliegan en los cubículos (relacionados con el espacio doméstico/privado) mientras que los varones comparten un único espacio al orinar (relacionado a lo público). La habilitación de un baño sin distinción de género da cuenta de un proceso de transformación en las pedagogías de género que se despliegan al interior de la escuela.

Tal como ocurrió con “la salita”, encontramos aquí marchas y contramarchas en la definición de los criterios de uso de los baños de la escuela, que responden a una disputa sobre el uso de los espacios físicos. En este caso, lo que está en juego es el *régimen de género* escolar y la pregunta que subyace a estos vaivenes es si es adecuado o no romper con la división binaria en el uso de los baños de la escuela, alterando la *simbolización de género* que este espacio reproduce. En el momento de escritura de esta tesis, en la escuela existen baños de varones, de mujeres y también uno sin distinción de género.

El desarrollo de la ESI en la escuela brinda un marco para sostener e impulsar este tipo de iniciativas. Así, durante las “jornadas ESI” de noviembre de 2022, una de las actividades organizadas fue una propuesta de intervención estudiantil en la pared de la entrada de este baño sin distinción de género.

La actividad estaba dividida en dos partes. En un primer momento, la pareja pedagógica a cargo de la actividad invitó a los estudiantes de primer año a partir de la lectura del poema “Yo,

³⁹ Blanco (2021) puso el foco en las escrituras en los baños en el ámbito universitario como un modo de captar las voces de los actores en torno a los géneros. En relación a la (in)comodidad, cuando se creó el primer baño sin distinción de géneros en la Facultad de Arquitectura, diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA), en 2018, el investigador identificó una inscripción de una persona trans que manifestaba que ese era el único baño en el que se sentía cómoda, y agradecía a la Facultad por esa iniciativa.

monstruo mío”, de Susy Shock⁴⁰, a realizar dibujos para ambientar una de las paredes del baño sin distinción de géneros. Luego, les estudiantes se acercaban a la pared de entrada a pegar su dibujo en un azulejo, como parte de un mural colectivo.

Imagen 3. Intervención en el baño sin distinción de género en el marco de una jornada ESI



Fuente: registro propio.

⁴⁰ Susy Shock es una artista trans argentina. El poema mencionado está disponible en el siguiente link: <https://revistaplastico.com/2021/06/18/reivindico-mi-derecho-a-ser-un-monstruo-susy-shock/>

Imagen 4. Intervención en el baño sin distinción de género en el marco de una jornada

ESI



Fuente: registro propio.

Imagen 5. Intervención en el baño sin distinción de género en el marco de una jornada

ESI



Fuente: registro propio.

Imagen 6. Intervención en el baño sin distinción de género en el marco de una jornada

ESI



Fuente: registro propio.

Mientras algunos estudiantes retomaron fragmentos del poema o hicieron alusión a lo trans o a lo no binario en sus producciones, otros realizaron producciones que asociaban, por ejemplo, el color rosa con el símbolo “femenino” y el azul con el símbolo “masculino”. En estos casos, las docentes intervenían, buscando problematizar estas distinciones. Así como la *pedagogía de la sexualidad* que describe Lopes Louro (2000) está orientada a reproducir los modelos convencionales de la feminidad y masculinidad, se pueden identificar, en el marco de la ESI, prácticas pedagógicas orientadas a construir otros modos de *simbolizar el género*.

Conclusiones

En el contexto de un sistema educativo fragmentado, nos centramos en una escuela que se distingue por su tradición en derechos humanos, que inició con el retorno a la democracia, pero se mantiene viva hasta hoy. La presencia de un grupo de docentes que concebía a la escuela y al estudiantado desde un enfoque de derechos (entre los cuales se incluía a la ES) se inscribió en la tradición escolar. A la vez, su trabajo sostenido en la temática permitió construir un perfil institucional ligado a la ESI, sumando este aspecto a la tradición escolar y reforzando su tradición en derechos.

Cuando las transformaciones sociales se expresan en la escuela (en este caso, a través de la ESI) se encuentran con los límites que imponen algunas de las características propias del *formato escolar clásico*.

En primer lugar, el despliegue de la ESI tensiona algunas características de la organización del trabajo docente en relación con los tiempos, la autoridad y la especialización disciplinar. El modo de organización de la tarea dificulta la posibilidad de generar espacios de encuentro, capacitación e intercambio entre colegas. Si bien los docentes identifican su necesidad de contar con capacitaciones en servicio en ESI, la mayor parte de las veces la formación, el intercambio y la planificación en conjunto se realiza en horarios fuera de clase. La designación formal de una referente en ESI en el marco de lo establecido por la Resolución n°340/18 del CFE otorgó mayor institucionalidad al rol de los referentes. Sin embargo, del grupo que conforma este equipo, sólo perciben una remuneración por esta tarea aquellos docentes que cuentan con un cargo con horas extraclase y pueden destinar parte de esta carga horaria a tareas vinculadas a la planificación y capacitación en ESI. Esta situación da cuenta del camino que queda por recorrer, incluso en una escuela de estas características, en la institucionalización de la ESI.

La centralidad del equipo de referentes en el desarrollo de la ESI en la escuela muestra un corrimiento del lugar de autoridad que tiene la figura del docente en el formato clásico de la escuela secundaria, relacionado con su rol en el aula y su especialidad en la disciplina. En este caso, la autoridad en materia de ES es el grupo de referentes, que trabaja de manera interdisciplinaria, tanto en las aulas como en jornadas y en dispositivos específicos, como la “salita ESI”. Este corrimiento está relacionado al despliegue de la ESI, que amplía los perfiles institucionales (hay más docentes capacitados en este tema) y una normativa específica que avala el rol de los referentes (la Resolución 340/18 del CFE).

Asimismo, la transversalización de la ESI entra en tensión con la especialización disciplinar de la tarea docente, que, sumada a las dificultades (fundamentalmente de tiempos) para acceder a capacitaciones, hace que algunos docentes no se sientan seguros a la hora de abordar la ESI. Por otro lado, los temas que se abordan en el marco de la ESI interpelan subjetivamente a los docentes, generando cuestionamientos y —en ocasiones— cambios de posicionamiento en relación con temáticas referidas a los géneros y las sexualidades.

En segundo lugar, el uso de los espacios físicos característico del formato escolar, en el que el aula ocupa un lugar central, también se ve tensionado en el marco del despliegue de la ESI. La creación de la “salita” constituyó un hito en la historia de esta institución en relación con la ES,

y representó la posibilidad de generar un espacio de circulación del saber diferente al aula. La suspensión y posterior reapertura de este dispositivo ponen en evidencia las disputas por los espacios físicos en el ámbito escolar y las marchas y contramarchas en el camino de lograr una mayor institucionalidad para esta política educativa. En el mismo sentido, la intervención del baño por parte de los estudiantes en el marco de una jornada ESI también muestra un corrimiento del aula como espacio de saber privilegiado propio *del formato escolar clásico*.

Partiendo de un análisis de la escuela como una *organización generizada* (Acker, 2000) que posee un *formato escolar* (Grupo Viernes, 2008), es posible identificar una *dimensión generizada en este formato*, que reproduce patrones de comportamiento y determina una distribución de los cuerpos en los espacios según su género. Si bien el formato escolar clásico condiciona el despliegue de políticas como la ESI y resulta difícil de modificar, encontramos algunos indicios de cambios a partir de que el género y la sexualidad entran en escena en la escuela. La creación de un baño sin distinción de género, que establece una modificación concreta en la división binaria de los cuerpos generizados en la escuela, es un ejemplo de este proceso de transformación.

La posibilidad de delinear un modo particular de generización, que implica cambios en las prácticas de enseñanza, en las dinámicas institucionales y en el uso de los espacios físicos está relacionado con la ESI, pero también con la presencia de un grupo de docentes comprometidos con adoptar una perspectiva de género, que, ante las limitaciones de tiempos y espacios del formato escolar, ponen en juego estrategias para capacitarse, desarrollar dispositivos específicos e impulsar iniciativas que tensionan y modifican la *pedagogía de la sexualidad* (Lopes Louro, 2000) más extendida en la escuela secundaria.

El trabajo de este equipo de referentes permitió el despliegue de cambios en las prácticas de enseñanza y en el uso de los espacios en los que se da lugar a nuevas formas de *simbolizar el género*, por ejemplo, modificando las reglas de uso de un baño para que lo pueda usar cualquier persona, sin importar su género. Así, se van estableciendo transformaciones en el *régimen de género* escolar, en sintonía con los procesos de cambio social.

Capítulo 2. La integralidad de la ESI desde las miradas y las prácticas de los actores

Introducción

Si bien el texto de la ley de ESI presenta una definición acerca de lo que debe entenderse por integralidad de la ES, los actores escolares se apropian de los lineamientos y crean prácticas educativas singulares, en el marco de los límites del formato de la escuela secundaria.

En este capítulo describimos, en primer lugar, las concepciones de estos actores sobre la ESI y su mirada sobre los motivos que hacen necesario abordarla. A través de sus discursos, reconstruimos las prácticas pedagógicas en ESI y los contenidos y enfoques con los que se trabaja más frecuentemente.

En segundo lugar, exploramos los modos de circulación del conocimiento en el marco de la ESI. Para esto, indagamos acerca de los caminos recorridos por los docentes para sentirse autorizados a abordar la ESI y presentamos las demandas que realizan los estudiantes en relación con este tema.

Los múltiples sentidos de la integralidad en la construcción de las prácticas de enseñanza y aprendizaje

El concepto de integralidad de la ESI es significado por los actores escolares de diferentes maneras. La mayor parte de los entrevistados relacionan la integralidad de la ESI a la inclusión de los múltiples aspectos de la sexualidad humana. En este sentido, la asesora pedagógica de la escuela vincula la integralidad de la ESI con una concepción de la sexualidad como una parte central de la subjetividad humana, que comprende los múltiples aspectos de la salud y también la experiencia del placer.

La integralidad tiene que ver con pensarla... que es una parte de la subjetividad humana súper fundamental y fundante de nuestra estructura, de nuestra subjetividad, donde también se aloja el placer. Es todo lo que estuvo tan silenciado durante la escuela todo este tiempo y bueno... Aparece en esta ley. (...) Pero me parece que tiene que ver más con eso, con darle un lugar a la sexualidad como (...) un condicionante fuerte de la subjetividad. Y después, esto, todo lo que tiene que ver con la salud, con el placer, con la salud entendida también desde la integralidad (Milena, Asesora Pedagógica).

Asimismo, los actores establecen una relación entre la ES y el enfoque de derechos humanos, que forma parte de la tradición escolar. Esta conceptualización se asienta sobre el marco normativo que la postula como un derecho de los estudiantes. En este sentido, una de las vicedirectoras, que entró a la escuela a trabajar como docente hace casi treinta años, enfatizó

que en ese momento la escuela ya trabajaba desde este enfoque, “y en ese momento no existía la sigla ESI”.

En otras ocasiones, la integralidad aparece asociada a la transversalidad de la ES, que no se limita a la inclusión de contenidos relativos a la temática en las diferentes materias, sino que interpela las dinámicas escolares en su conjunto.

Para mí la ESI no son contenidos, es una perspectiva completa pedagógica, un posicionamiento pedagógico que interpela toda la práctica. Entonces eso es para mí la integralidad, que tiene que ver con los contenidos y con las dinámicas escolares de la clase y de la escuela en general (Fabiana, docente de Italiano, turnos mañana y tarde).

Esta forma de pensar la integralidad dialoga con el proceso de transformación de la escuela en tanto *organización dotada de género* (Acker, 2000). El despliegue de esta política educativa abre la posibilidad de repensar (y, a veces, modificar) ciertas dinámicas de la organización desde una perspectiva de género.

A la vez, la integralidad de la ESI supone contemplar a todos los actores de la comunidad educativa:

Integralidad...es abarcar a toda la comunidad educativa. Porque no es sólo los adolescentes sino también los padres de estos adolescentes o los hijos, en mi caso, en mi turno [noche], de los adolescentes, también necesitan empezar en su primera infancia con la ESI también.⁴¹ (Paula, vicedirectora del turno noche).

Por último, también se evidenciaron algunas concepciones de la ESI que la relacionan con el respeto a la diversidad y con un posicionamiento pedagógico en el que adquieren centralidad los saberes de los estudiantes.

En resumen, las perspectivas de los entrevistados sobre la integralidad refieren a la necesidad de tener en cuenta las múltiples dimensiones de la sexualidad humana —haciendo énfasis en superar la perspectiva biologicista—, de adoptar un enfoque de derechos y de respeto a la diversidad y de repensar las dinámicas institucionales y las relaciones de enseñanza y aprendizaje, otorgando un lugar central a los saberes de los estudiantes.

Algunas de las definiciones aportadas por los entrevistados guardan relación con la conceptualización establecida en la ley y en los lineamientos curriculares (CFE, 2008),⁴² lo que

⁴¹ En el marco del Programa “Alumnas madres” la escuela cuenta con una sala de primera infancia que funciona en el turno noche, adonde los jóvenes pueden dejar a sus hijos durante las horas en las que cursan. Es por eso que la vicedirectora se refiere a la primera infancia cuando habla de la ESI en la escuela secundaria.

⁴² El texto de la Ley de ESI define a la integralidad de la ESI a partir de la articulación “de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” y los lineamientos curriculares desglosan estas dimensiones en contenidos concretos que se pueden abordar para cada nivel educativo en las diferentes asignaturas. En los LC

evidencia un efecto de las políticas de capacitación docente y la distribución de materiales llevadas adelante tanto por el Ministerio de Educación de la Nación como el de la CABA. Sin embargo, también se evidencia una apropiación de estos lineamientos. Los actores atribuyen características no contempladas en forma explícita en las definiciones oficiales, como la inclusión de la comunidad educativa en su conjunto y las reflexiones sobre las relaciones pedagógicas que se generan a partir de este concepto.

Los marcos conceptuales desde los cuales los docentes conciben la ESI se reflejan en las prácticas pedagógicas que llevan adelante, incluyendo los contenidos que deciden abordar. La mayor parte de los profesores entrevistados relacionan la integralidad de la ESI al abordaje de una variedad de temas. Además de los métodos anticonceptivos y la prevención de ITS, la ESI implica, desde su mirada, adentrarse en temáticas como el consentimiento, la violencia de género, las relaciones sexoafectivas y el placer. Estas temáticas están enmarcadas en temas más generales presentes en los LC de 2008⁴³ y los NAP establecidos en la Resolución 340/18.

En los LC de 2008, la violencia de género no aparece tematizada como tal, pero sí se propone, por ejemplo, abordar críticamente “las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres” (CFE, 2008: 34). En cambio, el término sí aparece en 2018 como uno de los núcleos de aprendizaje prioritarios para la educación secundaria establecidos en la Resolución 340/18 del CFE. Tal como lo señala Boccardi (2023), las transformaciones sociales y legislativas que tuvieron lugar en la década que transcurre entre las Resoluciones del CFE n°45 (LC) y la n°340 (NAP) brindaron un marco favorable para la inclusión de estas temáticas en los documentos oficiales. Así, la incorporación de la violencia de género puede ser entendida a partir de la centralidad que adquirió esta problemática en la agenda pública a partir del movimiento iniciado con las movilizaciones *Ni una menos*.

