



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Eso también es la ESI. Una etnografía educativa sobre las experiencias docentes en una escuela media artística de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fernanda Lucía Ontiveros

Directora: Dra. Mercedes Di Virgilio

Buenos Aires, junio 2021

A la memoria de mi madre,
la primera educadora feminista que conocí



Universidad de
San Andrés

Agradecimientos

A la Dra. Mercedes Di Virgilio, mi directora y guía en este hermoso proceso. Gracias por el acompañamiento y la confianza que me brindaste desde el inicio de esta investigación, por las lecturas que me facilitaste y tus observaciones tan precisas.

Gracias a la escuela artística, por permitir que recorriera sus aulas y pasillos, por dejarme participar de su vida cotidiana.

Mis agradecimientos infinitos para lxs profesorxs que me abrieron su universo de sentires, pensamientos y experiencias. Ojalá sepan cuánto lxs admiro y respeto.

Gracias a mis compas de cursada, particularmente a Julia, Norma, Cristina y Mario. Por las travesías hasta Victoria, las cenas post cursada, los mates lavados y eternos. A ustedes les debo los primeros interrogantes que inspiraron esta tesis.

A mi familia, la de lxs parientes y lxs amigxs, que me escucharon relatar una y otra vez sobre entrevistas y observaciones de campo. Un agradecimiento especial se merece Camila, lectora atenta y curadora incansable de estas páginas. Gracias por el cariño y la paciencia.

A todxs, gracias gracias gracias.

ÍNDICE

Introducción.....	9
1. Definición del objeto de estudio.....	10
2. El escenario actual: Desafíos y obstáculos en la implementación de la ESI.....	13
3. Acerca de los objetivos de investigación y la metodología.....	16
4. Estructura de la tesis.....	17
 Capítulo 1. Antecedentes teóricos, históricos y normativos de la educación sexual en las escuelas.....	 19
1.1. Estado del arte de las investigaciones en torno a la educación sexual en las escuelas.....	19
1.1.1. Tipos de abordaje y diseños curriculares en educación sexual.....	20
1.1.2. Educación sexual y representaciones docentes.....	25
1.2. La educación sexual en el debate público.....	28
1.2.1. La planificación familiar como política sexual.....	28
1.2.2. La implementación de la educación sexual en el mundo.....	31
1.3. Contexto normativo en Argentina y Ciudad de Buenos Aires.....	35
 Capítulo 2. Reflexiones ético - metodológicas.....	 38
2.1. La etnografía como enfoque y estrategia metodológica.....	38
2.1.1. Observación participante.....	41
2.1.2. Entrevistas etnográficas.....	43
2.1.3. Análisis de fuentes secundarias.....	45
2.2. Sobre cómo llegué a “estar ahí”.....	46
2.3. Consideraciones éticas.....	53
 Capítulo 3. Sexualidad: punto de encuentro y desencuentro entre adultxs y jóvenes en la escuela.....	 57
3.1. Sentidos docentes en torno a la sexualidad.....	57
3.2. La escuela y lxs sujetos que allí se (des)encuentran.....	62

3.2.1. Sobre la escuela artística.....	64
3.2.2. Lxs estudiantes desde la perspectiva docente.....	66
3.2.3. La mirada de lxs docentes sobre sí mismxs y sus compañerxs.....	68
3.3. Los vínculos intergeneracionales y la autoridad docente.....	72
Capítulo 4. La ESI en la escuela artística: Representaciones y abordajes docentes.....	77
4.1. Las puertas de entrada.....	77
4.1.1. Lo que nos pasa como docentes con la educación sexual.....	79
4.1.2. La perspectiva de género como eje transversal.....	83
4.2. Los contenidos de la ESI y su implementación.....	85
4.2.1. La modalidad artística y la ESI.....	87
4.2.2. De materiales, recursos y técnicas.....	89
4.3. Transversalizar la ESI: entre la biología, lxs especialistas, y las voces docentes.....	92
Capítulo 5. Desbordando los límites.....	98
5.1. Habitando las aulas.....	99
5.1.1. Las apariencias escolares.....	101
5.1.2. Desbordando las formas hegemónicas de ser varón y mujer.....	105
5.2. Habitando los pasillos, los patios y las calles.....	109
5.2.1. Abusos y escraches. Desafío para las escuelas.....	110
5.2.2. Jornadas y eventos especiales.....	112
5.2.3. La rESIstencia.....	116
Conclusiones.....	119
Bibliografía.....	129
Anexos.....	135

Aclaraciones sobre la escritura de esta tesis

“En ciertas circunstancias me parece que no corresponde no hablar con lenguaje inclusivo.”

Rocío, Profesora de Literatura

Quisiera comenzar mencionando que en esta tesis opté por la utilización de la primera persona del singular para dar cuenta de la narración etnográfica. De este modo busqué evidenciar que el proceso de construcción de conocimiento se realizó desde una metodología y perspectiva antropológica. Es decir, no pretendí borrar mi presencia como articuladora entre el material empírico proveniente del trabajo de campo y los debates y conceptos teóricos con los cuales lo hago dialogar.

En segundo lugar, considero que en cualquier texto, pero sobre todo en una investigación sobre la Educación Sexual Integral, se debe reconocer que el uso que se hace de la lengua escrita está cargado de la propia subjetividad de quien lo redacta, y por tanto trasluce su postura frente a ciertas disputas centrales. El lenguaje inclusivo no sexista o no binario es un tema en discusión en nuestro país y en varios otros, y como describiré más adelante, también en la escuela en la que desarrollé mi investigación.

El lenguaje no sexista es una de las reivindicaciones de sectores que denuncian la desigualdad de género, la invisibilidad de las disidencias sexuales y la dominación patriarcal. Algunas transformaciones en la lengua se dan a través de su uso cotidiano y por las luchas de los activismos, mientras que otras son mediadas por las instituciones públicas y los tratados internacionales. De este modo, en los últimos años se crearon diferentes guías y manuales de lenguaje inclusivo por parte de universidades y organizaciones gubernamentales, con un alto nivel de análisis, detalle y sugerencias. Por ejemplo en países como Argentina, Chile, México, Perú, Uruguay, Costa Rica y España, por mencionar algunos. Estas iniciativas resultan relevantes en tanto expresan y legitiman las disputas que se están dando en los movimientos sociales, en las luchas feministas y en los espacios

académicos. A su vez, considero que pensar el lenguaje no sexista en Argentina tiene sus singularidades, ya que tomar distancia de las definiciones impuestas por la Real Academia Española es también un acto de soberanía. Si bien con el solo empleo del lenguaje no binario no se están subvirtiendo las condiciones históricas, políticas y sociales de desigualdad, quisiera al menos colaborar en evidenciarlas en este trabajo. Dicho esto, mi objetivo es visibilizar el sexismo, el binarismo y el androcentrismo presentes en el lenguaje, tomando distancia de la utilización del masculino genérico.

El texto de esta tesis va adoptando diferentes estilos. En relación a lxs autorxs citadxs y parafraseadxs, mantuve las marcas de género y/o el uso del lenguaje no sexista que estxs utilizaron. Es decir, recurro al masculino genérico, al desdoblamiento o doble mención (“profesores y profesoras”) o al empleo de recursos tipográficos como las barras (“los/as profesores/as”) o la “x” (“lxs profesorxs”) en función de la elección que cada autorx haya realizado. Entiendo que cada uno de estos escritos surge en un contexto determinado, y que los contrastes que generan los diversos usos del lenguaje “hablan” de los escenarios y discusiones en los que se encontraban insertos. Así, fue especialmente interesante detectar cómo algunxs autorxs han utilizado de diferentes maneras el lenguaje no sexista a lo largo del tiempo. También cómo una de las investigadoras citadas optó por utilizar una combinación de estas estrategias al hacer referencia a jóvenes trans. Del mismo modo, mantuve textuales las palabras de lxs docentes, no sólo por respetar la literalidad de sus enunciados, sino porque además permite vislumbrar en qué momentos y en referencia a *quiénes* lxs profesorxs prefieren incorporar el lenguaje inclusivo en sus discursos.

En cambio, en los fragmentos dedicados al análisis he optado por la utilización de la terminación en “x”, como marcador de la diversidad y superador del binarismo. Me inclino por esta alternativa porque encuentro que da la oportunidad a lxs lectorxs de “completar” como prefieran este escrito. Si bien su uso imposibilita la pronunciación, es un ejercicio que permite que cada unx imagine en cada caso como suena la “x”. Además, la incorporación del lenguaje no sexista en la oralidad puede por momentos volverse dificultosa, o ir en contra de la economía del lenguaje. La escritura, por el contrario, facilita esa distancia reflexiva y temporal, que la expresión oral no siempre tiene.

Teniendo el lenguaje no sexista una pretensión política, es esperable que interpele y genere de todo menos indiferencia. En su artículo periodístico *Que incomode*, Marina Mariasch sostiene que las críticas gramaticales al lenguaje inclusivo “son vehículo de una verdadera objeción ideológica. Fíjate quién objeta y sabrás también qué posicionamiento tiene respecto de otros debates” (2019: s/p). En este sentido, soy consciente de que leer un texto que va y viene entre “os/as”, “x”, y doble menciones puede resultar engorroso e incómodo, pero como esta etnografía busca poner en evidencia, también son incómodas para algunxs la diversidad sexual y la perspectiva de género. Que incomode entonces.



INTRODUCCIÓN

Toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización, durante los múltiples aprendizajes sociales que se producen por el hecho de vivir inmersos en una cultura.

Hilda Santos, *Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual.*

La presente investigación se enmarca en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas, desde un enfoque y método etnográfico. Específicamente, indago en las experiencias docentes en torno a la ESI, obligatoria a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150 en el año 2006, que establece la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El elemento novedoso que introduce esta normativa es la propuesta de que la ESI sea un contenido a trabajar de manera transversal y a lo largo de todos los niveles educativos, aunando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Entendiendo que *toda educación es sexual* (Morgade, 2011), analizo cómo experimentan lxs profesorxs su implementación en una escuela media artística de la ciudad de Buenos Aires. Tomando a la escuela como escenario y a lxs docentes como actores centrales, estudio cómo vivencian la ESI en la institución escolar, las formas de enseñanza que utilizan y sus visiones sobre la sexualidad y sus estudiantes. Me centro en sus concepciones sobre la educación sexual, los contenidos que imparten, y las perspectivas y dimensiones que las guían. También me pregunto acerca de cuáles son los tipos de abordaje utilizados, las actividades que realizan de manera conjunta y en cuáles trabajan de manera fragmentada por asignaturas. Finalmente, relevo sus impresiones sobre las experiencias que llevan adelante en la escuela de estudio en relación a la ESI, y los cambios que consideran necesarios para su mejor implementación.

1. Definición del objeto de estudio

La definición del objeto de estudio de esta tesis es el resultado de la articulación de una serie de recorridos teóricos, demandas sociales y eventos biográficos. Es a partir del entrecruzamiento de estas dimensiones, atravesadas por la etnografía en tanto técnica y enfoque, que se construyó esta investigación.

Durante el año 2018, cuando ingresé a cursar la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, tuvo lugar en nuestro país un fuerte debate sobre el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Por primera vez desde su elaboración por parte de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, el proyecto de Ley fue tratado en el Congreso de la Nación, recibiendo media sanción en la Cámara de Diputados y siendo finalmente rechazado en Senadores. Más allá del desenlace, tanto en los meses previos como en los posteriores, el tema estuvo presente en los medios de comunicación, en los ámbitos académicos y artísticos, y también en las instituciones escolares de todos los niveles. Los pañuelos verdes, símbolos del proyecto, empezaron a ser portados en señal de apoyo, colgados del cuello, la muñeca, las mochilas, bicicletas y en cualquier elemento que circulara conquistando el espacio público. También aparecieron sus detractores, los pañuelos celestes, bajo el lema “salvemos las dos vidas”. Las posturas antagónicas no se limitaron a la IVE, ya que la consigna de la Campaña es “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, por lo que las disputas entre pañuelos verdes y celestes reavivaron también la discusión sobre los contenidos y la implementación de la ESI en Argentina.

Por un lado, las agrupaciones feministas tomaron a la ESI como bandera, a la vez que como objeto de crítica, reclamando calurosamente por una implementación que reconozca y visibilice la relevancia de la perspectiva de género y de derechos. Lo mismo puede decirse de los movimientos estudiantiles que situaron a la ESI como una de sus reivindicaciones centrales. Estas demandas deben entenderse a su vez en el contexto del cambio de gestión del gobierno nacional a finales del año 2015, que implicó el desfinanciamiento del Programa Nacional de ESI. También en los ámbitos académicos ha ganado relevancia la investigación vinculada a la educación sexual y la creación de espacios de formación y especialización.

Por el otro, tuvo lugar un cuestionamiento a la legitimidad que había ganado progresivamente la ESI desde su obligatoriedad. Así, cobró visibilidad la resistencia por parte de algunos sectores, objetando la inclusión de contenidos con la mal llamada “ideología de género”¹ y sobre disidencia sexual. Este rechazo está encabezado por instituciones religiosas y familias agrupadas, evidenciando así que las discusiones sobre la ESI no han sido saldadas. Esta situación pone de manifiesto que la educación en general, y la sexual en particular son un terreno de disputas entre diferentes actores, en relación a quién debe brindarla, desde qué edad, y qué contenidos deben impartirse.

Por aquellos meses fueron frecuentes las conversaciones con compañerxs docentes, que manifestaban su preocupación por las recientes quejas de parte de algunas familias por el tipo de educación sexual que se les estaba brindando a sus hijxs en las escuelas. De manera generalizada, comentaban que no se estaba haciendo nada diferente a años anteriores, pero que ahora estaba ocasionando un problema. Comencé a cuestionarme por los motivos que suscitaron estas situaciones, y cómo eran experimentadas por lxs profesorxs. Una compañera de maestría, por aquel entonces directora de escuela, relató que se amparó en la obligatoriedad que esgrime la Ley 26.150 como respaldo frente a las acusaciones de la madre de un estudiante. Esto llevó a que me preguntara también por cómo eran vivenciadas las normativas en el interior de las instituciones escolares.

Pude plasmar estas inquietudes iniciales en un breve proyecto ese mismo año, cuando surgió la posibilidad de una beca de investigación financiada por la Universidad de Yale. Si bien no obtuve el premio, la preparación de aquel proyecto plantó la semilla de los interrogantes que busco responder en esta tesis.

A su vez, esta investigación se nutrió de mi formación en etnografía educativa, de seminarios sobre antropología y disidencias sexuales, y de la participación en un equipo de extensión de la Universidad de Buenos Aires dirigido por Graciela Morgade. En 2011 participé como tallerista de formación de líderes comunitarixs en educación sexual en una

¹ Algunos sectores conservadores y religiosos intentan deslegitimar la perspectiva de género llamándola “ideología de género”. Buscan de esta manera asociarla a lo falso, a una doctrina totalitaria contraria a la biología y a los valores cristianos (Boccardi, 2008).

escuela secundaria pública del barrio porteño de Barracas, en donde pude registrar experiencias de aplicación de la ESI a pocos años de la sanción de la Ley.

Además de la Ley 26.150, deben tenerse en consideración un conjunto de normativas con las cuales esta coexiste y dialoga. Entre ellas la Ley de Educación Nacional N° 26.206; la Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género N° 27.234; la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género; Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres; Ley 26.061 de Protección Integral de las niñas, niños y adolescentes; Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario y la Ley de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable 25.673. A partir de su sanción el 30 de diciembre de 2020, se incorpora asimismo la flamante Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

A esto se le debe sumar la reciente creación del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad en el año 2019, como así también los espacios de activismo y las discusiones que tuvieron lugar no sólo en relación a la IVE, sino también al uso del lenguaje inclusivo. Otros elementos para destacar son las masivas convocatorias tales como el Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y No Binaries, el Movimiento Ni una Menos y los Paros Internacionales de Mujeres, por mencionar algunos.

Desde una perspectiva integral, resulta de interés indagar si estas experiencias sociales han impactado en las instituciones educativas y en el modo en el que lxs docentes experimentan los lineamientos estatales en materia de educación sexual. Así, las movilizaciones sociales que ocurrían por *fuera*, en las calles, llevaron a que me preguntara qué ocurría *dentro* de las aulas. Entiendo a la escuela como una institución conformada por una red particular de relaciones, que trasciende el espacio edilicio a la vez que se inscribe en los cuerpos de lxs sujetos que la conforman (Ontiveros, 2020). De este modo, recupero a la escuela como un espacio de observación de estas tensiones sociales.

Considero que el tema que desarrollo en esta tesis de maestría es relevante por tratarse de una cuestión que ha estado en agenda en las últimas décadas y cuyo debate se ha agitado particularmente en los años recientes. Este tema se encuadra dentro del Programa de Investigación en Educación Sexual de la Escuela de Educación de la Universidad de San

Andrés. En esta línea de investigación se han realizado varios estudios sobre libros y diseños curriculares en relación a la ESI, pero no hay suficientes trabajos que registren lo que ocurre efectivamente en la cotidianeidad escolar.

A su vez, espero que los hallazgos que surjan de esta tesis sean de utilidad para continuar reflexionando sobre la implementación de políticas públicas en relación a la educación sexual. Me resulta especialmente interesante observar cómo toman cuerpo las políticas educativas ya que me desempeñé en el Ministerio de Educación de la Nación. Si bien allí se definen los contenidos curriculares y se crean recursos oficiales, se trata de un “ministerio sin escuelas” (Dussel, 2005: 5), por lo cual resulta indispensable analizar cómo se materializan esos lineamientos en las aulas.

2. El escenario actual: Desafíos y obstáculos en la implementación de la ESI

El objetivo central del Programa Nacional de ESI es promover y fortalecer una política federal de educación sexual integral, centrada en el cumplimiento de los derechos de niñas y adolescentes. Si bien su creación tuvo lugar hace más de una década, existe una amplia heterogeneidad de casos y situaciones, tanto a nivel macro como micro. Es decir, hay escuelas y jurisdicciones donde la ESI se aplica desde hace tiempo y otros espacios en donde esto ocurre con grandes dificultades. Algunas provincias sancionaron leyes propias con anterioridad y posterioridad a la Ley 26.150, con disímiles desarrollos y articulaciones. Además, varias de ellas realizaron sus propias adaptaciones curriculares, lo cual ha llevado en algunos casos a reinterpretaciones jurisdiccionales en las que se han perdido parte de los contenidos y lineamientos centrales de la Ley Nacional (Galazi, 2016 y Rodríguez, 2017). A nivel institucional, el Artículo 5° establece que cada “comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Así, le otorga la potestad a las escuelas para adaptar lo establecido por la Ley a su propio “ideario institucional”, llevando además a que los docentes deban responder a las características de las instituciones educativas en las que trabajan.

Una de las consideraciones a tener en cuenta para reflexionar sobre los obstáculos de la ESI en el nivel medio, es que los orígenes de la escuela secundaria están asociados a una preparación para la universidad. El curriculum se conforma por contenidos académicos abstractos y divididos en asignaturas, donde lxs profesorxs detentan el conocimiento. Así, la escuela secundaria en su matriz tradicional, organizada y segmentada en distintas áreas disciplinarias, ha borrado los elementos afectivos y los cuerpos sexuados de los lineamientos curriculares (González del Cerro, 2018). Al mismo tiempo, esto debe analizarse a la luz de la obligatoriedad del nivel secundario en nuestro país a partir de la Ley 26.206 del año 2006. Frente a esto, la escuela encuentra dificultades para llevar adelante una enseñanza que incorpore la diversidad, tendiendo a la homogeneización para buscar su masificación (Pineau, 2014). Sin dudas, la implementación de la ESI cuestiona esta organización curricular segmentada y compartimentada, a la vez que requiere del involucramiento de lxs profesorxs de todas las áreas.

También se observa que la capacitación docente es muy dispar y que algunxs profesorxs dedican buena parte de sus horas de clase a impartir la ESI mientras que otrxs pocas o ninguna. Algunxs educadorxs están altamente calificadxs y comprometidxs con la implementación del Programa mientras que otrxs lo perciben como algo ajeno a sus prácticas, a la vez que investigaciones recientes muestran que persiste la tendencia a considerar que lxs principales responsables de la educación sexual son lxs profesorxs de ciencias naturales (González del Cerro, 2018). Tampoco existe un trabajo sistemático coordinado o en equipo, lxs docentes trabajan de manera fragmentada, en función de sus propias voluntades e intereses. En cuanto a las explicaciones que ellxs brindan para dar cuenta de esta disparidad, aparecen principalmente motivos ideológicos, miedos y creencias religiosas. Otra de las causas refiere a una tendencia surgida de la diferenciación por género: las profesoras suelen capacitarse más en ESI a la vez que cuestionan mucho más su desempeño y conocimientos en la temática, en comparación con sus pares varones.

La implementación de la ESI es todavía un motivo de conflicto en relación a otrx actor de la comunidad educativa: la familia. Parte de estos grupos están conformados por padres de estudiantes que se unen bajo el lema “con mis hijos no te metas”, cuestionando la

presencia de contenidos con “ideología de género”, y buscando incluso refloatar la discusión en torno a la obligatoriedad de la ESI.

Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami (2008) realizaron un repaso del tratamiento que se le dio a los debates previos a la Ley 26.150 en tres periódicos, en donde se aprecia con claridad que la Iglesia fue unx de lxs actores sociales intervinientes que logró retrasar la obligatoriedad de la ESI. Actualmente, con una Ley Nacional y varias jurisdiccionales, sigue detentando cierto poder. Antes y después de su sanción, impulsó diversas estrategias para evitar que se aplicara, cuestionando y tergiversando sus contenidos. Aunque actualmente no pueda impedir la implementación del Programa, la Iglesia continúa interviniendo de modo más local, al nivel de las escuelas confesionales.

Estas disputas con las familias de lxs estudiantes y la Iglesia ponen en evidencia que la implementación de la ESI sigue planteando en diferentes sectores de la sociedad un conflicto de derechos entre el ejercicio de las libertades individuales y la autoridad del Estado. En definitiva, lo que está en debate es *a quién pertenecen lxs niñxs*. Es decir, si los temas vinculados a la sexualidad de las niñas, niños y adolescentes son un problema privado o uno público, en donde el Estado debe no sólo intervenir sino también funcionar como garante de derechos (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008). Además, para que esto último sea posible, el Estado debe brindar los recursos económicos y herramientas suficientes.

Al mismo tiempo, cabe mencionar que para la correcta implementación de cualquier política pública es indispensable transformar los sistemas de creencias. Este es un proceso que sin dudas está en curso en relación a la ESI, y que a su vez retroalimenta los cambios que impactan en el Programa y sus propuestas. Por ejemplo, el aborto fue incluido como “problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.” entre los núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel secundario establecidos por la Resolución 340 del año 2018. Así, los debates públicos y las transformaciones en los sistemas de creencias se reflejan en las producciones del Programa Nacional de ESI.

3. Acerca de los objetivos de investigación y la metodología

Me propuse indagar en el terreno de los sentidos y las prácticas escolares desde un enfoque antropológico relacional, centrándome en cómo se vivencia la enseñanza de la educación sexual integral desde la perspectiva de lxs profesorxs. Esta investigación tuvo como objetivo central dar cuenta de los diferentes modos en los cuales lxs docentes experimentan la ESI, a partir de la caracterización de sus concepciones sobre la sexualidad y los abordajes pedagógicos que ponen en juego, en una escuela media artística de la ciudad de Buenos Aires.

Para ello puntalicé en los siguientes objetivos específicos: rastrear los sentidos docentes en torno a la sexualidad en tanto articuladores del vínculo con lxs estudiantes; indagar los modos de abordaje de la ESI, en relación a los contenidos que consideran centrales y los recursos pedagógicos utilizados, como así también las condiciones de transversalización de los mismos; y conocer los vínculos que se trazan entre las experiencias que irrumpen la vida cotidiana escolar, el activismo y la comunidad, a partir de las normativas y lineamientos estatales.

Para cumplir con estos objetivos realicé trabajo de campo entre los años 2019 y 2020, a partir de una estrategia metodológica basada en la etnografía educativa (Rockwell, 2009). El corpus de análisis está conformado por entrevistas etnográficas en profundidad y registros de campo de observaciones de clases, jornadas escolares y capacitaciones. También recuperé planificaciones, actividades propuestas por lxs profesorxs y diversos documentos ministeriales y normativos.

La técnica de observación participante permitió que me adentrara en la dinámica cotidiana de la institución, e indagara en las prácticas docentes en relación a la implementación de la ESI. Pude examinar y registrar los vínculos intergeneracionales y los saberes y materiales seleccionados por lxs profesorxs. Las entrevistas, por su parte, me abrieron el abanico de las representaciones docentes, sus inquietudes, desafíos y resistencias. Sostengo además que el abordaje etnográfico me permitió focalizar en lo local para reflexionar sobre problemáticas teóricas y políticas más generales. Así, desarrollé

las tensiones entre lxs sujetos y la ESI en tanto política pública educativa, en el marco escolar como regulador de su ejecución.

4. Estructura de la tesis

La tesis se despliega en cinco capítulos, conclusiones y bibliografía. En los primeros dos analizo las dimensiones teóricas y metodológicas desde las cuales construí este texto, mientras que en el tercero, cuarto y quinto establezco a través de una narrativa etnográfica, un diálogo entre los conceptos teóricos y el material de campo. Si bien reconozco la imposibilidad de desmembrar la realidad social, opté por este ordenamiento a los fines analíticos y de organización del texto.

El Capítulo 1. **Antecedentes teóricos, históricos y normativos de la educación sexual en las escuelas** está conformado por el estado del arte de las investigaciones en educación sexual, desde diferentes disciplinas. A continuación analizo el surgimiento de políticas públicas vinculadas a la sexualidad desde una óptica sanitarista y de asistencia social, y los debates suscitados por el surgimiento de la educación sexual en las escuelas. Luego focalizo en la realidad local, historizando lo sucedido con la sanción de las leyes de Educación Sexual Integral a nivel nacional y en la ciudad de Buenos Aires.

En el Capítulo 2. **Reflexiones ético-metodológicas** desarrollo las estrategias del método etnográfico y el enfoque antropológico relacional. Defino los conceptos centrales de la antropología y despliego las características de las técnicas de observación participante, entrevistas etnográficas y análisis de fuentes secundarias. Seguidamente relato mi ingreso al campo, la escuela de estudio, y las consideraciones éticas a tener presentes a la hora de realizar una etnografía educativa.

El Capítulo 3. **Sexualidad: punto de encuentro y desencuentro entre adultxs y jóvenes en la escuela** recupera las diferentes concepciones en torno a la sexualidad de lxs profesorxs de la institución de estudio. También sus sentidos sobre la escuela artística, lxs jóvenes y el equipo docente que la integra. Aquí esbozo algunas conclusiones preliminares

en relación a cómo la configuración de los vínculos intergeneracionales en esta escuela construye y redefine la autoridad docente.

En el Capítulo 4. **Representaciones y abordajes docentes de la ESI** me centro en los modos en que lxs docentes reflexionan sobre la educación sexual y su implementación en las aulas. Con la perspectiva de género como eje transversal, enumero los contenidos prioritarios para lxs profesorxs y los materiales y recursos pedagógicos utilizados. Luego analizo las condiciones del abordaje transversal e interdisciplinar de la ESI en esta escuela.

El Capítulo 5. **Desbordando los límites** expone los eventos que irrumpen en la vida cotidiana escolar y cómo se vinculan con las familias, los espacios de activismo y la comunidad en general, a partir del diálogo que establecen lxs actores escolares con las normativas y lineamientos estatales.

En el capítulo dedicado a las conclusiones, realizo una breve síntesis de los principales hallazgos del análisis y sugiero algunos interrogantes para continuar indagando en el futuro. Finalmente, incluyo las referencias bibliográficas y en Anexos la guía de entrevista utilizada, recursos empleados por lxs docentes y material fotográfico de la escuela.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES TEÓRICOS, HISTÓRICOS Y NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS

“Ahora tenemos como ese ‘permiso’, porque nos avala una ley, para poder hablar...”

Francisca, Profesora de Cerámica

En el presente capítulo doy cuenta de los principales antecedentes que conforman el estado del arte de las investigaciones en educación sexual, recuperando los aportes en relación a los diferentes tipos de abordaje y diseños curriculares en ESI, y las representaciones docentes sobre la educación sexual. Luego propongo un breve recorrido histórico del surgimiento de los debates a nivel mundial en torno a la sexualidad, centrándome en el contexto específico de Argentina. También focalizo en la creación de las leyes de Educación Sexual Integral, a nivel nacional y jurisdiccional, particularmente en la ciudad de Buenos Aires. Este capítulo busca exponer las discusiones y dimensiones teóricas centrales a partir de las cuales se entretejió mi investigación.

1.1. Estado del arte de las investigaciones en torno a la educación sexual en las escuelas

El interés por la investigación de la educación sexual en las escuelas se ha intensificado en los últimos años en la Argentina, sobre todo a partir del año 2006 con la sanción de la Ley Nacional 26.150. Desde diferentes disciplinas y abordajes metodológicos, algunos de los autores que retomo a continuación refieren a estas temáticas de forma general, mientras que otros responden más a los interrogantes específicos de esta tesis.

Realicé esta heterogénea selección de literatura por representar diferentes contribuciones desde las investigaciones empíricas en relación a la educación sexual en las escuelas.

1.1.1. Tipos de abordaje y diseños curriculares en educación sexual

El Programa de Investigación en Educación Sexual en la Escuela de la Universidad de San Andrés, ha realizado diferentes producciones sobre esta temática. Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami en *La escuela y la educación sexual* (2008) relevaron distintas experiencias empíricas en instituciones secundarias que ya viniesen impartiendo educación sexual con anterioridad a la sanción de la Ley 26.150. A partir de la tipología creada por Michael Reiss, realizaron una adaptación que utilizaron para encuadrar las experiencias locales sobre la educación sexual en las escuelas. Así, las autoras establecen cuatro tipos básicos de educación, que no son excluyentes entre sí:

- 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
- 4 Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad

Entre los principales aportes de esta investigación debe destacarse que no se encontró una relación directa entre el tipo de abordaje y el carácter confesional o laico de los establecimientos. Sin embargo, las investigadoras hallaron una concordancia entre el tipo de perspectiva y el abordaje transversal en las asignaturas. En aquellos abordajes centrados en la educación sexual como un derecho, esta no es considerada una materia o curso particular, sino que se propone trabajarla en todas las asignaturas y espacios escolares.

Otra de las contribuciones de este trabajo reside en que no se registraron situaciones de conflicto entre las familias y la escuela, sino más bien expresiones de alivio y agradecimiento de parte de estas para con la comunidad escolar. Las autoras atribuyen esta

situación a que la educación sexual ya estaba siendo abordada desde hacía tiempo en esas instituciones, y por propia voluntad de las escuelas seleccionadas, previamente a que se estableciera su obligatoriedad.

En cuanto a los abordajes encontrados, las experiencias más habituales de la tipología propuesta son la segunda y la cuarta, es decir, la perspectiva biomédica y la centrada en los derechos a la sexualidad. Finalmente, las investigadoras realizan un llamado de atención al destacar que las diferentes posturas frente a la educación sexual con frecuencia utilizan los mismos términos, tales como “cuidados” y “riesgo”, pero con sentidos muy diferentes.

En relación a las tesis de maestría y licenciatura surgidas de la mencionada línea de investigación, Luciana Rodríguez (2017) eligió centrar su análisis en escuelas públicas de nivel medio de San Miguel de Tucumán. A partir del estudio de casos, registró prácticas cotidianas y no cotidianas que involucran la sexualidad en la escuela, y observó que la tipología creada por Wainerman, Di Virgilio y Chami no se expresa en ninguno de los casos en forma pura. Esto muestra la heterogeneidad de enfoques, contenidos y formas de enseñanza que habitualmente se articulan, en ocasiones haciéndolo hasta de forma contradictoria.

Utilizando también un abordaje de estudio de casos, pero seleccionados en Estados Unidos, Stephanie Ravatt Bruchou (2009) desarrolló su investigación examinando las diferentes iniciativas nacionales y estatales en torno a la educación sexual, así como también los principales actores y destinatarios involucrados. Realizó un estudio comparativo entre los estados de Illinois y Texas, de tradición política e ideológica muy diferente. La autora trabajó con entrevistas y encuestas para relevar las experiencias de docentes y directivos. También analizó la relación familia-escuela en los estados seleccionados y estableció contrastes con los resultados de las investigaciones en Argentina.

Verónica Barcos (2009) indagó sobre los modos en que los contenidos curriculares en torno a la educación sexual son abordados en las prácticas educativas y los enfoques utilizados en su implementación. Realizó su investigación en seis escuelas de la zona sur de

la ciudad de Buenos Aires, tres de ellas estatales y tres privadas, siendo una de estas últimas de carácter confesional. En ellas llevó adelante entrevistas semi-estructuradas a directivos y ejecutantes, y en una de ellas también a alumnos de quinto año. Barcos observó que en las instituciones de estudio ya se venía implementando algún tipo de educación sexual con anterioridad a la Ley 26.150, aunque con ausencia del enfoque integral. Tampoco observó transformaciones significativas en la enseñanza con posterioridad a la sanción. A partir de los hallazgos de su investigación, la autora revisitó la tipología propuesta por Wainerman, Di Virgilio y Chami, identificando que esta se encuentra presente en las escuelas analizadas, pero no de forma "pura". Concluyó que la inclinación por un tipo de enseñanza de la educación sexual u otra depende en gran medida de la cultura institucional y de la intencionalidad de los docentes y de la conducción.

Por su parte, Lucía Galazi (2016) revisó los diseños curriculares de educación media en las provincias de Salta y Córdoba vigentes al año 2014. Utilizó la noción de currículum oculto para poner de manifiesto cómo algunos de los lineamientos nacionales son recontextualizados a nivel jurisdiccional, llegando a silenciar parte de las perspectivas y contenidos considerados obligatorios por la Ley 26.150.

Patricia Chiabai (2018) analizó en su tesis de maestría en qué medida las nuevas configuraciones familiares son parte del discurso escolar en los libros de texto y en la literatura infantil, centrándose en el primer ciclo de primaria. La autora retomó la Teoría *Queer* como un antecedente para cuestionar la heteronormatividad y el patriarcado en la familia, a la vez que refiere a los escritos de Simone de Beauvoir con respecto a la desnaturalización del concepto de género. También incorporó la teoría de los actos del habla para enfatizar en los efectos que producen las manifestaciones discursivas. Al igual que Galazi, concluyó que existe un currículum oculto, en donde se reproduce la noción de familia heteronormativa y que los roles de género están escasamente puestos en cuestión, particularmente en los textos escolares.

Desde el Área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Graciela Morgade (2013) se propuso indagar en las políticas educativas de nuestro país desarrolladas desde el año 2006, a partir de un enfoque metodológico de acción participativa. La autora analizó no sólo cómo las políticas vinculadas a la educación sexual

se “hacen cuerpo” en las aulas sino también cómo “el cuerpo docente” construye saberes pedagógicos. De este modo, estudió los mecanismos institucionales, simbólicos y subjetivos que reproducen las relaciones patriarcales al nivel de las micro y macropolíticas. A través de su investigación buscó elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción de los cuerpos sexuados de manera conjunta con distintos equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En *Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano* (2015) Jéssica Báez y Catalina González del Cerro analizaron desde una perspectiva feminista las políticas públicas y la normativa reciente en América Latina en torno a la educación sexual en las escuelas. Si bien observaron una marcada tendencia en favor de un enfoque integral y una inclusión de la perspectiva de derechos humanos en general y de género en particular, las autoras remarcan la gran heterogeneidad de situaciones y modos de implementación que se despliegan en cada Estado nacional. A partir de situaciones paradigmáticas ocurridas en Chile, Paraguay y Brasil, establecen una clasificación en relación a los modos de concebir la prevención y la perspectiva de género, echando luz sobre las disímiles interpretaciones locales que se realizan de las directrices de los organismos internacionales. A su vez, las autoras buscan llamar la atención sobre la tensión entre un discurso centrado en los derechos humanos y la persistencia de situaciones de violencia y desigualdad en la vida cotidiana.

Recuperando los hallazgos de Graciela Morgade y equipo, Eduardo Mattio (2014) sistematiza las reflexiones surgidas de intercambios con compañeros/as docentes de Collegium, un Centro de Educación y de Investigación Musical de la ciudad de Córdoba, a partir de un proyecto de extensión universitaria centrado en la creación de estrategias para la educación sexual de los/as adolescentes del ciclo básico y del ciclo orientado de dicho establecimiento. Tomando los modelos de enseñanza de la educación sexual presentados por la autora, Mattio profundiza en las potencialidades del enfoque de género para proponer una *ética de la singularidad*, que les permita a niños/as y adolescentes “mejores medios para producir, en medio de las regulaciones sexo- genéricas que nos constriñen, una manera personal de encarnar aquella forma-de-vida que se “elige” como propia” (2014: 10).

A continuación quisiera destacar algunas investigaciones de corte etnográfico que se centraron en la educación, el género y la sexualidad en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que resultaron antecedentes centrales para este trabajo. En su tesis doctoral, Catalina González del Cerro (2018) propuso un abordaje a través de un cruce entre los conceptos de género, perspectiva de género, participación política y socialidad online. A partir del trabajo de campo en una institución de nivel medio, buscó responder al interrogante sobre qué es lo que efectivamente se está haciendo en la escuela en relación a la ESI. Sostiene además que todo lo que acontece en las instituciones escolares se nos presenta como un espacio ideal para observar procesos sociales. Así, la autora analizó cómo se articula la ESI en tanto política educativa, con discusiones y transformaciones sociales más amplias.

Luciana Lavigne (2016) realizó trabajo de campo antropológico durante los años siguientes a la sanción de las leyes 26.150 y 2110, analizando los primeros ejercicios de implementación que se hicieron en los niveles medio y de formación docente. La investigación despliega las distintas dimensiones en las que se materializa la ESI en tanto política pública, y las tensiones entre los diversos agentes estatales que participan. Esta tesis doctoral evidencia que la creación de esta normativa brindó un aval y un marco de legitimidad para la labor que algunas/os docentes ya venían realizando en sus aulas.

Gabi Díaz Villa (2012) se interesó por los modos en que las profesoras de escuela media implementan proyectos de ESI, en tanto reproducen o resisten el discurso escolar hegemónico en torno a la educación sexual. Para esto analizó durante los años de 2009 y 2010 diferentes estrategias de implementación de la ESI, entendiendo por éstas “un conjunto de intervenciones, unas formas de intervención, unos circuitos de intervención y unas ganas de intervenir” (2012: 5). A través de la Teoría *Queer* y la técnica de observación participante, denominó a las reflexiones volcadas en su trabajo *etnografía lesbiana*.

1.1.2. Educación sexual y representaciones docentes

Hilda Santos (2007), referente en el campo de la educación y salud sexual, historizó las concepciones en torno a la sexualidad y la asignación de roles a lo femenino y lo masculino, buscando así enfatizar el carácter social, cultural e histórico de los papeles preestablecidos para cada sexo. Sostiene además que la educación sexual se produce inevitablemente como parte del proceso de socialización, en todas las sociedades, por lo cual "la escuela educa sexualmente de una manera activa no explicitada" (2007: 19). En este proceso se construyen modelos de comportamiento para cada género, que devienen en prejuicios y estigmatizaciones. De esto expone que existen dos concepciones de la educación sexual. Una de ellas es *restringida*, a la que describe como "adultocéntrica" dado que además de estar centrada en la genitalidad, invisibiliza distintos aspectos de la sexualidad que refieren a las etapas de crecimiento de los niños y jóvenes. La otra conceptualización es *amplia*, ya que incorpora las transformaciones de los sujetos a lo largo de la vida, su construcción identitaria, el ejercicio de los roles de género y las cuestiones vinculares. De acuerdo con la autora, esta es la conceptualización que debería guiar una *educación sexual intencionalmente preparada*.

Recupero también la labor de Graciela Morgade y su equipo, con sede en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. A partir de observaciones, entrevistas y encuestas, analizan las experiencias de docentes, equipos directivos y jóvenes de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. Utilizando abordajes cualitativos y cuantitativos, en el libro *Toda educación es sexual* (2011) se problematizan los conceptos de lo femenino, el erotismo y las teorías de género. Las autoras se preguntan sobre los contenidos que se imparten y cómo se enseñan. Retoman las visiones, discursos y silencios del cuerpo docente como también sus preguntas, dudas y temores en relación a la enseñanza de la educación sexual. A su vez, se proponen repensar la idea de familia y el papel que juega en la construcción de las subjetividades juveniles.

Graciela Morgade, Jéscica Báez, Susana Zattara y Gabi Diaz Villa sostienen que en la educación formal hay siempre una "educación sexual", cuyo "sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido" (2011: 29). Así, cuando se habla de educación sexual en las escuelas, esta aparece articulada en torno al

modelo biomédico y centrada en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados.

Graciela Morgade, Gabriela Ramos, Cecilia Román y Susana Zattara entrevistaron a docentes e integrantes de equipos de conducción escolares para reconstruir sus visiones sobre la sexualidad. Encontraron que esta es habitualmente interpretada como “un problema” en relación a los/as adolescentes, frente al cual los/las profesores/as se sienten desbordados/as, por considerar que no están preparados/as para trabajarla en las aulas. Ante esto se recurre a “expertos/as” o invitados/as que ingresan en la escuela para atender el “problema”, sobre todo en relación a las chicas, entendiendo que temas como el embarazo adolescente son una “cuestión de mujeres” (2011: 60). Las autoras remarcan que este tipo de educación sexual, centrada en la prevención y desde una perspectiva que iguala a las mujeres con la idea de futuras madres, continúa reforzando los mandatos de la heterosexualidad obligatoria.

En el mismo trabajo se llama la atención sobre los temores e incomodidades que les generan a los/as docentes las temáticas referidas a la sexualidad. En parte por considerar que en los/as adolescentes se trata de una sexualidad “descontrolada”, que los/as sobrepasa en su capacidad de reacción como adultos/as. Lo mismo ocurre con las posibles preguntas y cuestionamientos de los/as estudiantes, donde aparece el miedo a no ser capaces de responder adecuadamente, por desconocimiento o por pudor. Además, los/as docentes consideran que “equivocarse” en la información que brindan en materia de sexualidad puede ser más grave que en otras áreas del conocimiento. También temen a la información y malinterpretación que pueda llegar a oídos de las familias de los/as estudiantes, y de las reacciones que estas puedan tener para con la escuela. Las autoras concluyen que existe una mirada docente de la sexualidad que implicaría un “desaprender”, una superación de la concepción hegemónica de la sexualidad como problema perteneciente a la esfera privada (Morgade *et al.*, 2011).

Cecilia Román (2011) se pregunta por las relaciones entre educación sexual, escuela media, adolescentes y sus familias. En particular, se propone conocer las concepciones de sexualidad y familia de los/as jóvenes. De esta manera, busca tensionar la distinción entre el ámbito privado de las familias y el ámbito público representado por la institución escolar.

Utiliza la categoría de organizaciones familiares para marcar el carácter histórico y cambiante de las mismas. La autora enfatiza que ambas, escuela y familia, actúan como agentes de socialización, pero a través de procesos diferentes y complementarios. Román revisó las percepciones de los/as adolescentes sobre los diferentes tipos de organizaciones familiares, encontrando un marcado rechazo a las formas de familia que se salgan de la norma heterosexual, patriarcal y monogámica. Entre los principales argumentos expresados por los/as jóvenes se encontraban sus propias creencias religiosas y las de sus familiares.

A su vez, la autora identifica que para que un/a docente pueda ser considerado/a un/a “referente válido/a” en materia de educación sexual por los/as estudiantes, este/a tiene que “mostrar interés” en ellos/as, privilegiando un vínculo empático, de confianza, más allá de su saber disciplinario. En algunos casos, los/as adolescentes manifiestan que sus familias son también interlocutoras válidas para preguntar y hablar sobre temas de sexualidad, pero para otros/as esto no es posible por falta de confianza, pudor o creencias religiosas. En su mayoría, los/as jóvenes optan por charlar con amigos/as, a quienes consideran pares, por sentir que se comparte un mismo contexto y universo de experiencias. Los resultados de esta investigación muestran a la escuela como un espacio en donde todavía resulta difícil para los/as estudiantes hablar sobre la sexualidad en un clima de confianza.

Ana Lía Kornblit, Sebastián Ezequiel Sustas y Dan Adaszko (2013) sistematizaron datos provenientes de encuestas vía correo electrónico a docentes participantes de un curso virtual dictado por el Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación. Su objetivo era relevar las opiniones, creencias y actitudes en torno a la sexualidad, dando como resultado una fuerte heterogeneidad entre diferentes regiones geográficas de nuestro país. Así, encuentran que en el Noroeste, Noreste y Cuyo, las posiciones son más del tipo conservador, mientras que en la Patagonia y el Área Metropolitana de Buenos Aires son más liberales, estando el área Centro ubicada entre ambos polos.

En un artículo posterior (2014), Kornblit y Sustas junto a Pablo Francisco Di Leo analizan los discursos docentes a partir de sus intervenciones en el foro del mencionado curso virtual durante los años 2009 y 2010. Utilizando un análisis de corte cualitativo, detectaron la persistencia de ciertas concepciones biologicistas de la sexualidad y de temores a la hora de trabajar estas temáticas en las aulas.

De los antecedentes mencionados se desprende que existen diversos aportes desde variados enfoques a la temática de la ESI en la escuela y los abordajes y sentidos docentes en relación a la educación sexual, pero son escasos los trabajos que den cuenta de la vinculación entre estas dimensiones, menos aún desde una perspectiva y metodología etnográfica.

1.2. La educación sexual en el debate público

Para comprender cómo la educación sexual ingresó en la agenda de políticas públicas, realizaré un recorrido por los modos en los cuales la sexualidad se fue convirtiendo de un asunto doméstico y reservado a la privacidad del matrimonio monógamo heterosexual a una preocupación pública y una dimensión de intervención de política educativa por parte del Estado.

1.2.1. La planificación familiar como política sexual

Historizar la educación sexual implica comprender que, bajo esta denominación, se aglutinaron a lo largo del tiempo distintos objetos, objetivos y prácticas (Boccardi, 2008), y que estos también variaron en función de la zona geográfica. Así, luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial, en los países centrales se experimentó un dramático aumento de la población, convirtiéndose en una preocupación por el temor al agotamiento de los recursos naturales y los alimentos existentes. A su vez, en estas mismas naciones se evidenciaban transformaciones en los modelos familiares, las relaciones de género y nuevas pautas de moral sexual (Felitti, 2012). Paralelamente, en Argentina y buena parte de los países latinoamericanos y los considerados subdesarrollados, la situación demográfica era la opuesta. No sólo por una caída de la tasa de la natalidad, sino porque esto era visto como un obstáculo para el desarrollo de la economía nacional. Al mismo tiempo, los organismos internacionales y los Estados centrales comenzaron a construir un discurso en donde se asociaba el aumento de la natalidad con la desnutrición, la reproducción de la pobreza y el analfabetismo.

Es en este marco internacional en el cual surge la planificación familiar como política estatal en tanto modo rápido de revertir este pronóstico. Se incentivaron los desarrollos tecnológicos que pusieran un freno a la “explosión demográfica”, dando como principal resultado la creación de la píldora anticonceptiva en el año 1960. Mientras que en los años setenta en Estados Unidos, Francia e Inglaterra, el movimiento feminista tenía una fuerte presencia pública, en la Argentina recién se estaban conformando las primeras organizaciones. Esto ocasionó que de manera contraria a lo que ocurría en los países centrales en donde los gobiernos y los movimientos feministas incentivaban la planificación familiar, en la Argentina inicialmente no adoptaron acciones específicas, llegando incluso a desalentar el uso de anticonceptivos (Felitti, 2012).

Centrándonos en la situación específica de nuestro país, desde fines del siglo XIX comenzó a bajar la tasa de natalidad, ocasionando que, junto a otros factores, se construyera la noción de que Argentina era un “país vacío” (Felitti, 2012: 61). Como esto era percibido como un problema, a comienzos de los años sesenta se creó la Dirección Nacional de Seguridad y Protección Social de la Mujer, dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Sus principales objetivos giraron en torno a la protección de las condiciones de trabajo de las mujeres madres, buscando que las actividades laborales perjudicaran lo menos posible la institución familiar. Muchas de las personas que integraban esta Dirección provenían de la Iglesia Católica, otorgándole una impronta asistencialista. Teniendo como objetivo alejar a las madres solteras de la prostitución, se les brindaban ayudas económicas, siendo entonces las destinatarias centrales de este organismo mujeres solteras de bajos recursos, entendidas en primer lugar como madres antes que como trabajadoras.

A su vez, los diferentes períodos dictatoriales por los que atravesó nuestro país estuvieron impregnados de una fuerte carga ideológica que proponía recuperar los valores cristianos y familiares tradicionales. Desde esta perspectiva, a fines de los sesenta se creó la Caja de Subsidios y Asignaciones Familiares, una asignación por maternidad, se instauró la prohibición de trabajar 45 días antes y después del parto y la obligación del empleador de otorgar la licencia por maternidad (Felitti, 2012). Paralelamente, en 1968 tiene lugar la

declaración de las Naciones Unidas en Teherán que establece que la planificación familiar es un derecho humano.

Durante la década de 1970 se buscó abiertamente incentivar la natalidad. En 1971 se diseñó el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad, en donde se sostiene que “a los factores negativos de la situación argentina se agrega la escasez de su población” (Felitti, 2012: 68). En 1974 la ONU organizó la Conferencia Mundial de Población, con el objetivo de “armonizar el crecimiento demográfico y el desarrollo socioeconómico de la población” (68). A lo largo de la Conferencia, Argentina continuó manifestando inquietud por su lento crecimiento demográfico, situación que contrastaba con la del resto de los países, incluso los latinoamericanos. Esta preocupación se materializó en el Plan Trienal (1974-77), que proponía medidas para aumentar la natalidad, reducir la mortalidad y fomentar la inmigración. Ese mismo año, por medio del Decreto 659, el Estado argentino comenzó a dificultar y condicionar la venta de anticonceptivos y prohibió los programas de planificación familiar. Este decreto continuó vigente hasta 1986, cuando con el retorno de la democracia, se pudo comenzar a pensar en la planificación familiar como un derecho, y a las mujeres como sujetos capaces de ejercerlos.

De lo expuesto se observa que los motivos por los cuales en América Latina se llevaron adelante políticas centradas en la sexualidad con posterioridad (y a veces en abierta confrontación) a Estados Unidos y algunos países europeos se relaciona con cuestiones geopolíticas, históricas, económicas e ideológicas. Es desde este marcado interés por el crecimiento de la población que debe comprenderse el escaso interés por los incipientes métodos de control de la natalidad. Además, el modelo de familia tradicional operaba estableciendo una marcada diferenciación entre las dimensiones pública y privada de la vida cotidiana, en donde las cuestiones relativas a la sexualidad estaban estrictamente reservadas a la intimidad familiar y hogareña.

A su vez, todos estos antecedentes dan cuenta de la mirada higienista que le dio su impronta a las políticas vinculadas a la sexualidad en nuestro país. Hasta ese momento esta era asociada inseparablemente a la reproducción, por lo cual los programas se centraban en las mujeres madres. Más cerca de las áreas de la asistencia social y sanitaria, deberán pasar algunos años para que aparezca un enfoque centrado en los derechos y la dimensión

educativa de la sexualidad. Sin embargo, estos acontecimientos muestran que las políticas sexuales han sido un objetivo histórico del Estado nacional, que ha ido transformando sus abordajes de la sexualidad en función de los procesos de construcción social y las concepciones teóricas vigentes (Lavigne, 2016).

1.2.2. La implementación de la educación sexual en el mundo

A finales del siglo XIX, en Inglaterra y Alemania comenzó a gestarse un movimiento que cuestionaba los roles asignados a las mujeres y los varones, los privilegios de unos sobre las otras, y que demandaban el mismo derecho a la educación y al sufragio. Esto llevó a que en 1920 se organizara un Congreso Internacional sobre Educación Sexual en Berlín y otro en Copenhague en 1927 (Santos, 2007). Pero hubo que esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para que, a partir de una serie de transformaciones en relación a la sexualidad, se estableciera la discusión en torno a la inclusión de la educación sexual entre los contenidos escolares. Hasta ese momento se consideraba que la sexualidad pertenecía exclusivamente a la esfera privada, pero a partir del interés por la prevención de enfermedades, la invención de la píldora anticonceptiva y los avances del movimiento feminista, fue ganando terreno la postura que sostenía que la educación sexual se debía llevar adelante en las escuelas, dado que las familias no estarían en condiciones de poder abordarla. A medida que se fue generando consenso en torno a esta idea, comenzó la discusión sobre qué contenidos debería incluir y de qué modo tendrían que enseñarse, disputa que continúa hasta nuestros días.

A su vez, en los años sesenta en Estados Unidos y Europa tuvieron lugar debates sobre la temática que se instalaron con posterioridad en la Argentina y el resto de Latinoamérica. Esto repercutió creando un “desfasaje” en términos de políticas públicas en educación sexual (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008), ocasionando que actualmente coexistan una gran diversidad de programas y de enfoques en relación a esta temática en distintas partes del mundo.

Estas diferencias se presentan incluso entre los países considerados centrales. Recupero un estudio comparativo realizado por la fundación Advocates for Youth entre Estados Unidos por un lado y Francia, Alemania y los Países Bajos por otro, para medir el impacto de los programas educativos en educación sexual desde la infancia. Los resultados obtenidos muestran que, mientras las iniciativas norteamericanas se centran en la abstinencia y la prevención, las europeas estimulan la apertura y la información, ofreciendo una educación sexual integral, siendo estos últimos mucho más exitosos en el cumplimiento de sus objetivos propuestos. A partir de esta investigación, se concluye que uno de los principales factores que colaboran en la salud sexual adolescente son las políticas gubernamentales, tales como la educación sexual en las escuelas desde una mirada holística. Este estudio arroja como resultado que para que cualquier programa de educación sexual sea exitoso, debe tener una perspectiva integral y un abordaje centrado en los derechos.

Para continuar dando cuenta de la diversidad de enfoques y trayectorias en la implementación de la educación sexual en las escuelas, me centraré en las experiencias de cuatro países, para luego observar lo que sucede en América Latina. El caso de Francia es paradigmático no solo por tener una perspectiva holística sino también por llevar décadas de implementación y mejoras. Las escuelas enseñan educación sexual desde el año 1973, están obligadas a repartir métodos anticonceptivos de barrera y presentan un abordaje que incluye aspectos biológicos, psicosociales, de diversidad cultural y orientación sexual. También se propicia la reflexión sobre cuestiones emocionales ligadas a la adolescencia, las relaciones de pareja y la violencia de género.

En los Países Bajos también tienen una tradición bastante larga en la enseñanza de la educación sexual en las escuelas. En 1990 la Fundación Soa Aids Nederland creó el programa curricular independiente “Que viva el amor” para estudiantes del nivel secundario. Desde entonces se revisaron sus contenidos e incorporaron temáticas en función de los cambios sociales, tales como más información sobre las enfermedades de transmisión sexual, la igualdad entre hombres y mujeres y los grupos minoritarios. A pesar de que las clases de educación sexual no son obligatorias en los Países Bajos, las escuelas habitualmente las imparten, siendo “Que Viva el Amor” el programa utilizado con mayor

frecuencia. La duración y cantidad de horas lectivas destinadas es bastante baja, pero se complementa e integra con las diferentes asignaturas troncales de la enseñanza primaria, especialmente con biología (UNESCO, 2012).

Un modelo interesante para establecer una comparación con nuestro país es el caso de Estonia. Comenzó a impartir educación sexual en las escuelas a finales del siglo pasado, pero recién en 2006 se creó un plan nacional de enseñanza y se volvió obligatorio dentro de la asignatura “Estudios humanos”, dirigida a estudiantes de entre 7 y 14 años. Estonia y Argentina volvieron obligatoria la educación sexual en el mismo año, pero mientras el primero le otorgó un espacio curricular determinado, con un mínimo de horas, en nuestro país se optó por un abordaje transversal que involucre a todas las asignaturas y docentes.

Por otro lado, el caso de la India ilustra una situación de avances y retrocesos. Habiendo sido un asunto desatendido, en los últimos años comenzó a cobrar relevancia. Aún no existe un currículo de educación sexual nacional, sino un proyecto de carácter experimental que se desarrolla en seis de los 29 estados del país. El proyecto fue presentado inicialmente en el año 2002, pero fue suspendido por fuertes oposiciones socioculturales hasta que reapareció en 2007 como “Programa de salud reproductiva y sexual para adolescentes”. El público destinatario son estudiantes de entre 13 y 16 años, siendo su asistencia obligatoria. (UNESCO, 2012).

En cuanto a América Latina, durante las últimas dos décadas del siglo XX, a partir de un crecimiento del movimiento feminista y de la presión ejercida por organismos internacionales, varios países avanzaron en la implementación de la educación sexual y algunos aprobaron leyes específicas sobre la temática. Uno de los primeros Estados en incorporarla fue Costa Rica, en la década de 1920. Originalmente de carácter secular, tenía como propósito central la prevención de enfermedades de transmisión sexual entre los varones. Más adelante, este interés incorporó la preocupación por promover la maternidad y la crianza de la descendencia en las mujeres, por lo cual se continuaron reforzando los valores tradicionales de género. A la vez, se permitió que las mujeres pudieran referirse públicamente a temas que antes eran exclusivos de los varones y del saber médico, tales como el cuerpo, la sexualidad y la reproducción (Molina Jiménez, 2019). En la década de 1940, comenzó un proceso de recatolización del sistema educativo, en donde además la

educación sexual fue perdiendo relevancia en el Ministerio de Educación, a la par que ganaba protagonismo en el área de Salud.

Actualmente se observa una tendencia común en la región, en donde las iniciativas de educación sexual incluyen nociones de derechos, perspectiva de género e integralidad, pero adaptadas en cada país de modo diferenciado. Así, en Ecuador, Colombia, Argentina y Uruguay existen leyes específicas en esta materia, mientras que Chile, Perú, México, Venezuela y Bolivia sancionaron leyes más generales pero que incluyen menciones sobre la educación sexual. En cambio, sin una normativa concreta, en Brasil encontramos un Programa de Educación Sexual y en Paraguay un Plan Nacional de Salud Sexual (Báez y González del Cerro, 2015).

En el caso de Chile, sus políticas educativas se centran en la prevención de los embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y en el respeto a la libertad de enseñanza. Si bien se enfatiza en la importancia de formar en “valores” y derechos, se permite a cada institución que establezca qué se entiende por cada uno de estos conceptos. Las nociones de perspectiva de género y de derechos aparecen en materiales gubernamentales, pero no se encuentran plasmados en iniciativas públicas (Báez y González del Cerro, 2015).

Paraguay, por su parte, ilustra los avances y retrocesos en las políticas públicas en educación sexual en función de la alternancia entre gobiernos de carácter democrático o dictatorial. Al mismo tiempo, la fallida implementación del Marco Rector en el año 2010 evidenció la puja entre distintos actores sociales, tales como agentes estatales, agrupaciones religiosas y organizaciones de Derechos Humanos. Las principales críticas giraban en torno a la inclusión de la “ideología de género” y al reconocimiento de las diversidades sexuales. En 2014, se logró poner en marcha el Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, un proyecto más conservador y de corte biomédico bajo la órbita del Ministerio de Salud (Báez y González del Cerro, 2015).

En el año 2011, el Programa brasileño “Escuela sin Homofobia” se vio fuertemente cuestionado a partir de la difusión masiva de videos que formaban parte de los materiales para trabajar en las aulas. Agrupaciones evangelistas sostenían que los mismos hacían

apología de la homosexualidad y que eran inapropiados para la edad de la juventud destinataria. La polémica ocasionó que la propia presidenta por aquel entonces, Dilma Rousseff, optara por frenar su distribución (Báez y González del Cerro, 2015).

De este breve repaso se desprende que a pesar de esta tendencia común en América Latina, y de las múltiples iniciativas y avances, hay una gran heterogeneidad de reinterpretaciones por parte de los gobiernos locales. Habiendo dado cuenta del panorama regional, quisiera ahora focalizar en nuestro país y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, jurisdicción en la cual desarrollé mi investigación.

1.3. Contexto normativo en Argentina y Ciudad de Buenos Aires

Para comprender el marco normativo actual que impacta en nuestro país y específicamente en la Ciudad de Buenos Aires en materia de educación sexual, debe citarse como hito la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el año 2003, a través de la Ley 25.673. Este fue además el precursor de las contiendas mediáticas que comenzaron a mediados del año 2004, en torno a la promulgación de una Ley de Educación Sexual para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Boccardi, 2008). Si bien fueron distintas organizaciones de mujeres quienes reclamaron la enseñanza de la educación sexual en las escuelas para hacer efectivo el programa (Lavigne, 2016), la Iglesia y el Estado fueron los principales interlocutores en pugna que aparecían representados en los medios de comunicación (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Luego de un intenso debate legislativo, en el año 2006 fueron sancionadas la Ley Nacional 26.150 y la Ley 2110 de CABA, con apenas ocho días de diferencia. Ambas proponen un abordaje integral de la sexualidad, tomando distancia de los enfoques sanitarios. También comparten su carácter obligatorio y la extensión a todos los niveles educativos y modalidades. Una de las distinciones más llamativas entre estas leyes es que sólo la normativa de CABA menciona el reconocimiento de la perspectiva de género como uno de los principios centrales de la Educación Sexual Integral. Si bien este fue un concepto y un enfoque incluido posteriormente en los diversos textos y materiales

provenientes del Programa Nacional de ESI, su exclusión de la Ley 26.150 obedeció a la resistencia de sectores religiosos y organizaciones afines (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Boccardi, 2008). Al mismo tiempo, el actual marco legal en materia de educación sexual en Argentina fue posibilitado por las sugerencias y presiones de diferentes organismos internacionales, agrupaciones feministas, educativas y de salud. Cabe mencionar que con anterioridad a la sanción de la Ley Nacional, algunas provincias como Neuquén, Mendoza, Río Negro, Entre Ríos y Santa Fe ya tenían normativas jurisdiccionales en relación a la educación sexual en las escuelas, con abordajes y enfoques diversos.

Desde la creación del Programa en el año 2009, este ha avanzado en la inclusión de actores, conceptos y perspectivas pertenecientes a los espacios académicos y al activismo político, al mismo tiempo que se ha hecho eco de las transformaciones de orden social y cultural de la última década. Esto se puso de manifiesto paulatinamente en los diferentes materiales ministeriales que se comenzaron a producir a partir del año 2010, y que fueron incorporando la perspectiva de género en forma explícita y como enfoque (González del Cerro, 2018). Por esto me refiero a la actualización de los lineamientos curriculares, a los diversos materiales de difusión de la ley y a los recursos oficiales para el aula, para cada uno de los niveles, modalidades, las familias y la formación docente.

Continuando con la normativa de alcance nacional, además de la Ley 26.150 debe mencionarse la Resolución del Consejo Federal de Educación 340/18 y su Anexo. Luego de más de una década de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se buscó actualizar los contenidos y perspectivas, a la vez que se enfatizó su inclusión en la Formación Inicial de todxs lxs futurxs docentes, teniendo en consideración los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). La Resolución también promueve la creación de un equipo docente referente de ESI compuesto por tres integrantes pertenecientes a la Planta Orgánico Funcional (POF) en cada escuela del país, que sirva como nexo con los equipos jurisdiccionales y que enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento. Este Equipo Referente debe consistir en: una persona del equipo de conducción del establecimiento; otra del personal de ejecución (maestrx o profesorx) y una tercera de materias curriculares, bibliotecarixs escolares, DOE (Departamento de Orientación

Educativa), tutorxs, asesorxs pedagógicxs, u otrx docente. Esto es aplicable a todas las escuelas de gestión pública y privada.