En cuanto al consentimiento, no está tematizado específicamente, pero es un tema que podría enmarcarse en distintos de los NAP establecidos en 2018, como los siguientes:

- “La pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas. Mirada hacia la violencia de género en el noviazgo” (CFE, 2018: 2)

para la educación secundaria se hace referencia en varias oportunidades a la necesidad de abordar las distintas dimensiones de la sexualidad humana, sin limitarse únicamente a los aspectos biológicos. Se enumeran una serie de dimensiones, como la política, la social, la psicológica, la ética y la afectiva. Los temas mencionados por los actores entrevistados se pueden enmarcar dentro de los ejes conceptuales propuestos en los LC.

⁴³ Los propósitos formativos de la ESI formulados en los LC hacen referencia a la promoción del respeto de los derechos, a la expresión y valoración de las emociones y sentimientos, el conocimiento del cuerpo y su cuidado y la resolución de los conflictos a través del diálogo.

- “La vulneración de derechos sexuales: La discriminación, la violencia, el acoso, el abuso, el maltrato, la explotación sexual y trata.” (CFE, 2018: 2)

Con respecto al placer, esta palabra no aparece mencionada ni en los LC ni en los NAP para la educación secundaria, aunque sí se hace referencia en los LC al “disfrute”: en el marco de los lineamientos para la Lengua y Literatura del Ciclo Básico de Secundaria se propone “la producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras”. (CFE, 2008: 46)

Si bien en algunos casos las actividades cuentan con una planificación, como en el caso de las jornadas ESI, una gran parte del abordaje de esta temática se da a partir de consultas espontáneas y de demandas de los estudiantes. A su vez, las inquietudes planteadas por los alumnos tienen una clara relación con los temas que se están problematizando a nivel social: los vínculos, la violencia, el acceso al derecho al aborto, entre otros. Al respecto, una profesora de Teatro me contó que en su espacio curricular los jóvenes llevaron adelante tres obras, en las que eligieron trabajar el homo-odio, los estereotipos de género y la violencia.

Como fue mencionado anteriormente, la perspectiva más extendida de la ES ha sido la biologicista, orientada a la prevención de los riesgos que conllevaría la sexualidad humana. En consonancia con las definiciones aportadas por los actores escolares sobre la integralidad de la ESI, aparecieron en las entrevistas preguntas y reflexiones ligadas a los aspectos de la sexualidad humana que no se asocian a los riesgos sino al placer y a los afectos.⁴⁴ Así, la docente de Teatro relata que, luego de presentar las obras, invitó a sus estudiantes a pensar la ESI “por la positiva”. La propuesta pedagógica pasó a estar centrada en una investigación en torno al placer. A fin de año, realizaron una intervención en la escuela para que todos se preguntaran por este tema. Otra de las propuestas que llevó adelante esta docente consistió en el análisis de canciones que los estudiantes estuvieran escuchando. A partir de esta actividad, identificaron que la mayor parte de las expresiones tenían connotaciones negativas culturalmente. En esta misma línea, en los pasillos de la escuela se pueden ver afiches con análisis de canciones, señalando los contenidos machistas y misóginos de algunas de ellas

Así como los marcos desde los cuales los docentes conciben a la ESI van demarcando sus prácticas de enseñanza, las propias prácticas de los actores van delineando un camino hacia la

⁴⁴ Estas reflexiones entran en diálogo con la apropiación de la “salita ESI” por parte de los estudiantes, cuando se preguntaban por la posibilidad de hablar de amor en el espacio que se presentó, en principio, como una consultoría en salud sexual y reproductiva.

integralidad, incluyendo nuevas temáticas en función del desarrollo de las propuestas y los intereses de los estudiantes. En el relato de la docente entrevistada, se ve cómo la sexualidad empieza a ser abordada “por la positiva”, explorando los aspectos que no se solían incluir en los modos más extendidos de abarcar la ES.

Por otro lado, su propuesta de análisis de letras de canciones abre una discusión con imágenes instaladas en la cultura contemporánea sobre los vínculos y la sexualidad, cuestionando los modos de *simbolizar los géneros* y los *patrones de emoción* que se difunden a través de las canciones.

Las propuestas pedagógicas realizadas por la docente de Teatro son un ejemplo de otros abordajes de la ESI que se alejan de la prevención de riesgos. Sin embargo, la persistencia del foco puesto en la prevención, los riesgos y la violencia aparece como una preocupación entre los docentes entrevistados:

Otra cosa que todavía creo que no se superó (y entiendo por qué no se superó) es que la emergencia suele ser tan dolorosa que nos quedamos... la ESI se nos queda (...) atrapada en el tema violencia, dolor, prevención, lo que puede pasar, lo doloroso. (...) ¿Y el placer? ¿Qué lugar ocupa el placer en todo eso? El placer, los vínculos, tanto que hay. (...) Entiendo que esa sea una emergencia que te termina como... atrapando (Susana, docente de Biología, jubilada).

Las entrevistas a docentes dan cuenta de la variedad de temáticas que se abordan en el marco de la ESI, aunque el enfoque orientado a la prevención de los riesgos asociados a la sexualidad, que ha sido sistematizada por distintas investigaciones en ESI (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade, 2011; Kornblit y Sustas, 2014), sigue ocupando un lugar central en su desarrollo.

La existencia de una ley que regula la realización de las Jornadas “Educar en Igualdad” explica, en parte, la frecuencia con la que se aborda la violencia de género en el marco de la ESI. Otras iniciativas, como la mencionada por la docente de Teatro, que busca abordar la sexualidad “por la positiva”, parece estar más ligada a un interés de la docente en incluir esta perspectiva.

La ESI es concebida de una manera dinámica, que se programa, pero que también se alimenta de temas y de situaciones que proponen los estudiantes. De esta manera, las estrategias de planificación se combinan con una mirada atenta a los emergentes y los intereses de los estudiantes. Así, la tarea docente oscila, no siempre cómodamente, entre el currículum específico de la disciplina y la transversalidad de la ESI.

En relación con la mirada de estudiantes y egresados, los entrevistados coincidieron en remarcar la importancia de que la ESI sea abordada en la escuela. Para ellos la ESI les permite acceder

a información sobre el cuidado del cuerpo (anticoncepción y prevención de ITS) y brinda herramientas para prevenir la violencia de género.

En este punto, se destacan dos aspectos. Por un lado, si bien aparece en algunos discursos la necesidad de no limitarse únicamente a la prevención, este enfoque es valorado por los estudiantes, que buscan que la ESI les brinde herramientas para “enfrentarse al mundo”:

[La ESI es importante] para que (...) tengamos más información. Y a los adultos también les falta una banda de información, a los profes les falta un montón de data, un montón. Creo que es fundamental por eso, porque nos faltan herramientas para enfrentarnos al mundo (Ana, Egresada 2019, turno mañana)

Por otro lado, si bien los estudiantes mencionan otros espacios en donde acceden a información —como las redes sociales, las consultas a las familias y el intercambio entre pares⁴⁵—, la escuela es un lugar al cual acuden a buscar no sólo información sino también orientación y contención.

Para los estudiantes, la ESI no es únicamente la transmisión de contenidos, sino que también valoran —y muchas veces reclaman— una orientación por parte de sus docentes acerca de situaciones de su vida cotidiana, como el acoso callejero. En este sentido, como se mencionó en el capítulo 1, la ESI rompe con el *formato escolar clásico* que plantea una especialización disciplinaria por parte de los docentes. Para poder dar una respuesta a estas demandas, los profesores deben poder ir más allá de sus disciplinas y vincular al saber escolar la experiencia en otros ámbitos de la vida.

Además, si bien el acceso a la información es valorado positivamente por los estudiantes, plantean la necesidad de que la ESI no quede ligada en forma exclusiva a la anticoncepción y la prevención de las ITS. Otros de los temas que enmarcan dentro de la ESI son la identidad, la construcción de las masculinidades, los micro-machismos, el consentimiento y la igualdad de género. En cuanto a las vacancias, mencionan la responsabilidad sexoafectiva, la identidad, la diversidad, las relaciones no heterosexuales y los tratamientos hormonales en casos de cambios en la identidad de género como temas que les hubiese gustado abordar y que no formaron parte de su experiencia en la escuela secundaria. Con respecto al tema de la identidad

⁴⁵ Dos de las adolescentes entrevistadas mencionaron que acceden a información sobre sexualidad a través de las redes sociales o consultando a familiares. Sin embargo, todos los estudiantes y graduados resaltan la importancia de contar con la posibilidad de acceder a información en la escuela. Tal como afirman Cryan y Cimas (2018), la búsqueda de información en Internet conlleva la posibilidad de encontrarse con información errónea y no poder discriminar su veracidad. De este modo, las autoras resaltan la necesidad de contar con referentes confiables para que los adolescentes puedan expresar libremente sus inquietudes, y el lugar privilegiado, si se dan las condiciones, es el ámbito educativo.

de género, algunos estudiantes adoptan posicionamientos críticos a un escaso abordaje de las identidades no binarias.⁴⁶ En este sentido, una estudiante trans puntualizó la falta de abordaje de los tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas que pueden realizarse en el marco de una transición de género.

Falta aceptación de que existe gente trans, principalmente, y después, cómo abordar todo eso. Porque sí, [queda] muy claro cómo hacer que la mujer entienda todo lo que le pasa, y el hombre también. Y ahora, ¿si no quieren ser nada de eso? (Milán, egresada 2019, turnos mañana y tarde).

En resumen, desde la mirada de los actores escolares, una práctica de enseñanza de la ES desde una perspectiva integral es aquella que:

- incluye los múltiples aspectos de la sexualidad humana
- tiene un enfoque de derechos humanos: la ESI es entendida como un derecho humano a garantizar, y se inscribe en la tradición en derechos humanos de la escuela
- promueve el respeto por la diversidad
- permite repensar las dinámicas escolares e incluye a toda la comunidad educativa. El concepto de transversalidad es significado por los actores también en este sentido: la ESI es transversal a los diferentes aspectos de la vida escolar
- contempla las inquietudes de los estudiantes y pone en juego sus saberes

Las propuestas de enseñanza ligadas a la ESI cuentan con una planificación, pero en muchos casos se orientan a responder inquietudes planteadas en clase por los estudiantes. Por su parte, los alumnos consideran necesario el abordaje de la ESI y valoran la posibilidad de obtener información y orientación en la escuela. También adoptan posturas críticas sobre los modos en que se trabaja la ESI, identificando áreas de vacancia e incluso compartiendo de manera espontánea sus conocimientos con sus pares.

En el desarrollo de la ESI, la tarea docente aparece atravesada por distintas funciones: dar información (en relación con métodos anticonceptivos y prevención de ITS, fundamentalmente), orientar e incluso presentar nuevas perspectivas (por ejemplo, a través de introducir el abordaje “por la positiva” de la ESI, indagando en temas como el placer). La integralidad de la ESI se presenta como un concepto amplio que permite otorgar sentido a todos

⁴⁶ Cabe señalar que, si bien los NAP de 2018 incluyen temáticas y enfoques que no eran contemplados en los LC de 2008, persiste el binarismo al nombrar los géneros.

aquellos temas y funciones docentes que se abren con el desarrollo de la experiencia escolar en ESI. En este marco, los estudiantes son vistos como sujetos con saberes a compartir e inquietudes que los docentes tienen el deber de acompañar. De este modo, la labor docente se ve interpelada por estas nuevas responsabilidades e implica, en ocasiones, replantearse distintas dimensiones de la propia práctica profesional.

Demandas y circulación de saberes en el camino a la integralidad de la ESI

En un contexto social en el cual los cambios en materia de derechos ligados a las sexualidades y los géneros adquieren centralidad en la agenda pública, algunos profesores encuentran dificultades para ofrecer a sus estudiantes los contenidos actualizados que la ley de ESI enuncia como una obligación de la labor docente. Tal como lo señalaron Faur, Gogna y Binstock (2015), el hecho de no sentirse capacitados para abordar ES en sus clases es uno de los motivos principales por los que se pueden presentar resistencias a la ESI. ¿Qué hace que los docentes se sientan autorizados a la hora de abordar estas temáticas y generar cambios en sus formas de enseñar? ¿Qué sucede cuando se trata de docentes de una escuela donde la ESI y los derechos son parte de su tradición? ¿Qué mirada tienen los estudiantes sobre la forma en que los docentes abordan la ESI?

Desde el punto de vista de los docentes, la formación en la temática aparece como una herramienta para contar con más recursos a la hora de abordar temas ligados a la ESI. Sin embargo, de los profesores entrevistados, quienes realizaron capacitaciones formales son una minoría.⁴⁷ Si bien quienes pudieron acceder a alguna(s) de estas instancias de formación mencionan la importancia que tuvo para ellos el hecho de poder acceder a información actualizada, en esta escuela la principal estrategia para capacitarse en ESI es el intercambio y asesoramiento entre colegas docentes.⁴⁸ Una docente de Cívica remarcó el modo de organización de las jornadas ESI, en las que habitualmente se trabaja en parejas pedagógicas, permite aprender de las prácticas de sus colegas.

⁴⁷ De los once docentes entrevistados, cuatro habían participado de instancias de capacitación en ESI por fuera de la escuela. La falta de tiempo es mencionada por la mayor parte de los docentes como el motivo por el que, a pesar de tener interés, no accedieron a instancias formales de capacitación docente.

⁴⁸ La investigación llevada adelante por Faur y Lavari (2018) identificó que, para llevar adelante la formación de equipos escolares con un enfoque integral, la formación entre pares constituye un recurso valioso para sostener el desarrollo de la ESI y sortear los obstáculos planteados cuando se producen cambios en la planta docente de las escuelas.

Esta jornada me toca con tal o con este profe, entonces pensemos con ese profe. Y cómo va cambiando ese profe que te toca de co-equiper, por ahí te toca con un profe que sabe un montón y te da un montón de material, y por ahí hay otro al que vos tenés que ayudarlo o ayudarla (Mariela, docente de Cívica, turno noche).

Ante una escasa institucionalización del rol de quien capacita, cuando esta persona deja la institución queda una vacancia que no siempre se puede completar de manera rápida. Si bien la escuela cuenta con un equipo de referentes en ESI conformado por aproximadamente 10 profesores, éste puede resultar insuficiente para una planta docente de 200 personas, teniendo en cuenta que las horas pagas que disponen para esta tarea son las extraclase (en el caso de los que tienen nombramiento por cargo). Sin embargo, el trabajo colaborativo es parte de la forma en que se organiza el trabajo en la escuela y permite que cada vez más docentes cuenten con se sientan preparados para abordar la ESI.

A la vez, contar con más herramientas conceptuales favorece la transversalización de la ESI: pensar la ES en todas sus dimensiones es indispensable para poder relacionarla con las diferentes disciplinas escolares.

Es algo que cada vez puedo relacionar más con todos los temas que doy. No fue fácil hacer consciente que [la ESI] (...) está presente en todo... Y ya lo voy armando en cada contenido: doy esto y tiene su costado ESI; doy esto y tiene su costado ESI. Cada vez va saliendo más aceitado porque tuve la voluntad de hacerlo (Mariela, docente de Educación Cívica, turno noche).

La formación de base también es recuperada por algunos docentes como una instancia de la sobre la cual se vuelve para repensar determinados aspectos desde el enfoque de la ESI.⁴⁹ Al respecto, una de las docentes pioneras en la escuela en el desarrollo de la ES resaltó que, si bien el profesorado que cursó no la preparó específicamente para trabajar en ES, su formación pedagógica le facilitó el abordaje de la ESI.

Para otros profesores, acercarse a este enfoque implicó repensar su formación de grado y distintos aspectos de sus prácticas. Este es el caso de Adrián, un docente de Educación Física que realizó cambios en su forma de organizar las prácticas de enseñanza y relata una variedad de circunstancias que lo llevaron a introducir estas modificaciones.

Su participación en la organización de campamentos lo llevó a pensar prácticas ligadas a la Educación Física que se vinculan a la cooperación y no a la competencia propia de la práctica

⁴⁹ Ninguna de las docentes entrevistadas mencionó haber recibido capacitación específica en ESI en su formación de grado. Sin embargo, esto puede deberse a que, en su mayoría, se formaron como docentes antes de la sanción de la Ley de ESI o poco tiempo después.

deportiva. A partir de eso, comenzó a introducir prácticas corporales no competitivas, como yoga, estiramiento o trabajos de fuerza en algunas de sus clases.

A su vez, en ocasiones, les estudiantes interpelan las prácticas pedagógicas posibilitando que tengan lugar cambios. Así, Adrián relata el modo en que la intervención de una estudiante lo llevó a reflexionar sobre los estereotipos de género que estaba reproduciendo en sus prácticas pedagógicas:

Había unos chicos protestando y yo jodiendo les dije algo así como “llorás como una nena”. ¿Por qué ese calificativo? Esta chica me lo hizo notar a través de una revista [de estudiantes]. Hicieron un gráfico en el cual el gráfico era yo: “Como dijo el profesor, llorás como una nena”. ¿Y por qué no? ¿Y por qué como una nena y no como un nene o como quien sea que llorás? (...) La chica esta como otras personas [me] ayudó a descontracturar, [a] decodificar esa cuestión, [a] ver cómo es la cosa (Adrián, docente de Educación Física, turnos mañana y tarde).

En otras situaciones, les estudiantes realizan demandas concretas, como un alumno que le pidió autorización para practicar vóley con el grupo de mujeres porque se sentía incómodo en las clases con varones, que hasta ese momento el docente definía como “muy futboleras”.

El docente también hace referencia al contexto social, en el que temáticas asociadas a los géneros comenzaron a estar en el centro de la agenda pública, y a experiencias personales, como el cambio de identidad de género de uno de sus hijos. Finalmente, resalta el apoyo y el asesoramiento de sus colegas, que le permitieron acercarse a nuevas herramientas conceptuales para repensar sus prácticas. En este ejemplo se puede ver la variedad de factores que pueden llegar a intervenir en los cambios en las prácticas pedagógicas a los que nos estamos refiriendo en este trabajo.

Las entrevistas a docentes dan cuenta del modo en que abordar la ES desde una perspectiva integral implica para ellos poner en cuestión distintos aspectos de su rol. La formación docente que recibieron (tanto de grado como específica en ESI) y una valoración positiva del intercambio entre colegas aparecen como cuestiones revisitadas al analizar sus propias prácticas a la luz de la ESI. También intervienen en este proceso las demandas o intervenciones estudiantiles en relación con el modo en que se despliega la ESI en su escuela.

Los estudiantes saben que la ESI es un derecho que tienen por ley. En este sentido, valoran y reconocen el trabajo de aquellos docentes que se comprometen con la ESI, y plantean posturas críticas cuando consideran que este derecho no se cumple.

Con respecto a sus docentes, no es el conocimiento sobre las temáticas en sí mismo lo que valoran, sino su apertura a abrir espacios de diálogo y, al desconocer alguna temática, la predisposición para investigarla para poder incorporarla en sus prácticas de enseñanza. Así, una egresada resalta positivamente la actitud de una de las docentes que, en el marco de una jornada ESI, dijo haber buscado información especialmente para realizar las actividades:

Y no sé, esa cosa de dinámica, y ellas querer aprender, como que se reían, nos decían “Ah, yo no tenía idea. Me puse a buscarlo para hoy y no sabía, y qué sé yo...”. Está bueno eso también. Yo siento que a los profes lo que les pasa también es que les da miedo demostrar que no saben, y que pueden aprender algo de nosotros. Es algo que desde siempre siento que les cuesta, a algunos, ¿no? Entonces, cuando no es así, siento que es mucho más relajado. De hecho, terminamos aprendiendo todes mucho más (Milán, egresada 2019, turnos mañana y tarde).

Tal como afirma Britzman (1999), el desarrollo de la curiosidad y la apertura a preguntas que permitan explorar nuevas ideas aparece en este testimonio relacionada a una pedagogía significativa. La valoración positiva de las docentes a cargo de esta actividad no está asociada al saber que tenían de antemano sobre el tema sino al hecho de que se hayan guiado por la curiosidad, abriendo la posibilidad de generar una instancia lúdica de aprendizaje e intercambio.

Si bien los estudiantes tienen otros modos de acceder a la información que desean o necesitan, encuentran en la escuela un lugar a donde recibir orientaciones que consideran valiosas. A su vez, ocupan, muchas veces, un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, compartiendo sus conocimientos con sus pares. Así, una de las egresadas entrevistadas relató que, cuando una docente de Geografía no había preparado ninguna actividad el día en que estaba prevista una jornada ESI, ella tomó la iniciativa y compartió con sus compañeros información sobre prevención de ITS.

Así como se pone en valor la actitud de aquellos docentes comprometidos con el desarrollo de la ESI, la indiferencia de otros profesores con respecto a este tema es vista de manera negativa. Al respecto, una egresada en 2019 relató, críticamente, un episodio en el que una docente no había preparado actividades en el marco de una jornada ESI.

Las experiencias que se describen muestran que cuando se desarrollan prácticas de enseñanza y aprendizaje en ESI los conocimientos circulan, por momentos, en distintas direcciones. Los estudiantes, ávidos de información y debates que son valiosos para ellos, toman la iniciativa,

cuestionan los modos de abordar los temas y ponen sobre la mesa los cambios en los modos de relacionarse que transitan las juventudes.⁵⁰

Siguiendo a Britzman (1999) el modo de pensamiento que estructura a la sexualidad, la curiosidad, rechaza toda certeza. Esta característica podría explicar por qué la ESI aparece, en ocasiones, tensionando la circulación “adulto-adolescente” del conocimiento y los saberes en el ámbito escolar (Núñez y Fuentes, 2015). Tal como afirma Díaz Villa (2012), mientras que al abordar algunos contenidos disciplinares se traza una delimitación más rígida “sabe/no sabe”, en temas de sexualidad, todos sabemos algo. De esta manera, surgen nuevas formas de construir autoridad pedagógica que validan tanto los saberes como los intereses de los estudiantes. Así, en algunas ocasiones, la forma de construir autoridad de los docentes implica guiarse por la curiosidad a la hora de investigar temáticas de interés para los estudiantes y promover espacios de debate e intercambio con el fin de garantizar el derecho de los jóvenes a recibir ESI. A la vez, los estudiantes también asumen un lugar de autoridad cuando toman la voz para compartir sus saberes y para expresar aquellos aspectos que consideran insuficientes del abordaje de la ESI en la escuela.

Las demandas de ESI se presentaron en la escuela de maneras más o menos organizadas: desde comentarios espontáneos a docentes a comunicaciones con el equipo directivo por parte del CE. En cuanto al contenido de los reclamos, no se trató sólo de que se garantizara el dictado de la ESI sino también de que se incluyeran los múltiples aspectos de la sexualidad contemplados por la ley.

Los resultados de las pruebas Aprender 2019 (Mariño y Salleras, s/f) permiten acceder a una mirada más amplia de lo que sucede en otras escuelas. Ordenados según los ejes prioritarios establecidos en los NAP, el que se aborda con más frecuencia es “cuidar el cuerpo y la salud”. Los temas que se trabajan con más frecuencia son la prevención de ITS (75%) y el embarazo no intencional en la adolescencia y los métodos anticonceptivos (68%). Por otro lado, en coincidencia con los relatos de los jóvenes entrevistados, la violencia de género en la adolescencia (57%) y la violencia de género en el noviazgo (53%) son parte de los temas que se trabajan asiduamente.⁵¹

⁵⁰ Entendemos a la categoría juventud como un concepto relacional (Vommaro, 2015). El sujeto joven se constituye en el marco de relaciones de fuerza que tienen lugar en formaciones sociales específicas, por lo que el concepto de “juventudes” en plural, permite dar cuenta de la existencia de una multiplicidad de posibilidades que adquiere este sujeto.

⁵¹ El análisis realizado por Mariño y Salleras (s/f) evidencia una paradoja: los temas que se trabajan más frecuentemente en clase coinciden con los temas en que a los estudiantes les gustaría profundizar. En el caso de

Al reconstruir el modo en que se organizaron los reclamos en relación a la ESI, los estudiantes mencionan en varias oportunidades al “afuera”. Como señalamos anteriormente, el programa institucional de la escuela moderna la concebía como un lugar de transmisión de valores “sagrados”, separada de la sociedad y sus conflictos (Dubet, 2007). A través de sus demandas en relación a la ESI, los estudiantes traen puertas adentro ese “afuera”: aquello que estaba pasando en otras escuelas y que les hizo ver algunas problemáticas que no se estaban abordando en la suya.

Uno de los hitos de las demandas por la ESI en la CABA que aparece en los relatos de los estudiantes es la toma colegios en 2017.⁵² Los reclamos se iniciaron en contra de la creación de la UNICABA⁵³, pero incluyeron también otras temáticas, como la demanda por la efectiva implementación de la ESI.

Núñez, Blanco, Vazquez y Vommaro (2021) analizan las formas de participación estudiantil, y dan cuenta de la existencia de múltiples formas de protesta, que incluyen pedidos de mediación, acciones performáticas en el espacio público y la toma de escuelas. En su indagación sobre los motivos que movilizan a los estudiantes, los investigadores identificaron tres aspectos centrales: las reformas curriculares, la infraestructura escolar y las demandas de reconocimiento en temas de géneros, sexualidades, diversidades y disidencias. Los autores sostienen que en los últimos años es cada vez más frecuente que la politización estudiantil no se produzca por problemáticas vinculadas a temáticas escolares sino ligadas a agencias sociales que van más allá del espacio escolar, como aquellas ligadas a los géneros y las sexualidades.⁵⁴

En el marco de las protestas estudiantiles que tuvieron lugar en 2017, se tejieron redes de intercambio entre jóvenes de diferentes escuelas que permitieron enriquecer la perspectiva

la escuela C, como vimos, los jóvenes manifiestan una valoración de los temas ligados al cuidado del propio cuerpo, pero hacen hincapié en la necesidad de que la ESI no se limite a estas temáticas.

⁵² Las tomas de escuela son parte de un repertorio de acción recurrente y consisten en la ocupación del establecimiento escolar por parte de los estudiantes. En el marco de estas medidas de protesta, los jóvenes organizan actividades sobre temáticas que les interesan o dedican tiempo a la refacción de las instalaciones escolares (Núñez, Blanco, Vazquez y Vommaro, 2021).

⁵³ En 2017 el gobierno de la CABA anunció un proyecto de cierre de los 29 Institutos de Formación Docente para ser reemplazados por una Universidad (UNICABA). A partir de esta situación, se organizaron distintas convocatorias para rechazar este proyecto. Estudiantes de diferentes escuelas secundarias de distintas escuelas organizaron tomas para manifestarse en relación a este conflicto. Finalmente, la creación de la UNICABA fue aprobada en 2018, pero el proyecto fue modificado y los Institutos de Formación Docente siguen en funcionamiento hasta la actualidad.

⁵⁴ Incluso durante la pandemia, cuando los estudiantes cambiaron sus repertorios de acción, las demandas relacionadas a los géneros y diversidades siguieron ocupando un lugar central en las prácticas políticas juveniles (Otero, Quinani y Manelli, 2022).

sobre lo que ocurría en otras instituciones, dando lugar a una ampliación de las demandas estudiantiles en la escuela C:

[Los reclamos] no eran solo por lo de la UNICABA sino [también por] una real implementación de la ESI, porque realmente... siendo honesto, la ESI que he tenido yo realmente me parece muy fructífera, pero en comparación de... situaciones en otros colegios, realmente como que creo que todos deberíamos haber tenido, al menos, al mismo nivel. Entonces también ahí estaba el tema de la real implementación (Julián, egresado 2019, turno mañana).

A partir de estos intercambios, algunos estudiantes evalúan positivamente la ESI que reciben en su escuela, mientras otros ven aquello que falta en el abordaje propuesto. Sin embargo, a partir de estas redes de intercambio entre estudiantes de diferentes escuelas se construye un reclamo colectivo que le otorga mayor visibilidad a nivel social.

Los relatos de los estudiantes muestran que, además de tener una postura crítica en relación con la ESI en su escuela, se posicionan como un actor que motoriza su desarrollo a través del pedido de una mayor frecuencia o variedad de temáticas a la hora de abordarla. Entrar en contacto con estudiantes de otras escuelas les permitió conocer diversas formas de enseñar y aprender ESI, guiando los contenidos de los reclamos.

Conclusiones

El recorrido por los sentidos otorgados por los actores escolares al concepto de integralidad muestra la multiplicidad de enfoques puestos en juego en el desarrollo de la ESI. En una línea acorde a los lineamientos oficiales, la ESI es entendida como un derecho de los estudiantes y su integralidad se relaciona a los múltiples aspectos de la sexualidad humana. A la vez, los actores se apropian de este concepto y lo relacionan al involucramiento de la comunidad escolar en su conjunto y la necesidad de revisar las dinámicas escolares a partir de este enfoque. De esta manera, la transversalidad de la ESI no aparece relacionada únicamente con su abordaje en todas las disciplinas, sino que también atraviesa al funcionamiento de la escuela en su totalidad. Además, se destaca la relación que se establece entre una práctica integral en ES y la necesidad de contemplar los intereses y saberes de los estudiantes.