A su vez, propone que los contenidos de ESI se incluyan en las evaluaciones de todos los concursos de ascenso docente y que las jornadas “Educar en Igualdad” establecidas por la Ley 27.234 se realicen en la misma semana del año en todos los establecimientos educativos del país. A partir de la Resolución 340/18, desde el Ministerio de Educación Nacional se comenzaron a realizar jornadas de capacitación en algunas jurisdicciones, dirigidas a los equipos de referentes de cada escuela.

En relación a la Ciudad de Buenos Aires, a la Ley N° 2110 se le suma la Resolución 2735/18, que se apoya en la 340/18. La misma establece la creación de la Coordinación General de Educación Sexual Integral dentro del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires, que “tendrá como función principal supervisar, monitorear y centralizar todas las acciones que sean desarrolladas por el Ministerio de Educación e Innovación acerca de la Educación Sexual Integral”.

A lo largo de este capítulo busqué dar cuenta de los antecedentes teóricos de la educación sexual en las escuelas desde diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. También reflexioné sobre las transformaciones que atravesaron los enfoques en torno a la sexualidad, y cómo fue ingresando en la esfera pública para convertirse en materia de política pública, desde las áreas de bienestar social, salud y educación. Expuse ejemplos y programas internacionales para luego centrarme en nuestra realidad local, describiendo el contexto normativo nacional y jurisdiccional de la ESI.

En el siguiente capítulo analizaré las estrategias metodológicas utilizadas y las consideraciones éticas que tuve en cuenta para realizar trabajo de campo etnográfico en una escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires.

CAPÍTULO 2

REFLEXIONES ÉTICO - METODOLÓGICAS

Parte de la mitología que rodea el trabajo de campo de los antropólogos proviene, sin duda, del hecho de que nadie sabe a ciencia cierta qué hacen realmente. (...)

Se los puede imaginar merodeando aldeas y poblados, internándose en la selva o la montaña, pero ¿qué hacen una vez allí?

Rosana Guber, *El Salvaje Metropolitano*

En este capítulo describo las particularidades del enfoque antropológico relacional en torno a la etnografía educativa. Recupero las implicancias teóricas que trae aparejadas, particularmente desde categorías analíticas como desnaturalización, extrañamiento y reflexividad. Desarrollo las técnicas metodológicas del trabajo de campo antropológico: la observación participante, las entrevistas etnográficas y el análisis de fuentes secundarias. Luego relato y caracterizo el ingreso al referente empírico, la escuela artística. Finalmente, indago sobre las consideraciones éticas a tener en cuenta desde la etnografía en relación a la investigación sobre la educación sexual en las escuelas.

2.1. La etnografía como enfoque y estrategia metodológica

En esta investigación desarrollé un estudio cualitativo de corte etnográfico sobre los sentidos y prácticas docentes en torno a la ESI. Realicé trabajo de campo antropológico, entrevistas semiestructuradas y análisis de algunas fuentes secundarias. Para dar cuenta de la cotidianeidad escolar, privilegié los aportes desarrollados por Elsie Rockwell (2009)

sobre la etnografía educativa y el *enfoque antropológico relacional* de Elena Achilli (2005).

Rockwell afirma que la etnografía es “más un enfoque o una perspectiva, que un método” (2009: 184), por lo cual se trata más de un modo particular de observar la realidad social que de un conjunto de recetas preestablecidas. En la misma línea, Achilli propone el *enfoque antropológico relacional* (2005) como un abordaje que examina los procesos sociales sin fragmentarlos en subcampos, sino mostrando las articulaciones entre las diferentes dimensiones de la realidad. Otorga un papel central a la vida cotidiana institucional, inserta en una trama de relaciones sociales, cultural e históricamente situadas. Mostrar estas interdependencias posibilita dar cuenta del carácter histórico y a la vez contradictorio de la cotidianeidad social, incluyendo a lxs sujetos como agentes activxs de los procesos que atraviesan.

Otra de las perspectivas privilegiadas de la antropología refiere al *punto de vista del actor* (Menéndez, 2010). Este alude al marco significativo de lxs sujetos, a la mirada sobre sus prácticas para tratar de comprender los significados locales. En este sentido, también es importante la interpretación de lo que “dicen” lxs informantes sobre aquello que “hacen”, entendiendo que esos enunciados poseen una carga de significaciones individuales, institucionales y sociales. Esto permite conocer “el mundo social de los actores en sus propios términos para proceder a su explicación según el marco teórico del investigador” (Guber, 2004: 93).

En la situación de trabajo de campo entran a jugar diferentes dimensiones, tales como las ideas que lxs informantes se forman de lxs investigadorxs y viceversa, las personalidades de cada parte y el contexto histórico que envuelve a la situación de campo. Estos elementos no alteran la realidad “verdadera”, ni son impedimentos para la investigación, sino que se conforman como una parte indivisible del trabajo de campo etnográfico. Es importante destacar que si bien se debe intentar poner en suspenso los presupuestos en relación a aquello que se espera encontrar y las miradas prescriptivas y normativas, la subjetividad no es un obstáculo para el conocimiento. Las impresiones, sensaciones y sentimientos son construcciones sociales, y por tanto forman parte indivisible de la realidad que se pretende registrar (Guber, 2004). Incluso, sostengo que lxs

investigadorxs nunca acceden a la realidad "tal cual es", sino que lo hacen a través de la propia situación de campo, por lo cual es central no borrar la presencia de lxs etnógrafxs. Es de hecho allí donde reside la autoridad etnográfica, de la experiencia de “*estar ahí*”, en contacto directo con el mundo que se busca comprender (Clifford, 1988).

A su vez, esto requiere el registro de todo aquello que forma parte de la realidad sin segmentarlo en las clásicas dimensiones de lo económico, lo social, o lo político (Guber, 2004). El modo en el cual lxs etnógrafxs realizan sus pesquisas es a través del vínculo que crean con sus objetos de estudio, ya que implica una relación social entre actores. Dicho de otro modo, estudiamos las relaciones que generamos con las personas que interactuamos en nuestro referente empírico.

En este sentido, quisiera distinguir entre el referente empírico y el objeto de estudio. El primero es la localidad geográfica específica donde se realiza el trabajo de campo, mientras que el segundo es una construcción de quien investiga, "una relación construida teóricamente" (Guber, 2004: 39). Si bien mi referente empírico es la escuela artística, quisiera aclarar que investigué “en” y “desde” una escuela (Báez, 2013) y no “a” una escuela. Por esto quiero señalar que mi campo de estudio es más amplio que la institución en donde realicé la etnografía. Es decir que mi objeto de investigación se construyó a partir de la red de relaciones establecidas con lxs sujetos de estudio, en diálogo con las tradiciones teóricas que retomo y el devenir histórico de estas temáticas. Además, como advierte Elsie Rockwell (2009), si partimos de diferenciar entre el referente empírico y el objeto de estudio, evitamos tratar a las personas con las que investigamos como *objetos* de investigación.

En este escenario, defino al trabajo de campo etnográfico como un conjunto de disposiciones metodológicas, caracterizado por “la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar donde se encuentran los actores/miembros de la unidad sociocultural que desea estudiar” (Guber, 2004: 83), teniendo como objetivos centrales observar y participar en la cotidianidad de un grupo social. Sostengo que la etnografía es más que un método, del mismo modo que afirmo que el trabajo de campo no es simplemente una instancia de recolección de datos, sino una etapa de construcción de conocimientos.

En relación a la etnografía educativa, Rockwell enfatiza que la escuela no es una institución homogénea, sino que ha estado atravesada por contradicciones y transformaciones a lo largo del tiempo. Es por esto que es central “documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2009: 21), es decir, registrar lo que se ha vuelto cotidiano, habitual, aquello que ha sido naturalizado. Roberto Da Matta lo expresa con claridad: “vestir la capa de etnólogo es aprender a realizar una doble tarea que puede ser groseramente contenida en las siguientes fórmulas: (a) transformar lo exótico en familiar y/o (b) transformar lo familiar en exótico” (1999: 174). Así, la etnografía permite “focalizar en lo singular a la vez que situarlo en un marco social más general” (Rockwell, 2009: 34). Esto permite también recuperar las *categorías nativas* o locales, como también “las contradicciones entre lo que se considera que debe hacerse, lo que se dice que se hace y lo que se observa en la práctica concreta” (Guber, 2004: 37). En este sentido, no se trata de distinguir entre enunciados verdaderos o falsos, sino entre “verbalizaciones que se corresponden con los hechos fácticos y verbalizaciones que no” (Guber, 2004: 244).

La presente etnografía surge del material proveniente del trabajo de campo realizado entre 2019 y 2020, en una escuela media artística de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires. Para recuperar los sentidos y prácticas docentes en torno a la ESI, utilicé diferentes técnicas y estrategias, tales como la observación participante, las entrevistas antropológicas y el análisis de documentos, con el objetivo de hacer dialogar e integrar la reflexión teórica con las mencionadas técnicas. A continuación describiré brevemente cada una de ellas.

2.1.1. Observación participante

La observación participante refiere a un modo particular de acceder a la realidad, a través de la presencia directa en el campo, recolectando datos de primera mano, e interactuando cara a cara con los sujetos a los que se desea conocer (Guber, 2004).

Esto requiere que quien investiga permanezca inmerso en el campo por un tiempo prolongado, por lo cual intenté visitar la escuela con asiduidad, buscando insertarme

progresivamente en la dinámica institucional. Para esto me propuse observar y registrar lo más posible, motivo por el cual participé de capacitaciones docentes, clases, recreos y jornadas dedicadas a la ESI. Si bien al principio es imposible definir qué será relevante a los objetivos de la investigación y qué no, cualquier situación o información brindada puede parecer insignificante en el momento, sólo para descubrir tiempo después, a partir de una relectura atenta de las notas de campo, que había algo allí relevante. Sin embargo, no se trata de acumular datos, al estilo “colección de mariposas” (Barley, 2019), sino de estar atenta a la advertencia que realiza Da Matta: “sólo hay datos cuando hay un proceso de empatía corriendo de lado a lado” (1999: 177). A su vez, fue en el diálogo entre las categorías nativas con las categorías analíticas que se fueron transformando mis propios marcos interpretativos (Rockwell, 2009).

El registro escrito a través de las notas de campo juega un papel central. Por lo general opté por confeccionarlas a posteriori, pero en algunas situaciones, en donde eran muchxs lxs docentes presentes, recurrí a las anotaciones para poder dar cuenta de la polifonía. Busqué observar y registrar los *imponderables de la vida real* (Malinowski, 1973), es decir las situaciones cotidianas y rutinarias, a la vez que prestaba atención a los términos nativos y los elementos recurrentes que surgían en la vida cotidiana institucional. Es por esto que, si bien fueron relevantes los eventos especiales dedicados a trabajar específicamente sobre la ESI, también revistieron importancia la observación de días y clases en donde las actividades se desarrollaron sin centrarse en la temática de mi interés. Al mismo tiempo, la experiencia de observación participante me permitió el registro de situaciones naturalizadas como así también de aquellas contradictorias o que salían de la norma. Para esto me fueron de utilidad dos categorías centrales de la etnografía: *extrañamiento* y *desnaturalización*. Por medio de estos conceptos teóricos pude, con fines analíticos, convertir lo conocido en algo extraño, para adentrarme en significados que no siempre resultaban claros ni obvios, incluso para lxs mismxs sujetos protagonistas de la investigación.

La observación participante se opone a la idea de ser “una mosca en la pared”, es decir, unx observadorx externx que no interviene en aquello que analiza. En los registros de campo no borré mi presencia, sino que busqué dar cuenta de que en tanto investigadora

participé y ayudé a construir aquella realidad que observé y registré. Esto se vincula con la noción de *reflexividad*, entendiendo por ésta “las relaciones sociales y de poder entre la persona que investiga y los informantes, las cuales desbordan ampliamente los límites del trabajo de campo y de la investigación, y se inscriben en dinámicas de interacción social propias de sus respectivos contextos históricos, políticos y sociales” (Meo, 2009: 44). Considero central dar cuenta de las relaciones que fui estableciendo desde el comienzo con lxs sujetos investigadxs, dado que buena parte de la producción de conocimiento surgida del trabajo de campo es el resultado de los vínculos que establecí con ellxs (Meo, 2009).

Esto lleva entonces a reconocer que el marco desde el cual lxs investigadorxs producen conocimiento es su propia *implicación en el campo* (Althabe y Hernández, 2005). A lo largo de todo el proceso de análisis, lxs etnógrafxs deben examinar sus preconceptos, posicionamientos teóricos e interpretaciones. Es desde esta perspectiva que me propuse establecer un constante diálogo entre teoría y empiria, que me llevó a sucesivas e inevitables reformulaciones sobre mis presupuestos y las categorías analíticas utilizadas.

2.1.2. Entrevistas etnográficas

La entrevista etnográfica es otra herramienta de recolección de información que permite acceder al universo de significaciones de lxs sujetos, es decir, a la perspectiva del actor (Menéndez, 2010). Se trata de un tipo de entrevista que difiere de la periodística por ser semiestructurada y no directiva. En palabras de Rosana Guber, se trata del “arte de no ir al grano” (2004: 221), realizando preguntas abiertas, dejando que la persona entrevistada realice asociación libre de ideas y evitando las interrupciones bruscas. Quien entrevista formula interrogantes que pueden ir cambiando a lo largo de la investigación, a la vez que las respuestas obtenidas generan nuevas preguntas. Además, como resulta habitual encontrar un desfase entre “lo que la gente hace y lo que la gente dice que hace” (Guber, 2004: 197), me fue de gran utilidad emplear simultáneamente las técnicas de observación participante y de las entrevistas.

Las entrevistas realizadas a lxs profesorxs de la escuela me permitieron registrar sus discursos, representaciones y pareceres, a la vez que conocer sus experiencias y recorridos por las temáticas de mi interés. También pude indagar sobre la historia de la institución de estudio, ya que varixs de sus docentes llevaban varios años trabajando y algunxs hasta habían estudiado allí.

Entrevisté a un total de diez profesorxs de diferentes asignaturas, siendo dos de ellas referentes de ESI en la institución. Además de lxs docentes de nivel medio, conversé con algunxs que dan clases en el terciario que funciona en el mismo edificio, ya que a partir de las observaciones percibí que hay mucha interrelación entre estos programas de estudio. Tuvieron una duración aproximada de entre 40 y 120 minutos, a partir de una guía de preguntas que orientaba la conversación pero que no seguía de forma estricta (ver Anexos).

Utilicé el sistema llamado bola de nieve, en donde le solicitaba a cada entrevistadx que me sugiriera a alguien más de su confianza que pudiese contactar para seguir conversando. También opté por consultar directamente a quienes fui conociendo a partir de las capacitaciones en las que participé.

Realicé la mayoría de las entrevistas en bares cercanos a la escuela, y en ocasiones en algún espacio escolar, como un aula o la sala de profesorxs, durante el horario escolar. En un caso, debido a que la docente tuvo que retirarse antes de tiempo, acordamos encontrarnos nuevamente. Debido a la pandemia por COVID-19, realizamos la segunda parte de la entrevista de forma virtual a través de una videollamada.

Decidí no hacer ningún tipo de registro escrito durante las entrevistas, prefiriendo la utilización del grabador para no interferir en la conversación. Durante la charla también hay instancias de observación, dado que a los enunciados se les agrega el contexto, las conductas, los gestos y las descripciones de los tonos de voz. Así pude priorizar mantener el contacto visual, y colaborar en generar una situación más distendida.

Un elemento particular a destacar es que en prácticamente todas las entrevistas realizadas, lxs docentes me preguntaron en dónde había estudiado y de qué institución provenía. Entendí, recordando la experiencia relatada en clase por la Dra. Jennifer Guevara,

que a veces operan preconceptos en relación a lxs estudiantes de universidades privadas. Así, comencé por mencionar que había estudiado antropología en la UBA, y sólo si me preguntaban en dónde estaba haciendo la maestría mencionaba que era en una institución privada.

2.1.3. Análisis de fuentes secundarias

De forma complementaria a las dos técnicas ya desarrolladas, dediqué una parte de la investigación al análisis de documentos, revisando la normativa nacional, jurisdiccional y los lineamientos curriculares. Esta indagación me permitió reflexionar sobre las tensiones entre la norma y la práctica. A través de esta instancia pude además historizar brevemente las leyes en materia educativa y de educación sexual, identificando las *huellas del pasado en el presente* (Rockwell, 2009: 180). El estudio de fuentes secundarias normativas funcionó como complemento de la observación de la vida escolar, dado que resulta imposible inferir las prácticas cotidianas de las leyes. De este modo, busqué contrastar la homogeneidad de los documentos normativos con la realidad educativa heterogénea.

También me detuve en los recursos oficiales creados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación, tales como la serie de *Cuadernos de ESI: Contenidos y propuestas para el aula* (2018) y la *Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral* (2012), como los destinados a la familia, *Educación Sexual Integral para charlar en familia* (2011), y *Material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia* (2013). Revisé también láminas y folletería de distintos años. Por estar muy vinculada a estas fuentes y propuestas, examiné asimismo las *Orientaciones para las instituciones educativas de la Jornada Nacional “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”* (2018). Indagué en cuadernillos creados junto a Unicef sobre *Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral* (2019) y otro armado junto al Ministerio de Salud y Desarrollo Social en el marco del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (2018). Esta instancia de trabajo también me posibilitó detectar “silencios” en los documentos, como por ejemplo la ausencia de la perspectiva de

género en el texto de la Ley 26.150 y cómo esta fue apareciendo en los sucesivos recursos producidos por el Ministerio de Educación. Así, se puede observar una evolución desde una norma de espíritu moderado a materiales que son actualizados periódicamente.

Del mismo modo, fue de mucha utilidad revisar los recursos aportados por lxs docentes: actividades y consignas para trabajar en clases y jornadas dedicadas a la ESI. También documentación más general disponible en la web de la institución, en relación a los planes de estudio y los programas de las asignaturas. Como menciona Rockwell, “el trabajo en el aula, si bien es un espacio que privilegia la lengua escrita, deja pocos trazos escritos” (2009: 167). Indagar en estas fuentes fue un acercamiento a las prácticas escolares, a la vez que me permitió observar cómo se plasman y se reelaboran los lineamientos curriculares de forma local. En otras palabras, cómo se hacen carne los documentos oficiales en acciones concretas en la escuela.

Centralmente, combinar estas diferentes técnicas me permitió contrastar los sentidos expresados por lxs docentes en las entrevistas con sus prácticas, como también aquello que aparece en el texto escrito con lo que ocurre en el terreno.

En relación a *estar en el terreno*, a continuación quisiera relatar sobre cómo fue mi ingreso y permanencia en la escuela de estudio.

2.2. Sobre cómo llegué a “estar ahí”

En la antropología tradicional, lxs etnógrafxs viajaban a destinos lejanos de su hogar durante largos días para conocer costumbres extrañas. En cambio, mi travesía a “tierras exóticas” consistía en caminar unas pocas cuadras desde mi casa para adentrarme en los pasillos de una escuela media.

Dice Ruth Behar (1996) que la antropología trabaja constantemente sobre los desplazamientos. Estos no son necesariamente geográficos, sino más bien de sentidos, por lo cual es central buscar poner en suspenso las ideas previas, los preconceptos sobre aquello se espera encontrar en el referente empírico. Es por esto que el trabajo de campo moderno

sigue requiriendo de los procesos de extrañamiento y desnaturalización anteriormente descritos, más aún cuando se investiga en ámbitos tan “conocidos” como una escuela en el centro de una gran ciudad. Inspirándome en la famosa frase de León Tolstói en *Ana Karenina*, podría decir que todas las escuelas se parecen, pero cada una es distinta en su propio modo.

Como ya anticipé, desarrollé mi investigación en una escuela media artística de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires. Uno de los motivos por los cuales elegí esta institución en particular como mi referente empírico tiene que ver con la posibilidad de acceso, es decir con la factibilidad del contacto y de la colaboración de los informantes a compartir su mundo social (Guber, 2004). Julia, una de mis compañeras de maestría, es docente de teatro en la escuela y se ofreció a conversar con la directora, por lo que como sostiene Rosana Guber, “la casualidad bien aprovechada puede ser una extraordinaria puerta de acceso” (2004: 117).

Otra de las causas de mi elección reside en las impresiones que Julia transmitía sobre esta institución. Sostenía que sería un interesante espacio para que realizara trabajo de campo dado que ella considera que es una escuela en donde se le da mucha importancia a la ESI y se respeta la diversidad sexual. Además, me comentó que en el año 2018 tres estudiantes habían iniciado una transición de género y que esto había sido abordado de manera atenta y respetuosa, a la vez que algunxs docentes estaban preocupadxs por cómo acompañarlx adecuadamente. También me contó que una de las profesoras es una activa militante de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito y que era habitual que la institución recibiera practicantes y estudiantes de grado de diversas disciplinas que hacían observaciones. Como luego comprobé, había una importante circulación de actores externxs que se incorporaban a la vida cotidiana escolar.

Tomé contacto con la escuela en el mes de mayo de 2019. La primera visita que realicé fue bastante incómoda, probablemente porque esperaba una recepción más cálida en función de la idea que me había formado de la escuela a partir de los comentarios de Julia. Inicialmente ella conversó con la directora y le preguntó si yo podría realizar observaciones, a lo cual respondió que sí, pero que presentara una autorización por escrito de la universidad. Realicé las gestiones para obtener la documentación y Julia la entregó en

la escuela. Volvió a charlar con la directora y ella le pidió que me acerque a la escuela para que pudiéramos conocernos personalmente antes de iniciar las observaciones.

Pocos días después de esta conversación, me presenté en la institución. Ingresé al *hall* principal, detrás se observaba un pequeño patio descubierto alrededor del cual había aulas construidas en dos plantas. Lxs jóvenes entraban y salían, no sabía si había llegado justo en el momento de recreo o si esta era la dinámica habitual. Pregunté por la directora y mientras esperaba me dediqué a observar a mi alrededor. Tanto en las paredes, pasillos y en vitrinas, se encontraban expuestas obras artísticas realizadas por estudiantes y docentes.

Esperé algunos minutos hasta que la directora se acercó y para mi sorpresa dijo no recordar nada de lo charlado con Julia, y ni siquiera identificaba quién era esta docente. Luego de tener un diálogo un tanto absurdo, me repregunta, "*¿pero qué querés observar vos?*" Sucedió lo que Rosana Guber llama "tartamudeo cultural" (2004: 134), es decir, tuvimos ciertos malentendidos propios del inicio del trabajo de campo. Todavía es bastante desconocido el quehacer antropológico, por lo cual se presta para confusiones sobre lo que implicaría mi presencia como investigadora allí. Cuando le reitero que me interesaba centrarme en la ESI, ella me cuenta que en las próximas semanas se llevaría adelante una actividad específica de la que podría formar parte. Se trataba de un espacio de formación de la Escuela de Maestros destinado a lxs docentes de la institución. Inmediatamente acepté la propuesta de la directora, y seguimos en contacto para acordar la fecha de inicio.

Comencé asistiendo a las capacitaciones que se realizaban con una frecuencia mensual y una duración de alrededor de 90 minutos, durante el horario del mediodía. El primer encuentro tuvo lugar en el mes de junio. Al llegar, la directora me condujo hasta el área de dibujo, en donde se desarrollaron la mayoría de las capacitaciones. Para llegar allí atravesamos el patio central e ingresamos en un galpón que cuenta con una planta alta. Es un espacio amplio y sin subdivisiones, con un par de pizarrones, mesas y sillas apiladas que se usan y acomodan de acuerdo a cada actividad. Luego de saludar a Ana y Elena, las coordinadoras a cargo de la capacitación, entre las tres comenzamos a ordenar las sillas en ronda, a la espera de que lxs profesorxs se fueran acercando. Al llegar se saludaban, conversaban entre sí y algunxs almorzaban. Cuando ya había alrededor de 20 docentes, se dio inicio al encuentro. Las capacitadoras preguntaron a lxs profesorxs si estaban al tanto

de lo que dice la Resolución 340/18, y mencionaron que el objetivo de dicho documento es “*que la ESI se haga efectiva*”. También comentaron que querían definir las temáticas a trabajar a partir de las inquietudes que allí se plantearan. Así, se establecieron como temas a tratar en los sucesivos meses:

- 1.- Sexualidad: punto de encuentro y desencuentro entre adultos y jóvenes.
- 2.- Derechos sexuales y reproductivos, género y relaciones de género.
- 3.- Masculinidades: revisando mandatos y construcciones hegemónicas.
- 4.- Acoso sexual y violencia de género entre pares y su respuesta: los escraches. Desafío para las escuelas.
- 5.- Infancias y adolescencias trans.
- 6.- Uso de las redes sociales: relaciones de género, autocuidado y cuidados colectivos.

Dado que se trataba del horario de almuerzo, varixs de lxs docentes llegaban temprano y se quedaban hasta el final, mientras que otrxs llegaban más tarde o se retiraban antes del cierre. Del mismo modo, parte de lxs profesorxs asistieron a todos los encuentros mientras que otrxs sólo a algunos. Habitualmente, se daba inicio a la jornada con un grupo de unxs 15 o 20 docentes, y luego se iban sumando más hasta rondar un total de entre 40 y 50 personas.

Inicialmente, esta capacitación funcionó como la puerta de entrada a la escuela para comenzar a recolectar las opiniones e inquietudes de lxs profesorxs sobre la educación sexual y lxs estudiantes, y sobre todo para registrar los debates en el interior del plantel docente. A medida que mi presencia allí fue siendo percibida como cada vez menos foránea, fui acercándome a algunxs de ellxs para preguntarles si era posible tener una entrevista individual. A su vez, esto posibilitó con el correr de los meses mi asistencia a jornadas escolares y clases sobre ESI. Estas experiencias develaron que existe un abanico de sentidos en relación a la ESI y su implementación, una diversidad que lxs docentes identifican y que a veces señalan como una de las dificultades para trabajar de forma conjunta.

Algunxs de lxs profesorxs de esta escuela fueron estudiantes de esta misma institución, en el nivel medio y/o en el profesorado que antes funcionaba allí, y luego se sumaron al equipo docente. De aquellxs a lxs que pude entrevistar, identifiqué que lxs más antiguxs llevan 30 años trabajando allí, mientras que lxs que están hace menos tiempo están desde al menos tres años en la institución. Si bien ningunx de lxs docentes con los que conversé manifestó haber tenido una sólida especialización en ESI en su formación, todxs manifestaron haber recibido algún tipo de capacitación. Cabe destacar que recién en 2015 se incluyó la perspectiva de la ESI en los planes de estudio de los profesados de nivel medio y superior (Morgade, 2018).

Aquellxs docentes “*más comprometidxs con la ESI*”, o que son identificadxs como lxs referentes institucionales en el tema, son aquellxs que se han formado por su propio interés, y manifiestan tener un fuerte compromiso social por las cuestiones de ESI y género. Proviene de diversas trayectorias formativas, en general de la rama artística o las ciencias sociales y sus edades varían entre los 30 y los 45 años.

Quisiera además caracterizar brevemente la escuela de estudio. A partir de la información disponible en su página web, las entrevistas a lxs profesorxs e intercambios informales con el cuerpo docente, pude ir reconstruyendo parte de la historia de la institución. Inicialmente, se creó como una Escuela Técnica en el año 1940, por un artista español que fue su director durante 27 años. Funciona en el mismo espacio edilicio desde su creación, se trata de una casona refaccionada que anteriormente fue el hogar de su fundador. Originalmente, tenía una población principalmente masculina, tanto en relación al alumnado como al personal docente. A lo largo de los años, se fueron desarrollando distintas áreas de trabajo, ciclos técnicos y especializaciones, y comenzaron a trabajar con una diversidad de materiales como vidrio, cerámica y metales. Una docente que ingresó a la institución en 1976 como estudiante secundaria, relató que entonces le decían “*la escuela de los burritos*”, porque “*todo aquel que tenía problemas en alguna otra institución, venía acá porque pasaba de año*”. Según uno de lxs profesorxs más antiguos, aquel rumor no tenía ningún asidero real, ya que la escuela siempre tuvo una carga horaria bastante extendida debido a los talleres artísticos a contraturno, y un muy buen nivel académico. En

cambio, sostuvo que se trataba de una institución “*muy liberal para la época, veías a los pibes deambulando y fumando*”.

Luego aquel secundario técnico se convirtió en un Bachiller, y hasta la década de 1990 funcionó en la escuela un Profesorado, que fue reemplazado por los títulos de Auxiliar y Técnico. En relación a esto, una de las características que lxs docentes destacan de la institución es que las áreas no están tan diferenciadas por grupos etarios. Al tener otros trayectos formativos y no ser exclusivamente una escuela media, siempre hubo mucha proximidad entre lxs docentes y lxs estudiantes de diferentes edades.

El uso del espacio edilicio en la institución es bastante particular. Cuenta con un amplio galpón central en donde se realizan los diferentes talleres y actividades artísticas, a la vez que cada área está dividida por modulares muy altos, que conservan piezas y producciones de lxs estudiantes, materiales de trabajo y muchas plantas. En este lugar se encuentran los hornos y otros elementos de trabajo, que docentes y estudiantes utilizan en el horario de clase y también a contraturno. Una de las cuestiones que me llamó la atención de la escuela es que no sólo exponen las obras producidas en los talleres artísticos, sino que también se intervienen los muros, las puertas, los escalones de las escaleras. Las paredes están cubiertas de graffitis, en general con consignas feministas y en favor de la legalización del aborto (ver Anexos).