Los discursos de los docentes acerca de la integralidad nos permiten, a la vez, acceder a sus prácticas pedagógicas. En cuanto a los contenidos que se abordan, las principales problemáticas tratadas continúan siendo los métodos anticonceptivos, la prevención de ITS y la violencia de género. Sin embargo, también tienen lugar prácticas que indagan acerca de otros aspectos de

la sexualidad, como el placer y los afectos. La modificación en las prácticas pedagógicas que viene de la mano con el enfoque de la ESI abre el camino para delinear nuevas formas de *simbolización del género* y de establecer *patrones de emoción*.

Rompiendo con la idea moderna de la escuela como una institución separada de los conflictos mundanos (Dubet, 2007), la ESI pone en un lugar central a los saberes y experiencias de la vida cotidiana. En este sentido, el acercamiento de los docentes a la ESI no se da únicamente por el acceso a capacitaciones específicas sino también a partir de los debates sociales en torno a los géneros y sexualidades y experiencias personales ligadas a estas temáticas. A la vez, los docentes se ven interpelados por las demandas de estudiantes, que toman experiencias y problemáticas “del afuera” y plantean la necesidad de problematizarlas en la escuela, en el marco de la ESI. Cuando los estudiantes reclaman a sus docentes que garanticen su derecho a recibir ESI o que dejen de reproducir estereotipos de género o cuando toman el lugar del saber para compartir conocimientos con sus pares, tensionan las *relaciones de poder* entre docentes y estudiantes propias del *régimen de género escolar* (Connell, 2000).

Los jóvenes encuentran en la escuela un lugar a donde recibir información confiable, que les da herramientas para “enfrentarse al mundo”. Si bien pueden acceder a estos contenidos en otros espacios, hay un reconocimiento de la escuela como una institución a la cual pueden recurrir para recibir información y orientación. Valoran la ESI, la demandan cuando consideran que está ausente y, cuando está presente, reclaman que se profundice el desarrollo de ciertas temáticas como la identidad de género —incluyendo a las identidades no binarias—, la diversidad de orientaciones sexuales y las relaciones sexoafectivas.

De esta manera, los estudiantes se constituyen como un actor que motoriza el desarrollo de la integralidad de la ESI. Entienden que recibir ESI es su derecho y la demandan; esperan que sus docentes sepan o, en el caso de no saber, que investiguen. A la vez, toman el lugar del saber, en ocasiones, y comparten sus conocimientos con sus pares. Así, se configuran relaciones docente-estudiante en las cuales el conocimiento circula en distintas direcciones, en donde los jóvenes pueden tomar la palabra, plantear demandas y compartir saberes.

Capítulo 3. Entre el conflicto y el diálogo: relaciones de género e intra/intergeneracionales

Introducción

En tanto marco normativo, la ley de ESI condensa transformaciones sociales y las pone en escena en la escuela, enmarcando debates, abriendo espacios de diálogo e interpellando y produciendo subjetividades. Pero este no es el único modo en que estos cambios “llegan” a la escuela. Así como en el capítulo 2 vimos que les estudiantes buscan “afuera” referencias de otros modos de desarrollar la ESI y realizan demandas sobre cómo se aborda en su escuela, también toman repertorios de acciones que ponen en práctica en el ámbito escolar.

En este capítulo analizamos la emergencia de los escraches como forma de denuncia de situaciones de violencia de género y las estrategias de resolución de los conflictos que surgieron a partir de éstos. Poner el foco en este evento crítico nos permite, por un lado, acceder a procesos culturales más amplios a través de su aparición en la escuela, y por el otro, indagar acerca de los efectos que tienen en el *régimen de género*.

Los actores escolares reconocen los cambios culturales acontecidos en las últimas décadas, que marcan distintos posicionamientos ante los problemas sociales y las formas de vivir los vínculos. En este sentido, las diferencias generacionales aparecen como un factor que complejiza el abordaje de la ESI. ¿Cómo interviene el factor generacional cuando el proceso de transformación en las relaciones de género y la sexualidad —con los conflictos y movimientos que genera— entra en escena en la vida escolar? ¿Las diferencias coartan la posibilidad del diálogo? ¿De qué manera puede la ESI habilitar espacios de diálogo intergeneracional?

Escraches, círculos de géneros y el lugar de la ESI en un proceso de transformación social

Como vimos en los capítulos anteriores, desde el año 2015, con el surgimiento del movimiento *Ni una menos*, la violencia de género adquirió centralidad en la agenda pública. En este contexto social, se comenzaron a visibilizar situaciones de violencia de género. Cuando las denuncias llevan el nombre del agresor, se suelen conocer como *escraches*. Esta es una práctica política que se popularizó a partir de las acciones de denuncia de la agrupación de derechos

humanos HIJOS⁵⁵, que consistía en señalar públicamente a los implicados en violaciones de derechos humanos durante la última dictadura militar. Esta metodología apuntaba a lograr una condena socialmente consensuada de los delitos que hasta el momento estaban impunes (Bravo, 2012).

Siguiendo a Romero (2021), si bien no es posible marcar un inicio claro del uso de los escraches ante situaciones de violencia de género, algunos hitos han sido las denuncias a personajes del ambiente artístico, desde 2016, la visibilización de situaciones de acoso y abuso por parte de egresados del colegio Nacional Buenos Aires⁵⁶ en septiembre de 2018 y la denuncia pública en una conferencia de prensa por parte de Thelma Fardin a Juan Darthés,⁵⁷ en diciembre de 2018.

En el ámbito escolar, en 2018 se visibilizaron situaciones violencia de género por parte de estudiantes de escuelas secundarias. En algunos casos, se realizaron denuncias formales ante instituciones, y en otros tuvieron lugar escraches, indicando quién fue el agresor a través de las redes sociales. A la vez, estas denuncias tuvieron lugar en varias escuelas secundarias de distintas localidades del país.⁵⁸

El trabajo de Palumbo y Di Napoli (2019) permite dimensionar el alcance de los escraches que tuvieron lugar en escuelas secundarias durante 2018. Los autores analizan los espacios creados en redes sociales de diez escuelas, en las que las jóvenes relataban, de manera anónima o no, las experiencias de acoso/abuso que habían vivido. A partir del relevamiento y análisis de setenta denuncias públicas, sistematizan una *gramática de los escraches*, evidenciando las regularidades que tienen este tipo de publicaciones.⁵⁹ En cuanto al contexto de surgimiento de esta modalidad de denuncia entre jóvenes, desde el marco teórico de Elias (2011), los autores analizan los cambios en los modos de auto coacción de los comportamientos por parte de los individuos tomando el concepto de *reconfiguración social de los umbrales de sensibilidad*. Los escraches y sus efectos en la sociabilidad juvenil pueden ser analizados en esta clave: en tanto

⁵⁵ Se trata de una organización que surgió en 1995 y estaba integrada inicialmente por los hijos de detenidos-desaparecidos, ex presos políticos, exiliados durante la última dictadura militar en Argentina y, posteriormente, por jóvenes que comparten con ellos el posicionamiento político del movimiento, sin ser familiares de las víctimas del gobierno militar.

⁵⁶ El Colegio Nacional Buenos Aires es una escuela preuniversitaria de élite, que depende de la Universidad de Buenos Aires.

⁵⁷ Thelma Fardín y Juan Darthés son una actriz y un actor reconocidos en Argentina. Esta denuncia fue formalizada por vía judicial.

⁵⁸ Este proceso fue visibilizado en los medios de comunicación, como se puede ver en las notas periodísticas de Calderón (2018), López (2018) disponibles en la bibliografía.

⁵⁹ Los cinco ejes que se repiten son: 1) mención del vínculo que tenían con el varón que las violentó y el contexto en el cual se dio; 2) descripción de la escena de violencia; 3) relato de las sensaciones y emociones experimentadas a partir de lo acontecido, añadiendo explicaciones o justificaciones; 4) reflexiones subjetivas sobre los límites entre el consentimiento y el abuso y 5) argumentos sobre el motivo de su denuncia.

los códigos de aquello que era aceptable o no en las relaciones de género han sufrido modificaciones en las últimas décadas, se produce un proceso de revisión de las propias prácticas tanto entre jóvenes como entre adultos.

Por otra parte, Menéndez (2021) analizó los escraches que tuvieron lugar entre estudiantes de una escuela secundaria de gestión estatal de CABA, recuperando sus percepciones sobre esta problemática. Dentro de los testimonios recogidos, la autora distingue discursos a favor y en contra de esta herramienta de denuncia. Quienes defienden esta modalidad, la conciben como una alternativa que surge en un contexto en el que no había otros espacios habilitados para discutir y problematizar estos temas. Por otro lado, también se relevaron testimonios críticos a esta modalidad de denuncia en tanto estigmatizan y marginan a los estudiantes denunciados. Además, se cuestiona el hecho de que no implican una instancia reflexiva, sino que los cambios de actitud están relacionados con el miedo a las consecuencias de las acciones que pueden ser sancionadas por su grupo de pares.

La investigación de Romero (2021) se centra en la producción situada del estatuto de víctima a partir del análisis de la experiencia de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata con un proyecto institucional favorable al activismo feminista. En el marco de este proyecto, en el cual cobra relevancia el enfoque de derechos, se propone un *abordaje pedagógico* de las prácticas no consentidas, teniendo en cuenta que los estudiantes son sujetos en formación que pueden estar teniendo sus primeras experiencias en situaciones de cortejo. El autor sostiene que el foco puesto en el consentimiento⁶⁰ pone a las jóvenes en el lugar de corresponsables en los acuerdos establecidos en las relaciones, tensionando el lugar pasivo otorgado a las mujeres en las representaciones clásicas de los vínculos sexo-afectivos. Desde el punto de vista institucional, el compromiso con la ESI y las condiciones de escucha a los estudiantes son factores que favorecieron, en la experiencia analizada, el apego de muchos estudiantes a los criterios establecidos por las autoridades para el manejo de las situaciones de conflicto relativas a los géneros.

Chervin (2023) también analizó la experiencia de una escuela secundaria de la CABA en la que tuvo lugar esta modalidad de denuncia, y da cuenta de las distancias y acuerdos intergeneracionales que visibilizó el abordaje de esta situación. Un punto de contacto entre los hallazgos de su trabajo y los de Menéndez (2021) es que ambos identifican que los escraches

⁶⁰ Como se mencionó en el capítulo 2, el consentimiento es uno de los temas demandados por los estudiantes para ser abordado en el marco de la ESI. En este punto, es posible ver cómo este reclamo está relacionado directamente con las transformaciones en los modos de relacionarse de los jóvenes.

emergieron en las escuelas como un modo de actuar que adoptan las estudiantes ante la insatisfacción por las respuestas institucionales, que consideraban excesivamente burocráticas y de tiempos lentos. Sin embargo, a partir de esta situación conflictiva también emergieron instancias de trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes que evidencian acuerdos y estrategias intergeneracionales para abordar la problemática de la violencia machista.

En el contexto escolar, ante la emergencia de los escraches, se repetía una pregunta: ¿por qué escrachan las chicas? Los antecedentes sobre el tema (Menéndez, 2021; Chervin, 2023) han dado cuenta de algunos de los motivos mencionados por las jóvenes: la búsqueda de una “sanación subjetiva”, un acto de solidaridad para que a otras mujeres no les pase lo mismo que a ellas y la disconformidad con los mecanismos institucionales que se ponen en marcha ante las denuncias por violencia de género. Romero (2021) presenta al escrache como una tecnología que produce, de manera inequívoca, víctimas y victimarios. Sin embargo, el autor señala que las personas que llevan adelante un escrache no siempre utilizan esta categoría y en ocasiones, se entiende esta acción como parte de un agenciamiento femenino.

El fenómeno de los escraches ha sido (y sigue siendo) controversial. Tal como afirma Masson (2019), el estereotipo de mujer pacífica y subordinada ha operado incluso en la construcción del conocimiento en el marco de los estudios de género. En este contexto, el hecho de que mujeres jóvenes lleven adelante acciones violentas, como exponer públicamente a su agresor, llama particularmente la atención. En tanto estas mujeres no cumplen con su mandato de género, el hecho de que elijan los escraches como modo de denunciar es especialmente cuestionado.

Poco después de la emergencia de este tipo de denuncias en las escuelas, este fue cuestionado por su carácter “punitivista”. En el ámbito de la escuela secundaria, se da la particularidad de que les jóvenes están siendo socializadas y teniendo, en general, sus primeras experiencias de seducción. A la vez, la pertenencia a grupos de pares es una experiencia que se considera constitutiva del “ser joven”, por lo que el apartamiento de los jóvenes escrachados implica un riesgo que alarma a algunos de los actores entrevistados. En este sentido, Faur (2019)⁶¹ retoma la distinción que realiza Toporosi (2018) entre las categorías de *abuso* y *conductas abusivas*, en tanto este último término da cuenta de la posibilidad de transformación. La autora analiza

⁶¹ Se trata de un artículo periodístico publicado en la Revista Anfibia, dependiente de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), que tuvo una amplia difusión en las comunidades escolares. El trabajo de Romero (2021) muestra el modo en que el equipo directivo de una escuela secundaria de La Plata se apropió de las reflexiones que se presentan en el artículo al incluir los lineamientos propuestos en la nota a su modo de abordaje de los conflictos entre pares.

las experiencias que tuvieron lugar en dos escuelas secundarias de la CABA a partir de la emergencia de los escraches y problematiza el modo en que el mundo adulto se posicionó para intervenir, buscando dar soluciones “de arriba hacia abajo” y sin dar lugar a procesos de revisión de las propias prácticas.

En general, como emergente social, los escraches salen a la luz como una forma de poner sobre la mesa una problemática que no puede ser resuelta de otra manera. En el ámbito escolar en particular, obligan a repensar el trabajo de esta institución en torno a la sociabilidad sexo-afectiva entre jóvenes, incluso más allá de las fronteras escolares.

En el caso de la escuela C, cuando se presentaron escraches por violencia de género, la escuela actuó como mediadora entre los distintos actores involucrados. Se diseñaron estrategias para que los jóvenes no se cruzaran y se hicieron reuniones con les estudiantes involucrados, sus amigos y familiares. En todas las entrevistas en las que se hace referencia al abordaje de las denuncias, se hace hincapié en la complejidad de la situación, en tanto el personal de la escuela debía lidiar con una multiplicidad de actores, e incluso se tuvo que intervenir en una situación de violencia desatada a partir de este conflicto en la vereda de la escuela.

Una piba denunció a un pibe. Hizo un escrache el domingo a la noche. Y se entera el lunes a la mañana que el pibe al que escrachó iba al (...) [colegio] a la tarde. Ella iba a la mañana, y no lo sabía. Le agarró mucho miedo. Ella, si hubiese sabido eso, no hubiese hecho el escrache. Pero no termina allí, sino que los compañeros de ese pibe querían ir a agarrarlo a trompadas a la salida de ese día porque se enteraron de lo que le hizo a la piba. ¡Un trabajo se hizo ese lunes! Un lunes eterno. Porque había que desactivar todo eso, todo lo que se estaba generando. Y había sido una situación que había sido un año atrás. Pero bueno, la piba lo quiso contar (Milena, Asesora Pedagógica).