Uno de los conflictos recientes que ha afrontado la comunidad educativa en relación al edificio en donde está establecida, refiere a un intento de traslado que se inició a finales del año 2018, y que continúa sin resolverse. Una docente relató cómo surgió este enfrentamiento con la gestión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:

Nosotros venimos viendo que no tenemos suficiente espacio, que la escuela nos está quedando chica. Entonces las familias en su momento empezaron a elevar notas (...). Como también queríamos más espacio, empezamos a pedir el predio de al lado de la escuela, que se desocupó... (...) Con el tiempo, el gobierno responde de esta manera: “Ah bueno, ¿les falta espacio, no sé qué? Bueno, mirá, hay un edificio nuevo, que está espectacular, te mudamos allá”. (...) Digamos, estábamos abiertos a otras opciones, pero ellos unilateralmente dijeron “bueno se mudan”, y te están mudando a siete kilómetros, a ver... Y eso significaba que muchos chicos dejaran, porque no todos iban a viajar hasta allá. (...) Eso significaba quedarnos sin alumnos, sacar una opción de secundaria al barrio y de secundaria artística, que no hay muchas. O sea, tenía huecos por todos lados, un desastre, bah. Pero bueno, son esas cosas que hacen ellos... Y nosotros defendíamos también esto de... Nosotros pedagógicamente, trabajamos en conjunto con los adultos y los chicos. (...) Después la parte laboral, o sea, profesores tendrían que renunciar... Porque hay profes que, a ver, salen de acá y se

van a una escuela... Vos cuando tomas horas las tomas de acuerdo a los horarios, a las distancias... Yo trabajo en el bachiller, en el auxiliar y en el técnico. ¿Cómo hago si tengo que pasar de una clase a otra? Una cosa es que estén en la misma escuela, otra cosa es tener que viajar una hora. (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Esto dio lugar a una situación de mucha tensión durante las vacaciones de verano de 2019. Lía, estudiante del Técnico decía *“Veníamos en verano a hacer guardias, para ver si venían a llevarse las cosas”* (Lía, Estudiante del Técnico - Entrevista, febrero 2020). Otrxs docentes se expresaron de la siguiente manera:

Quedó en suspenso, pero las familias están más alertas con ese tema. En noviembre del anteaño nos comunicaron la idea de que se iba a trasladar la escuela, y ahí empezó la lucha ¿No? Que fue todo un verano de lucha. Eh... logramos que por el momento dejaran el proyecto, pero el proyecto no terminó. O sea, no renunciaron a eso como suele hacer el gobierno de la ciudad, que espera, viste, el próximo momento para volver a la carga. Y hay rumores de que siguen con la intención de trasladar la escuela. (...) Está el galpón de al lado, que si lo expropián y lo reacondicionan podrían hacer más aulas, más espacios para la escuela... que al gobierno de la ciudad no le costaría mucho. De hecho está haciendo eso todo el tiempo. Pero bueno no tiene la voluntad. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

Y hasta los padres, las familias, a full. Mesas en las esquinas, juntando firmas, de la gente. Juntamos dieciséis mil firmas, en contra del traslado, y después fuimos a empapelar el Ministerio de Educación con todas las firmas... Toda la pared, toda empapelada con las dieciséis mil firmas. Y bueno, eso fue todo el verano, juntando firmas en la esquina... (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Como que se, se gestó ahí una fuerza comunitaria, súper sorprendente, avasallante, que llegó a los medios de comunicación, que tomaron como... Bandera de lucha los gremios docentes, las radios populares, la comuna... Las familias se movieron con abogados, de Defensoría del Pueblo, las familias fueron dos veces por semana a juntarse con los legisladores de la Legislatura Porteña para convencerlos de que estén a favor del proyecto de ley de la ampliación... Las familias si entran acá y se quieren poner a hacer una reunión, nadie les va a impedir. (...) Por eso digo, se habita distinto, se siente distinta la presencia de las familias, del barrio... (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

En todos los testimonios, se hace referencia al difícil momento que pasaron, y que está lejos de ser resuelto. Sin embargo, destacan el involucramiento de las familias y de la comunidad, y como *se habita distinto* en esta escuela desde la cercanía que generaron a partir de este intento de traslado.

2.3. Consideraciones éticas

Para analizar las consideraciones éticas a tener en cuenta en la investigación social recupero tres ejes centrales: el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad (Meo, 2009).

En cuanto al anonimato, sucedió que durante el primer día de observación las capacitadoras de la Escuela de Maestros y la directora me llamaron aparte y me pidieron que, como se iba a hablar sobre temas y cuestiones que hacen a la intimidad de lxs alumnx, sería bueno "*que no saliera de acá*". En ese momento me di cuenta de que no había tenido oportunidad de hablar con el equipo de conducción sobre este tema. Había llamado a la escuela unas diez veces en las últimas semanas tratando de comunicarme con la directora, pero ella siempre estaba ocupada y no podía atenderme. Esto es especialmente importante ya que aquí debía negociar el acceso a través de "canales jerárquicos" (Meo, 2009: 56). A su vez, la frase "*que no saliera de acá*" se vincula con la relevancia de la confidencialidad, por lo que opté por borrar los elementos que permitan identificar a lxs actores y a la escuela. En ese momento les expliqué que iba a preservar el nombre de la institución y de lxs profesorxs, y por supuesto de lxs alumnx. También les aclaré que de todas formas estaba más interesada en conocer sobre las experiencias docentes, por lo que no pensaba entrevistar a lxs estudiantes para mi investigación. Reiteré este compromiso de anonimato y confidencialidad antes de cada una de las entrevistas que realicé. En general lxs docentes no tuvieron inconvenientes con que se diera a conocer la información que me compartieron, pero varios de ellxs solicitaron que se reservara el nombre y las impresiones de otras instituciones en las que dan clases.

En relación al consentimiento informado, en esa primera jornada la directora me presentó brevemente y yo continué comentando a todo el grupo de docentes participantes que era antropóloga y que estaba queriendo conocer sobre cómo estaban vivenciando la enseñanza de la ESI. Era importante para mí que quedara claro que estaba realizando observaciones para mi tesis de maestría en educación, por lo cual si bien estaba por escrito en la carta que presenté solicitando el ingreso, me ocupé de aclararlo también verbalmente (Meo, 2009). Sin embargo, tengo presente que aunque expliqué en qué consistía mi investigación, esto no siempre resultó del todo claro para lxs sujetos de estudio, ya que

inicialmente me confundían con una capacitadora más. Es por ello que fue central transmitirles a las personas con quienes interactué que nada de lo que me comunicaran sería utilizado en su contra (Rockwell, 2009).

Estas consideraciones me obligaron a analizar mi implicación en el campo en términos de cómo era percibida por aquellxs con quienes interactuaba. De los primeros contactos personales y telefónicos, pude percibir que si bien ninguna de estas personas parecía comprender bien qué era lo que me interesaba y pretendía realizar, en líneas generales me tenían cierta desconfianza. Como ya mencioné, desde el año 2018 la escuela está enfrentada al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por un intento de traslado a otro edificio alejado, por lo cual eran un poco reacios a abrir sus puertas a personas ajenas a la institución. Esto fue confirmado en la primera observación formal que realicé, en donde la misma directora me dijo que "*al principio me costaba decirte que sí*".

A su vez, cuando se investigan temáticas vinculadas a la educación sexual, y siendo la educación una tarea todavía muy asociada a lo femenino, resulta relevante preguntarse cómo entra a jugar la perspectiva de género en el terreno de la investigación etnográfica. Esto se evidenciaba en la situación de entrevista. Cuando las profesoras se referían a cuestiones de desigualdad de género, podían suponer que estaban hablando con alguien que comprendía esta situación o que incluso habría experimentado algunas de estas circunstancias. En cambio, al conversar con varones, me brindaban sus opiniones y perspectivas con un tono condescendiente. Si bien no es el objetivo de esta tesis atender a esta cuestión, es llamativo, como marcó la Lic. María Julia Cimarosti, que quienes investigamos temáticas de ESI somos casi en su totalidad mujeres.

Hay una dimensión de la investigación social que no quisiera pasar por alto. Fueron numerosas las situaciones en las que durante el trabajo de campo, sobre todo frente a los relatos docentes, tanto ellxs como yo nos conmovíamos hasta las lágrimas. Frente a esto se presenta la pregunta sobre qué hacer con las emociones que brotan y atraviesan la experiencia etnográfica y la educación en tanto *trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006).

Roberto Da Matta (1999) sostiene que durante la investigación etnográfica la bibliografía estudiada se transforma en personas de carne y hueso con las cuales

interactuamos. El autor parafrasea a Lévi-Strauss al decir que el sentimiento y la emoción son “los huéspedes no convidados de la situación etnográfica” (1999: 175). Por su parte, Ruth Behar (1996) sostiene que la antropología actual busca crear una zona fronteriza entre la pasión y el intelecto, el análisis y la subjetividad. Dado que la presencia de quien observa juega un rol central en el análisis, esto nos convierte necesariamente en *observadores vulnerables* (Behar, 1996). ¿Acaso sería posible trabajar con personas sin establecer algún tipo de *rapport*? De esta manera sostengo entonces que la afectividad, lejos de empañar, es una dimensión ineludible que colabora y esclarece la dinámica cultural (Guber, 2004).

Estas consideraciones ético-metodológicas requirieron un ejercicio de reflexividad tan incómodo como indispensable, en donde tuve que repensar mi lugar en el campo, en tanto mujer que investiga temáticas de educación sexual, antropóloga, y estudiante de una universidad privada. Sería una simplificación excesiva sostener que busqué poner en juego diferentes facetas de mi identidad, pero fui optando a cada momento cuáles evidenciar y cuáles reservar.

Quisiera realizar una última consideración. Como ya mencioné, esta etnografía se centra en las experiencias docentes. Sin dudas sería relevante registrar las voces y visiones de lxs estudiantes, pero por cuestiones éticas y de dificultades para acceder a ellxs, decidí enfocarme sólo en lxs profesorxs. Entiendo que esta decisión metodológica implica que mi investigación no pueda dar cuenta de un mapa completo de aquello que sucede en el interior de la escuela. Sin embargo, desde un enfoque relacional, considero que la descripción y el análisis de los sentidos y las prácticas docentes en torno a la ESI constituye un aporte valioso para continuar pensando sobre lo que acontece en el terreno escolar en materia de educación sexual.

En este capítulo me propuse reflexionar sobre las decisiones éticas y metodológicas que tomé a lo largo de mi investigación. Caractericé el enfoque etnográfico desde el cual se enmarca esta tesis y desarrollé las particularidades del trabajo de campo antropológico y de sus técnicas. Relaté mis primeros contactos con la institución de estudio y sus docentes, a lxs que describí brevemente. Finalmente, me referí a las implicancias éticas a tener en cuenta en la investigación social, en particular en el estudio de temáticas ligadas a la educación sexual.

En el próximo capítulo analizaré los encuentros y desencuentros que tienen lugar en la escuela entre jóvenes y adultxs en relación a la sexualidad, y cómo a partir de las concepciones de lxs profesorxs en torno a sus estudiantes y sus compañerxs, se construyen vínculos intergeneracionales que redefinen la autoridad docente.



CAPÍTULO 3

SEXUALIDAD: PUNTO DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO ENTRE ADULTXS Y JÓVENES EN LA ESCUELA²

"Los y las estudiantes están más deconstruidos, y quizás nosotros no entendemos lo que nos quieren decir"

Nota de campo, septiembre 2019

En este capítulo recupero los sentidos docentes en torno a la sexualidad, en tanto dimensión que genera cercanías y distancias entre profesorxs, y entre ellxs y sus estudiantes. Para ello describo, desde la perspectiva docente, la institución de estudio, las representaciones sobre lxs jóvenes que asisten a ella, y la mirada sobre sí mismxs como equipo de profesorxs. Luego describo las características particulares que asumen los vínculos intergeneracionales en esta escuela, y su impacto en la construcción de la autoridad docente.

3.1. Sentidos docentes en torno a la sexualidad

Quisiera comenzar con el fragmento de una entrevista que resume con claridad algunas de las nociones que sostienen lxs profesorxs en relación a la sexualidad, a la vez que permite entrever una tensión entre las propuestas pedagógicas y las demandas de lxs estudiantes.

² Título inspirado en una de las jornadas de capacitación docente observadas.

Rocío se inició en la docencia buscando “*un laburo estable*” mientras estudiaba la Licenciatura en Letras. Comenzó dando clases en su antiguo secundario e ingresó a la escuela artística en el 2011, mientras realizaba su doctorado. A lo largo de esos años decidió dedicarse exclusivamente a la docencia, por lo cual se alejó de la actividad académica, realizó el profesorado y empezó a trabajar en varias instituciones. Conversando sobre sus percepciones sobre lxs jóvenes y la sexualidad, ella comenta:

Si bien es una generación que se formó con la ESI, a mí lo que me da la sensación, y me pasa en la otra escuela pública en la que trabajo, es que tienen en claro las cuestiones relativas a la ESI más vinculadas con la sexualidad en un sentido más restringido, más de nuestra época. Como que por ahí la cuestión de cómo vincularse, digamos como que eso no... Como “Uhh, esto ya lo vimos mil veces”, con la cuestión de, no sé, vínculos saludables, pero después ves que se tratan mal, entonces es como... “Queremos otras cosas más específicas, queremos saber cómo se pone un preservativo”, Sí, obvio tenemos que ver como se pone un preservativo, pero también tenemos que trabajar esto, porque si no ¿qué vas a hacer cuando te pongas el preservativo con tu pene erecto? ¿Cómo vas a vincularte con la otra persona? (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

En relación a las diferentes dimensiones de la sexualidad, Hilda Santos (2007) identifica una serie de elementos como obstaculizantes de un análisis integral de la educación sexual. Entre ellos menciona la errónea reducción de la sexualidad como sinónimo de sexo y de genitalidad, la asociación directa entre sexualidad adolescente y peligros, el supuesto de que la educación sexual promovería el inicio temprano de las relaciones sexuales y la simplificación de la educación sexual a un conjunto de contenidos referidos al sexo y las relaciones sexuales.

En las observaciones de clase, capacitaciones y entrevistas, pude registrar que buena parte de estos obstáculos se encuentran ausentes en la comunidad docente de esta escuela. Allí circula una concepción amplia de la sexualidad, que no se restringe a la genitalidad ni a las relaciones sexuales. Incluso, la docente de biología se propone en su asignatura dar cuenta de la ESI desde nociones que no remiten estrictamente a la reproducción ni desde un enfoque biomédico, sino que busca incorporar una perspectiva de derechos.

Bueno, yo veo que, los docentes no somos personas cuadradas que estén pensando en que la ciencia es todo ¿no? Y he visto más apertura, o sea, el pensar realmente la educación sexual como integral, a pesar de la materia que enseñamos. No nos quedamos en la cosa genital, ¿no? Porque la ESI tiene que ver con los derechos... Básicamente. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Esto también se puso de manifiesto en una de las jornadas escolares sobre ESI, en la cual una docente sostuvo que “*no es sólo cómo prevenir embarazos ni no transmitir enfermedades*” (Nota de campo, octubre 2019). Si bien para algunos docentes en esta escuela la sexualidad se presenta como un ir y venir entre peligros y cuidados (Díaz Villa, 2011), que en la tipología creada por Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) correspondería a la *Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad*, encuentro que esta institución exhibe principalmente elementos que la ubicarían entre el tercer y el cuarto tipo. Es decir, entre la *Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable* y la *Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad*.

Siguiendo con los diferentes tipos de educación sexual desarrollados por las autoras, sostengo que estos se vinculan también con las distintas perspectivas sobre las infancias y juventudes. Si bien rige el Sistema de Protección Integral a través de la Ley 26.061, persisten ciertas concepciones vinculadas a “menores en riesgo”, propias del Modelo Tutelar. De este modo, si se caracteriza a los jóvenes como menores a quienes hay que proteger, se establecerá como finalidad de la educación sexual la prevención de esos peligros y situaciones problemáticas. Así, la sexualidad juvenil será vista como una amenaza por los altos índices de embarazos, de violencia, abuso sexual y de transmisión del VIH-Sida (Lavigne, 2016). Mientras que si se considera a los jóvenes como sujetos de derechos, se buscará brindar información que favorezca la promoción de los mismos con el propósito de vivir una sexualidad plena. En conclusión, la postura que prevalezca en relación a la concepción de la juventud y su sexualidad tendrá una fuerte influencia en el tipo de abordaje de educación sexual, tal como detallaron Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami (2008).

Si bien la perspectiva tutelar no es la predominante en esta escuela, o al menos no es desde la cual se promueven intervenciones educativas, quisiera dar cuenta de la diversidad de posturas recuperadas a través del trabajo de campo. Incluso, como desarrollaré más adelante, este es uno de los principales motivos de conflicto dentro del equipo docente. En este sentido, la educación sexual puede ser vista por algunos como una amenaza, por desafiar el orden racionalista, enciclopedista y tradicional de la escuela, a la vez que implica un reacomodamiento de los roles de los docentes y estudiantes.

Para continuar reflexionando sobre los distintos posicionamientos docentes frente a la sexualidad, recupero la discusión entre las categorías mundo privado/mundo público trabajadas por diferentes autorxs. De acuerdo con Laura Santillán (2009), en el transcurso de la modernidad se legitimaron ciertas instituciones como responsables de la educación de los niños. La escuela se ubicó como perteneciente a la esfera pública, y la familia a la privada, siendo cada una de ellas responsable de tareas y obligaciones bien definidas. En las últimas décadas se han desdibujado los límites entre una dimensión y otra, poniendo en tensión esta concepción dicotómica de la realidad.

A su vez, esto evidencia los debates sobre “las potestades del Estado y los derechos de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos” (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008: 18). Dicho de otro modo, “las familias educan, cuidan y nutren, pero no son las propietarias de lxs niñxs y lxs adolescentes” (Morgade *et al.*, 2018: 2). Aquello que asoma detrás, es la discusión en torno a la dimensión colectiva del derecho a la sexualidad, aquella que reconoce al Estado, a través de la escuela, como garante del ejercicio pleno de la sexualidad de la población (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Sobre el rol del Estado en relación a la sexualidad, Michel Foucault (2002) discute con lo que él denomina la hipótesis represiva, mostrando que lejos de existir silencio y prohibición sobre la sexualidad, encontramos una multiplicidad de discursos sobre el sexo. Esta constante “puesta en discurso” del sexo sería una evidencia del control sobre la sexualidad, de los efectos de poder. El autor establece que entre el Estado y el individuo “el sexo se ha convertido en una apuesta, y una apuesta pública, investida por toda una trama de discursos, saberes, análisis y conminaciones” (2002: 29). Así, Foucault describe como en los últimos siglos los colegios comenzaron a ser diseñados arquitectónicamente para poder controlar y disciplinar la sexualidad de sus estudiantes, a través de diferentes dispositivos institucionales y estrategias discursivas. En esta incitación a los discursos sobre la sexualidad, la escuela sería uno de los ámbitos en donde esto se hace más evidente. Al respecto, dice Jéssica Báez que la escuela no se remite simplemente a reprimir la sexualidad, sino que “dibuja una/s cartografía/s de los placeres y del placer del cuerpo” (2011: 103). Es por ello que resulta central recuperar las voces docentes, sus producciones

discursivas dominantes y sus silencios, como así también sus prácticas y estrategias en la enseñanza de la educación sexual.

Durante las capacitaciones docentes en las que participé se evidenciaron cuán difusos son los límites entre lo privado y lo público, y cómo estas discusiones continúan operando en relación a cuáles son los temas pertinentes a ser abordados en materia de educación sexual y cuáles no. En estos encuentros lxs profesorxs reflexionaron sobre sus experiencias personales y docentes en torno a la sexualidad, y las tensiones que notaban en relación a lxs jóvenes. Comparto a continuación un fragmento de mis notas de campo en el que esto se pone de manifiesto:

Una docente sentada justo a mi derecha dice que hay comentarios que pueden ser molestos también para otrxs estudiantes. Relata una situación en clase en donde un grupo de chicas hablaba sobre cuestiones de *“intimidación femenina”* y como esto hacía sentir muy incómodo a un compañero que es muy tímido. En ese momento una profesora de biología la interrumpe y empieza a preguntarle una y otra vez, con visible molestia, a que se refiere con *“intimidación femenina”*. La docente dice abiertamente que no quiere contestar esa pregunta. Una tercera profesora acota *“la menstruación”*. Como la conversación se estaba cerrando y tensando entre las dos primeras docentes, una de las capacitadoras interviene y habla sobre los *“encuentros y desencuentros entre adultos y adolescentes”*, y cómo es inevitable que estos temas *“remitan a cada uno”*. Y que más allá de intervenir o no intervenir y cómo, es importante ver *“lo que nos pasa a cada quien con la terminología que usan los adolescentes”*. Una profesora comenta que *“a nosotras nos criaron con las toallitas y los varones afuera”*, recordando las charlas que ofrecían los laboratorios en donde en algún momento a varones y mujeres se los separaba. Otra docente de biología sostiene que si ciertos temas incomodan a los varones y por eso se calla a las mujeres, entonces se estaría *“protegiendo a los varones de la intimidación femenina”*. Otra docente habla de la posibilidad de establecer nuevos acuerdos, a lo que la capacitadora agrega que *“se desdibujaron los límites entre lo público y lo privado”*. La profesora que había compartido la anécdota sostiene que la escuela sí puede decidir *“hasta dónde se puede decir y hasta dónde no”*. (Nota de campo, agosto 2019)

En relación a estas definiciones sobre la sexualidad como algo privado que no pertenece a la esfera escolar, quisiera traer las palabras de Graciela Morgade *et al.* que remarcan que *“en la escuela, la sexualidad estaba -y está- en todas partes”* (2011: 9) dado que *“es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad”* (10). La autora sugiere también que las/os docentes deberían comprender que a veces aprender es desaprender, sobre todo en relación a que *“la sexualidad es privada”*.

Esto se vuelve especialmente relevante en el vínculo de la comunidad docente con las familias. Algunxs docentes manifestaron que antes de la sanción de la Ley 26.150

temían por las posibles resistencias de las familias de sus estudiantes, que podían referir a la “*patria potestad*” para entorpecer la implementación de la educación sexual en la escuela. A veces esto surgía desde los temores e inquietudes docentes, que sin materializarse funcionaba como un freno ante sus posibles intervenciones pedagógicas. Sin embargo, esto no parecería estar sucediendo ahora, por un lado porque sienten que tienen un aval, y por otro porque las familias no necesariamente se involucran en estas cuestiones. De acuerdo con María, profesora de cerámica, “*tenemos, como en cualquier escuela, familias que están ausentes, familias que tocan de oído, y familias recontra presentes, que te mueven todo*”.

A su vez, en algunas entrevistas lxs docentes mencionaron que la escuela tuvo que interceder entre estudiantes que estaban realizando una transición de género y sus familias, cuando estas estaban en desacuerdo. Profundizaré sobre esto en el último capítulo. Así, lxs profesorxs asumen, en tanto agentes estatales, la responsabilidad que les cabe en este terreno.

3.2. La escuela y lxs sujetos que allí se (des)encuentran

Dado que realicé mi investigación en una institución escolar, y teniendo como protagonistas a lxs sujetos que la integran, considero importante contextualizar desde qué concepciones de *institución* y de *sujeto* partiré para mi análisis.

La antropóloga Elsie Rockwell revisa la obra de Antonio Gramsci en búsqueda de una mirada superadora de la conceptualización más tradicional de la categoría de institución, asociada a “un ordenamiento racional (explícito o implícito), normativo y generalmente determinante de la acción humana” (1987: 5). Esta concepción asociada a lo establecido y estático también está ligada al Estado, en tanto poder que legitima y garantiza el orden institucional. Rockwell compara esta visión más clásica con los escritos de Gramsci, para incorporar una perspectiva histórica de las instituciones acentuando el carácter original, particular y contradictorio de éstas. Así, el análisis que se realice de una institución debe considerar su devenir histórico, las relaciones cambiantes que estableció con diferentes fuerzas políticas que han dado lugar a su especificidad, aquello que la hace única e irrepetible. Gramsci sugiere también que la descripción de una institución no se

ciña a una sola esfera de la vida social, y que su definición no debe acotarse a su función o estructura. También hace referencia al carácter contradictorio y heterogéneo dentro de las instituciones. Considera que esto no debe ser entendido como una “desviación” de la norma o del orden establecido, sino como producto de su conformación histórica. Teniendo en consideración estas ideas, la institución escolar no debería estar vinculada exclusivamente con “el dominio de lo escolar”, sino que se tendría que dar cuenta de los diferentes tipos de lazos que establece con otros ámbitos.

En relación al vínculo entre sujetos e institución, Gramsci no establece una determinación absoluta del individuo por parte de la estructura social, sino que sostiene que existe una “relación activa” de este para con las fuerzas sociales que lo constituyen. Rockwell argumenta entonces que “la actuación de sujetos concretos conserva o modifica ciertas relaciones sociales que tienden a mantener o romper la relativa unidad del ordenamiento institucional” (1987: 41). Así, las instituciones persisten y se modifican, al ritmo de los movimientos de perpetuación o de transformación de las relaciones que conforman el orden social. Son entonces lxs sujetos quienes a través de las relaciones sociales movilizan los procesos institucionales.

Desde esta perspectiva, lxs profesorxs no deben ser entendidos como “ejecutorxs” de programas o políticas públicas, como tampoco las escuelas pueden ser consideradas simplemente como un sistema piramidal que responde a las decisiones de su equipo de conducción. Por el contrario, lxs actores sociales, en este caso lxs docentes, se comportan como agentes activxs que dialogan con las normativas y contenidos escolares, a través de procesos de transformación, reproducción y resistencia (Rockwell, 2009). Es por ello que para indagar sobre la implementación de la ESI, he elegido centrarme en las experiencias de lxs profesorxs, sus sentidos sobre la sexualidad, esta escuela, lxs jóvenes y sus colegas docentes.

Dado que lxs profesorxs de nivel medio habitualmente recorren varias instituciones a lo largo de su trayectoria laboral, me interesaba indagar en cómo caracterizan a esta en particular, a sus estudiantes y al cuerpo docente.

3.2.1. Sobre la escuela artística

Al conversar con lxs docentes sobre sus impresiones en torno a esta institución, me encontré con una mirada muy positiva de la escuela y un fuerte sentido de pertenencia, sobre todo por parte de aquellxs profesorxs que llevan más tiempo trabajando allí. Una docente de los talleres artísticos destacó que se trata de una escuela de renombre, por su “*peso histórico*”, porque de allí han egresado figuras relevantes de diferentes disciplinas artísticas.

Francisca es egresada de la institución, cuando todavía funcionaba el profesorado: *“Caí acá, así sin saber muy bien de qué se trataba... Bueno, entré acá y no me fui nunca más”*. Además sostiene que *“esta es como mi escuela, digamos, mi lugar de pertenencia es este. Tengo cincuenta, hace treinta años que estoy acá adentro... Y nada, y me encanta, la adoro, la amo a esta escuela”*. También se refiere a la “*familiaridad*” que le genera llevar tantos años trabajando allí, *“de saber dónde está todo, cómo moverte, cómo manejarlo.”* Para ella, esta es una escuela *“donde los chicos tienen libertad, donde los chicos tienen su lugar, y su espacio para expresarse. Entonces, creo que pasa por ese lado, que ellos se sienten libres en la escuela”*.

Otrxs docentes insisten en la especificidad de la modalidad de esta institución. Paula ingresó en el año 1976 para cursar allí el secundario y luego el profesorado, volviendo a la escuela como docente en 2007. De acuerdo con ella, *“esta escuela tiene una modalidad en la que comparten adultos y adolescentes, los espacios. Entonces es una dinámica bastante atípica al resto de las escuelas”*. Por otro lado María, una de lxs docentes más jóvenes, realizó un secundario artístico y el profesorado en otra institución. Destaca que *“laburando en otras escuelas que no son artísticas, hay un abismo impresionante, que a veces te cuesta ponerlo en palabras porque en verdad los espacios en una artística se habitan de una manera distinta”*. Y sigue:

Igual entre las artísticas también se diferencian. Una escuela de danza, donde hay una disciplina desde muy pequeños con el cuerpo, es distinta a una escuela de visuales, de cerámica o de música. (...) Acá y afuera, el transitar es permanente. Para mí ese es el rasgo más característico, además hay más libertad de expresión, a mi gusto. La expresión en todo, desde la expresión de género, cómo vestirnos, cómo hablar... (...) El ambiente te permite ser, no tenés las restricciones, ni desde el cuerpo, ni de la voz... El diseño que vos quieras lo podés plasmar en una pieza, entonces como que somos así como un poco más ¡PAH!, soltamos. (...) Por eso pasa mucho de que, vienen, hacen el bachiller, terminaron, siguen estudiando acá, todo el tiempo como que necesitan volver. Y por algo

será, el espacio tendrá algo que los cautiva, algo que los seduce. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Esta manera de habitar el espacio aparece asociada al movimiento y tránsito constante por el edificio, a la libertad de expresión y también al uso del tiempo.

El habitar los espacios, los horarios que son raros, o sea, una persona que estudia acá pasa muchas horas, te pasas diez horas dentro del colegio. (...) Todos los días entrás a un horario distinto, todos los días salís a un horario distinto. Entonces, ahí te vas conociendo con otra gente. En la variedad y en la diversidad, la escuela se recontra nutre, y siendo una escuela artística, diversidad es lo que sobra. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Varixs profesorxs hicieron hincapié en la unión de la institución, favorecida por compartir los tiempos y el espacio: *“Por más que haya tres carreras, técnicos, auxiliares y bachiller especializado en arte... Es una la escuela, es un solo edificio. Por más que los turnos sean tres, terminan siendo un gran turno porque la gente se sigue quedando, fuera de hora”.* (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Lo que tiene esta escuela, es que los chicos reciben mucha contención, entonces no es que estamos todos en sectores individualizados, separados del resto... Eso hace que convivamos todo el día, todos los días, y de repente a mí se me acercan chicos para hablar, que no son mis alumnos... (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Porque eso es lo que se trata de hacer también, que compartan talleres, los de bachiller con los técnicos para hacer alguna actividad juntos. También hace bien para integrarse más, porque toda la escuela es la misma. (Diana, Profesora de Moldería - Entrevista, febrero 2020)

Algúnxs docentes consideran que esta unidad, entre estudiantes y profesorxs y dentro del equipo docente favorece el trabajo interdisciplinario y en conjunto para diferentes proyectos.

Muchos proyectos interdisciplinarios, o sea, el de historia trabaja con el de modelado, es como que trabajamos en conjunto. (...) Por eso digo, es una escuela que reúne varias cosas que no tienen otras escuelas. Los chicos se alimentan del adulto, el adulto de los chicos, conviven, intercambian, los pibes se sienten protegidos y contenidos. (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Otra de las cuestiones a la que varixs profesorxs se refirieron en relación a la construcción de una comunidad en esta escuela, fue el intento de traslado que vivenciaron a finales del año 2018. María sostiene que *“hay algo que te une, que parece invisible, pero*

termina siendo muy concreto a la hora de sacar fuerza de donde sea porque somos una comunidad, y lo vivimos al colegio como una comunidad”.

Acá convivimos con el terciario, ese fue un detalle para nosotros, como escuela, muy importante, que también era un punto con el cual defendíamos esto del no traslado... Porque a los que querían trasladar, era solamente a los chicos, al bachiller. Y dejar acá, el técnico y el auxiliar, o sea, dejar a los adultos acá y trasladar a los chicos a la otra escuela, era partir la escuela a la mitad. (...) El compañerismo que hay acá, la iniciativa... Esto que pasó el año pasado del supuesto traslado, hizo que nos unamos mucho más todavía, ahora nos conocemos todos... Porque cuando fue lo de salir a pelear por la escuela, salimos TODOS. O sea, yo soy de marchar, de parar, de hacer quilombo, de, a ver, estoy en todas... Pero hay gente que... “Yo vengo a trabajar, cumplo mi horario y me voy”. Bueno, todos. Hasta el que nunca movió un dedo por nada, estaba gritando en la esquina con la bandera, ¿entendés? Eso pasó, y yo creo que es por esto, porque a todos nos tocaron... ¡La casa, loco, me querés echar de mi casa! ¿Entendés? ¿Tas loco? ¡Yo no me puedo ir de acá! No me da lo mismo que me metas en un departamento a estrenar, ¡si me estás sacando de mi lugar! (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

3.2.2. Lxs estudiantes desde la perspectiva docente

En términos generales, y al igual que en la caracterización de la escuela, hay una mirada muy positiva de lxs estudiantes por parte de lxs docentes. Cito las palabras de tres profesoras que describen esta perspectiva:

Los pibes acá son fuera de serie, ellos son capos, son distintos, son muy distintos a lo que éramos nosotros cuando éramos chicos... (...) Y cómo vienen las pibas. En todo sentido. El cambio, el gran cambio, con respecto al feminismo, y a los derechos, el gran cambio que hicieron, están haciendo... Y que vos ves esto y decís “bueno, sin duda, esto va a terminar en algo increíble” (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Y las pibas y los pibes para mí acá son libres. Si tienen algo que decir, te lo dicen, no se quedan callados o calladas, eso está bueno... Si se tienen que poner a debatir, lo hacen, si tienen que decir “no profe, esto yo no lo voy a hacer porque no me siento bien, porque no quiero hacerlo”. Y ahí, bueno entrás vos todo el tiempo en un... Revisar tu práctica docente constante, constante. Si se tienen que largar a llorar, lo hacen. Y no importa, no les importa si hay... Otros, otras, adelante. Por eso digo que son libres, porque hacen lo que les gusta, lo que quieren, lo que piensan, lo que sienten. Lo hablan, lo discuten, se organizan... Están muy involucrados para mí en temas actuales, yo los noto interesados. Todo el movimiento feminista, acá lo atraviesa de punta a punta, se organizaron, hicieron un festival, pidieron permiso a la escuela para un sábado, que les den las instalaciones e hicieron un festival donde no pusieron un mango, todo a voluntad de gente que fueron llamando, juntaron la plata y se fueron a La Plata, justamente. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

A mí me gusta tener estudiantes que lo cuestionan todo, y están perfectamente habilitados. Porque creo que cuando preguntan les debemos una respuesta, y una respuesta no que los convenza, pero sí una respuesta con argumentos. Argumentos de peso, no el “bueno, esto es así”. Pero hay una cosa de la nueva adolescencia que es... No están formateados para obedecer, o para acatar, o para seguirte... Porque sos la docente. Si no que te piden respuestas, te hacen muchas preguntas, y eso... Me gusta. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Parte de la percepción que tienen de estxs jóvenes se construye a partir de las características de la propia institución, y de la mirada que tienen del Centro de Estudiantes como *“una figura fuerte”*.

Roxana insiste en que *“esta porque es una escuela artística”*. Me comenta que en otra escuela donde ella trabaja, un comercial, a un chico le hacían *bullying* por depilarse las cejas. *“Y él se enfrenta a eso cagándolos a piñas a todos”*. (...) Mientras atravesábamos el patio central de la escuela, observo que hay un grupo de unas diez chicas sentadas en ronda. *“Es la reunión de la comisión de género”* comenta Roxana. (Nota de campo, noviembre 2019).

Incluso, algunxs docentes consideran que en ciertos aspectos lxs estudiantes tienen más información que ellxs, no necesariamente en términos de conocimientos, sino en relación a ciertas discusiones que para lxs jóvenes no representan un dilema ni un conflicto.

“Los y las estudiantes están más deconstruidos, y quizás nosotros no entendemos lo que nos quieren decir”. Otra docente menciona que *“quizás podemos caer sin intención, en que si hay que mover algo pesado se llama a un profé varón, y si hay que limpiar o hacer algo delicado a una mujer”*. (Nota de campo, septiembre 2019)

Sin embargo, no todas las opiniones coinciden. En la capacitación docente del mes de agosto de 2019, la directora manifestó que observa a las chicas de la escuela con *“miedo, vergüenza, falta de empoderamiento y falta de reacción”*. Esto aparece vinculado a las concepciones que se tienen sobre las juventudes en general. En esa misma jornada, las coordinadoras de la Escuela de Maestros preguntaron sobre cuáles creían que eran las ideas que circulan sobre lxs jóvenes actualmente. Surgieron frases como *“si no mostrás que tenés sexo no sos libre”*, *“es como una exhibición”*, *“todo está expuesto”*. Esto genera en algunxs profesorxs cierta incomodidad, la sensación de que algo lxs supera, lxs sobrepasa, porque no comparten ni comprenden ciertos comportamientos y miradas con sus estudiantes. Un fragmento del registro de campo de ese día ilustra esta situación:

Una profesora habló de la sensación de no entender a lxs adolescentes. En ese momento pregunta *“¿puedo contar algo sarpado?”* Entonces relata que una vez estaba en clase *“y un chico le empieza a contar un sueño a una compañera, en donde estaba con un montón de mujeres, y se las garchaba a todas”*. Y ella le contesta que *“se le humedecía la vagina. Y ahí a mí algo se me corta, quizás por una cuestión generacional”*. La docente a mi derecha dice que podría haber dicho que esa anécdota no era para la situación de clase *“no, volvamos a la actividad”*. (Nota de campo, agosto 2019)

En una de las entrevistas, una docente relató una conversación con un estudiante que da cuenta de la distancia que ella siente en relación a “su época”:

Un año me dice que estaba muy mal porque se había peleado con la novia. Al año siguiente me dice que tiene novia. Al otro año, aparece con otra novia. “Macho, me estás volviendo loca, defínite” [Se ríe]. “No”, dice, “Yo soy bisexual”. Bueno, listo, ya sé que es bisexual. Pero decímelo. Eso, en mi época, olvídate. Antes, eran gays, y punto. (Paula, Profesora de Cerámica - Entrevista, febrero 2020)

En definitiva, si bien prima una concepción de lxs estudiantes como libres, cuestionadores y deconstruidxs, esto tiene como consecuencia que parte del plantel docente se distancie de lxs jóvenes por percibirlos demasiado diferentes a ellxs.

3.2.3. La mirada de lxs docentes sobre sí mismxs y sus compañerxs

En este apartado me interesa relevar los sentidos que lxs profesorxs construyen sobre sí mismxs en relación a la sexualidad y la ESI. Una de las cuestiones que puso en evidencia el trabajo de campo es que quienes más se capacitan y forman en ESI, son también aquellxs que más ponen en cuestión su conocimiento e idoneidad para su abordaje.

María, una de las integrantes del equipo de referentes de ESI de la escuela, pone en duda su formación diciendo *“no es que soy una súper capacitada en el tema. Sí me capacité, de manera formal, digamos, en cursos... Y leo, me gusta investigar, ponele, trato de estar todo el tiempo repensando”*. Virginia, por su parte, se formó como veterinaria y luego de varios años de ejercer decidió incursionar en la docencia. Comenzó a dar clases de biología en 2011 y le resultó tan gratificante que se anotó en el profesorado para completar su formación pedagógica y dedicarse a tiempo completo. En marzo de 2020 inició un postítulo en ESI, ya que a partir de los diferentes casos y emergentes que se presentan en la escuela *“uno se da cuenta de cuánto le falta de experiencia en eso”*. Conversando sobre sus compañerxs del postítulo comenta que el 95% son mujeres. Al respecto agrega *“y bueno, estamos revisando cómo se distribuye el poder en la sociedad. La verdad es que son pocos los hombres que aparecen que quieren discutir eso ¿no?”*

Cabe destacar que quienes más se interesan e informan son las docentes, como también las que más se involucran en la planificación de actividades y jornadas. En una de

las capacitaciones sobre ESI, un profesor de química llamó la atención sobre el cambio en la población docente a lo largo de los años, *“la mayoría de las jefas de taller, la directora, son mujeres, cada vez más en los cargos más altos hay mujeres”* (Nota de campo, junio 2019).

Esto podría interpretarse desde el proceso de feminización de la docencia. Marina Becerra (2019) analiza la producción histórica del magisterio durante el siglo pasado en la Argentina, indagando las continuidades y transformaciones en los sentidos sobre la labor docente, desde una perspectiva de género. Parte de su explicación de este fenómeno refiere a motivos económicos, ya que las mujeres eran mano de obra más barata. Al mismo tiempo, observa que se apelaba discursivamente a sus dotes maternas, sacrificiales y su natural inclinación por las tareas de cuidado. La autora señala que el Estado enfatizaba las atribuciones de nobleza, dignidad y abnegación del magisterio, como una forma de compensar la falta de igualdad de derechos para las educadoras.

Partir de la comprensión de la docencia como un trabajo feminizado implica también reconocer las tareas no remuneradas que se realizan en nombre del amor y de la vocación. Al mismo tiempo debe tenerse en consideración que las profesoras son quienes asumen una mayor carga en las tareas domésticas y de cuidado, por lo cual son quienes más horas les dedican a estos quehaceres por fuera del horario escolar. En este sentido, sostengo que la misma lógica se aplica a quienes se capacitan y especializan en ESI, dado que es un área de conocimiento vinculada a la emocionalidad y aún en cierta medida a la esfera familiar y privada. La educación sexual aparece como una extensión de las tareas del cuidado y en estrecha asociación a “lo femenino”, recordando los sentidos asociados a la escuela como el segundo hogar y a la docente como una segunda madre.

Por otra parte, en esta institución pude notar algunas posiciones que cuestionan estos supuestos sociales. Antes de iniciar una de las capacitaciones, registré el siguiente intercambio:

A mi derecha un grupo de profesoras comentaba sobre el perro de una de ellas, y cómo para ella ese perro era un integrante de la familia. Al respecto comenta con fastidio *“saben cómo me tienen en mi familia con la maternidad...”* Luego agrega que pudo relajarse con ese tema gracias a terapia y a *“enfrentarse al patriarcado”*. (Nota de campo, agosto 2019)

Al mismo tiempo, tanto en las observaciones de los intercambios entre docentes como en las entrevistas individuales, quedó claro que uno de los principales obstáculos que identifican algunosxs profesorxs en la implementación de la ESI refiere a ciertas posturas adoptadas por sus compañerxs, que no parecen estar vinculadas a su género sino a su edad.

Es cierto que los docentes que son más grandes y que se formaron en otra época, no tenían esta prerrogativa, digamos. Pero si vos decidís del año 2006 para acá, ser docente, sabés que eso es parte de tu trabajo. Y si no hacé otra cosa. Es como que vos digas “Yo quiero ser profesora de letras, pero gramática no doy” (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

Con respecto a la ESI es como que los adultos no quieren casi participar porque se piensan que ya lo saben todo. Que no lo necesitan, como que ya la tienen clara, ya no quieren viste, saber nada. Que es pérdida de tiempo para ellos. Porque lo que les preocupa es su clase, es su materia. (Diana, Profesora de Moldería - Entrevista, febrero 2020)

La manera de resistencia es no capacitarte, la manera de resistencia es no involucrarte. (...) Y digo, las personas que se resisten a la ESI son personas que se resisten a... A ponerse en juego y a reflexionar, y digo... Tengo mis dudas sobre la capacidad de enseñar que tiene una persona que... Que le cuesta aprender, ¿no? Es como que estamos discutiendo “viejo”, y estamos tomándonos un tiempo... Más del que deberíamos. Vamos, empiecen a mover las neuronas, empiecen a capacitarse, empiecen a discutir (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Yo presencié y participé en varias capacitaciones de ESI en varias escuelas, y es buenísimo que vayan a las escuelas a capacitar docentes porque se necesita mucho. Y se ve mucho en las escuelas la disparidad de formación. (...) A ver, no es una regla ¿No? Pero sí es muy común que los que están a punto de jubilarse, ven como un incordio capacitarse. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

Hay muchas compañeras y compañeros que son grandes, y yo con esto no quiero pecar de prejuicioso, pero mi análisis es que están... Arrastran una cultura diferente, y les cuesta mucho la implementación de la ESI, porque les cuesta mucho hablar de sexo con menores. (Guido, Profesor de Literatura - Entrevista, noviembre 2019)

En las jornadas para lxs docentes sobre ESI, este fue un tema recurrente de conversación. En uno de los primeros encuentros, una profesora manifestó “yo ya estoy grande para seguir aprendiendo”, a lo que otra le respondió que “siempre hay más por aprender”. Meses más tarde, cuando una de las capacitadoras preguntó “¿con qué tensiones nos encontramos acá, en nuestra propia práctica docente?” Francisca respondió que “las escuelas artísticas tienen algo especial, hace años que los estudiantes cambian su identidad. ¿Cómo acompañar esas angustias? Si nos cuesta como adultos vivir nuestras propias angustias.” Más adelante también acotó que “los adultos estamos todo el tiempo rumrumrum, porque venimos con otro chip, con otra educación” (Nota de campo, noviembre 2019). Esta misma profesora al ser entrevistada manifestaba lo siguiente:

Francisca: *Quizás tienen más mambo los docentes, quizás hay profesores que tienen más problemas con ciertas cosas que ellos mismos.*

Fernanda: *¿Con qué cosas?*

Francisca: *Con... Con un compañero trans o... Con las diferencias, con aquellas cosas que... Se les van de las manos [se ríe], ¿entendés? Cosa que no sucede entre los pibes. Son avances y retrocesos, o lugares donde todavía permanece la prehistoria. Yo creo que empecé a soltarme yo, a partir de hablar con ellos... Por cómo nos educaron también, ¿no? Es como que... Todo en secreto, de eso no se habla... (Entrevista, noviembre 2019)*

Los diferentes sentidos construidos alrededor de la sexualidad, de lxs jóvenes, de su propia tarea docente, dan lugar a diferentes niveles de interés y compromiso con la temática, y en algunas ocasiones directamente a enfrentamientos entre lxs profesorxs. En la última jornada de capacitación de la Escuela de Maestros, el tema a trabajar era “Acoso sexual y violencia de género entre pares y su respuesta: los escraches. Desafío para las escuelas”. Un docente comenzó a contar una anécdota sobre una supuesta falsa denuncia en otra escuela, y las consecuencias que esto trajo para el profesor acusado, cuando fue interrumpido por la docente de Cívica, militante feminista de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. La conversación se convirtió rápidamente en una tensa discusión a los gritos, en donde el docente pedía terminar de relatar la situación y la profesora se lo impedía argumentando que estaba tratando de poner en duda las denuncias estudiantiles, y que estaba cansada de escuchar este tipo de discursos de sus colegas. El docente se levantó para retirarse del aula, diciendo que no podía estar presente si no le permitían hablar, y muy enojado por el trato que había recibido de su compañera. Las capacitadoras intervinieron pidiendo que se quedara, y resaltando que era importante la “participación y escucha de todos y todas”. Luego de esto la jornada continuó sin enfrentamientos, pero con una tensión que se percibía en las intervenciones que hicieron lxs demás docentes.

Catalina González del Cerro llama la atención sobre este tema diciendo que es habitual escuchar desde el activismo que “las feministas no estamos para hacer pedagogía a los varones”, pero se pregunta entonces “¿Y cuándo se es feminista y docente? ¿Qué deseos y responsabilidades se priorizan? ¿Cómo resuena lo personal es político en la tarea de enseñar?” (2018: 161). Estos interrogantes son válidos tanto con respecto a lxs compañerxs docentes como en relación a lxs estudiantes. Así, esta heterogeneidad de miradas sobre un

mismo tema dentro del equipo de profesorxs, es identificada por algnxs como uno de los principales desafíos para el abordaje transversal e interdisciplinar de la ESI. Sobre esto último volveré en el siguiente capítulo, ahora quisiera detenerme en la influencia que estas perspectivas sobre sí mismos tienen en el vínculo intergeneracional entre estudiantes y profesorxs, y en la construcción de la autoridad docente.

3.3. Los vínculos intergeneracionales y la autoridad docente

Recuperando el título de este capítulo, quisiera centrarme en los modos en los cuales la sexualidad oficia como punto de encuentro entre estudiantes y docentes. Siendo las instituciones escolares uno de los espacios en donde las nuevas generaciones convergen con las anteriores de manera cotidiana, cabe preguntarse cómo se han transformado estos vínculos en los últimos tiempos.

Emilio Tenti Fanfani (2012) analiza la tensión generacional entre docentes y estudiantes, a partir de los cambios culturales de las últimas décadas. El autor resalta que en los inicios del sistema escolar, “todo lo que el alumno traía tendía a ser despreciado y desvalorizado” (2012: 205). Las transformaciones sociales se hacen sentir en las instituciones escolares, poniendo en cuestionamiento los modos de hacer instituidos en la escuela durante el siglo pasado. Sostiene que no sólo la población estudiantil es más numerosa, sino que estos jóvenes han cambiado tanto en sus identidades colectivas al punto de ser “otros”. Esto ha generado una distancia cultural entre docentes y alumnos, que de acuerdo con el autor se polariza a partir de las miradas negativas sobre los estudiantes y una construcción nostálgica de un pasado idealizado. Esto trae consecuencias de modo especular, haciendo que los alumnos desvaloricen a aquellos que los desvalorizan. Frente a esto Tenti Fanfani propone un acercamiento al universo de los jóvenes, sin que por ello se anulen las diferencias entre la cultura juvenil y el mundo escolar. A partir de un cuestionamiento a las relaciones jerárquicas instauradas y del reconocimiento de los niños y adolescentes como sujetos de derecho, se establecen vínculos de mayor reciprocidad.

En buena medida, identifiqué que estxs docentes no sostienen una mirada tradicional de la enseñanza en donde no se puede cuestionar a lxs profesorxs o las

jerarquías, sino que celebran poder “encontrarse” con sus estudiantes de otras maneras y en otros espacios. Hay incluso un reconocimiento positivo de algunas de esas diferencias que identifican en relación al mundo adulto:

Rompemos también con eso de que “la juventud está perdiida, los pibes no hacen un caraaajo, son todos vaaaagos, no sé qué”. Pero resulta que los pibes también... Y las pibas se involucran con las actividades ESI, que tienen su propia opinión, que tienen sus experiencias de vida, más cortas, claramente, que una persona adulta. Pero que bueno, que pueden identificar donde hay una relación tóxica, donde hay una escena de violencia, donde... Y no naturalizan tanto escenas que quizás son recontra habituales en el hogar de una persona adulta. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Por su parte, Cecilia Román encontró en su investigación que los/as jóvenes privilegiaban “el vínculo de empatía, la confianza que establecen con el/la profesor/a, más allá de su saber disciplinario” (2011: 177). Observé una coincidencia con lo que ocurre en la escuela artística de estudio, ya que como manifestó Francisca, “*eso les pasa a todos los profes, o sea, los chicos tienen como a sus adultos, a los cuales les cuentan sus cosas y encuentran una contención...*” (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019). En una de las primeras capacitaciones, se mencionó el tratamiento institucional que se le da a los casos de transición de género de lxs estudiantes, y varixs docentes coincidieron en que “*los chicos sienten que la escuela tiene oídos*” (Nota de campo, junio 2019).

Uno de los elementos que el equipo docente señaló como favorecedor de esta cercanía entre estudiantes y profesorxs refiere a esta particularidad institucional en donde se construye intergeneracionalmente y en vínculo entre los niveles medio y terciario. En palabras de Francisca “*los chicos conviven con los adultos acá*”. Según Mariano, profesor de música que trabaja en la escuela hace casi 30 años, “*siempre hubo una coexistencia entre adultos y adolescentes, porque siempre vos tenías conviviendo dos generaciones, tres, de personas en el mismo lugar.*”

Esta conexión entre los niveles se expresa de diferentes formas. Para Francisca esto se vincula con que quien hoy es estudiante, mañana puede ser docente y viceversa. “*Profes que fueron mis profes ahora son mis colegas... Entonces me conoce todo el mundo, conozco a todo el mundo...*” (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre

2019). Conversando con una estudiante del terciario, destacaba la oportunidad de poder aprender tanto de lxs adolescentes como de sus compañerxs más grandes:

Noto eso, que yo también aprendo, no sólo de las charlas de ESI. ¿Sabés que está muy bueno? Las charlas de... de género, sobre todo. El año pasado, a raíz de un intercambio que tuvieron ahí las chicas, que armaron una asamblea en el patio para hablar de qué es el acoso y qué no. También por lo mismo, cosas que están naturalizadas y que no se dan cuenta, ponele. Que no te agarre el profesor del cuerpo. Que no te puede mover del cuerpo. Que para hablarte no te tienen que dejar encerrada en un aula sola charlando con él ¿viste? (...) Yo tengo 35 años, para mí los adolescentes eran un mundo aparte, y ahora ya conozco un montón de cosas que me parecen muy ricas, muy. Y también con gente más grande, porque tenemos una compañera que es ex docente y tiene 60 años. Y ese intercambio también, es igual de positivo. Las generaciones que hay acá y con las que podés dialogar, es como muy enriquecedor. (Lía, Estudiante del Técnico - Entrevista, febrero 2020)

En cambio, para María por momentos fue beneficioso tener cercanía generacional con sus estudiantes, mientras que en otros la distancia resultó un desafío:

Al principio tomé un segundo año de taller... Que para mí iba bien porque yo no quería tener tan poca diferencia de edad con chicos más grandes, adolescentes, porque eso a veces... Te juega a favor, porque podés llegar a tener hasta el mismo dialecto, los mismos códigos pero... Pero a veces te juega muy en contra porque, por ser joven, terminan menospreciando quizás tu experiencia, que un poco eso me sucedió cuando tomé adultos... Que eran adultos, algunos tenían mi misma edad, y otros tenían... La edad de mis padres. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

María busca incentivar estos encuentros y diálogos intergeneracionales a través de algunas actividades especiales. Ella tuvo a su cargo una de las actividades de la jornada de ESI:

Había un rango etario muy variado. Era un popurrí pero yo quería generar esta intergeneracionalidad. Y empieza a brotar vida después de las jornadas de ESI, se empiezan a cuestionar varias cosas que está bueno dentro de una escuela, porque quizás dentro de otros espacios no se da, ni ese tiempo ni ese espacio para cuestionar. Después hubo gente que me agradeció por la jornada, porque les gustó, porque se sacaron como el tabú este de “tenemos 55 años y no necesitamos hablar de ESI, o sea, ya crío mis nietos todos los días”. Como “¡che, está buena!, yo no sabía esto, lo de la violencia simbólica”. Y resulta que había una mujer que había trabajado como cinco años en una oficina sobre violencia de género. Y ya al revelar que ella sabe de este tema, puede ser útil para una persona que está pasando un mal momento y se puede acercar, y la puede tener como referente. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019).

Esta propuesta que invita a cuestionar los roles estipulados entre jóvenes y adultxs, permite también revisar el vínculo establecido entre saber y poder. Buena parte de lxs docentes de esta escuela se replantean si están o no lo suficientemente preparadxs en materia de ESI y entienden que “siempre hay más por aprender”. Esta postura permite

repensar los saberes escolares, y con ello la autoridad docente, a la vez que también impacta sobre la conceptualización de la relación estudiante-docente.

La capacitadora dice que “*se supone que en la escuela, históricamente, [hace comillas con los dedos] sabemos*”, y sostiene que lo importante es encontrar una manera de explicar que no sea “*callate la boca porque soy el adulto*”. Un profe varón de literatura dice que “*ser adulto no garantiza nada, la asimetría pasa por otro lado*”. (Nota de campo, noviembre 2019)

A su vez, esto puede ser analizado desde el declive del programa institucional (Dubet, 2006), en donde buena parte de su autoridad como docentes ya no se construye en base a sus saberes, sino a sus características individuales y a la capacidad de estrechar vínculos con el resto de las partes integrantes de la comunidad escolar.

Sobre la interacción entre docentes y alumnos, Tenti Fanfani establece que “el primer paso para una relación intergeneracional productiva es el reconocimiento de esta diferencia” (2012: 205). Al mismo tiempo, señala que la participación de los jóvenes en los ambientes en los que se desarrollan no anula los roles asignados ni sus consecuentes derechos y obligaciones a cada una de las partes. Aun así, el autor encuentra que esto trae al menos dos consecuencias, por un lado dificulta la construcción de la autoridad docente y por el otro aumenta la conflictividad en el interior de las instituciones.

Si bien estos vínculos intergeneracionales tensionan el formato escolar tradicional, las diferencias ideológicas contrastan más que las diferencias de edad. Es decir, no se trata simplemente de una división etaria. A su vez, la autoridad docente se redefine, ya que todo pareciera indicar que lxs profesorxs a quienes lxs estudiantes más reconocen como autoridades en el tema son aquellos que buscan acortar las brechas en la comprensión por sus modos de vida, y sus formas de concebir el mundo.

Las capacitaciones realizadas por estxs docentes, hacen que sean reconocidxs por sus compañeros y estudiantes como referentes, además de su predisposición para trabajar estas temáticas. Sostengo que quienes integran el equipo de referentes de ESI “informal”³, han logrado constituirse en voces autorizadas no sólo por estar capacitadxs en este asunto, y ser por esto validadxs por parte de sus compañerxs docentes, sino también porque gozan

³ En el último capítulo explico por qué lo denomino aquí como “informal”.

del reconocimiento de lxs estudiantes de la escuela, estableciendo con ellxs un vínculo que trasciende los horarios de clase y los muros de la escuela. No se desdibujan los roles, lxs alumnxs siguen siendo alumnxs y lxs profesorxs no pierden su calidad docente, simplemente han encontrado un modo de relacionarse en donde la distancia generacional no impida el mutuo aprendizaje.

En definitiva, para buena parte de lxs profesorxs de esta escuela, *hacer ESI* refiere no sólo a una perspectiva y una serie de contenidos sino sobre todo a un tipo de vínculo diferente, una manera de relacionarse con lxs jóvenes, en donde está muy presente la escucha. Estos modos de comprender los vínculos entre docentes y estudiantes serán claves a la hora de conceptualizar y abordar la ESI en esta institución.

En este capítulo indagué en las representaciones docentes sobre la sexualidad, la escuela artística, sus estudiantes y la comunidad docente de la que forman parte. Analicé cómo estos sentidos configuran los vínculos intergeneracionales y redefinen la autoridad docente.

En el próximo capítulo daré cuenta de los sentidos y abordajes docentes de la ESI y los modos en que se transversalizan esos saberes en esta institución escolar.

CAPÍTULO 4

LA ESI EN LA ESCUELA ARTÍSTICA: REPRESENTACIONES Y ABORDAJES DOCENTES

“La ESI en realidad es la forma de preguntarnos por los vínculos que hemos construido en nuestra sociedad, y cómo se reparte y cómo se ejerce el poder en relación a la sexualidad, que es donde se evidencian las formas de poder.”

Virginia, Profesora de Biología

En este capítulo indago a partir de las observaciones de campo, las entrevistas a lxs docentes y el análisis de fuentes secundarias, los modos en que se implementa la ESI en la escuela de estudio. Para ello comienzo describiendo las diferentes miradas docentes en torno a la educación sexual en esta institución. A continuación desarrollo los recursos pedagógicos utilizados en el aula y en jornadas especiales, como también los procedimientos institucionales que refieren a la dinámica cotidiana escolar en relación a la ESI. Finalmente, enuncio las principales dificultades con las que se encuentran lxs profesorxs para la enseñanza transversal e interdisciplinar de la ESI.

4.1. Las puertas de entrada

En el cuadernillo para Escuela Secundaria creado por el Programa Nacional de ESI se establecieron las denominadas “puertas de entrada de la ESI”, en tanto reflexiones que permiten iniciar y profundizar el trabajo en la temática. Se definen tres, siendo la primera “lo que nos pasa como docentes con la educación sexual”. La segunda se centra en la ESI en la escuela, que refiere a) al desarrollo curricular, b) la organización de la vida

institucional cotidiana y c) los episodios que irrumpen en la vida escolar. La tercera y última puerta se enfoca en el vínculo de la escuela con las familias y la comunidad.

El documento “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008- 2015)” desarrolla los diferentes tipos de obstáculos con los que se encuentra la ESI. Estos pueden ser: morales, en cuanto al desacuerdo de algunos y algunas docentes frente a los contenidos o los enfoques por motivos religiosos o ideológicos; operativos, en relación a cómo y cuánto tiempo dedicarle en cada asignatura; los temores “a las familias”, frente a la posible crítica de personas externas a la escuela; y no considerarse lo suficientemente competentes para abordar la ESI, que refiere a inseguridades y miedos subjetivos sobre la propia capacitación. Este documento pone el foco en las dificultades o impedimentos para cada una de las puertas de entrada establecidas por el Programa.

Con respecto a la primera de ellas, esta interpela a lxs docentes de manera individual y colectiva, haciendo que reflexionen sobre sí mismxs y junto con sus compañerxs. En esta dimensión que comencé a desarrollar en el capítulo anterior y que profundizaré en el actual, identifiqué en algunxs profesorxs temores e incomodidades frente a estas temáticas.

Al mismo tiempo, esos sentidos dialogan con una realidad social más amplia, que lxs hace meditar sobre sus propias biografías, su vigencia, sobre los elementos que modificarían, y qué cuestiones quisieran transformar como docentes pensando en sus estudiantes. Es decir, es una invitación a reflexionar relacionamente, que impacta en la segunda puerta de entrada. Así, proponen modificaciones y agregados en sus planificaciones, se replantean cómo transitan la vida cotidiana en la institución escolar, y piensan conjuntamente estrategias para trabajar con las situaciones que irrumpen en esa cotidianeidad.

Sobre la tercera y última puerta de entrada, volveré en el próximo capítulo, recuperando experiencias en relación a la militancia feminista y al vínculo con otrxs agentes estatales. Por el momento quisiera mencionar que el aumento de la participación de las organizaciones sociales y políticas en la esfera pública han impactado en la vida

cotidiana escolar, haciendo que “entren” en esta institución debates y procesos que se retroalimentaron con lo que sucedía en las aulas. Es decir, hay un diálogo entre las diferentes puertas de entrada de la ESI.

Así como en el capítulo anterior di cuenta de los sentidos docentes sobre la sexualidad, aquí quisiera evidenciar cómo estos se articulan con los modos en los cuales lxs profesorxs se vinculan con la ESI y sus formas de implementarla. Es decir, me interesa analizar cómo lxs docentes de esta institución escolar experimentan la ESI como política pública educativa, y como en tanto sujetos sociales dialogan, internalizan y resisten sus directivas.

4.1.1. Lo que nos pasa como docentes con la educación sexual

Conversando con lxs profesorxs, encontré que consideran a la ESI no sólo como un conjunto de saberes, sino ante todo como una herramienta para repensar los vínculos y las prácticas que tienen lugar en la escuela, tanto con lxs estudiantes como con lxs compañerxs docentes. De acuerdo con Virginia, *“la ESI en realidad es la forma de preguntarnos por los vínculos que hemos construido en nuestra sociedad, y cómo se reparte y cómo se ejerce el poder en relación a la sexualidad, que es donde se evidencian las formas de poder”* (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020).

La ESI aparece también como una invitación a revisar la propia historia, la subjetividad, *“a ponerse en juego”* y a que con ello emerjan diversos tipos de emociones, incomodidades y resistencias:

Lo que tiene la ESI también, es... Genera mucha resistencia, porque lo primero que hay que hacer para que la ESI baje a la escuela, o que llegue a tus estudiantes, es ponerte vos en juego. No vas a poder transmitir nada de lo que no estés convencida, o que no hayas experimentado, en ESI. Y son temas difíciles porque de repente tenés que revisar un montón de cosas de tu vida... ¿No? Y en relación a tus vínculos, de tu familia, de tu pareja, de tus amigos, del lugar en que te ponés, por ejemplo, como mujer. Y si no estás dispuesta a ponerte en juego, no lo vas a transmitir. Es más, es un tema que te va a incomodar. (...) Si te incomoda, si te interpela, y vos te pones en juego, vas a avanzar ¿No? Pero si te incomoda, y lo rechazás, y decís “No, no quiero, no quiero abrir esto... porque pueden salir unos monstruos terribles” ¿Viste? O puedo darme cuenta de cosas que no me van a gustar... Qué sé yo, como a los varones... Revisar sus situaciones de privilegio ¿No? O revisar esas cosas, esas conductas por ahí de abuso que hicieron. La revisión de tus vivencias a veces es difícil... Digo, es difícil por ejemplo para ciertas mujeres también revisar su entorno.

Porque tendrías por ahí que pelearse con tu familia... (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

Una de las consecuencias que traen estos sentimientos displacenteros, como ya mencioné en el capítulo anterior, es la sensación de parte de algunxs profesorxs de no estar lo suficientemente preparadxs o formadxs. Es por esto que las capacitaciones resultan centrales ya que, si bien los contenidos y enfoques de la ESI se han incorporado en la formación docente en los últimos años, esto no fue contemplado en las trayectorias de lxs profesorxs con mayor antigüedad. Al respecto, Virginia considera que estos espacios deberían ganar relevancia *“porque hasta este momento no tienen una obligatoriedad efectiva. Efectiva, o sea, es por ley obligatorio, pero si vos no te capacitás, no te va a pasar nada”*.

En relación a la obligatoriedad de la ESI, observé en esta escuela dos actitudes o posiciones: algunxs la perciben como algo externo a sus prácticas, no sienten que puedan abordarla en sus asignaturas, mientras que otrxs consideran que a partir de los lineamientos estatales ganaron legitimidad los saberes y las prácticas que ya venían realizando o que ansiaban poder hacerlo pero tenían temor de ser cuestionadxs.