En el marco de una situación de conflictividad por la emergencia de los escraches, aparecen distintas vías institucionales para intervenir. Además del establecimiento de protocolos⁶² y la regulación de la convivencia, les entrevistades también enuncian la necesidad de promover espacios de problematización y reflexión que trasciendan el enfoque punitivista. Si bien, como señalamos en el capítulo 2, la ESI es asociada en mayor medida con un enfoque de prevención —entre otras cosas, de la violencia de género—, también puede brindar un marco para intervenir en situaciones de conflicto.

En las entrevistas realizadas a distintos actores escolares aparecieron discursos críticos a los escraches como metodología de denuncia de situaciones de violencia. Por ejemplo, una de las

⁶² En la Ciudad de Buenos Aires existe un protocolo para situaciones de violencia de género, disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/08/08/5d06195d46c4fbbedfb0d0804a780d6a1d3eb09c0.pdf>

egresadas entrevistadas se posicionó en contra de éstos, pero aclaró que en otro momento encontraba en ellos la única posibilidad para visibilizar una situación de violencia. Luego de una instancia de reflexión, la joven pone de relieve la contracara de los escraches: la marginación de aquellos jóvenes que fueron denunciados, que afecta en forma directa su entorno social y puede tener consecuencias en su salud mental. Ana, una de las jóvenes entrevistadas, remarca la importancia de generar una problematización de las situaciones de conflicto desatadas que permitan reflexiones y cambios de posicionamiento:

Un amigo mío, cuando estaban todos los escraches por todos lados, y que se yo, el habló con... Me dio risa, pero pensé “es lo que hay que hacer”. [El amigo le dijo] “Hablé con todas las pibas que conozco con las que estuve para ver si alguna vez se sintieron incómodas conmigo porque creía que no, pero por las dudas les voy a preguntar.” (...) La ESI, además de ser integral, te tiene que interpelar de verdad. Porque es algo que a todos nos va a pasar. A todos, a todas. Lo quieras ver o no. Quizás no querés estar ahí escuchando qué es el consentimiento o no. Pero lo vas a necesitar en algún momento. A los 20, a los 15, a los 30, a los 50, a los 80, no importa (Ana, egresada 2019, turno mañana).

En el relato de Ana aparece la importancia de la ESI ligada a un aprendizaje que es valioso en cualquier momento de la vida y que remite a experiencias que trascienden los límites de la escuela. Una vez más, la escuela aparece como una institución reconocida, a través de la ESI, como un lugar a donde acceder a saberes y orientaciones significativos para les jóvenes.

Les estudiantes reconocen que la violencia es un tema que se aborda en el marco de la ESI, e incluso se establece el lineamiento de cómo actuar en el caso de que sea necesario hacer una denuncia. Sin embargo, encuentran limitaciones en el paso posterior: el manejo institucional cuando se visibiliza una situación de violencia.⁶³ Uno de los egresados entrevistados señala que la intervención de la escuela a partir de una de las denuncias realizadas —la gestión del pase de turno del estudiante que había sido denunciado— le pareció limitada. A su vez, considera que la demora en el accionar de la institución generó situaciones de incomodidad para la estudiante que había hecho la denuncia, que debía cruzarse en los pasillos con el compañero que había señalado como su agresor.

Así, ante la disconformidad con estas respuestas que dio la institución, les estudiantes impulsaron desde el CE la creación de los “círculos de género”, espacios de reflexión cuyo contenido fue configurándose a medida que tenían lugar los encuentros. Les estudiantes vieron la necesidad de armar una propuesta propia, en principio, para brindar contención a las jóvenes que habían presentado denuncias. Luego, en estos espacios de encuentro se debatieron distintas

⁶³ En este punto, los hallazgos del trabajo de campo son similares a los de los estudios de Menéndez (2018) y Chervin (2023) en cuanto al contexto en el que surgen los escraches en las escuelas.

temáticas relativas a los géneros y las sexualidades, como la construcción de los géneros, los estereotipos y la violencia, entre otros temas.

Como mencionamos en el capítulo 2, durante los últimos años la agenda de género es un tema central de la participación estudiantil en las escuelas (Núñez, Blanco, Vazquez y Vommaro, 2021). A la vez, las formas en las que participan los jóvenes son heterogéneas (Núñez, 2019) y se nutren de repertorios de acción que tienen lugar en otros espacios sociales.⁶⁴ Así, tanto el uso de escraches como forma de denuncia como las iniciativas que desarrollaron con el objetivo de abordar los conflictos que surgieron son repertorios que, una vez más, los jóvenes toman del “afuera” y lo ponen en escena en el ámbito de la escuela.

La coordinación de los círculos estaba a cargo de jóvenes que formaban parte del CE. Muchos de ellos tenían experiencia de participación política en la escuela o en otros espacios de militancia ligados al género. Los encuentros tenían lugar en el patio de la escuela, y en un primer momento se realizaban en horario escolar, en lo que se denomina “la séptima hora”⁶⁵. Luego, con el fin de promover la participación de estudiantes tanto del turno mañana como del turno tarde, comenzó a funcionar en la franja horaria entre turnos.

Las autoridades apoyaron esta iniciativa,⁶⁶ dando el marco para que los círculos pudieran tener lugar dentro del edificio escolar. Sin embargo, la organización y la convocatoria a este espacio estaban a cargo de CE. En ocasiones, se convocó a docentes para que asesoraran a los estudiantes en las dinámicas, y en otros momentos, ante el surgimiento de conflictos, las autoridades requirieron que hubiera presencia de adultos en los círculos.

En el círculo de mujeres y disidencias los estudiantes se reunían a compartir las situaciones que las hacían sentir incómodas en la escuela, y debatían sobre distintas temáticas, como la lucha por el derecho al aborto, la competencia entre mujeres y la sororidad. Además, en ocasiones se tomaban decisiones sobre cómo visibilizar situaciones de acoso que involucraban a profesores de la escuela.

Una de las estudiantes relata que en un primer momento acompañaba en el espacio del círculo la organización de escraches para luego adoptar una postura más reflexiva sobre esta

⁶⁴ Los círculos de varones y de mujeres y disidencias toman el formato de “talleres” en los que se comparten vivencias y reflexiones en relación a los géneros que tienen lugar en los Encuentros Plurinacionales de Mujeres y Disidencias (ex Encuentros Nacionales de Mujeres) y los Encuentros Latinoamericanos de Varones Antipatriarcales.

⁶⁵ La “séptima hora” es una extensión del horario escolar, de asistencia optativa.

⁶⁶ Tal como se describió en el capítulo 1, en el marco de la tradición escolar en derechos humanos y en ESI, las autoridades de la escuela generalmente apoyan las iniciativas de este tipo.

herramienta de denuncia. A su vez, resalta la importancia de este espacio de encuentro para escucharse y debatir:

Pasa mucho este juego... esta competencia entre pibas. (...) Después como que yo fui entendiendo que a la otra piba le puede pasar exactamente lo mismo que te está pasando a vos y es tu sorora. O sea, a ella también le chiflan en la calle, a ella seguramente (...) también le da miedo, o le pasan cosas que a vos también te pueden llegar a pasar, y es tu par, o sea, es tu par y es una víctima también, igual que vos, es una luchadora, igual que vos, por más que ella no lo sepa. Por más que ella no esté metida en el feminismo, por más que no le importe el tema. (...) A mí me cayó la ficha realmente de lo que es la sororidad con eso, más que nada con los círculos, y con algunas profes también (Ana, egresada 2019, turno mañana).

La visibilización de la violencia de género en sus distintas expresiones permite a las jóvenes identificarse como víctimas de violencia. Sin embargo, este proceso de identificación va más allá de lo personal: se da de manera colectiva, y en el marco de debates y prácticas que tienen lugar tanto dentro como fuera de la escuela.

Tal como lo advierte Lamas (2018), en los relatos se puede ver una asociación entre el hecho de ser mujer con la condición de víctima. Esta autora alerta acerca del uso indiscriminado de la palabra acoso en la visibilización de las violencias hacia las mujeres y propone revisar el concepto y el modo en que está siendo utilizado y diferenciar entre lo que es un acoso, un abuso sexual y una situación de hostigamiento. Así, se posiciona en contra del “victimismo”, una tendencia que identifica en los discursos sociales sobre la temática que asocia la condición de víctima al hecho de ser mujer. Lamas argumenta que estos discursos, por un lado, fortalecen un paradigma conservador sobre los géneros y las sexualidades y, por el otro, hacen que la lucha feminista sea funcional al neoliberalismo y su política carcelaria, en tanto están asociadas a pedidos de penas más severas. Luego de analizar las implicancias de la proliferación de discursos punitivistas en relación con el acoso, la autora enfatiza la necesidad de que haya “más educación y menos castigos” (Lamas, 2018:70), poniendo el foco no tanto en el sistema de penalización sino en las acciones tendientes a promover la responsabilidad personal. Si bien el trabajo de Lamas no entra en diálogo específicamente con el contexto social argentino, resulta útil para dar cuenta de los debates que tienen lugar en el ámbito académico y jurídico en relación con los cambios en las relaciones de género, la visibilización de las violencias y su abordaje judicial.

Sin embargo, en los discursos a los que accedí en el trabajo de campo, la identificación de las mujeres como víctimas no estaba asociada necesariamente al pedido de penas más severas, que es la preocupación planteada por Lamas. Antes vimos que les estudiantes se referían a una

disconformidad con las respuestas de la institución, en tanto no se protegía a la joven que había denunciado de situaciones incómodas o dolorosas, como encontrarse con quien identificaba como su abusador en los pasillos de la escuela. Sin embargo, en los testimonios sobre el tema que pude recabar, en ningún caso se pedía que los jóvenes fueran expulsados, que se les niegue su derecho a la educación o reclamos similares.

Los escraches emergen como una forma de hacer pública una situación que estaba en el ámbito de la intimidad de las jóvenes. Una vez hecha la denuncia, surgen intervenciones que abordan la problemática como un conflicto interpersonal. Así, en un primer momento, la escuela interviene como una mediadora entre partes y busca desarticular situaciones conflictivas, como la que narra la asesora pedagógica, en la que un grupo de jóvenes iba a agredir físicamente a un adolescente identificado como acosador.

Sin embargo, este tipo de denuncias también inscriben estas situaciones de acoso como un problema social. Así, el proceso dentro de la escuela C fue tomando un rumbo similar al que Romero (2021) describe como un *abordaje pedagógico*, en oposición a uno *punitivista*: se comenzaron a generar instancias de problematización de la violencia machista, como los círculos de género.

En este sentido, los círculos de varones también pueden ser pensados a la luz de la problematización de la construcción de la masculinidad que tuvo lugar en los últimos años (Jones, 2022). Este espacio surgió después del círculo de mujeres, y fue impulsado por el CE como una instancia de reflexión entre varones en torno a la masculinidad.

Entre los temas que se trabajaron en el círculo, los entrevistados mencionan el machismo, los estereotipos, los celos y el acoso. Para planificar los encuentros, los estudiantes tomaban herramientas de otros espacios en los que participaban quienes estaban a cargo de la organización, como talleres de ESI realizados en otros ámbitos y círculos de masculinidades que se estaban desarrollando fuera de la escuela. De este modo, el espacio de los círculos se presenta como una iniciativa estudiantil en el marco de la escuela secundaria, pero que se nutre de repertorios de estrategias que estaban teniendo lugar en otros entornos sociales y políticos. Los estudiantes toman esta modalidad de organización y la adaptan al ámbito de la escuela, con sus propias lógicas de funcionamiento. De este modo, se establecen relaciones con otros actores

escolares, por ejemplo, a través de un pedido a asesoramiento a docentes para planificar las dinámicas grupales que tenían lugar en los círculos.⁶⁷

En los encuentros se recuperaban las temáticas que se abordaban en clase, en el marco de la ESI. De este modo, se apropiaron de los saberes a los que accedían en la escuela y generaron un dispositivo pedagógico en el que se configuraban nuevas formas de circulación del conocimiento. A la vez, abordaban inquietudes que surgían en los intercambios entre pares, promoviendo una profundización de estas reflexiones.

Yo me acuerdo en Filosofía en... creo que fue en 5to, hablamos el tema de cuál es la construcción de la masculinidad. (...) También lo hablábamos en gimnasia, también el tema de lo que es el deporte. (...) ¿Quién es tan hombre para meter goles? ¿Cuál es el mejor de todos nosotros? Ahí como que también se mide la vara, de quién es el más macho de los machos. Y ahí empezaba el debate de decir “bueno, che, está bien perdimos, somos varones igual” (...). Lo hablábamos entre nosotros, con mi grupo de amigos, pero mismo también lo hablábamos en el centro [el CE] para poder llevarlo [a los círculos] (Julián, egresado 2019, turno mañana).

El fútbol ocupa un lugar central en la construcción subjetiva de los varones (Pechin, 2013) y constituye una práctica masculinizante inserta en el *régimen de género* de la escuela (Connell, 2001). Sin embargo, como señalamos anteriormente, hay algunos indicios de transformaciones en estas prácticas escolares. En el capítulo 2 vimos el modo en que Adrián, uno de los docentes de Educación Física cambió el formato de sus clases “fútboleras” para abrir paso a otras prácticas corporales a partir de una variedad de situaciones que le hicieron revisar sus prácticas pedagógicas. En el caso de los estudiantes, también tuvieron lugar debates que problematizaban los modelos de masculinidad tan arraigados en la socialización juvenil.

Federico, un estudiante que participó de los círculos de varones, relató que a partir de los contenidos vistos en una clase en la que se abordó la ESI, se dio cuenta de haber insistido para tener un encuentro con una compañera podía haber sido una situación de acoso. Por eso, decidió llevar el tema al círculo de varones.

Al igual que en el relato de Ana sobre la revisión de prácticas de su amigo a partir de los escraches, en este caso, Federico problematizó sus experiencias recientes a partir de abordar temas ligados al consentimiento en el marco de la ESI. Al llevar su inquietud al círculo de varones, encontró en sus compañeros una confirmación de que lo que había hecho (insistir)

⁶⁷ En el capítulo 2 vimos que en las prácticas pedagógicas en ESI, los estudiantes valoran de sus docentes que promuevan espacios de reflexión y, guiados por la curiosidad, investiguen, de ser necesario, para poder acompañar sus intereses. En este caso, también se puede ver cómo los estudiantes toman la iniciativa, pero demandan también guía y apoyo por parte de sus docentes.