Al igual que otras investigaciones sobre el tema (González del Cerro, 2018; Lavigne, 2016), encontré que en esta institución las leyes relativas a la ESI vinieron a respaldar el trabajo que ya se venía haciendo, a la vez que dieron un impulso renovado para continuar profundizando en los enfoques propuestos por la normativa. En términos de Gabi Díaz Villa, se “produce la desclandestinización del trabajo pedagógico de abordaje de las temáticas de la(s) sexualidad(es)” (2012: 6). Lxs profesorxs se amparan en estas leyes para reclamar su efectivo cumplimiento, especialmente cuando lxs jóvenes, sus familias o sus propios compañerxs docentes presentan resistencias. Es decir, la ESI se convierte en un “marco legal apropiable” (González del Cerro, 2018: 182), que permite navegar las tensiones políticas que trae aparejada la perspectiva de género y la enseñanza de la sexualidad en las escuelas. Al mismo tiempo, esto es vivenciado por otrxs profesorxs como una imposición que no lxs interpela, que lxs desborda por no sentirse capacitadxs para afrontar o por ser una carga extra a sus labores cotidianas. También podría mencionar una tercera actitud o grupo, compuesto por aquellxs que empezaron recientemente con dudas e

inseguridades a incorporar el enfoque de la ESI a su praxis docente, a partir de ser un tema en agenda. Esta diversidad da lugar a una gran variedad de modos de experimentar la aplicación de la educación sexual.

En definitiva, estxs educadorxs parecen comprender la ESI como algo más que una serie de contenidos a transmitir en el aula, la toman como *un modo de repensar* los saberes escolares, como un enfoque que modifica las formas de enseñar y aprender.

Gabi Díaz Villa sostiene que podemos considerar ESI cualquier estrategia que apunte “a fisurar, cuando no derrumbar, en todo caso, siempre combatir, las prácticas discursivas de lxs actorxs escolares que construyen heteropedagogía(s)” (2012: 8). Entiende por esta última a la *pedagogía* que circula habitualmente por las organizaciones educativas y que conlleva heteronomía, reduciendo a los cuerpos y las sexualidades a sus sentidos biológicos y reproductivos.

La perspectiva que lxs docentes más involucradxs en la ESI parecieran tener, es una que refiere a poner en evidencia y cuestionar las desigualdades de género, a la vez que promueven el cuestionamiento de las formas de vincularse afectivamente con lxs otrxs y con el propio cuerpo, desde un enfoque de derechos humanos y de reconocimiento de la diversidad sexual. Es decir, estxs profesorxs no desechan los aspectos biológicos de la sexualidad, sino que proponen un tratamiento de esta más amplio.

Yo creo que ESI es... Básicamente una forma de pensar. Y en base a eso, una manera de comunicar, y de actuar en la escuela ¿no? Y después, vos podés, a través de tu materia, visibilizar un montón de cosas. Qué sé yo, cuando hablás de anticoncepción, no es solamente ¿cómo se hace un método de barrera, o un método hormonal? Es plantear, por ejemplo, “¿por qué, si los hombres son fértiles desde la pubertad hasta que se mueren, cada minuto de su vida, y nosotras apenas unas, unos 30, 40 años, todos los métodos recaen sobre nosotras?” (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Estos límites legales y normativos que tiene que cumplir la escuela porque, al fin y al cabo la escuela es el lugar donde se tienen que garantizar todos los derechos. Si no, terminamos disfrazando a la institución de un taller particular. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Yo creo que tenemos la obligación de... No hacer daño, pero también... Tutelar los derechos y enseñar a comportarnos de otra manera ¿no?... No quedarnos tranquilos como si digo “bueno, yo no, yo no, yo no pego, no digo cosas, yo no me desubico” no, digo, “vos enseñá, ponete en el... Rol de profe.” (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Es decir, para estxs docentes, todo eso *hace a la ESI*. Desde la concepción de lxs profesorxs, pueden ser incluidos toda una variedad de ejes dentro del gran paraguas de la ESI. Así, identifican como temas y contenidos el debate por la legalización del aborto, el cuestionamiento a la heteronormatividad y el patriarcado y el derecho a la identidad sexual. Retomo la definición de heteronormatividad de val flores⁴, en tanto “régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando de este modo los usos del cuerpo” (2015 s/p). Al mismo tiempo “promueve compulsivamente ciertos afectos en relación a los modos de interpretar y vivir nuestra corporalidad, afectos que dañan las posibilidades de expandir y recrear nuestro repertorio de comportamientos, sensibilidades y deseos” (2015 s/p).

Al no estar concentrada en una carrera universitaria específica o un ámbito académico circunscripto, la educación sexual integral se presenta como una dimensión de conocimientos a construir, es decir, como una ocasión para redefinir las formas a través de las cuales se validan y circulan los saberes producidos por y entre lxs profesorxs. A su vez, se nutren no sólo de la praxis docente, sino también de experiencias extraescolares, como la militancia social y feminista, los debates sociales y las luchas políticas vigentes. Siendo de carácter abierto, incompleto e incierto, se alejan de los conocimientos curriculares escolares tradicionales (González del Cerro, 2018).

Es en este punto en donde hace pie la propuesta integral de la ESI. González del Cerro sostiene que “es en la intersección de los contenidos de cada asignatura y de las otras dimensiones de la sexualidad en donde aparece la novedad de la ESI” (2018: 150). Siguiendo a esta autora, hallé que en esta escuela se recurre a la integralidad a los fines de, por un lado, superar la mirada dicotómica de la sexualidad: biológica/cultural, hombre/mujer, a la vez que se busca denunciar las desigualdades sociales inscritas en los cuerpos físicos.

Al mismo tiempo, esta perspectiva integral de la educación sexual propone que su implementación se ejecute de manera transversal a las diferentes asignaturas. La

⁴ El uso de las minúsculas para su nombre es una decisión de la autora. A través de la minorización del nombre propio, intenta generar una disrupción lingüística y visual de la gramática normativa y su jerarquía. Esta estrategia se inspira en la escritora feminista bell hooks, que busca resaltar de este modo la relevancia de la obra por encima de quien la firma.

transversalidad apunta a que se corra el foco de lxs docentes de ciencias naturales para que ganen terreno no sólo otras disciplinas como fuentes válidas y valiosas, sino también otros espacios de construcción de conocimientos, como los surgidos de la práctica política, los movimientos feministas y de la disidencia sexual. Esto se traduce además en una revalorización de los saberes producidos por lxs docentes, y especialmente por las profesoras (González del Cerro, 2018).

4.1.2. La perspectiva de género como eje transversal

El Programa ESI propone cinco ejes transversales o enfoques: el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales (desde una perspectiva de género), la valoración de las emociones y sentimientos, el ejercicio de los derechos y la valoración positiva de la diversidad y la no discriminación. Si bien encontré que estos ejes son retomados de algún u otro modo por el equipo docente de la institución de estudio, quise detenerme en esta dimensión ya que lxs profesorxs establecen una relación estrecha entre ESI y perspectiva de género.

El acuerdo convivencial, el compañerismo y el respeto del otro, es de la ESI. Tiene que ser de la ESI, tiene que ser [se ríe] un punto fuerte de la ESI... Ya sabemos que hay ejes en la ESI, todo... Y la perspectiva de género la tienen re clarita. Te sorprenden la cantidad de cosas que uno dice que, uno como adulto, eh... Va diciendo y decís “no, acá le pifí” y te dicen “no, profe, porque...”. Te digo, este chico trans... Eh, le corrigió a otra persona lo de toallitas femeninas “no son femeninas, son toallitas. Higiénicas. Yo no soy femenina y compro, porque menstruo” y yo decía “ah, miércoles”. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Buena parte de lxs docentes de esta institución coinciden en que los abordajes pedagógicos de la educación sexual se nutren de los sentidos y preconceptos sobre la sexualidad y las ideas sobre los roles asignados a lo masculino y lo femenino (Díaz Villa, 2011), y que en consecuencia “establecen relaciones de asimetría” y “expectativas que se deben cumplir” (Nota de campo, septiembre 2019). De este modo, y a pesar de que la perspectiva de género no aparece explicitada en la Ley Nacional, es el modo que han encontrado estxs profesorxs para trabajar la ESI de manera cotidiana y transversal a las diferentes asignaturas.

Parto de una conceptualización del género como una categoría construida social e históricamente, en un vínculo ambiguo e inestable con lo biológico (Lavigne, 2016). Así, *género* se asocia a la construcción social, mientras que *sexo* a la dimensión biológica y la reproducción de la especie humana (Morgade, 2011).

Facundo Boccardi (2008) sostiene que la operación discursiva de reemplazar el término “sexo” por el de “género” tiene como finalidad tomar distancia del determinismo biológico, marcando que existe una serie de atributos y conductas que se asignan a los individuos en función de su sexo biológico. Así, busca remarcar que la identidad de género es social, política, cultural e histórica. Es sobre las diferencias de género que se han establecido desiguales distribuciones de poder y acceso a derechos, dando lugar a vínculos de dominación y sujeción entre los géneros. Sin embargo, los modos en los cuales cada sociedad articula esa subordinación muestran una amplia variabilidad cultural.

Graciela Morgade (2013) señala que las determinaciones de género configuran cotidianamente el desempeño de los/as docentes, haciendo que nunca puedan adoptar una posición neutral frente a los saberes que imparten. Afirma además que la propia concepción del conocimiento escolar, segmentado en materias de acuerdo con diferentes disciplinas académicas, es “una expresión de las formas tradicionales (patriarcales) de construcción y división del saber” (2013: 205), a la vez que resulta uno de los principales límites para el abordaje integral de la educación sexual.

Por su parte, González del Cerro (2018) hipotetiza que los conocimientos sobre el género “se amplían, complejizan y actualizan basados en revisiones de debates que se contrastan permanentemente con experiencias y conversaciones cotidianas” (2018: 129), a la vez que tienen la impronta del movimiento feminista. Recupero de esta autora la noción de “saberes de género”, por permitir “entablar un diálogo más nutrido con el espacio escolar, y discutir allí cómo se vincula con los otros saberes que son seleccionados, validados, jerarquizados y puestos a circular en las instituciones” (302). González del Cerro los define entonces como “procesos por los cuales la persona que sabe, elabora mecanismos cognitivos propios que le permiten identificar injusticias en la vida social que reconoce como efecto de un orden material y simbólico, que clasifica y jerarquiza los cuerpos, las identidades y los deseos” (302).

Habiendo dado cuenta de los enfoques y ejes desde los cuales lxs docentes abordan la ESI, daré paso a los saberes que consideran prioritarios y los recursos de los cuales se valen para su aplicación.

4.2. Los contenidos de la ESI y su implementación

Tomo como punto de partida la noción de Graciela Morgade *et al.* (2011) de que el currículum y las decisiones en torno a este implican siempre asuntos de poder. Es decir, que los contenidos y los abordajes pedagógicos “hablan” de disputas y polémicas en relación al conocimiento. La autora sostiene que el currículum escolar es aún un espacio de debate de significados, por ser un “dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y del disciplinamiento sexual en particular” (2011: 25). En este sentido, me interesa indagar los posicionamientos docentes frente a estas discusiones.

Si bien desde el año 2008 está disponible el listado de los contenidos en los Lineamientos Curriculares ESI de Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (y actualizados en el Anexo de la Resolución 340/18 en el que se detallan los Núcleos de Aprendizaje Prioritario), estos no suelen ser mencionados por lxs profesorxs. Al ser consultados sobre los contenidos que priorizan en materia de ESI, enuncian además de la perspectiva de género como eje, las cuestiones vinculares, cuidado del cuerpo y los derechos. Esto va en coincidencia con lo que el estudiantado ha manifestado a sus profesorxs que quisiera trabajar. Al inicio de la jornada de ESI del mes de octubre de 2019, Francisca me comentó que *“los temas los eligieron los estudiantes, por eso vamos a trabajar cuidado del cuerpo, consentimiento y cuidado de los afectos”* (Nota de campo, octubre 2019).

Discutir estas cuestiones puede resultar especialmente desafiante si se tiene en cuenta que dimensiones como “la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria; aunque no -nunca podrían estarlo- de la vida cotidiana en las escuelas” (Morgade, 2011: 29). En este sentido, se trata de visibilizar los cuerpos sexuados y las emociones, que han sido los grandes ausentes en el currículum escolar. Esto es abordado por lxs docentes de diversas maneras:

La perspectiva de género... Digo, como eje... Pero la perspectiva de género me parece indispensable que esté dentro... Que sea una mirada institucional, de cualquier institución, de la justicia... De la salud, de no sé... De un club deportivo, a una escuela. La perspectiva de género, sí. Eh... Después, el... El cuidado del cuerpo, me parece. Del propio y del ajeno, porque cuando uno sabe cuidar el propio, sabés que no tenés que hacer cosas con el del otro... En verdad todo es fundamental, los derechos también... Está bueno recalcarlos todo el tiempo. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Cómo nos vinculamos con el otro, cómo respetamos al otro en todo sentido, su cuerpo fundamentalmente, pero en todo sentido. Después trabajamos "Romeo y Julieta", entonces ahí trabajamos la cuestión del amor romántico, las relaciones, los vínculos saludables, blablablá, como construcciones del amor... (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

Una profesora de Lengua y Literatura cuenta que trabajó en segundo año la idea de noviazgos violentos a partir de Romeo y Julieta. También recuperó a Edith Piaf para trabajar sobre las relaciones dependientes, y que en tercero con Alfonsina Storni, Sor Juana Inés de la Cruz para tener un panorama latinoamericano, y ver los temas *"del cuerpo, lo femenino"*. También mencionó que a partir de los textos de García Márquez, trabajaron *"el poder, lo subalterno"*. (Nota de campo, junio 2019)

También se recuperan temas y propuestas que demandan lxs estudiantes, y se les busca un espacio a través de los contenidos de cada asignatura. Dice Virginia que *"muchos temas surgen por demanda de los estudiantes, más que de los colegas"* (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020). Francisca coincide con esto:

Yo trabajo mucho con lo que los chicos traen. Mucho. Entonces para mí no es siempre lo mismo. (...) Una vez que surgen los temas, porque no es que yo los ponga... Veo cómo ensamblarlos con lo práctico, digamos, ¿no? Desde el dibujo, desde el modelado... Pero bueno, fundamentalmente es lo que ellos traen... (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

De hecho, para la "Jornada ESI" de finales de octubre de 2019, circuló un mail entre lxs docentes que decía que si bien desde la conducción se *"propuso trabajar Violencia de género, nos pareció interesante abordar algunos emergentes que venimos recogiendo de los cursos y que también fueron planteados por el Centro de Estudiantes. Nos reunimos con los delegados del Centro y acordamos las siguientes temáticas:*

1ª AÑO Violencia de Género y Violencia en las Redes. Bullying en el aula.

2ª AÑO Cuidado del cuerpo. Cuidado de los afectos. Consentimiento.

3ª AÑO El Ego y el Egoísmo. Cambiar Tolerancia por Respeto.

4ª y 5ª AÑO Placer y Nuevas masculinidades.

Técnicos y Auxiliares: Violencia de Género.”

A su vez, a la escuela ingresan, o se hace eco, de discusiones sociales que exceden la vida cotidiana escolar pero que impactan en ella a través de situaciones que irrumpen, que resultan disruptivas para lxs sujetos que la integran. Estos emergentes, en tanto una de las puertas de entrada de la ESI, son una de las principales preocupaciones docentes.

En la segunda jornada de capacitación que tuvo lugar en junio de 2019, una profesora contó que hicieron una actividad en la que *“los chicos de cuarto año realizaron una dramatización sobre el acoso que movilizó mucho a todos”*. La directora acotó que hubo situaciones de acoso en la escuela y que *“por eso afecta tanto”*, a lo que la profesora de Formación Ética y Ciudadana agregó que las capacitaciones no tendrían que centrarse *“en los contenidos, sino en estos emergentes”*. En ese momento otra docente recupera una frase que había aparecido en el encuentro anterior, en donde una profesora había dicho *“nos estamos quedando sin varones”*, haciendo referencia a que frente a las denuncias de acoso y violencia de género, la principal respuesta que dio la institución fue la expulsión del joven acusado. Se inició una discusión en donde se evidenció que el equipo docente quería herramientas para abordar estas problemáticas y no recurrir exclusivamente a medidas punitivas. Una docente lo resumió como *“más allá de información, lo que falta es saber cómo manejar estas situaciones, como el consentimiento, los vínculos saludables, los consumos”*.

En definitiva, sin desatender la enseñanza de contenidos teóricos específicos, la prioridad para lxs profesorxs es saber atender estas situaciones inesperadas y disruptivas de la cotidianeidad escolar.

4.2.1. La modalidad artística y la ESI

En numerosas oportunidades lxs docentes sostuvieron que la implementación de la ESI en esta institución era particular por ser una escuela de modalidad artística. Durante las primeras capacitaciones, lxs profesorxs compartieron con las coordinadoras de la Escuela de Maestros y con sus compañerxs, que una de las formas en las que incorporan la ESI a

sus clases y programas era dando cuenta de la participación de las mujeres en el arte y en la construcción del conocimiento, y cómo muchas veces fueron invisibilizadas.

La profesora de historia mencionó que en su asignatura retomó el rol de la mujer en la historia y en la materia de Educación Ciudadana el rol de la mujer en el Islam. Un docente de Química se refirió a que él lo trabaja desde el papel de la mujer en la historia de la ciencia, el acceso de la mujer a la universidad y a las ciencias duras en Argentina. (Nota de campo, junio 2019)

Siempre expliqué que no existe la humanidad, sino que existen los hombres y las mujeres, siempre... En un momento dábamos, yo no sé si sigue estando en biblioteca, pero había como una historia del arte desde el punto de vista femenino... (...) Lo único si querés que yo cambié, es que antes era una cosa más dada por la negativa, mostraba letras donde denigran a la mujer. No te muestro letras donde reivindican. Y yo ahora voy a dar un taller sobre canciones para un deseo mutable. (Mariano, Profesor de Música - Entrevista, octubre 2019)

Además de estos abordajes, una de las singularidades de la modalidad artística es que permite repensar los cuerpos sexuados a partir del trabajo en torno a la figura humana, haciendo posible el cuestionamiento de “*los modelos de belleza hegemónicos, los que se imponen dentro de la heteronorma*” (Nota de campo, noviembre 2019). Algunxs de lxs docentes de talleres, por medio del dibujo y la cerámica, buscan discutir los estereotipos corporales.

Una de mis unidades es figura humana. Les comento que en la historia del arte, se designó que el canon son siete cabezas y media, que es un canon grecorromano, que las esculturas eran proporcionadas, pero “mírense, ¿hay alguien que respeta estas siete cabezas y media? Y ahí “nooo, pero si yo como pizza todo el día, tengo buzarda”. Y sí, es que somos... Reales nosotros. Nosotros sí somos naturales, lo otro es un... Una utopía del cuerpo. Entonces no les exijo que hagan un cuerpo de siete cabezas y media. Si tenemos que vivir con cuerpos diversos todo el tiempo. (...). Que cuesta un montón de veces que entren en razón de eso, porque estamos acostumbrados a hacer un boceto y si tenemos que pintar la piel de una persona agarramos el color crema que nos enseñaron que es el lápiz ese... (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

O sea es como que les cuesta el tema del cuerpo. Y vemos figura humana, y ahí es donde lo ves. Es como... Esa complejidad que tienen con el cuerpo, cuando lo tienen que representar. Y este año, hablando de ESI dijimos bueno, a ver, vamos contra los estereotipos. Entonces, muchas están haciendo... Hay una nena que es gordita y se está haciendo a sí misma, y se sacó fotos ella, y se está haciendo tal cual es... Con un orgullo [se ríe], entonces los cuerpos son cuerpos reales, ¿no? No, porque siempre tienden a hacer la Barbie, viste... (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Sin embargo, esto no es vivenciado por todxs del mismo modo. Una profesora de taller cerámico percibía que la ESI no tenía mucho margen de implementación en su asignatura:

Mirá, el tema de la ESI, desde el taller cerámico... Me es muy difícil, poder atravesarlo. Por ahí sí cuando hacemos figura humana, ahí sí podría... Nunca se me ocurrió por ejemplo esto de... Nunca se los propuse tampoco. Ahora que estoy hablando con vos estoy pensando, algo digamos, andrógino o... Bisexual. (Paula, Profesora de Cerámica - Entrevista, febrero 2020)

4.2.2. De materiales, recursos y técnicas

En base a la segunda tipología creada por Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008), centrada en los recursos y técnicas utilizadas en la propuesta didáctica de ESI, encuentro que las experiencias descritas por estxs educadorxs combinan estrategias *restrictivas* y *permisivas*. Por un lado, hay un uso muy frecuente de materiales audiovisuales, pero por el otro, estos son recuperados y problematizados en debates y puestas en común grupales que favorecen la participación y la discusión.

Durante la jornada ESI del 31/10/2019 participé de la actividad planeada para segundo primera y segundo segunda. Eran unxs 35 estudiantes y estaba coordinada por Francisca. Ella aclaró que “*no soy ninguna experta, busqué un montón de material*”, y cuenta que íbamos a ver un video que eligió porque “*no es fuerte*”. Se trataba de un corto humorístico en el que se comparaba el concepto del consentimiento con el ofrecimiento de una taza de té. Luego se abre el debate en donde la propuesta era relacionar el consentimiento con las sustancias y el cuidado del cuerpo. Lxs estudiantes participaban mucho, contaban sus experiencias y expresaban sus inquietudes. A continuación, Francisca les pidió que leyeran un diálogo en donde tenían que representar una situación en la que una chica quería ir al ginecólogo, pero no sabía si podía ir sin su mamá. Esto generó toda una discusión sobre si esto está permitido o no, lxs jóvenes opinaban y la docente respondía algunas de las preguntas y les propuso que siguieran investigando.

La segunda parte de la actividad estuvo a cargo de María. Se proyectó el video *Mayoría oprimida*, un corto francés en donde se invierte la situación en torno a los hombres y las mujeres. Luego se repartieron unas hojas con unas preguntas para debatir y unas frases en papelitos que teníamos que ubicarlas en el “semáforo de la violencia”, en función de lo que cada unx considerara. (Nota de campo, octubre 2019)

Una situación similar sucedió en una clase que presencié de Educación Ciudadana de tercer año. Roxana es reconocida por lxs estudiantes como la profesora que más hincapié hace en la ESI. Además de integrar el equipo de referentes institucional en la temática, es frecuentemente mencionada entre sus compañerxs como una persona “*muy formada*” y con muchos años en esta escuela.

Roxana me había adelantado que iba a utilizar un video como disparador, *La fábrica del deseo*, porque “*algunos chicos son bastante tímidos*”. Es un material de Canal Encuentro sobre los cuerpos desde una mirada política de la identidad, centrado en el relato de un joven trans y sus vivencias.

Cuando terminó la proyección conversaron sobre el cuerpo y los consumos: *“El cuerpo que yo tengo es este de fábrica. Con este vengo, con este me voy. Ayer leí una nota a Carlín Calvo. Sobre varios ACVs por el consumo de cocaína. ¿Sabes lo que es un ACV? Cuando no sé algo, pregunto”*. Luego hablaron sobre los roles de género *“tenemos una sociedad falocéntrica”* sostuvo la profesora. *“Entonces a esta mujer que está incompleta la voy a completar con alguien que tenga pito, que se va a llamar: el príncipe azul”*. Hablándole a los varones, Roxana pregunta *“¿y a ustedes chicos les decían que iba a venir la princesa rosa? No, ustedes estaban completos”*. Lxs estudiantes charlaban y contaban diferentes situaciones familiares que habían vivido, y la profesora cuenta que entre ella y su hermana *“la torturan”* a su mamá con el feminismo. Más adelante llama la atención sobre otra noticia en donde se realizaba una comparación entre la foto del hijo de Alberto Fernández haciendo cosplay y el hijo de Jair Bolsonaro burlándose, con una ametralladora *“un macho como corresponde, transfóbico, homofóbico”*, agrega ironizando. (Nota de campo, noviembre 2019)

En estos dos eventos se muestra cómo los recursos audiovisuales son usados para presentar un tema, un caso, para luego proponer una discusión en la que se comparten experiencias propias y cercanas. Se favorece la participación, a través de las intervenciones y las preguntas que surjan de lxs estudiantes, como también se recurre a noticias para ejemplificar.

Además de las jornadas específicas establecidas por el Ministerio de Educación para el trabajo de la ESI, algunxs docentes se valen de las efemérides, como también de los temas que están en agenda.

Por ejemplo, el año pasado en tercero, que este año no surgió eso, eh... Como habíamos visto distintos tipos de textos también y había sido, bueno, fue el año del debate en torno a la ley del aborto, todo ese material del que se había hablado, todos esos debates que se habían armado en clase los chicos, les chiques... Tuvieron la idea de plasmarlo en una imagen femenina. Dibujaron una imagen femenina tamaño real, una silueta. Porque habíamos trabajado, qué sé yo, texto argumentativo, entonces ahí salían cuestiones en torno al debate al aborto. La cuestión del debate del aborto, o la cuestión de género y qué sé yo, eso fue saliendo, también porque yo en tercero empiezo con poetisas. Siempre, o sea, las clases empiezan en marzo, 8 de marzo, bueno, ¿Qué significa el 8 de marzo? No son el ramo de flores y los bombones, qué es esto, hay mujeres, y empezamos con poetisas. Y en general eso dispara, de ahí en adelante un montón de cosas. (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

Al indagar en relación a los materiales que utilizan lxs docentes, encuentro que si bien a veces recuperan recursos oficiales producidos por los ministerios, suelen preferir los que provienen de espacios culturales o artísticos, de agrupaciones políticas, organizaciones sociales y noticias de actualidad (ver Anexos). Esto sucede porque si bien en los últimos años han surgido postítulos y diplomaturas en ESI, no hay aún un saber académico instalado en esta materia. Por lo general, lxs profesorxs conocen los cuadernillos oficiales,

pero prefieren seleccionar otros, reapropiárselos o producir sus propios materiales, recuperando sus experiencias, trayectos de formación, e intereses. A veces también por considerar que aquello que existe es escaso o que está desactualizado.

Las palabras de Guido, docente de Lengua y Literatura, ilustran con claridad esta situación. Comenzó a dar clases en el año 2011, apenas pudo tomar horas como suplente. Antes de llegar al profesorado pasó por diversas formaciones: Comunicación, Letras y Antropología, *“hice tucu, tucu, tucu, y armé mi propio monstruo Frankenstein”*. Empezó *“sin ningún tipo de herramienta, sin ningún tipo de experiencia, fue como kamikaze”*. Ingresó a la escuela artística en el año 2018, su primera vez dando clases en una institución de la Ciudad Buenos Aires, después de haber recorrido casi 50 establecimientos en el conurbano con una *“población súper compleja”*. A raíz de esas experiencias diversas, Guido señaló que utiliza los cuadernillos del Programa de ESI para conocer sobre *“los límites”* de su práctica docente, pero que para trabajar en clase prefiere otro tipo de materiales:

¿Cómo reconocer cuáles son los límites? Entonces hablé no sé con quién “che, pásame la... Los cuadernillos de ESI porque yo necesito saber dónde están mis límites”. Me leí todo, qué sé yo, dije “bueno, creo que me pasé en un par de cosas, me fui un poco al carajo, pero... Podemos volver, todavía” [se ríe]. (Guido, Profesor de Literatura - Entrevista, noviembre 2019)

Les llevé un texto que es muy lindo, que está en una revista que se llamaba “Todo piola”, que la imprimían unos pibes de Flores. Yo tengo el número tres, y tengo un par de números, y ahí... Hay un relato muy interesante que se llama “Puto manifiesto”, que es el relato de un pibe homosexual, en la villa. Viste, entonces, dije “bueno, éste está bueno. A ver, vamos a leerlo”. Es fuerte, viste. Es fuerte. (Guido, Profesor de Literatura - Entrevista, noviembre 2019)

Por otro lado, uno de los elementos que representa un recurso y a la vez un contenido para parte del equipo de profesorxs, es el discurso y la problematización del uso político del lenguaje. En palabras de Roxana, *“a partir de las palabras simbolizamos el mundo, nosotros no podemos pensar sin palabras”* (Nota de campo, noviembre 2019).

Primero desde el discurso, que sea un lenguaje inclusivo. Soy mucho de muchachos, entonces le cambié al muchaches. Aparte en mi curso tengo a un chico trans, entonces está bueno empezar a ser más inclusiva. Y además ahí hay como una batalla que todavía hay que darla, uno puede ver en cualquier lado que... La mayoría son mujeres, mismo la membresía de este colegio, o vas a un encuentro nacional y tenés que el 90% son mujeres, o más... Pero siempre se habla de “los grandes maestros”. Empezar a hablar en las clases de estas personas, mujeres también... Traerles folletos de

cuando iba a ver muestras, entonces mencionarles “está esta, esta, esta, esta”. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Yo creo que el lenguaje inclusivo tiene que entrar al aula. De hecho entró, y tiene que entrar legitimado al aula. Y respeto al que escribe todo en masculino, masculino generalizante, genérico, perfecto, y el que quiere, puede usar el inclusivo. De hecho, eso es algo que tematizo cuando doy gramática. A mí me pasa que, ponele, yo hablo acá con vos y hablo con el masculino genérico, y por ahí digo les pibes, pero me pasa cuando, ayer por ejemplo se armó un... Nada, esto es interesante en términos de ESI. Hicieron un “pollerazo”⁵. Porque nada, empieza el calor, vinieron chicas con pollerita y ponele a una la preceptora le dijo “¡Esto es muy corto!” y le bajó la pollera, así... Entonces ayer hicieron un “pollerazo”, y estaban re solos los pibes acá, y con otra profe que estábamos viendo lo que pasaba, bajamos, dijimos “¿Podemos participar de esta instancia?” Bueno, y yo ahí me esforcé mucho por hablar con la “e”, porque me parece como... Violentarlos si no les hablo con la “e” ¿Entendés? Como, por ahí es un problema mío, medio paranoica, no sé, pero... Porque aparte hay pibes trans, hay pibes que se identifican con esto, con aquello, entonces, bueno... Y me requirió un esfuerzo, de hecho yo suelo hablar rápido y ayer hablaba pausado, porque no quería equivocarme en eso ¿viste? Como... Bueno nada, eso, a mí en ciertas circunstancias me parece que no corresponde no hablar con lenguaje inclusivo. (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

Al igual que en otros aspectos referidos a esta temática, suele haber voces disonantes:

El año pasado me pasó que tres alumnos... Alumnos dicen, para mí alumnos es una palabra espantosa porque la inclusión no será por la “e”, sino que se da por... Por eso te digo, las veteranas a veces... Somos más inclusivas sin usar la “e” que las que usan la “e” y parecen progres, y después cuando están en problemas o te vienen a consultar algo [golpea las manos varias veces]. Y muchas veces esta veterana, que no habla con la “e”, pero que los escucha, es la oreja de más de uno. (Paula, Profesora de Cerámica - Entrevista, febrero 2020)

Más allá de la diversidad de opiniones, estas diferentes miradas y posicionamientos han sido identificados por lxs profesorxs como el principal obstáculo para la adecuada implementación transversal de la ESI.

4.3. Transversalizar la ESI: entre la biología, lxs especialistas, y las voces docentes

Para conocer sobre los modos de transversalizar la ESI, comencé indagando en los abordajes interdisciplinarios institucionales, para saber si era una metodología de trabajo habitual en la escuela. Mariano está a cargo de las clases de música y es uno de lxs

⁵ Se trata de una medida de protesta en donde algunos varones se visten con polleras para evidenciar las restricciones arbitrarias que sufren sus compañeras en relación a la vestimenta.

docentes más antiguxs en la institución. Sostiene que desde hace muchos años se trabaja de manera conjunta en las asignaturas artísticas, cada unx desde su disciplina, pero siempre en diálogo con lxs otrxs profesorxs.