“estaba mal”. En cierto punto, la problematización de la situación vivida llevó a Federico a juzgarse a sí mismo por su comportamiento. En este sentido, Jones (2022) hace referencia al malestar e incomodidad que implican tomar conciencia sobre el propio papel en la reproducción de violencias y desigualdades usando el término de *dolor por revisión*. Sin embargo, retomando a Delgado (2019), sostiene que este proceso no debe pensarse como una labor moralista de cuestionamiento individual sino, principalmente, como una instancia reflexiva y colectiva acerca de cómo se reproducen las desigualdades en grupos e instituciones. El autor sostiene que la idea de la *deconstrucción*⁶⁸ de la masculinidad suele presentar tres aspectos que impiden que sea una vía para lograr un cambio sustancial en las relaciones de género: al *auto-centramiento*, la *comodidad* y la *fantasía del win-win*. En primer lugar, el *auto-centramiento* hace referencia a los discursos que ponen el foco en la experiencia e identidad personales, sin problematizar la dimensión relacional y colectiva de las desigualdades de género. En segundo lugar, la *comodidad* apunta a la búsqueda de transitar este proceso de cambio con la menor incomodidad posible. En este sentido, el autor llama *reformismo gradualista de las masculinidades* a la idea de que el cambio en los patrones de masculinidad podría darse en ausencia de conflictos y malestares. Por último, la *fantasía del win-win* se refiere al discurso que sostiene que la igualdad de género beneficiaría a todas las personas. A partir de reconocer estas características de la conceptualización más extendida de la *deconstrucción*, propone usar, en su lugar, el concepto de *despatriarcalización*, que se enfoca en el carácter social de las desigualdades de género. Un proceso de cambio real implica necesariamente evidenciar su carácter colectivo y es un proceso incómodo, en el que los varones pierden privilegios.

En su análisis de los escraches en escuelas secundarias, Faur (2019) resalta el modo en que se instala entre los jóvenes el proceso de *deconstrucción* como un *imperativo ético* que abre la posibilidad de situarse de otra manera en los vínculos sexoafectivos. Más allá de los límites que identifica Jones (2022) en la forma en que circula este concepto, el trabajo de Faur muestra que, en el marco de los conflictos que se generan en la escuela secundaria a partir de los escraches, su uso tiene la ventaja de evidenciar la posibilidad de transformación en los varones adolescentes que tuvieron *conductas abusivas* (Toporosi, 2018).

La propuesta del círculo de varones era replantearse colectivamente las propias prácticas. Sin embargo, los círculos eran frecuentados por aquellos estudiantes que tenían cierto interés por

⁶⁸ Este término hace referencia al “proceso de revisión crítica de sí mismos de varones cis-hetero, para reducir o erradicar el machismo constitutivo de ciertas masculinidades” (Jones, 2022: 2).

el tema y no estaban involucrados directamente en las denuncias. De hecho, a pesar de las reiteradas invitaciones a los jóvenes escrachados a participar, no se sumaron al círculo.

En varios de los relatos de los estudiantes que participaron de los círculos aparece, por un lado, una valoración de este espacio de reflexión en el cual se abre la posibilidad de problematizar las propias experiencias. Sin embargo, la incomodidad que genera saberse parte de la reproducción de desigualdades (Jones, 2022) puso un límite a las instancias de reflexión colectiva que se abrieron en este espacio. Además, a medida que fueron avanzando los encuentros, y mientras transcurría paralelamente el círculo de mujeres, empezaron a hacerse visibles situaciones de violencia que resultaba difícil abordar entre pares.

Como que también se puso muy... tenso el tema de los varones. (...) Como que se empezaron a perseguir mutuamente todos los pibes, y ahí es como que el círculo de varones se sintió desbordado. Nuestra temática ya no era el hecho de compartir, reflexionar. No, ya era otra cosa y fue como el quiebre y el cierre de esa actividad. La verdad fue un bajón, pero por temas así, superiores, era como “che, ya no podemos abordar... hay un montón de cosas que... no se pueden” (Julián, egresado 2019, turno mañana).

La complejidad de la situación desbordó la capacidad de coordinar el espacio que tenían los organizadores del espacio. Otro de los estudiantes que participaba de la conducción del círculo narra que durante los debates surgían relatos de situaciones de violencia que sufrieron o presenciaron participantes que no sabía cómo contener. En su rol de coordinador, sentía que debía dar una respuesta y no estaba seguro de cómo actuar, lo cual lo llevaba a replantearse si era adecuado el encuadre que habían elegido para la actividad. En este sentido, si bien la puesta en marcha y la organización sostenida en el tiempo de los círculos muestra la capacidad de apropiarse creativamente de repertorios de estrategias organizativas de otros espacios, en este tipo de testimonios se puede ver el límite de este dispositivo llevado adelante por los estudiantes. Quienes coordinaban los círculos contaban con experiencia en la participación política y/o estudiantil, por lo que sus prácticas en este espacio se nutrían de otros repertorios. Sin embargo, como muestra el relato, encontraban límites en las dinámicas que podían gestionar.

En relación con este tema, una de las preceptoras entrevistadas tiene una mirada crítica sobre la experiencia de los círculos, ya que considera que en ellos surgían acusaciones, agresiones y conflictos que debían ser acompañados por una persona adulta. A partir de la participación de docentes en el espacio, considera que la dinámica pudo funcionar mejor.

Después empezaron a intervenir (...) profesores de la ESI [se refiere al equipo de referentes], y ahí la cosa como que empezó a fluir desde otro lugar. También, al estar

adultos escuchando, también los pibes, no todos podían expresarse, o se sentían libres para expresarse. Entonces, como todo, tenía su pro y su contra (Ariana, preceptora turnos mañana y noche).

Una de las participantes del círculo de mujeres y disidencias sostuvo, en este sentido, que a partir de la participación de docentes se perdió cierto clima de intimidad que se había logrado en los encuentros previos. Sin embargo, también resaltó la importancia de que la escuela apoyara institucionalmente la participación de los estudiantes en los círculos.

La participación en los círculos fue mermando poco a poco por distintas razones. En el caso del círculo de mujeres, las estudiantes hacen referencia a que dejaron de haber asuntos “urgentes” para abordar. En cuanto al círculo de varones, los organizadores enfatizan las dificultades que tenían para sostener la participación de sus compañeros. Ante la posibilidad de quedarse en una clase de matemática o participar de manera optativa en el círculo,⁶⁹ muchos estudiantes preferían cursar una asignatura.⁷⁰ Por otro lado, enfatizan la sensación de “desborde” que tuvieron cuando se presentaban situaciones que no podían contener entre pares.

Aun con la complejidad de las situaciones que se presentaron en el círculo de varones, los estudiantes encuentran en esta iniciativa un espacio un marco necesario para impulsar procesos de reflexión colectiva:

[Tiempo después, pienso que] para mí todo lo que sea colectivo va a funcionar mejor, porque siempre vas a tener puntos de vista distintos, vas a tener formas de pensarlo de otra manera, y eso me parece que es súper sano para esta deconstrucción (Mariano, egresado 2020, turno mañana).

Los círculos tuvieron la particularidad de ser impulsados y gestionados por los estudiantes. En ellos se abordaron los conflictos que se generaron entre pares, pero en los relatos, además se establecen relaciones con los temas abordados en el marco de la ESI. Así, a través de esta iniciativa, la ESI aparece relacionada tanto con la prevención de las violencias como al abordaje de conflictos en la convivencia escolar.

La emergencia de los escraches en la escuela generó conflictos, pero también instancias de reflexión que llevaron a replantear el uso de esta herramienta de denuncia, sus problemas, y la necesidad de intervención por parte de la escuela. Esta situación muestra el modo en que la agenda de género incide en las relaciones al interior de la escuela, generando tensiones,

⁶⁹ Cuando los encuentros se realizaban en la “séptima hora” los estudiantes podían optar por tener una clase de una asignatura o participar del círculo de género.

⁷⁰ En contraste con la propuesta del círculo de mujeres y disidencias, que funcionaba como un espacio de escucha de las vivencias de las/les jóvenes, el de varones apuntaba a reflexionar sobre las propias actitudes de manera crítica, lo que hace esperable que la convocatoria a este espacio se más difícil de sostener.

conflictos y transformaciones. La ESI es entendida como una herramienta no sólo para la prevención de situaciones de violencia sino también como un marco para problematizar lo aprendido, identificando, repensando y —en ocasiones— transformando los propios posicionamientos.

Ante la lectura institucional de que estos espacios tenían que tener un mayor acompañamiento por parte de adultos, los círculos fueron retomados, años después, en el marco de las jornadas ESI. En noviembre de 2022, asistí como observadora a una jornada ESI, en la que los estudiantes podían elegir entre diferentes actividades. Entre ellas, se realizó un círculo de géneros, en el que la coordinación estaba a cargo de dos docentes. Esta actividad brindó a los estudiantes un espacio de reflexión acerca de los vínculos y las sexualidades, en el que problematizaron las formas de seducción, el acoso y los mandatos sociales y se delineó un diálogo entre generaciones que dejó en evidencia las diferentes formas en las que se expresan los cambios en las relaciones de géneros.

Las diferencias generacionales en el marco del desarrollo de la ESI: ¿tensiones o diálogos?

Los discursos de los actores escolares acerca de las transformaciones sociales en temas de géneros y sexualidades están atravesados, en muchos casos, por las diferencias en las vivencias que tuvieron quienes hoy son docentes con respecto a sus alumnos.

Desde el punto de vista de los estudiantes, aparece la diferencia de edad como un factor que dificulta a algunos docentes abordar temáticas pertinentes para los adolescentes en la actualidad, ya que están muy alejadas de las experiencias que tuvieron en su juventud.

Eso también es algo que el docente dice mucho, que nosotros, los estudiantes, sabemos más de educación sexual que los docentes. (...) Es otra época histórica, principalmente, y aparte porque, por ejemplo, un docente que tiene cincuenta años, durante su adolescencia se preocupaba por otras cosas. (...) Por ahí hay debates que se abrieron mucho más adelante y que son muy novedosos, y entonces está bueno, por ahí, que (...) los estudiantes puedan tomar (...) algo tan grande y adueñárselo (Mariano, egresado 2020, turno mañana).

Si bien se hace referencia a la edad cronológica, los argumentos que se presentan aluden a los “cambios de época”, por lo que abordaremos estos relatos a partir del concepto de *generación* (Martín Criado, 2009).

En algunas de las entrevistas se da cuenta de la presencia de una mirada de parte de docentes que *negativizan* las prácticas juveniles (Chaves, 2005), asumiendo su homogeneidad y

vinculando la sexualidad adolescente directamente a la posibilidad de un embarazo. Este tipo de discursos refuerza una mirada de la ESI que asociada a los “peligros” de la sexualidad:

Hoy una mujer le gusta un tipo y (...) va al tren. Y después tiene que bancarse ella sola toda su vida. Por ahí se arruina la vida ella, se arruina la vida el chico. Por más que después aparezca el padre y pague lo que tenga que pagar. (...) Yo escuché conversaciones de chicas. No critico, porque son otras épocas, pero van a bailar y su jornada es completa. Ellas mismas buscan. (...) Y bueno, y así como ves muchas son madres. Por un lado, querés prevenir. Vos decís, está bien, es tu derecho. Pero fijate lo que haces. Pero por otro lado es un libre albedrío, un *touch and go* que después se clavan. Tener un bebé es muy lindo, pero hazelo con toda la responsabilidad (Cristina, docente de Biología, turno tarde).

Por el contrario, también se identificaron discursos de docentes que reconocen en sus estudiantes sujetos politizados, con derecho a recibir ESI y de cuyos planteos aprenden. Este es el caso de Adrián, el docente de Educación Física cuya experiencia se narró anteriormente, que cambió algunas de sus prácticas cuando fue interpelado por una estudiante por estar reproduciendo estereotipos de género. Este *diálogo entre generaciones* (Pinkasz, 2012) permite, en ocasiones, cambios de posicionamiento que facilitan a les adultes adoptar nuevas miradas en relación con los géneros y las sexualidades.

Así como las diferencias generacionales pueden generar instancias de diálogo, también es posible trazar continuidades tanto en las prácticas que se reconocen como un problema social —como la persistencia del machismo, la discriminación por género y el homo-odio— como en las luchas para revertir estas situaciones. En este sentido, Elizalde (2018) suma al análisis de las generaciones el enfoque de género, indagando acerca de *las tramas intergeneracionales e intragénero* que se tejen en la lucha contra el patriarcado, evidenciando la continuidad de las demandas feministas entre generaciones, más allá de las diferencias que se pueden encontrar entre las condiciones de existencia de unas y otras mujeres. La autora analiza el modo en que las jóvenes se apropian del legado feminista y le imprimen su propia impronta temática y estético-expresiva. El análisis de Elizalde muestra cómo a las demandas históricas del feminismo —el derecho al aborto, la denuncia contra la violencia, entre otras— le añaden aquellas propias de su experiencia vital. En el caso de la escuela C, se observan acciones conjuntas entre docentes y estudiantes, como asistir juntas a marchas por la igualdad de género, y la inclusión, en el marco de la ESI, de temáticas que interpelan a las jóvenes hoy, como los micromachismos, el acoso callejero y la identidad de género.

En el círculo de géneros impulsado en el marco de una jornada ESI en noviembre de 2022 también se generó una instancia de diálogo y reflexión intergeneracional y entre les mismos estudiantes. A partir de preguntas disparadoras, les docentes abrían el debate y lo moderaban.

Algunos de los temas que abordaron fueron las relaciones sexoafectivas, la seducción, los estereotipos y los mandatos de género. A diferencia de los círculos organizados previamente por les alumnes, en este caso no había una división por género. Por otro lado, este espacio de reflexión no estuvo atravesado por una coyuntura de conflicto, como ocurrió con los círculos de géneros que surgieron en el contexto de los escraches, lo cual permitió generar un clima distendido de intercambio entre géneros y generaciones.

Entre estudiantes, surgieron reflexiones sobre el modo en que las formas de vincularse actualmente están atravesadas por las luchas del movimiento feminista y por la pandemia. La problematización de las relaciones de género durante los últimos años llevó a les jóvenes a encontrar nuevos interrogantes acerca de los modos de vincularse sexoafectivamente. En particular, la emergencia de los escraches hizo que los varones sintieran nuevos temores a la hora de acercarse a alguien que les gustaba. En este punto, ante la pregunta disparadora “¿qué te incomoda?”, una de las estudiantes contó que le molestaba que un varón “se le pegue atrás, bailando”. Sin embargo, ella no enmarcaba esa práctica como un acoso. En este punto, así como sucedía en los círculos impulsados por les estudiantes, se abre el debate sobre qué es acosar y qué no. En un contexto de transformación social en las relaciones de género, les docentes no ocupaban en esta conversación el lugar de saber, indicando cuáles serían los parámetros adecuados para definir un acoso, un abuso, etc. En cambio, acompañaban a les estudiantes en la reflexión sobre estos temas, revisando ellos también la forma en la que habían sido socializados.

Les jóvenes describen estos cambios como “los efectos del feminismo”, y los asocian a los cambios en los roles esperados para cada género. En relación con los mandatos de la masculinidad, uno de los estudiantes señaló que, en su opinión, la gran mayoría de los hombres está “muy reprimida” en cuanto a la posibilidad de mostrarse sensible, pero reconoce que en “su generación”, la sensibilidad de los varones está bien vista.⁷¹ Finalmente, contó que un amigo de él, que es “muy varón”, cuando se juntaban a tomar, borracho, se ponía a llorar y hablaba de sus sentimientos. En líneas generales, sus compañeros estaban de acuerdo con esta lectura. Así, les jóvenes tomaban el concepto de generación para referirse a los cambios culturales en las expectativas que se tiene para varones y mujeres, reconociendo también las continuidades de los patrones que aún se develan difíciles de romper.

⁷¹ En este punto, tal como señala Faur (2019), la deconstrucción se configura como un imperativo ético entre los jóvenes, en un contexto de problematización de la violencia machista.

“El feminismo” constituye así, desde la mirada de les estudiantes, un punto de inflexión en los modos de relacionarse entre pares. El desarrollo de escraches, círculos de géneros y el debate al interior de la escuela sobre la ley de interrupción voluntaria del embarazo son distintas formas en las que se expresa este contexto social en la escuela.

Otro cambio cultural que identifican les jóvenes está ligado a los espacios de socialización. Les estudiantes describieron los modos en que se vinculan con las personas que les gustan a través de las redes sociales. Uno de ellos describió Instagram “como una trinchera”: entablar un primer contacto en las redes es un “check in” para después acercarse personalmente. Allí se producen las primeras interacciones que, si tienen una buena respuesta, pueden continuar de manera presencial.

Les estudiantes describen las interacciones a través de las redes como “más fáciles”. “Deslizás para arriba y tenés herramientas” comentó uno de los participantes del espacio, haciendo referencia a las “reacciones” que se pueden enviar a través de Instagram. Enviando “fueguitos” o “caritas enamoradas” se sienten menos expuestos que enviando un “hola”. Entablar conversaciones y rechazar o ser rechazado parece ser más simple en la virtualidad:

En las redes, hay un “alter ego”. A veces cuando te lo cruzás te sentís incómoda, o hacés como si no hubiese pasado nada (Participante del “círculo de géneros” en el marco de una Jornada ESI).

Para les docentes que coordinaban el círculo, los códigos que contaban sus alumnos eran completamente desconocidos.⁷² Así, fueron haciendo repreguntas para reconstruir los modos de uso de las redes sociales por parte de les estudiantes. A la vez, les adolescentes aludieron a un “repertorio” que les docentes tenían (seducir en un bar, por ejemplo) y ellos no habían podido desarrollar. “Entre la pandemia y el feminismo, esa seducción esta disuelta”, sentenció una de las participantes. Así como la fuerza de los discursos feministas marcó un punto de ruptura en los modos de vincularse, el aislamiento físico que trajo aparejado la pandemia fue recuperado por les jóvenes como un contexto que determinó la forma en la que pudieron vincularse con sus pares durante este período.

El espacio del “círculo de géneros” propuesto en el marco de las jornadas ESI surgió como una continuidad de los círculos que habían organizado les estudiantes anteriormente. En su desarrollo, se generó un espacio de reflexión sobre las propias vivencias entre jóvenes, y

⁷² Nuevamente, y como se señaló en los capítulos anteriores, en este ejemplo se puede ver que, en ocasiones, les docentes no transmiten conocimientos, sino que, en el marco de la ESI, se habilitan espacios de intercambio de saberes, en donde el rol docente es orientar la búsqueda de respuestas en lugar de darla, tensionando así el formato clásico de la escuela secundaria.

también se dio un *diálogo entre generaciones* (Pinkasz, 2012), en el cual docentes y estudiantes pudieron identificar diferencias y continuidades entre las formas de vivir los vínculos sexoafectivos “en la época” en la que cada persona fue socializada. Así, la ESI fue un marco desde el cual se pudo recuperar la iniciativa estudiantil de los círculos, a partir de las problemáticas sociales que les interpelan. En este caso, la coordinación a cargo de docentes habilitó la posibilidad de generar diálogos entre generaciones en relación con los cambios sociales en temas relativos a los géneros y las sexualidades.

Conclusiones

En un contexto social en el cual la violencia de género es fuertemente problematizada, algunas jóvenes identifican vivencias propias como acoso o abuso, y se reconocen víctimas de violencia de género. Lejos de ocupar pasivamente el lugar de víctima, en algunos casos, este es el punto de partida para que algunas jóvenes encuentren en el escrache una forma de agenciamiento (Romero, 2021). Así, las estudiantes se apropian de esta herramienta de denuncia la ponen en juego en la escuela.

El fenómeno de los escraches inicia un proceso en el cual se alteran las *relaciones de poder* entre pares al interior de la escuela. A través de este tipo de denuncia, las jóvenes ponen en evidencia situaciones que en otro momento no generaban controversias, pero ahora sí lo hacen. Si bien las relaciones de género atraviesan un proceso de transformación, los relatos de les estudiantes permiten identificar ciertas pautas que construyen una *gramática para las relaciones sexo-afectivas* en la actualidad, en la que el consentimiento ocupa un lugar fundamental.

Los escraches obligan a los varones a bucear en su sensibilidad y revisar concienzudamente sus propias conductas. ¿Acaso encarnan esa masculinidad que está siendo sancionada socialmente? A la vez, estas denuncias interpelan a la escuela en tanto institución, que debe poner en funcionamiento protocolos e instancias de diálogo entre las partes involucradas. Pronto esta herramienta de denuncia comienza a ser problematizada por ser considerada punitivista y se cuestiona a las jóvenes por elegir la vía del escrache. Incluso algunas personas que apoyaban este tipo de denuncia en un comienzo reflexionan críticamente sobre este modo de visibilizar situaciones de violencia. Así, la necesidad de revisar las acciones no es sólo un tema de las masculinidades, y el proceso que inician los escraches abre el camino para que se aborden pedagógicamente (Romero, 2021) los conflictos que se presentan a partir de ellos.

Les estudiantes se nutren de estrategias que toman de otros espacios y crean los círculos de género. La violencia, la construcción de la masculinidad y el acceso al derecho al aborto son algunos de los temas que eligieron los estudiantes para debatir en estos espacios, llevando a debates, conflictos y cambios de posicionamientos. Si bien esta experiencia fue relativamente breve, fue recuperada por los actores entrevistados como una experiencia valiosa y tuvo una continuación en el marco de las jornadas ESI, ahora con un mayor acompañamiento por parte del equipo escolar.

El proceso de problematización de las desigualdades genera alteraciones en el *régimen de género escolar*. Por un lado, como fue mencionado, los conflictos que surgieron a partir de los escraches y los cuestionamientos que tuvieron lugar en el marco de los círculos de géneros abrieron el paso a cambios en *las relaciones de poder* entre pares. Interpelados por las denuncias públicas, los varones, en algunos casos, se enfrentaron a un proceso de cuestionamiento de las propias conductas. A la vez, las instancias de revisión de los modelos de masculinidad que se dan en los círculos o en el marco de la ESI implican también alteraciones en los *patrones de emoción*, cuestionando los roles y atributos esperables de un varón.

Con respecto a la *simbolización del género*, siguiendo a Masson (2019), los actos de violencia ejercidos por mujeres van en contra del estereotipo de mujeres pacíficas y conciliadoras. Así, los escraches no sólo alteran las *relaciones de poder* al interior de la escuela, sino que también tensionan esta imagen, propia de toda organización generizada. Al mismo tiempo, el proceso de revisión de los modelos de feminidad y masculinidad que tiene lugar tanto en los círculos como en el marco de la ES también abre paso a nuevas formas de *simbolizar los géneros*.

De este modo, los escraches, los conflictos que generan y las instancias de reflexión en los círculos de género forman parte de un proceso social más amplio que se expresa en la escuela, la interpela como institución en su función socializadora y abre el camino a transformaciones en las *pedagogías del género y la sexualidad*.

Las experiencias analizadas muestran el modo en que las relaciones de género y sus conflictos aparecen en escena en la escuela. Les estudiantes toman herramientas de otros ámbitos, se las apropian y buscan estrategias para posicionarse en este contexto de transformación social, en el que los cambios en los modos de vincularse obligan a delinear nuevos acuerdos. La ESI se presenta como una herramienta que brinda un marco en la escuela para regular los conflictos y

abrir espacios de diálogo inter e intrageneracionales para explorar nuevos acuerdos en un marco de contención y acompañamiento por parte de referentes adultos.

Conclusiones

En esta tesis exploramos las formas en que las transformaciones sociales en temas de géneros y sexualidades entran en juego en el espacio escolar. Poner el foco en una escuela con tradición en derechos humanos y un largo recorrido en el desarrollo de la ESI nos permitió conocer algunas de las formas en que esta política educativa pone en diálogo a la escuela con los procesos de cambio social.

En primer lugar, dimos cuenta de la dimensión organizacional. En tanto marco normativo, la ley de ESI condensa parte de las transformaciones en las relaciones de géneros y esa es una de las formas en que estos cambios llegan a la escuela. El despliegue de esta política educativa entra en tensión con algunas características del *formato escolar clásico* (Grupo Viernes, 2008), como la especialización disciplinar del trabajo docente y el lugar del aula como el espacio privilegiado de transmisión de los conocimientos. Esta política, a su vez, trae aparejados transformaciones en la escuela en tanto *organización generizada* (Acker, 2000). El *formato escolar clásico* posee una *dimensión de género*, que se expresa en la forma en que se divide el trabajo entre los docentes y en que se distribuyen los cuerpos en el espacio escolar. La integralidad de la ESI, su abordaje transversal y la centralidad que adquiere el equipo de referentes en su despliegue alteran la *dimensión generizada del formato escolar clásico*⁷³ en tanto abren paso a diferentes usos de los espacios y funciones docentes que se distancian de la clásica especialización disciplinar.

La tradición en derechos humanos de la escuela y la presencia de un grupo de docentes comprometidos con la temática brindaron el marco para desarrollar, en el marco de la ESI, prácticas de enseñanza que configuran una versión singular de este formato, en las que se generan formas de trabajo docente interdisciplinario y se usa una diversidad de espacios de la escuela como lugares de transmisión del conocimiento, como los pasillos, los baños, el patio y la “salita ESI”. En relación con este último punto, la apropiación de la ESI por parte de docentes y estudiantes fue central a la hora de ocupar nuevos espacios escolares para poner a circular el saber.

⁷³ La división del trabajo que conceptualiza Connell (2001) en el marco del término régimen escolar también sirve para pensar las divisiones en los usos de los espacios y en las tareas docentes a las que nos estamos refiriendo. Sin embargo, elijo introducir también la idea de que el formato escolar tiene una dimensión de género ya que da cuenta de que las formas en las que éste se expresa también van presentando cambios en consonancia con las transformaciones sociales.

En segundo lugar, pusimos el foco en los discursos de los actores sobre la integralidad de la ESI como un modo de acceder a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Entre otros sentidos atribuidos a este concepto, en línea con la tradición escolar, la ESI es entendida como un derecho de los estudiantes que debe ser garantizado. A partir de abordar la ES (o el interés en hacerlo) los docentes se forman en nuevas temáticas, reflexionan acerca de su rol y repiensen sus prácticas. En ocasiones, las preguntas que disparan estos procesos vienen de la mano de planteos de estudiantes, que realizan demandas y cuestionamientos sobre el modo en el que se desarrolla esta política.

A través de la ESI, los jóvenes reconocen a la escuela como un lugar a donde acceder a saberes y orientaciones que consideran valiosos. Adoptan una mirada crítica sobre su despliegue, realizan reclamos sobre su desarrollo e incluso toman la iniciativa con propuestas de abordaje de temáticas ligadas a los géneros y sexualidades. Los jóvenes traen, a través de sus reclamos y demandas, la agenda de género y los temas que son más relevantes para ellos. De este modo, el despliegue de la ESI permite nuevas formas de circulación del conocimiento, que dan un lugar central tanto a los saberes como a los intereses de los jóvenes. En este sentido, también se presenta una tensión con respecto al *formato escolar clásico*, en donde son exclusivamente los docentes quienes ocupan el lugar de saber.

Finalmente, analizamos los vínculos intra e intergeneracionales en relación con los géneros y las sexualidades. Los conflictos entre pares son otra de las formas en que las transformaciones sociales se ponen en juego en la escuela y la interpelan. El surgimiento de los escraches generó debates en relación al rol de la institución en el abordaje de los conflictos que aparecieron en relación a estos. ¿Cómo abordar esta problemática? ¿Cómo trascender un enfoque punitivista sin desatender la necesidad de contener a los jóvenes que denuncian situaciones de violencia? En este caso, disconformes con el alcance de la repuesta institucional, los jóvenes crean nuevos espacios para debatir, reflexionar y posicionarse en un contexto de transformación en las relaciones, con la incertidumbre que esta trae aparejada. A la vez, los conflictos que emergen en relación con esta temática generan instancias de *diálogo entre generaciones* (Pinkasz, 2012), como los círculos de género en el marco de jornadas ESI, en las cuales tanto docentes como estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre las continuidades y diferencias generacionales en los modos de vivir el género y la sexualidad.

Los procesos descritos en este trabajo muestran el modo en que las diferentes dimensiones del *régimen de género* escolar (Connell, 2001) cambian en sintonía con las transformaciones que atraviesa la sociedad. En cuanto a la *división del trabajo*, la transversalidad de la ESI

tensiona la especialización de la tarea docente e invita a docentes de cualquier género a adoptar este enfoque. Además, la ESI impulsa prácticas pedagógicas que rompen con los patrones habituales de división generizada de los cuerpos y las tareas escolares. Con respecto a las *relaciones de poder* entre docentes y estudiantes, estas entran en tensión cuando se aborda la ESI, en tanto se abre la pregunta acerca de quién ocupa el lugar de saber al hablar de género y sexualidad. Cuando se despliega la ESI, se delinear formas de construcción de la autoridad en las que la curiosidad (Britzman, 1999) y la predisposición a dejarse guiar por los intereses de los estudiantes adquieren centralidad. Por otro lado, las *relaciones de poder* entre pares se alteran con la emergencia de los escraches, generando conflictos y la necesidad de los jóvenes de revisar las propias formas de vincularse sexo-afectivamente. Tanto las prácticas de enseñanza que cuestionan los estereotipos de género como las reflexiones que tienen lugar en los círculos de géneros acerca de los mandatos de masculinidad y feminidad delinear nuevas formas de *simbolizar los géneros* acordes a las transformaciones que la sociedad está atravesando. A la vez, estas prácticas abren la posibilidad de dibujar nuevas imágenes sobre las formas de habitar los cuerpos y los géneros y dan paso también a cambios en los *patrones de emoción*. La revisión de la propia biografía que llevan adelante los docentes cuando se acercan al enfoque de la ESI y las preguntas que se hacen los estudiantes sobre la construcción de los géneros cuando se despliega esta política educativa son algunas de las formas en que se van alterando estos patrones.