Yo hacía parejas pedagógicas en el año 1992, con la profesora de literatura y con uno de los profesores de plástica. Por ejemplo, cuando yo daba impresionismo, le pedía a ella que diera toda la parte de poetas simbolistas y el profesor de plástica explicaba el impresionismo en la pintura, y yo veía toda la parte de música. (Mariano, Profesor de Música - Entrevista, octubre 2019)

En relación a la ESI, en cambio, no encontré muchas experiencias de trabajo a nivel grupal, tampoco se consultan entre sí que aborda cada unx. En la capacitación de noviembre de 2019, una docente sostuvo que había que *“romper con la idea individual de yo soy copado entonces hablo individualmente con los pibes”*, proponiendo que el abordaje tenía que darse de manera *“más global, institucionalmente”*.

Al no existir materias específicas sobre ESI, tradicionalmente se consideraba que lxs docentes más indicadxs para brindar información sobre educación sexual eran lxs profesorxs de ciencias naturales. Sin embargo, dialogando con Virginia, docente de biología, su mirada toma bastante distancia de este enfoque:

Creo que mi forma de enseñar apunta más que a enseñar la biología en sí, a formar un pensamiento crítico, ¿no? Yo veo que los docentes que más motorizan la ESI son estos que tienen esta apertura, y que la dificultad de que la ESI baje a las escuelas tiene que ver con... Más que nada con los docentes. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Más que trabajar con otros colegas, yo suelo meter cosas por ahí que no son... Estrictas de la biología ¿No? Suelo ir por ahí. Tratar la biología u otras cosas metiéndome yo misma en la literatura, digo, no necesito a la profesora de literatura para leerles un cuento yo en el aula. Lo hago directamente ¿No?... O de repente me pongo, no sé, a modelar algo, no necesito a la profesora de cerámica, me pongo a modelarlo yo, no sé, así. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

De esta manera, Virginia propone superar la división tajante entre diferentes disciplinas y considera que más allá de la asignatura que cada docente enseñe, lo central es formar una mirada crítica.

Al mismo tiempo, siendo el origen de la escuela de carácter racionalista y enciclopédico (Morgade, 2011), cabe preguntarse qué lugar ocupa hoy en relación a lo que Foucault denominó *scientia sexualis*. Se entiende por esta el modo en el que Occidente

inscribió la sexualidad en el régimen del saber, buscando producir discursos verdaderos en torno al sexo. De acuerdo con el autor, existiría una demanda incesante por parte de la familia, que:

pide que se la ayude a resolver esos juegos desdichados de la sexualidad y de la alianza, y, atrapada por el dispositivo de sexualidad que la invadió desde el exterior, que contribuyó a solidificarla en su forma moderna, profiere hacia los médicos, los pedagogos, los psiquiatras, los curas y también los pastores, hacia todos los "expertos" posibles, la larga queja de su sufrimiento sexual. (2002: 107)

Habría entonces un pedido de parte de las familias hacia lxs expertxs, entre lxs cuales se incluye a lxs pedagogxs, para que “resuelvan” la sexualidad. Paralelamente, aquella separación construida entre espacio público y privado estableció, al nivel de las representaciones, una división entre “saberes especializados” y “saberes legos” (Santillán, 2009), en donde la escuela se ubicaría como la institución más indicada para la “buena educación” de unx niñx.

Sin embargo, esto pareciera haberse desdibujado en relación a la educación sexual. Según un estudio citado en Wainerman, Di Virgilio y Chami (2018) realizado por la Universidad Tres de Febrero en el año 2006, el 95% de las y los docentes de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires “consideró necesaria la capacitación sobre educación sexual y el 60%, que estaba poco o nada capacitado para impartir educación sexual en las aulas.” (13). Es por ello que quienes estuvieron históricamente a cargo de impartir los contenidos de educación sexual a lxs estudiantes, fueron lxs “especialistas”. Por estxs me refiero a agentes externxs a la escuela, como profesionales de la salud, representantes religiosxs, promotorxs de empresas de productos de higiene “femenina”, integrantes de una ONG o personal estatal. Eran (y en muchos casos lo siguen siendo) convocadxs para brindar una charla o un taller, sin demasiado conocimiento de las realidades locales ni posibilidad de mantener algún tipo de continuidad pedagógica. Así, “los/as expertos/as extraescolares” realizaban una labor “técnica” (Morgade, 2011), cumpliendo con la transmisión a lxs estudiantes de saberes o abordajes para los cuales lxs profesorxs no estarían debidamente capacitadxs.

Actualmente, encontré que en esta escuela ocasionalmente convocan a especialistas frente a situaciones o temas puntuales. Generalmente, lo hacen con la finalidad de formar al

personal docente, pero han agradecido cuando estxs también han podido evacuar dudas y atender las consultas de lxs jóvenes.

Yo no sabía qué responderle a un pibe de 14 años que me estaba preguntando por los usos de los lubricantes... Yo le dije “no te voy a poder contestar en este caso, tenés acá la referente ESI”. Justo había venido una persona de Defensoría, a hacer un taller y... “Ella te sabrá explicar mucho mejor”, aparte venía de la pata de salud... “No te voy a decir cualquier cosa porque la puedo pifiar, puedo meter la pata...” (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Sin dudas, uno de los enfoques novedosos que introduce el Programa Nacional de ESI es la propuesta de que los contenidos sean brindados por lxs profesorxs y no por estxs agentes extraescolares, ya que son ellxs quienes conocen a sus estudiantes y la vida cotidiana institucional (González del Cerro, 2018).

En relación a esto, dice Morgade que “el gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as” (2006: 40). Y esto no requiere de la intervención de personal externo en la escuela, sino que, como resalta la autora, es el biopoder lo que conduce a que nos pongamos en manos de especialistas.

Es por ello que uno de los elementos más relevantes que trae aparejada la transversalización de la ESI es no sólo darle el mismo peso a las voces de lxs docentes de todas las disciplinas, sino sobre todo legitimar a la escuela al ubicarla como el lugar idóneo para la profundización de la educación sexual, a través del conocimiento y la confianza construidos a partir de los vínculos pedagógicos (González del Cerro, 2018).

Al respecto, la propia profesora de biología enfatiza la importancia de la implementación de la ESI de manera cotidiana, más allá de la asignatura y los contenidos que cada docente tenga a su cargo:

Mirá, siempre me hizo un poco de ruido eso de que se tratara de vincular la ESI con la materia ¿No? Digo, no es que sea incorrecto. Pero a mí me parece que la ESI es una forma de... De pensar las relaciones, o sea, todos, todos los vínculos. Entonces, hay cosas que tu materia puede revelar en relación a la ESI, pero... La ESI surge todo el tiempo... Discursos que habilitan ciertas cosas, o que impiden ¿No? Cuando, no sé... Un ejemplo tonto, si vos le preguntás a un nene siempre si tiene novia, y tu única pregunta es si tiene novia... Estás remarcándole la posibilidad de tener novia o nada ¿No? O cuando surge algo y vos hacés una intervención, no sé, hay que mover un banco y vos decís “a ver, los varones que vengan...” Bueno, qué, ¿las nenas no pueden levantar un banco? Cosas muy simples ¿No? Que refuerzan modos de hacer, creencias... Y eso también es la ESI.

También y sobre todo. Digo, hay profes de matemáticas que se rompen la cabeza diciendo “¿Qué puedo hacer con la ESI en la matemática?” Y siempre se les ocurre, y está bien, hablar de estadísticas. Pero en realidad como simples profesoras estando en un aula... En relación a todo lo que se dice, todo lo que se hace, vos podés aplicar ahí la ESI. Y por ejemplo, viene el 3 de Junio, el Ni Una Menos, y bueno, lo dejás pasar o hablás un poquito de eso. En cualquier materia. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

De manera similar se expresaron otras dos colegas:

Claramente trabajo las tres jornadas obligatorias, pero sabiendo que la ESI es transversal y en verdad uno la trabaja sin darse cuenta que la estás trabajando porque tiene que ser parte de la práctica cotidiana... (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Aparte ESI aparece desde el momento en que yo entro al aula y los saludo a los estudiantes, cómo los saludo, cómo los trato, qué cosas permito en la clase, qué cosas no, qué cosas pongo en cuestión... Ahí aparece la ESI, todo el tiempo, no es solamente un contenido: “Hoy vamos a ver relaciones, vínculos tóxicos”. (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

En síntesis, no encuentro en esta institución un abordaje de la educación sexual reducida a la genitalidad, ni asociada directamente a peligros que deben ser prevenidos. Sin embargo, uno de los desafíos que genera la transversalización de la ESI es que, al no estar restringida su aplicación a un área o disciplina en particular, depende de la discrecionalidad de cada docente. En algunas oportunidades, lxs profesorxs manifestaron su preocupación frente a ciertos comentarios y actitudes por parte de sus compañerxs. Es decir, entienden que no sólo resulta relevante profundizar en las propias definiciones sobre género, sexualidad y ESI, sino que debe realizarse un trabajo colectivo que no envíe mensajes contradictorios a lxs jóvenes. Incluso, identifican que en ocasiones estas ideas van en contra de las propuestas de la ESI y las normativas que defienden el derecho a la identidad sexual.

Fue un desafío, porque era “enfrentarme”, entre comillas, a las voluntades de un montón de docentes que no les gusta perder “mis cuarenta minutos de hora cátedra” ni por un acto, ni por una... Amenaza de bomba, ni por una asamblea estudiantil, ni por una asamblea donde se está definiendo si nos quedamos o nos vamos, si hacemos alguna marcha, una movilización, algún accionar en contra del traslado... Y tampoco les gusta, menos, gastar una hora de su materia en ESI. Porque está la resistencia de los docentes, también, que hay que decirlo, muchos docentes que, quizás al no estar metidos en el tema de esta perspectiva de género, la ignoran, la menosprecian, y no le quieren dedicar sus horas a eso. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Cabe recordar que aunque sucedan cambios normativos, requiere tiempo que en las instituciones se generen las transformaciones culturales necesarias para adaptarse a estos

avances. La propuesta de transversalizar la implementación de la ESI lleva a que se tensionen las diferencias dentro del plantel docente, a la vez que implica cierto consenso sobre determinadas temáticas que no siempre puede alcanzarse. En buena medida, las jornadas de capacitación tienen por función brindar herramientas teóricas y traer nuevos interrogantes, pero sobre todo que lxs profesorxs puedan enriquecerse a partir del encuentro con sus pares. Mientras algunxs se sienten responsables por el abordaje de la ESI, otrxs no consideran que sea parte de su tarea o asignatura. Además, como ya mencioné, la amplia mayoría de lxs asistentes a las capacitaciones son mujeres, y la totalidad de las integrantes del equipo de referentes, reforzando la feminización de las tareas vinculadas con la ESI.

A lo largo de este capítulo desplegué una serie de dimensiones en torno a las representaciones docentes que configuran sus modos de entender la ESI. Luego exploré las diferentes dinámicas de abordaje a partir de la incorporación de la perspectiva de género como eje y de la descripción de los contenidos y sus recursos. También evidencié las condiciones y los desafíos de su implementación transversal.

En el siguiente capítulo, profundizaré sobre algunas de las situaciones que irrumpen en la vida cotidiana institucional y que trazan vínculos con experiencias extraescolares, en diálogo con las normativas y los lineamientos estatales.

CAPÍTULO 5

DESBORDANDO LOS LÍMITES

*“A veces la situación te desborda, y empiezan a romperse las barreras...
De uno mismo... Y de las relaciones vinculares con los pibes...”*

Guido, Profesor de Literatura

Este capítulo pivota entre la segunda y tercera puerta de entrada de la ESI. De la segunda, *la ESI en la escuela*, retomo su segunda y tercera dimensión, es decir la organización institucional y las situaciones que irrumpen en la vida cotidiana de la escuela. Aquí se ubican, por un lado, los rituales y los "guiones invisibles" que establecen las regulaciones con respecto a los actos escolares, la ropa, el uso del lenguaje, como así también las expectativas diferenciadas entre varones y mujeres, y los vínculos entre jóvenes y adultxs. Por el otro, se encuentran los eventos disruptivos de este orden establecido y cotidiano.

A su vez, dentro de la tercera puerta de entrada, reconozco los hechos en donde la ESI funcionó como puente para acercar familias y escuela, a partir del interés común por el acompañamiento del desarrollo de lxs jóvenes. También los eventos que fortalecieron los vínculos con la comunidad, logrando un mayor consenso y creando espacios de diálogo y encuentros.

Siguiendo con la metáfora de las “puertas”, busco continuar reflexionando no sólo sobre cómo *entra* la ESI en la escuela, sino también cómo habita los pasillos y los espacios exteriores. Como anticipa el título del capítulo, identifico que se trascienden límites de diferentes tipos. A lo largo del trabajo de campo fueron surgiendo una serie de oposiciones binarias: masculino/femenino, estudiantes/docentes, secundario/terciario, adentro/afuera,

privado/público, escuela/comunidad. Frente a estas categorías dicotómicas que trazan umbrales y establecen dimensiones separadas, me propongo retomar estas distinciones para mostrar cuán porosos, inestables y fluctuantes resultan estos conceptos en el referente empírico seleccionado, y cuán interconectadas están estas esferas que se pretende escindir.

Así, a lo largo de este capítulo doy cuenta de cómo, mediado por la ESI, se sobrepasa el binarismo sexual, se trazan lazos intergeneracionales, se cruzan límites edilicios, a la vez que los cuerpos ocupan espacios institucionales y también políticos. Considero que es a través de la integralidad y la transversalidad propuesta por la ESI, que lxs sujetos que integran esta institución pueden habitar estos márgenes conceptuales.

En definitiva, aquello que se desborda son estas categorías y binomios estancos, que si bien resultaron útiles para articular y secuenciar el texto de esta tesis, reducen y simplifican el análisis de la realidad social.

5.1. Habitando las aulas

Para reflexionar sobre los *modos de estar* en la escuela resulta ineludible analizar el espacio institucional. El aspecto de este edificio escolar se destaca por sus amplios espacios para los talleres artísticos, un galpón de techo alto separado por muebles y paredes repletas de graffitis. Inés Dussel sostiene que las escuelas modernas tienen su propio “régimen de apariencias” (2005: 180), en términos de la construcción y disposición de las aulas, del diseño de uniformes y los códigos de vestimenta. De acuerdo con la autora, todas estas disposiciones forman parte no sólo de una organización estética, sino que también contribuyen a definir las fronteras entre el afuera y el adentro de la escuela. Del mismo modo, Morgade sostiene que la educación formal, “en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de performance de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos.” (2011: 28).

Por su parte, Sofía Dafunchio y Julieta Armella (2012) analizan cómo los estudiantes habitan el espacio y el tiempo escolar, en relación a los *modos corporales de*

estar en la escuela. Las autoras entienden que nos encontramos ante “nuevos” modos de atravesar la experiencia corporizada en la escena escolar, que evidenciarían transformaciones culturales más amplias. Sostienen que si bien desde el surgimiento del sistema educativo se han disciplinado los cuerpos a través de la organización del espacio y del tiempo escolar, hoy se vivencia una permanencia nómada. Es decir, los jóvenes circulan por el aula, los pasillos, solos o en contacto con compañeros diferentes, con o sin permiso, por la biblioteca, los baños. En sus palabras, “se permanece sólo a condición de estar en movimiento” (2012: 13).

Esta permanencia nómada era algo muy presente en la escuela de estudio. Lxs jóvenes circulaban por la escuela a toda hora, al punto de no ser del todo distinguible si estábamos en recreo, hora libre, o una jornada especial. María lo manifestó diciendo: *“acá los pibes vienen, y no sé, ¿su hora termina a las 4:20? Y en vez de volverse a la casa, quizás se quedaban hasta las 5 de la tarde. Se quedan acá, conversan con la gente... Se ponen a dibujar en una mesa, se van a rapear a la escalera”* (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019).

Como mencioné en el capítulo anterior, para lxs profesorxs de esta escuela, la modalidad artística permite que ciertas cuestiones funcionen diferente en relación a cómo habitar los espacios. Para algunxs, hay una libertad que permite otras formas de trabajo, que favorece el intercambio entre estudiantes y docentes. María lo expresó de esta manera:

Un manejo del cuerpo, del tono de voz, de... No sé, es distinto en nuestra escuela. A mí me lo hizo notar mi familia, porque yo gritaba mucho en mi casa. “No, María, ahora entendemos por qué gritas”, me dijeron. “Porque cuando vamos a tus actividades dentro del colegio”, que se hacían festivales, la noche de los museos... “Todo es muy barullero, todo es muy aplastante, los colores, los olores, el sonido. Entonces ¿cómo no vas a gritar vos y todos tus compañeros? Si no, no se escuchan”. El ruido del compresor, del soplete, los ventiladores, los hornos prendidos... Todo es como muy exagerado. Eso es lo que siento yo, que en las escuelas artísticas, todo es como muy... Exagerado. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

De acuerdo con Pablo Scharagrodsky (2007), la escuela se constituyó en una institución para encerrar el cuerpo infantil, no sólo en el edificio, sino también en el aula y el banco escolar. En coincidencia con esto, María sostiene que *“en otras escuelas, es mucho más estanco, está más restringido. Hay lugares para esto y no para esto. Acá los*

límites están un poco... Invisibles, o medio borroneados” (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019). Francisca y Guido ejemplifican esta situación:

Por ejemplo, hay uno de los chicos que es sumamente inquieto. Él mismo me ha dicho, “no, porque yo no puedo estar” y si está en el aula va, viene, “¿puedo ir al baño? ¿Puedo salir?” Y no lo podés dejar quieto, ¿viste? Entonces vamos al taller, se sienta en un torno, y no sale de ahí. (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Obviamente hay que tener una autoridad y un límite porque, tiene que ver con una responsabilidad... Pero después cuando yo les planteo a los pibes que no existen los límites en cuanto a su movilidad dentro del aula, por lo menos, ya es raro para algunos, ¿viste? Cómo... “Sentate donde quieras, como quieras, mismo en el piso, no tengo problema”. (Guido, Profesor de Literatura - Entrevista, noviembre 2019)

Al mismo tiempo, mientras se corren algunos límites, se trazan otros nuevos. Francisca cuenta que comprendió que tenía que modificar sus formas de demostrar afecto, mientras que para Paula estas limitaciones pueden ser excesivas, o incómodas:

Y yo aprendo con esto inclusive, porque a ver... Yo soy re... Toquetona, o sea, yo te abrazo, no sé, yo te veo mal, te veo triste, estás llorando, voy y te abrazo fuerte ¿entendés? Me sale eso... Y el otro día, una chica se puso re mal, le agarró una especie de ataque de pánico... Bueno, y la contuvimos un montón... Bajamos al taller, la miro, le digo “¿mejor?” “Sí”, me dice y la abrazo. Y el que estaba al lado mío me dice “no, profe, preguntá primero”. “Uy tenés razón, bueno, perdón, para mí eso es nuevo”. Entonces, así como aprendo el “chiques”, y el no sé qué [se ríe], aprendo todo el tiempo, es aprender y respetar. (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Yo doy clases en primaria también, entonces esto de la ESI... Hasta dónde es. O sea, nosotros como docentes en primaria no tocamos al pibe. A veces yo siento que es un extremo también, porque a veces viene el nene y te abraza, y yo... No puedo no abrazar al pibe. (Paula, Profesora de Cerámica - Entrevista, febrero 2020)

A continuación analizo dos dimensiones recurrentes durante la investigación: las negociaciones y redefiniciones en torno a los códigos de vestimenta y las vivencias desde la perspectiva docente de las juventudes trans que habitan la escuela. Como buscaré exponer, ambas situaciones dan cuenta de las formas de construcción de los cuerpos sexuados en la escuela e interpelan la práctica docente.

5.1.1. Las apariencias escolares

Uno de los elementos que me llamó la atención durante el trabajo de campo fue la recurrencia con la que lxs docentes hacían referencia a la vestimenta de lxs estudiantes,

como un problema a resolver a la vez que como punta de lanza para trabajar la ESI. Así, el análisis de la regulación de la ropa constituye un contenido de ESI en tanto la vestimenta es aquello que cubre el cuerpo imprimiendo de sentidos a la carne (Báez, 2013).

En relación a esto, Inés Dussel (2005) realiza una indagación histórica de las “apariencias escolares” a través de un estudio comparativo entre Argentina y Estados Unidos. A partir del análisis del uso de los uniformes, explica la progresiva adopción en nuestro país de los guardapolvos blancos como el código de vestimenta obligatorio en función de los lineamientos higienistas de la época. Queriendo evitar la demostración de lujo y ostentación, se consideraba que el guardapolvo colaboraba en la democratización, igualando y homogeneizando a la población escolar y facilitando la detección de cualquier transgresión a la norma. Sin embargo, fue a lxs maestrxs y no a lxs estudiantes a quienes primero se les recomendó usar guardapolvo. Se consideraba que lxs docentes debían dar el ejemplo en relación al régimen de vestimenta que debían adoptar lxs niñxs, y sobre todo las niñas. La cuestión de género siempre estuvo presente al pensar en el código de vestimenta para las escuelas, ya que se consideraba importante garantizar la decencia y el pudor.

Uno de los argumentos para la adopción de los delantales blancos se basaba en las teorías del Higienismo, según el cual estos eran considerados una barrera profiláctica, como una protección ante el mundo exterior, una defensa propuesta por la escuela para sanitizar a sus estudiantes (Dussel, 2005). Otro de los motivos refería a nuevas formas de conceptualizar y de referirse al cuerpo humano. Así, en 1915 se estableció que se realizaría una inspección diaria a lxs estudiantes, para cerciorarse de su correcta higiene y estado de salud. Como nos llama la atención Dussel, las técnicas del biopoder descritas por Foucault, estaban muy presentes en las escuelas argentinas a comienzos del siglo XX.

Sobre el caso de Estados Unidos, la autora examina las experiencias puntuales en las que se incorporaron uniformes asociadas al intento por disciplinar cuerpos “indisciplinados” y “salvajes”, tales como los de las mujeres, los de los pueblos originarios, la población afro, pobre, y/o inmigrante, y las infancias. Al igual que en nuestro país, se consideraba que los uniformes promovían la igualdad entre estudiantes, evitando que se expliciten las diferencias sociales, y evidenciando fácilmente quiénes se resistían a su uso.

Actualmente, tanto en Estados Unidos como en Argentina, los elementos del vestuario que Inés Dussel identificó inicialmente como objetos de regulación han cambiado. Hoy estos se relacionan con las polleras cortas, el maquillaje, los piercings, y ciertas partes del cuerpo al descubierto, como las piernas o el abdomen. Sin embargo, mientras en Estados Unidos hay una mayor preocupación por controlar los cuerpos de los varones, en Argentina parece ser más importante disciplinar los femeninos. En EEUU prima el interés por la "seguridad", por moderar la violencia, mientras que en nuestro país es más importante controlar la sexualidad que emerge de esos "cuerpos indisciplinados".

En consonancia con esta mirada, Susana Zattara (2011) sostiene que las chicas resultan más oprimidas que los varones en cuanto a las "vigilancias" de sus cuerpos, ya que se considera que deberían cubrirlos para neutralizar la provocación sexual que generan. En definitiva, se trata de disciplinar los cuerpos, volverlos dóciles.

En relación a esto, en la escuela de estudio se expusieron las diferentes posturas sobre los códigos de vestimenta, como también las distintas estrategias tanto de lxs estudiantes como de lxs profesorxs.

La directora menciona que *"en esta escuela es un tema la vestimenta"*. Elena, una de las capacitadoras, dice que históricamente ha habido un control sobre los hombres que usan aros o *bijou*, y las mujeres que usan escotes o polleras. Una profesora acota *"acá vienen como quieren, pero no todos estamos de acuerdo con eso"* (Nota de campo, junio 2019)

Elena trata de ordenar la discusión mencionando que en relación a la vestimenta el tema es cuál es el criterio. Un profesor comenta que el año anterior propuso que se creara un código de vestimenta que se trabaje con los estudiantes. Elena dice que lo importante es poder ponerle mirada de género a estas cuestiones, y poder preguntarnos por qué nos molesta. *"¿Por qué se va a quemar trabajando en el taller? ¿Por qué nos da miedo que la toque alguien? ¿Por qué nos da miedo que se le vayan los ojos a algún profesor? ¿Por qué nos interpela nuestra propia sexualidad?"* (Nota de campo, septiembre 2019)

Un profesor se planteaba, por ejemplo, "bueno, ¿qué hago si vienen vestidas con pollera y tengo que llevarlas a una salida didáctica en colectivo?" "Nada. Si alguien se propasa; las vas a defender", digo, ¿no? ¿Por qué seguimos poniendo el foco en cómo las vestimos para que no les pase nada? Además de la experiencia de que te vistas como te vistas, si te quieren abusar, te van a abusar ¿no? Pero esa cosa de... Que la intención es una intención de cuidado. Es una forma de pensar que no cambia nada. O sea, te voy a dejar en la jaula hasta que el mundo sea mejor. Tenés que ser un actor. Vos como hombre tenés que deconstruir a otros hombres, retar a otros hombres, enseñar a otros hombres, y ubicarlos en su lugar. No seguir trabajando con las nenas a ver "no, ponete un corpiño" (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Yo con el tema de la vestimenta siempre tenía como un discurso... "Bueno, no, a ver, uno para ir a trabajar va vestido de una manera, no te vas a vestir igual para ir a trabajar que para ir a bailar o qué sé yo, para ir a la playa". Entonces el día de la asamblea, escuché a los chicos y salgo a la calle

y sigo hablando con una alumna. Y ella me dice, “no es que nosotros no podamos acatar reglas; si yo el día de mañana tengo que ir a trabajar no es que no voy a poder usar un uniforme, lo que pasa es que este lugar es donde nosotros nos sentimos libres y cómodos. Déjennos estar libres y cómodos”. Y mientras lo decía, la miro a esta alumna, y le digo “bueno, quizás hay que romper con eso también”. ¿Por qué no puede ser cada uno como es, lo que es, y en el lugar que sea?... Ves, eso [se ríe] lo descubrí ese día y rompí el discurso que tenía, ¿entendés? ¿Por qué me tengo que disfrazar de algo que no soy, para entrar a un trabajo? (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Esto evidencia que la discusión sobre los modos de vestir aún no está saldada en esta institución. En las capacitaciones, lxs docentes coincidían en que era “*un tema más en relación a las mujeres*”. Citando a la profesora Roxana, “*el cuerpo femenino está hipersexualizado, y eso se mostró en el pollerazo*” (Nota de campo, noviembre 2019). Sin embargo, en las observaciones de clase y de la vida cotidiana escolar encuentro que lxs estudiantes utilizan la ropa que desean, más allá de las opiniones de sus profesorxs. Esto coincide con lo que manifestó María: “*Acá nadie te va a decir nada si venís en ojotas o venís en pollera o traes una musculosa de tiritas*”. Incluso, los reclamos por la vestimenta permitieron que docentes y estudiantes se plantearan trabajar juntxs en un nuevo marco regulatorio, desde el enfoque transversal de la ESI:

Respecto del pollerazo, les planteamos por un lado la cuestión de usar un espacio de la jornada ESI para trabajar esto. Entonces lo que nos dijeron fue “pero nosotros esto ya lo tenemos clarísimo, nosotros no necesitamos que nos den una charla sobre esto. Los que necesitan una charla son algunos de los que están acá” [se ríe]. Entonces les digo “sí, pero en realidad yo no venía a plantear que les vengan a dar una charla, sino sentarnos, colectivamente, a armar un nuevo código de vestimenta”. Porque de hecho el año pasado hicieron otro pollerazo, porque hubo una cuestión con una preceptora, y entonces un profe que ahora está de licencia, tomó eso. Justo habían ido al Museo de Bellas Artes, y se pusieron a ver las figuras femeninas a lo largo de la historia. Entonces el profesor tomó eso, que no estaba en su planificación, él iba a ver otra cosa pero tomó eso. Tomó lo que pasó con el “pollerazo” y dijo “bueno, revisemos la vestimenta a lo largo del tiempo, qué representa la vestimenta, por qué tal vestimenta sí, no, blablá...” Y entonces hubo ahí como una idea de revisar el código de vestimenta y armarlo entre todos. Entonces siempre sale este tema como “bueno, sentémonos con los pibes a armar el código de vestimenta, y cuando ellos formen parte de esa redacción, va a ser respetado”. (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

A partir del análisis de los Reglamentos de Convivencia y sus normas de vestimenta, Jélica Báez y Pedro Núñez (2013) recuperan el uniforme escolar como analizador de la regulación de los cuerpos sexuados de los y las jóvenes de escuela media. Lxs autorxs destacan que en los últimos años se ha modificado la forma de vinculación entre jóvenes y adultxs, redefiniendo las ideas en torno a la disciplina y permitiendo que los

reclamos realizados por los y las estudiantes sean tenidos en cuenta a la hora de renegociar cambios en la vestimenta. Sin embargo, llaman la atención en relación a que esta normativa alcanza sólo a los y las estudiantes de la institución, y que los cuerpos de las mujeres siguen siendo blanco de mayor atención y regulación que los de los varones. Es decir, “el vestir es entonces, otra forma más donde las desigualdades de género se renuevan” (2013: 90).

Teniendo en cuenta todos estos elementos, la escuela artística identifica las apariencias escolares como un tema dentro del marco de la ESI. Desde allí, el equipo docente busca correrse de una mirada adultocéntrica, sugiriendo el armado de una propuesta intergeneracional. Buscan redefinir la manera en la cual los cuerpos sexuados habitan la escuela hoy, a la vez que reconocen que las restricciones caen sobre los cuerpos de las estudiantes en mayor medida que en los de sus pares varones y aquellos de lxs adultxs.

En la misma línea, otra de las cuestiones que se reitera entre las preocupaciones docentes, son los modos en que los cuerpos de lxs estudiantes trans desafían el discurso y el orden del formato escolar tradicional.

5.1.2. Desbordando las formas hegemónicas de ser varón y mujer

La presencia de jóvenes trans en las aulas constituye un emergente al estar por fuera de la matriz heteropatriarcal de la escuela tradicional, a la vez que se vincula con la tercera puerta de entrada de la ESI, ya que en algunos casos ha representado una redefinición del vínculo con las familias.

Para reflexionar sobre las juventudes trans en la escuela, recupero la labor de Jéssica Báez (2013). A través de una metodología etnográfica, releva las experiencias educativas de los/as/xs jóvenes trans en una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires. Báez sostiene que estas trayectorias implican un cuestionamiento a las normas heterosexuales, en tanto los modos en que estos/as/xs estudiantes habitan sus cuerpos no se ajustan a “lo esperado”. Así, problematiza las condiciones de acceso, continuidad y permanencia de sus estudios, que dan lugar a desigualdades educativas en relación a los contenidos que se

enseñan de forma explícita, a los aprendizajes ocultos en torno a qué es ser "ciudadano" y al derecho a la educación. Es decir, analiza la construcción de una ciudadanía sexualmente jerarquizada. Para ello, la autora examina el discurso hegemónico escolar en torno a "la" femineidad y "la" masculinidad, llevando a que algunas personas sean inteligibles y otras no. "Estar siendo trans" se refiere entonces a cuerpos que "incomodan la normalidad" (2013: 78), aunque esto no se trate de una experiencia homogénea. Dice Báez:

Los recorridos de jóvenes trans, en la medida que discuten aquellos parámetros de "lo normal", tienden a desafiar el formato dando cuenta de los límites de la inclusión. Por otra parte, esas mismas experiencias los construyen como "jóvenes trans". La escuela se constituye entonces como un dispositivo de sexualización de los cuerpos (y de sus prácticas) y, simultáneamente, esa misma sexualización interpela el formato de lo escolar (2013: 12).