Los discursos de los actores escolares acerca del desarrollo de la ESI muestran el modo en que se entrecruzan en el ámbito escolar tres tipos de relaciones: las de género, las pedagógicas y las intergeneracionales. En tanto las transformaciones sociales en las formas de vivir las relaciones de género y la sexualidad producen cambios en las condiciones de existencia de los distintos grupos (Martín Criado, 2009), es esperable encontrar conflictos o diálogos entre generaciones en distintos ámbitos de la vida social sobre este tema. En el caso de la escuela, las relaciones pedagógicas ponen a dialogar a diferentes generaciones, con diversas formas de entender las relaciones de género y las sexualidades. ¿Quién enseña, entonces, cuando hablamos de estos temas que están en permanente transformación? Las experiencias aquí descritas muestran que este entrecruzamiento entre distintos tipos de relaciones produce formas de circulación del conocimiento en las que los estudiantes también ocupan, por momentos, el lugar de saber.

En este sentido, el estudiantado se presenta como un actor fundamental en el desarrollo de la ESI. Los jóvenes⁷⁴ traen la agenda de género tanto a través de sus reclamos de ESI como cuando encarnan en sus relaciones y conflictos entre pares las transformaciones sociales en estos temas, interpelando a la escuela como institución. De esta manera, se produce una revalorización de la escuela a través de la ESI: los estudiantes reclaman el desarrollo de esta política porque la consideran valiosa y necesaria. Se presentan demandas a los docentes sobre los modos en que trabajan la ESI, los temas que incluyen o el lugar que se les da a sus saberes. También se abren interrogantes sobre el rol de la escuela cuando se presentan conflictos en las relaciones de género, como ocurrió con la emergencia de los escraches.

Incluso en una escuela con tradición en derechos, experiencia en ESI y un equipo de docentes con formación y compromiso en la temática, por momentos, desde la perspectiva de estudiantes y graduados, el desarrollo de la ES se presenta como insuficiente. Como ya mencionamos, los estudiantes valoran la ESI y reconocen a la escuela como un espacio donde acceder a conocimientos que son significativos para ellos. ¿En qué radica, entonces, la distancia entre lo que esperan y lo que la escuela les brinda? Si bien no es posible en esta instancia responder a este interrogante, estas son algunas hipótesis que podrían ser exploradas a futuro.

En primer lugar, es posible que esta diferencia esté relacionada con los límites del trabajo de campo que realicé. La mayor parte de los docentes que entrevisté para esta tesis tenían experiencia o al menos interés en desarrollar prácticas de enseñanza en ESI. Sin embargo, la selección de docentes que pude obtener estuvo sesgada por el modo en que accedí a las entrevistas, a través de un contacto inicial con una referente de ESI y luego, con los contactos que me iban facilitando sus colegas. De esta manera, es posible que no haya podido captar las experiencias de los docentes que no hacen de la ESI un eje transversal a sus prácticas de enseñanza. Esto puede estar influyendo en la diferencia que encontré entre los relatos de docentes, que tenían interés y formación en la temática, y las vacancias y límites que mencionan los estudiantes.

En segundo lugar, y en relación con la primera hipótesis, esta diferencia puede dar cuenta del camino que queda por recorrer para lograr una mayor institucionalización de la ESI. A partir del trabajo de campo realizado fue posible caracterizar a esta experiencia como una BPP de enseñanza (Faur y Lavari, 2018), en la que el trabajo en ESI está sostenido, principalmente, por un grupo de docentes referentes. Un mayor involucramiento por parte del equipo directivo

⁷⁴ Me refiero a la mirada de los jóvenes a cuyas miradas pude acceder en el trabajo de campo realizado, no se trata de una experiencia que sea generalizable a todas las juventudes.

podría brindar las condiciones para ampliar la institucionalización de la ESI y su abordaje transversal.

Finalmente, entendemos que la ESI es un marco para la enseñanza y el intercambio en temas relativos a los géneros y las sexualidades, pero que va cambiando con los años, en diálogo con las transformaciones sociales. La distancia que encuentran los estudiantes entre la ESI que demandan y la que está disponible puede tener que ver con el dinamismo de los cambios sociales en géneros y sexualidades. En este sentido, en tanto no es posible aspirar a una versión “definitiva” de algo que está en permanente transformación, es esperable que estas demandas sean constantes. Una de las funciones de la ESI es, entonces, institucionalizar este diálogo, permitiendo que los jóvenes puedan “hacer entrar” en la escuela aquellos temas del “afuera” que les interesa abordar en el ámbito escolar.

Esta tesis puso el foco en una escuela reconocida por su trabajo en ESI con el fin de captar procesos escolares y sociales más amplios. El estudio de este caso nos permitió indagar acerca del lugar de la ESI en el marco un proceso de transformación social en las relaciones de género y en los modos de vivir la sexualidad. Además de identificar factores institucionales que pueden facilitar o dificultar el despliegue de esta política, el análisis de esta experiencia permite identificar las distintas maneras en las que la ESI entra en juego en este proceso de cambio social. La ESI se presenta, principalmente, como una herramienta de prevención —por ejemplo, cuando se abordan temáticas como la anticoncepción, la prevención de ITS o la violencia de género—, pero también es un marco que permite intervenir en situaciones de conflicto o que requieren de una mirada actualizada sobre las relaciones de género. Así, la ESI no se limita a la transmisión de contenidos, sino que permite establecer un diálogo inter/intrageracional que enmarca y propicia un *abordaje pedagógico* (Romero, 2021) de los conflictos. De esta manera, la institución escolar se aleja de su carácter “sacro”: los conflictos sociales se despliegan en ella y la transforman. A la vez, la escuela sigue siendo un espacio privilegiado de socialización, valorado por las juventudes, en donde se producen y enseñan formas de vivir los géneros y las sexualidades.

En relación a las líneas de indagación que se abren a partir de los hallazgos de esta tesis, es posible seguir explorando las transformaciones que se presentan en relación a la dimensión de género del formato escolar y su relación con el despliegue de la ESI, en otros contextos escolares.

A la vez, partiendo de la centralidad que adquieren los intereses de los estudiantes en el desarrollo de una ES integral y significativa, sería pertinente profundizar el análisis del papel que juegan las demandas de los jóvenes en el desarrollo de la ESI en escuelas con perfiles heterogéneos.

Por último, en este trabajo analizamos el modo en que la emergencia de los escraches interpeló a la escuela como institución en relación al abordaje de la violencia de género. En este sentido, también sería interesante indagar acerca de los efectos que tuvieron los conflictos que surgieron en ese contexto. ¿Qué pasa cuando son las mujeres las que ejercen violencia? ¿Qué símbolos acerca de los géneros se generan a partir de acciones como éstas?

Estas líneas de indagación pueden contribuir a seguir pensando los modos en que se vinculan los cambios sociales en relación con los géneros y las sexualidades, la escuela y las políticas educativas. En tanto la ESI es uno de los modos en que estas transformaciones se despliegan en la escuela, su contenido siempre es inacabado; necesariamente debe ir transformándose. La investigación acerca de esta política educativa nos permite, sin embargo, documentar lo que los actores escolares hacen para acompañar y orientar estos procesos de cambio, sus tensiones y conflictos.

Referencias bibliográficas

- Acker, J. (2000). Jerarquías, trabajos y cuerpos: Una teoría sobre las organizaciones dotadas de género. En M. Navarro y C. Stimpson, (Comps) *Un nuevo saber. Los estudios de Mujeres* (pp. 111-139). Fondo de Cultura Económica.
- Báez, J. (2013). *La experiencia educativa trans: Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria* [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires].
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/3178>
- Bertarelli, P. (2014) *Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres*. En H. Paulín y M. Tomasini (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 171-198). Brujas.
- Blanco, R. (2021). Masculinidad y universidad: Escenas en baños, afectos intensos, desafíos políticos. *Pensamiento Universitario*, 21, 1-11.
- Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en Blanco*, 2(33).
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Taurus.
- Bravo, N. (2012). H.I.J.O.S. en Argentina. La emergencia de prácticas y discursos en la lucha por la memoria, la verdad y la justicia. *Sociológica*, 27(76), 231-248.
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, Sexualidade e Currículo. En G. Lopes Louro (Comp.) *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Calderón, M. (2018, diciembre 21). Escraches: La escuela en el ojo de la tormenta. *La voz*.
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/escraches-escuela-en-ojo-de-tormenta/>
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32.

- Chervin, M. (2023). Organizarse después del escrache. Acuerdos y distancias intergeneracionales en la lucha contra la violencia machista en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). *Cadernos Pagu*, 37. <https://doi.org/10.1590/18094449202300670007>
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas (Col)*, 14, 156-171.
- Cryan, G., & Cimas, M. (2018). Acceso a información vinculada a sexualidad a través del ámbito educativo y las TIC. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57), 256-271.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2.
- Delgado, L. (2019). Contra la deconstrucción masculina. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/masculinidades/contra-que-es-deconstruccion-masculina>
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI. *Cuadernos de Educación*, 10(10).
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 9-66.
- Elias, N. (2011) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elizalde, S. (2018) Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Revista Ensamble*, 4(8).
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual en Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA-Ministerio de Educación.
- Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Faur, E., Gogna, M., & Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Programa Nacional

- de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación.
- Faur, E., & Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. UNICEF.
- Fuentes, S. G. (2012). Catolicismo y Educación Sexual: Tradiciones y prácticas ¿divergentes? En una escuela católica bonaerense, N° 38, V. XXII, p. *Sociedad y Religión*, XXII(38), 142-183.
- Fuentes, S. G., & Gamba, C. (2021). La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina: Un estado de la cuestión. *Sudamérica*, 15, 345-371.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: Las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 30.
- Jones, D. (2022). Varones y deconstrucción: Límites y potencialidades de una categoría imprecisa. *Descentrada*, 6(1).
- Kohen, M. (2018). *Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: Dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.
- Kornblit, A., & Sustas, S. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Biblos.
- Lopes Louro, G. (2000). *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- López, V. (2018, diciembre 9). El #MeToo entre compañeros de escuela provoca escraches, dudas y docentes sin brújula. *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/metoo-companeros-escuela-provoca-escraches-dudas-docentes-brujula_0_-X0bmCEy7.html
- Mariño, A., & Salleras, L. (s/f). *Informe sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario desde la perspectiva del personal directivo y estudiantes. Información relevada en los cuestionarios complementarios de la*

- Evaluación Aprender de Secundaria, año 2019.* Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007564.pdf>
- Marradi, A., Archetti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Martín Criado, E. (2009). Clases de edad / generaciones. En R. Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Vol. 1 (pp. 345-350). Plaza y Valdés.
- Martínez, S. y Paulín, H (2014) "Hacerse respetar". Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En H. Paulín y M. Tomasini (Comp.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Brujas.
- Masson, L. (2019). La violencia perturbadora. Mujeres y uso de la fuerza. *Etnografías Contemporáneas*, 6(10), 120-131.
- Menéndez, L. (2021). *La sexualidad después del escrache. Un estudio sobre estudiantes del Colegio Nacional Buenos Aires*. [Tesis de Licenciatura en Sociología]. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- Molina, G. (2013) "*Me quiere... mucho, poquito, nada...*". *Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Centro de Estudios Avanzados.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: Nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios Sociales*, 56(1), 155-177.
- Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M., & Vommaro, P. (2021). Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en escuelas secundarias de Ciudad de Buenos Aires. *Educação & Sociedade. Dossier: Educación y Comportamiento Político*, 42, 1-17.
- Núñez, P., & Fuentes, S. G. (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. Revista de Educación*, 25, 351-372.

- Otero, E., Quinani, G., & Manelli, M. (2022). Participación estudiantil durante la pandemia. El caso de las escuelas tradicionales de la UBA. En Núñez, P. y Fuentes, S. (Comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens.
- Palumbo, M., & Di Napoli, P. (2019). #NoEsNo. Gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Revista Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 54, 13-41.
- Paulín, H. & Bertarelli, P. (Coord.) (2014) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Brujas.
- Paulín, H. (2014) Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En H. Paulín y M. Tomasini (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 143-170). Brujas.
- Tomasini, M. (2014) Juegos, disputas y enfrentamientos. Una narrativa sobre la gestión de la vida social en la escuela. En H. Paulín y M. Tomasini (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 199-234). Brujas.
- Pechin, J. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 62, 181-202.
- Pinkasz, D. (2012). Una crítica a la noción de «distancia entre generaciones» como clave de interpretación de la complejidad de la tarea educativa contemporánea. En M. Southwell (Comp.) *Entre Generaciones*. Homo Sapiens Ediciones; FLACSO, área educación.
- Preciado, P. (2009). Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino. *Parole de Queer*, 14-17.

- Román, M. (2021). *Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trayectoria de una política*. [Tesis de Maestría]. FLACSO Argentina.
- Romero, G. (2021). Escraches por razones de género en la escuela secundaria. Paradojas, debates y tensiones entre «lo pedagógico» y «el punitivismo». *Papeles de trabajo. Dossier: Víctimas emergentes, escenarios actuales*, 15(27).
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(1), 87-115.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO/Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Toporosi, S. (2018). Adolescencia y poder: «escraches» en escuelas secundarias. *Topia*.
<https://www.topia.com.ar/articulos/adolescencia-y-poder-escraches-escuelas-secundarias>
- Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 105-118.
- Torres, G. (2011) La autoridad pedagógica: decires, anhelos, malestares y expectativas de docentes y estudiantes. En H. Paulín y M. Tomasini (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 51-94). Brujas.
- Vommaro, P. (2015). Hacia el enfoque generacional. En *Juventudes y políticas en la*

Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos. Grupo Editor Universitario.

Wainerman, C., Di Virgilio, M., & Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual.* Manantial.

Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad.* Nueva Visión.

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud.* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2038>

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* FLACSO/Homo Sapiens.

Normativa

- Ley Nacional N° 26.061/05 “Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes” <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Ley Nacional N° 26105/06 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

- Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150” <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>
- Ley de la CABA N° 2905/08 “Régimen de profesor por cargo”:
<http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/ley-ley2905.html#:~:text=%2D%20La%20presente%20Ley%20regula%20la,la%20Ciu-dad%20de%20Buenos%20Aires.>
- Régimen de Profesor por cargo. Lineamientos para su implementación: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/nwl/nro1/manualprofesores.pdf>
- Ley Nacional N° 27.234/15 “Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la Violencia de género” <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257439/>
- Resolución N° 340/18 del Consejo Federal de Educación
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf
- Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión. CABA.
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/08/08/5d06195d46c4fbedfb0d0804a780d6a1d3eb09c0.pdf>