Frente a esto, Gracia Trujillo invita a pensar "desde otro lugar, desde una pedagogía *queer*" (2015: 1527), para "replantear las bases sobre las que hemos construido el conocimiento y la educación" (1538). La autora entiende por *queer* aquello que busca subvertir la norma, cuestionar los límites y la coherencia de las identidades sexuales, en tanto no son categorías fijas y homogéneas. Propone también que lo *queer* sea entendido como un verbo, como una acción, para así "*queerizar* la escuela, la clase, el conocimiento" (1537). Para este objetivo será central destruir los binarismos, cuestionar lo establecido como normativo, y la creación de alianzas entre diferentes grupos identitarios.

Es en este sentido que la escuela artística experimenta la presencia de estudiantes trans como una irrupción en la vida cotidiana institucional, en tanto se espera que esta sea heteronormada y binaria. En el encuentro de capacitación de septiembre de 2019, lxs profesorxs relataron que fue un desafío definir qué hacían en relación a las clases de educación física, ya que dividen a lxs estudiantes entre varones y mujeres. En principio debatieron varias opciones y optaron por preguntarle a cada unx en qué grupo quería estar. Lxs docentes dijeron que de todas formas esto les resultó "*injusto*" porque sólo se les daba a ellxs la posibilidad de elegir y a lxs demás no.

Esto puede ser analizado a la luz del trabajo de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrosdsky (2006). Lxs autorxs problematizan la construcción de la masculinidad y la femineidad desde las prácticas de la Educación Física, en donde encontraron que lo

femenino aparece asociado a lo negativo y lo ridículo, mientras que lo masculino se construye como la norma y el modelo a seguir. Es por ello que la elección de un grupo u otro no resulta una cuestión menor en relación a la construcción sexuada de los cuerpos que tiene lugar en la escuela.

Sin embargo, el principal conflicto que se les presenta a lxs docentes es que mientras unxs respetan la perspectiva de derechos que la normativa existente expresa, otrxs ponen más resistencia:

Ya vas a ver que en el curso tengo dos chicos trans. Uno de los dos me parece que es género fluido, todavía no lo tiene del todo definido, y ese es un tema que si ellos no lo plantean yo... No me entrometo, solamente respeto sus decisiones de cómo quieren que los llame. Pero bueno sé con seguridad que hay un chico trans y otro que no sé si es un chico trans, o está en tránsito o en género fluido, se llama Inés. Quiere que la-que lo sigamos llamando Inés pero no se identifica con el género femenino. (Roxana, Transcripción de un audio de Whatsapp, noviembre 2019)

Antes de ayer tuvimos una capacitación, vino gente de la Defensoría del Pueblo justamente para hablar de diversidad de género, porque tenemos docentes en la escuela que siguen... Cometiendo torpezas con los estudiantes. Y decíamos que corremos el riesgo, cuando discutimos estas cosas, de estar discutiendo cosas que los chicos ya resolvieron. Como que estamos discutiendo cosas que en otros lugares ya están resueltos, y en este caso que los chicos ya han resuelto. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista, noviembre 2019)

Eso que hablábamos ese día en la capacitación, hay profes que no lo pueden entender. La decisión de cada "une" ¡de autoperibirse como se le cante!... Y no lo entienden... ¿Sabés las veces que a mí me ha pasado de tener alumnos trans? Y claro, les ves la carita de nena, y se me va un... Femenino. "Perdón... Perdón, perdón", o sea, al toque pido perdón... Los mismos chicos, "¡noo, profe!" [Se ríe] Algunos ya tienen su documento. Es ley, entonces nosotros tenemos la obligación de apoyarlos y acompañarlos en su decisión. Más allá de lo que opinen las familias... Esto también hizo que las cosas cambiaran mucho. Si venía un pibe y te preguntaba algo... Y vos... Y qué sé yo, si la familia le quiere decir otra cosa... O sea teníamos como ese brete de decir "preguntale a tu mama", ¿entendés? ¡Porque podías tener un quilombo con la familia! Ahora tenemos como ese "permiso", porque nos avala una ley, para poder hablar... (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Recupero esta última cita para profundizar en el vínculo familia-escuela. Foucault sostiene que la familia "es para el dispositivo de sexualidad uno de los elementos tácticos más valiosos" (2002, 107), en términos de disciplinamiento. Es por ello que resulta central considerar a las familias como un espacio de constitución de identidades sexuadas (Román, 2011). Sobre esto se refirió Virginia:

Los docentes estamos interesados en saber cuando hay un cambio ¿Te querés llamar así, de otra manera? Me decís cómo te tengo que llamar y punto. Se le pone el cambio de nombre en la planilla, es más, a veces el conflicto es porque lo blanquean en la escuela pero no lo blanquean en la casa.

Pero hay muchos casos en que en la casa acompañan. Cuando lo blanquean en la escuela y no lo blanquean en la casa, es medio difícil, porque también viste... Cuando tenés que hacer una comunicación a la familia, o charlar con la familia... Medio ahí se embarulla un poco. Además que no querés forzar las cosas ¿No? Querés también respetar los tiempos de los estudiantes para vivírselos y para comunicarlos. Entonces por ahí en la escuela lo puede vivir, en sus casas no. Cuando es así le preguntamos si lo quiere comunicar o no. Y si no lo quiere comunicar, es Santiago en un lado, es Ana en el otro y bueno, es así. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

En relación a las veces en que “*se embarulla un poco*”, a continuación transcribo un fragmento de una entrevista en el que se evidencian algunas de las dificultades con las que se encuentran en términos administrativos institucionales y en tensión con lxs xadres de lxs estudiantes, atravesadas por las leyes vigentes.

En este curso que yo te digo que era tutora el año pasado había tres chicos trans. Fue muy difícil todo el año pasado por eso, porque todavía en las listas estaban sus nombres anteriores, y logré recién como tutora que pusieron los nombres en la lista, como a esta altura del año. Y, porque vino una capacitación del INADI que pedimos, y en esa capacitación, yo levanté la mano y dije “Perdón...”, porque, había pasado aparte que, unos padres habían venido a quejarse, que me querían comer viva a mí, que por suerte la psicóloga los frenó, pero me querían boxear, porque decían que más o menos que yo repartía identidades trans en el curso. Cómo podía ser que hubiera tres... Después había otro caso que... El pibe decía como que estaba todo bien en su familia, pero después se reveló que no estaba todo bien... Después había otro caso que en su familia lo habían escuchado y de hecho, este año ya tiene el DNI nuevo, y había otro caso de un chico que no quería ni siquiera decir en la casa. De hecho, vino un día a mí, me dijo si podíamos reunirnos con la familia y conmigo, decirles. Y me suspendió esa reunión un montón, “No, no, no, no”, hasta que un día vino y me dijo “Profe ¿Podemos hacer la reunión?” y yo le dije “¿Estás seguro que...?”, “Sí, sí porque tengo un quince...”, Ay, me voy a poner... [se emociona] Me pone muy mal esto a mí. “Tengo un quince y me quieren hacer poner un vestido”. Entonces le dije “Bueno, dale, hagamos la reunión”. La hicimos con la psicóloga, la mamá y yo, porque él quiso no estar. La mamá, si bien le preguntamos “¿Cómo ves vos a...?”, Porque aparte eso, como, para nosotros era Juan ¿Entendés? Y para ella, la madre, era “ella”, con otro nombre “¿Cómo ves a tu hijijj-...?” Porque aparte eso, nos salía el masculino... Bueno nada, avanzó la reunión, la madre dijo que a ella le había pasado lo mismo cuando era joven, pero que bueno, “Ya se le va a pasar”, no sé qué, y en un momento nada, avanzaba la reunión y... Como fuimos tratando de decirle que en realidad, bueno, no sabemos si se le va a pasar pero ahora es así... Y en un momento le dije “¿Sabés cuál es el problema? Es que para nosotros acá, él es Juan”. Nada, al final la madre se levantó de la reunión, se fue gritando, llorando, lo vino a buscar al aula, abrió la puerta así, le dijo por su nombre femenino “¡Pirulita, nos vamos a casa!”. No, no sabes lo que fue. Bueno. Yo después me quedé re mal porque dije “Le cagamos la vida al pibe”, encima al otro día no vino, él tenía miedo, en la casa son medio violentos, decíamos “Chau, la cagamos, porque ahora lo van a cagar a palo...”. Al final el pibe se terminó yendo de la escuela. Yo no sé... Repitió, no se presentó a dar las materias... Y en el medio de todo eso, con ese curso, con esos tres pibes, cada vez que yo iba a pedir que pusieran en la lista el nombre que correspondía, me decían “No, no, pero qué sé yo”. Les mandé la ley, les mandé un mail oficial a la escuela, a la asesora pedagógica, mandé la ley, y el artículo 12 específicamente de la Ley de Identidad de Género para que vieran que no era que si los padres autorizaban o no autorizaban... Cuando más o menos se logró algo, pusieron el nombre elegido por ellos y entre paréntesis el nombre anterior, viste cuando decís... [cansada] “Y no, bueno, no, porque no queremos tener problemas con la familia, porque no sé qué...” Pero es el derecho del pibe... Bueno. Hasta que pedimos esa capacitación al INADI, vinieron y entonces yo les pregunté: “Perdón, ¿Qué pasa si una familia viene a la escuela, o sea como, a quejarse porque su hijo...?” Porque aparte estaba esto, los

profesores que decían “Bueno, pero yo no sé, porque los padres...” ¡Pero hay una ley! Y entonces, los capacitadores dijeron “Si las familias vienen a quejarse a la escuela, no pueden hacer nada porque la escuela debe garantizar el derecho de los estudiantes. Ahora, si la escuela no garantiza ese derecho, y por ejemplo, los sigue llamando con el otro nombre, el estudiante sí puede iniciar acciones legales contra la escuela. A partir de ese día, ni rastro. Igual, este año tenemos un tema con una profe, en ese mismo curso que ahora está en tercero, porque hay uno de los chicos, que aparte tiene DNI actualizado, que lo sigue llamando con pronombres femeninos. Un día incluso cuestionó, cuando él no estaba, con sus compañeros por qué se había cambiado de género, y dijo “bueno, pero para mí es una nena porque yo la veo y es una nena”. (Rocío, Profesora de Literatura - Entrevista, octubre 2019)

Si bien Rocío sostuvo que sintió que se “*sacaba una mochila de encima*” el día que el INADI respaldó las acciones que ella venía impulsando, entiende también que es un tema que no ha sido resuelto del todo. Virginia resumió la situación de este modo, en vínculo con la relevancia de las capacitaciones:

Tenemos varios jóvenes que están haciendo o que hicieron la transición, en su gran mayoría son mujeres que transicionan a varones... Y a ver, es una característica de las escuelas artísticas tener un grado así de apertura mental un poquito más... Que por ejemplo escuelas técnicas, qué sé yo. Por ahí esto es un prejuicio... Sin embargo, hay colegas que todavía no se adecuan. Y tuvimos específicamente una profesora que hubo que llamarla a la reflexión varias veces, y como realmente no lo hacía... Vinieron los padres de un estudiante a quejarse porque no respetaba sus derechos. Pero igual hace mucho tiempo que no hay conflicto con eso, y de hecho se vive con absoluta naturalidad. Pero sí hay algunos docentes que están como... Bastante atrás con eso. Y cuando vinieron a hacer la capacitación, esa docente no estaba. Es de lo que hablábamos anteriormente ¿no? Que las capacitaciones están hechas así, para quien las quiere consumir, y generalmente nos interesamos quienes tenemos ganas de implementar la ESI. Quien no tiene ganas, no, las esquivo, y eso es posible. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

San Andrés

5.2. Habitando los pasillos, los patios y las calles

A partir de los intercambios con lxs profesorxs, comprendí que era indispensable dar cuenta de ciertas actividades y procesos más amplios que tienen lugar por dentro y por fuera de las paredes de la escuela pero que atraviesan los vínculos que surgen en las aulas. ¿Qué sucede cuando los vínculos propios de la escuela trascienden ese espacio edilicio? ¿Cómo se abordan problemas que tuvieron lugar fuera del horario y el ámbito escolar, pero que involucran a estudiantes? ¿Cuál es el rol docente cuando “salen” de la escuela y comparten otro tipo de actividades con lxs jóvenes?

5.2.1. Abusos y escraches. Desafío para las escuelas.⁶

Desde los primeros encuentros de capacitación docente en ESI lxs profesorxs plantearon como un tema prioritario “*cómo manejar los problemas entre los alumnos, como los abusos*” (Nota de campo, junio 2019). Las situaciones de abuso y de eventuales escraches, eran percibidas por lxs docentes como emergentes externos que irrumpían en la vida institucional, en tanto muchas veces el evento que dio origen al conflicto tuvo lugar por fuera del horario y el espacio escolar.

Específicamente, había una preocupación general en torno a los escraches entre pares, que habían llevado a varias expulsiones. Las palabras de una docente fueron “*nos estamos quedando sin varones*”, en referencia a que quería buscar otras herramientas que no fuesen solamente un abordaje punitivista.

Además de las acusaciones hacia estudiantes, también hubo algunas que involucraron a lxs docentes. Mariano, profesor de música, había hablado abiertamente en estas jornadas sobre “*un incidente*” que había tenido con una estudiante. Durante la entrevista individual dijo lo siguiente:

Yo tuve un incidente con una alumna... La hubiera corrido, si fuera un hombre, lo hubiera corrido también, no es que la corrí porque era mujer. Está bien, le molestó, yo le pido disculpas, no tengo problema. Pero yo me enteré porque otra docente me dijo que vio a otra docente hablando con la piba, entonces la piba le dijo, pero como ella me lo decía sin que la otra docente lo supiera, toda una cosa... Desde la escuela... O sea salvo que hicieron una acta, que yo firmé, y yo dije “bueno, si quieren hacer otro acta, yo voy a poner en disidencia”, qué sé yo, y aparte me parece un delirio este de que... Que los pibes marquen la agenda de las cosas, qué sé yo. No porque no tengan derecho a opinar, ni nada, o sea, es lo que dije la otra vez, me parece bien que no se callen, pero fíjense bien a quién le gritan. (...) Todos me aconsejan, me dicen “Bueno, cambia, o sea, deja de, qué sé yo, de tener contacto, deja de darle confianza” ¿Me entendés? Digo “Bueno, no, si no estoy haciendo nada malo ¿Por qué tengo que cambiar?” Pero, por ejemplo, ya me pasó la otra vez, ver una piba llorando en la escalera. Y te juro que por primera vez, en 30 años de docencia, le pregunté qué le pasaba y no me contestó. Estaba llorando y yo seguí de largo, porque dije “si me llegan a encontrar acá, solo, con una piba llorando, ¿Me entendés? Y yo tratando de consolarla, me van a hacer la cruz”. La dejé sola. Y no reivindico eso. Pero en este momento yo no me puedo arriesgar. (Mariano, Profesor de Música - Entrevista, octubre 2019)

En una de las capacitaciones, un profesor manifestó comprender la paranoia que expresó Mariano, y que su consejo era “*nunca quedarse a solas con los alumnos*”. Si bien

⁶ Este título hace referencia a la última jornada de capacitación docente observada.

Mariano coincidía, se preguntaba “*como docentes, cómo construimos una relación*” cuando lo que prima es el miedo y la desconfianza. Más adelante, una docente comentó que en algunas escuelas se utiliza el escrache “*porque había denuncias que no se estaban escuchando*”, y que ese no sería el caso de esta institución, pero sí consideraba que les faltaba “*construir herramientas institucionales*”. Al respecto, una de las capacitadoras sostuvo que lo central es “*sacarlo del silencio pedagógico. Bienvenido el ruido cuando lo que el silencio encubre es una situación de abuso*” (Nota de campo, octubre 2019). En coincidencia con esto, Francisca tiene una mirada positiva de los cambios que están aconteciendo, a la vez que considera importante no etiquetar a quienes se comportaron de modo inadecuado.

Antes era complicado, si vos sospechabas que un alumno o alumna podía estar sufriendo abuso en la casa, con algún pariente... ¡No sabías qué hacer! ¿Me entendés? ¡Porque era un tema re delicado! Ahora hay todo un protocolo... El alumno viene y te lo dice, o el alumno lo denuncia... ¿entendés? Ya desde el momento que el alumno te lo cuenta, la escuela o el docente está obligado a poner en práctica el protocolo. Antes no era así y estábamos como muy muy solos, los profes... (...) Porque los padres tenían... Toda la patria potestad y el derecho a educar a su hijo como se les cantara el culo, vos no podías meterle, o sea, no podías entrar a la casa, al hogar, ¿entendés? O sea, lo que pasaba dentro del hogar... No era terreno tuyo... Ahora no, ahora la escuela es un lugar donde se denuncia... Y vas orientando. Que el chico primero sepa sus derechos. Eso es fundamental. (...) Este año, no sé quién dijo en un momento “che ¿qué pasa este año en la escuela?, ¡cuántos quilombos, hay de todo, es un quilombo atrás de otro!” Y nos quedamos pensando... En realidad no es que este año es un quilombo atrás de otro, ahora se están visibilizando, y nos estamos ocupando... Esto pasó siempre, pero se tapaba... Siempre pasaron, entre pares, entre docentes-alumnos. Es importantísimo hablar de qué pasa con el abuso, el acoso, adentro de una escuela... Que hubo casos, y se trató, y se habló... Pero también es como que nos vamos de un extremo al otro, es importante poder distinguir, qué es un acoso, qué es un abuso y qué es algo... Que el otro hizo sin mala intención y vos podés decir “che che, no no, perá, no me gusta” “uy bueno, perdón, no lo hago más” y ya está, digamos, ¿no? Para no etiquetarnos, “ah, este es un acosador, este es un abusador...” (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

De modo similar se explicó Virginia, destacando la importancia de la gradualidad en la evaluación de las situaciones “*no adecuadas*”:

Yo considero que fue un momento de transición. En el que se empezaron a revisar un montón de cosas en este contexto de cambio. Y se dieron cuenta que muchas de las conductas que asumían como normales, eran situaciones abusivas ¿no? Y ya el año pasado, digamos, se habían calmado un poco. El anteaño creo que había sido bastante, bastante heavy. Y ahí la dificultad era... Que no había como una especie de gradualidad entre las situaciones de abuso, como que todas las situaciones abusivas se tomaban como muy graves. Y no es lo mismo, por un ejemplo tonto, robar un beso... Que aprovecharse de una compañera cuando está medio alcoholizada. Y hubo digamos situaciones así de escrache... Que yo no sé si fueron también bastante injustas, con respecto a algunos compañeros que en realidad, por ahí habían tenido conductas no adecuadas. Qué sé yo, creo que también ahí había un hartazgo ¿no? Que se expresó de una manera... No quiero decir exagerada, no es exagerada, pero... Como de no dejar pasar ni una. Y se resolvió activando el

protocolo de violencia, que era no hacer que se encontraran en un mismo aula. Eso fue también difícil porque las dos partes aducían el derecho de quedarse en el mismo curso. Y bueno, se resolvieron así, como se pudo. Y yo presencié así varios, varios estudiantes que fueron sacados de la escuela... Porque ya se había transformado en un infierno su vivencia ¿No? Qué sé yo. Ahora, últimamente se había calmado eso. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

Algunxs profesorxs muestran su desacuerdo con que aquellos problemas que identifican como externos a la institución, ingresen en la escuela. Paula coincide con sus compañerxs en que la solución no es la expulsión, pero considera que no fue una decisión de lxs docentes, sino del estudiantado:

De la puerta para afuera, hace lo que quieras. Acá, no. Porque después tenemos problemas, y muchos de los problemas que pasan afuera los traen acá. Las trasladan acá, porque después se arma todo... El problema se desarrolla acá. O sea, la consecuencia, lo que sucede después, se desarrolla dentro de acá. Entonces están los tutores, están las reuniones, algunos de los chicos se tuvieron que ir de acá de la escuela por temas de afuera. Es que en realidad, la comunidad lo expulsa. La última vez, el año pasado, hubo una asamblea y dijimos “No, hay que darle la oportunidad de que el chico se reinserte”, “No, no, no. [Enfáticamente] ¡No!”. Los mismos estudiantes dijeron “Él no puede volver”. ¿Se entiende? Porque... O sea, nosotros como adultos planteamos “a ver, se puede haber equivocado”, “No, no, porque las chicas...”. (Paula, Profesora de Cerámica - Entrevista, febrero 2020)

Lo que estos fragmentos de entrevista expresan es que no existe un consenso absoluto sobre cuáles son los límites de la escuela y de sus responsabilidades. En la misma línea argumentativa, daré paso a los eventos que reúnen a estudiantes y docentes por fuera del aula e incluso por fuera de los tiempos escolares.

5.2.2. Jornadas y eventos especiales

Si bien se propone que la ESI sea abordada transversalmente en todas las asignaturas, también se contempla que sea trabajada en instancias y jornadas específicas. Por ejemplo, uno de esos días es el estipulado por la Ley 27.234 “Educar en Igualdad”, que establece que debe dictarse al menos una vez al año en todas las escuelas del país, un encuentro obligatorio sobre la violencia de género. Lxs docentes comprenden que *hacer ESI* es un proceso cotidiano, a la vez que encuentran positivo que haya fechas específicas dedicadas a profundizar en las temáticas.

En verdad, todo lo que hagas termina siendo ESI, lo que pasa es que a veces queda tan... Invisible que necesitas si o si estar poniendo jornadas obligatorias para que la gente se de cuenta que hay que hablarlo de una manera más seria, más responsable, comprometida y con profundidad. Porque si no queda así “sí, todos hacemos ESI, todos hacemos ESI”, pero queda desdibujado... Igual no hace falta esperar una jornada ESI para laburar ESI. Las problemáticas te irrumpen... Todo el tiempo, todo el tiempo. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Y estás haciendo ESI, educación sexual todo el tiempo, pero también está el calendario que te pone las jornadas ESI en la escuela, que fue una exigencia un poquito como para garantizar que la ESI estuviera en la escuela. (Virginia, Profesora de Biología - Entrevista por Zoom, septiembre 2020)

Si bien no hubo una participación juvenil activa en el diseño de la normativa sobre educación sexual, en los últimos años se registra un progresivo involucramiento y formación por parte de lxs estudiantes en relación a las políticas e intervenciones en materia de ESI (González del Cerro, 2018). Esta apropiación estudiantil de la ESI refiere a la demanda por su correcta implementación, y la creación y defensa de espacios de debate en relación a sus contenidos. Esto podría vincularse con los dichos de algunxs docentes entrevistadxs, que manifiestan que lxs estudiantes encaran reclamos que no se restringen al espacio escolar, sino que refieren a demandas sociales propias del activismo feminista y los movimientos sociales.

Durante la tarde de la Jornada ESI de octubre de 2019, se habían asignado 40 minutos para una actividad general a la que estaba invitada toda la comunidad escolar: “se trata de que las alumnas y docentes que concurrieron al último Encuentro⁷ compartan sus experiencias con la comunidad educativa.” Ese día, en el patio interno, una estudiante empezó a relatar a lxs compañerxs que la rodeaban sobre lo importante que había sido que “todo lo organizamos nosotres, les bepis”. Una profesora, Francisca, compartió sobre el taller “liberar las emociones”, y cuánto la había sorprendido la cantidad de personas que asistieron. Agregó que en algunos talleres “les adolescentes se abrazaban con les adultes”. Otra estudiante dijo que “era hermoso sentir que estabas acompañade”. María, sostuvo que para ella como docente fue igual: “Ahora se decidió que va a ser Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias. Esto es muy importante para nosotras y para nosotres, que seamos muchas y muchas más poniendo la cuerpa desde la escuela” (Nota de campo, octubre 2019). Al ser entrevistadas, ambas profesoras resaltaron la iniciativa y la

⁷ Se refiere al Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y No Binaries que tuvo lugar en la ciudad de La Plata.

organización de lxs jóvenes que asistieron, vinculándolas a su vez con eventos y movimientos sociales más amplios:

Yo con ellos también fui al Encuentro de Mujeres, esto era por fuera de la escuela, pero las pibas se organizaron... ¡Organizaron el viaje! ¡Ellas, solitas! Yo fui como adulta responsable, acompañante, no hice ¡nada! Yo quedé maravillada... Compromiso, madurez, te las morfabas, te digo... La organización era increíble, nosotras obedecíamos eh, no dirigíamos nada... Hacíamos lo que ellas nos decían... Y bueno, todos los adultos haciendo el cordón, todas las pibas en el medio, en la misma columna, la bandera adelante y ellas con los megáfonos, adelante, dirigiendo... Otras que corrían permanentemente de una punta a la otra, para controlar la columna, que no saliera y que no entrara nadie... ¿viste cuando decís...? Increíble, increíble, la verdad... (Francisca, Profesora Taller Cerámico - Entrevista, noviembre 2019)

Una experiencia así, para mí, no la viven en otro espacio. Me decían “no, yo voy a llegar 15 minutos más tarde del recreo, porque tenemos reunión del Centro de Estudiantes, y hoy hablamos con la comisión de género”. “Dale, bienvenido sea, andá”. Esa es la diferencia me parece, que tienen una manera de autogestionarse que en otras escuelas yo no la veo. Tienen una manera distinta de organización, desde la organización estudiantil, como centro de estudiantes, comisión de género, comisión ambiental... Se autogestionaron y empezaron a hacer separación de residuos, a tener huerta, a hacer un viernes por mes, desayunos veganos... O sea eso para mí, el tema de la iniciativa es... Para sacarme el sombrero. Hacen marchas, se empiezan a gestionar estas reuniones de varones antimachistas, o antipatriarcales, que eso no se venía viendo... Para mí el movimiento “Ni una menos”, ayudó una bestialidad, porque empezó a crear sensibilidad en las personas que estaban... Más ajenas a lo que era la problemática del femicidio. Ahí me parece que fue una ola gigante, bueno, después, el derecho al aborto... Como que fueron pequeños pasos pero que con el fervor de las redes sociales, me parece que explotó un montón. Entonces parece que las redes sociales, utilizadas bien, ayudaron a que esto explote, a que haya colectivos de mujeres, gente de la filosofía, gente del arte escénico, gente de... De la política, gremios. En otros colegios no puedes ni vender pastelitos para irte de viaje de egresados y juntar plata... (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Para esta última docente, las experiencias y posibilidades de organización colectiva entre estudiantes que suceden en esta escuela posibilitan otras formas de aprendizaje, más allá de los contenidos:

Porque eso también es educar. Si no, los educamos tan... Tan legalistas, y tan la norma, y todo es “esto no se puede, esto sí, que el horario”, que no sé qué, después estos pibes no te van a hacer una revolución ni a palos [se ríe]. Estos pibes si los educás así, no te van a decir “che, en mi familia hay violencia”. Y bueno, “me la soporto porque a mí nunca me dijeron que podía salir de casa en otro horario, no, si voy y hago la denuncia, me muevo, junto a mis amigas, me meten en un grupo feminista, me voy hasta La Plata y hablo”. Se mueven muchos sentimientos, además de los contenidos. Hay emociones puestas en la enseñanza. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Existe el supuesto de que los contenidos de la ESI tienen lugar cuando están enunciados como tales en el programa de alguna asignatura (Santos, 2007). ¿Qué sucede

entonces con estas actividades por fuera del horario y el espacio escolar? ¿Forman parte de la ESI?

En el cuadernillo del año 2019 *Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral* para nivel medio que el Ministerio de Educación creó junto a Unicef, se dedica un apartado al movimiento Ni Una Menos, a partir de reconocer que la violencia machista, el género y el patriarcado se han incorporado a las planificaciones escolares. Es decir que los movimientos sociales se han convertido no sólo en fuente de recursos para el aula sino en un contenido escolar en sí mismo.

Podríamos discutir sobre cómo llamar a ciertos eventos y prácticas que exceden lo estrictamente pedagógico, es decir, actividades que comparten lxs docentes con sus estudiantes, tales como las marchas, las protestas por la defensa de la escuela contra la mudanza o la participación en el Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y No Binaries. Se trata de momentos en donde profesorxs y alumnxs comparten un espacio “ni enteramente político, ni enteramente pedagógico” (González del Cerro, 2018: 250). Reconocer el carácter político de los “nuevos” espacios que unen a docentes y estudiantes, es sencillamente comprender la naturaleza política del acto pedagógico.

En principio, es aquello que lxs profesorxs enunciaron y compartieron cuando lxs interrogué sobre la implementación de la ESI. Evidentemente, sin estar inscriptas en los tiempos ni los espacios de la educación formal, para estxs docentes, estas actividades también son parte de la ESI. Como parece entenderla una parte de la comunidad docente, no está encadenada a las prácticas áulicas, ni al edificio escolar. En las diversas formas de *hacer ESI* se expresan diferentes maneras de construir ciudadanxs y sujetos de derecho. Me atrevería a afirmar, que para estxs docentes, *la ESI se hace en todos lados*, incluso en diálogo y negociación con las normativas y lineamientos estatales.

5.2.3. La rESistencia

La ESI en tanto política pública, es el resultado de demandas y acuerdos entre diferentes sectores, cada uno con intereses ideológicos y políticos propios. Si bien excede a esta investigación el análisis sobre cómo se encarnan las políticas educativas en la escuela, quisiera detenerme en una actitud institucional que entiendo como una resistencia a los últimos avances en la normativa sobre la ESI y su implementación. Buscaré describir los modos en los cuales lxs profesorxs dialogan estratégicamente con esta política pública y sus condiciones.

Como ya mencioné, la Resolución 340/18 exige un Equipo Referente de tres personas por institución escolar, quienes serán formadxs y a su vez actuarán como formadorxs de sus compañerxs. Dicho rol exige mayores tareas sin ningún tipo de incentivo económico, por lo cual en la última jornada de capacitación sobre ESI, Carolina, docente de historia, sostuvo: *“Nos bajaron la resolución con cero pesos. Basta de laburar gratis. También hay que reclamar condiciones dignas de trabajo, porque muchas docentes que damos ESI nos bancamos persecuciones. Necesitamos acompañamiento, contención, capacitación.”* (Nota de campo, diciembre 2019). María por su parte lo expresaba de esta manera:

Esa Resolución sale el año pasado, y pide que cada escuela tenga un equipo referente de docentes. En esta escuela en particular, se niega a trabajar, no en equipo, sino respondiendo a esa Resolución. Se sabe que si vos sos equipo referente, tenés que cubrir todo el listadito que te mandaban de funciones, y era una brutalidad de funciones. Que vos decís “yo vengo en mis horas a dar clase, no tengo horas de más para tirar al techo y destinarlas a...” Eran tres carillas, más o menos de funciones, de responsabilidades, entonces vos decís “está bueniiiisimo, que se pueda implementar todo esto, pero nosotros no tenemos el tiempo...” Tampoco vamos a laburar gratis porque empezar a cumplir esas funciones era, “bueno, te llama una familia del colegio, que tiene un problema con no sé qué” y vos tenés que venir volando desde donde estés. Y venís, dejás el otro colegio, venís de tu casa, si tenés taller particular, si estabas... Tenés que estar todo el tiempo atenta a los mails y responder por más que vos estés de licencia, por más que estés... Digo. Era un 24 horas, los 7 días de la semana, y así todo el año. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

A partir del reconocimiento del trabajo que ya estaban haciendo como institución, y buscando alternativas a esta situación, buscaron una opción que les resultara más conveniente:

Entonces se puso en debate, “bueno, no vamos a armar equipo ESI, o sea, vamos a lograr, en conjunto, en equipo, de manera transversal, como se viene haciendo...” Porque no es que nos vino a dar una novedad y nos iluminó la cabeza, esta resolución. Entonces dijimos “no vamos a mencionar ningún nombre ni apellido”, entonces el mail, con la respuesta para el ministerio nunca se lo enviamos [entre risas]. Nada, laburamos la ESI, en las clases, cumplimos con las jornadas, hicimos más cosas de las que nos piden, pero nadie se postuló para ser ese equipo de referentes. Lo que sí, después me enteré, a fin de año, ahora, hace nada, que era obligatorio que alguna persona del colegio [se ríe] vaya a las capacitaciones mensuales, que duran ponele como cinco meses. Así que alguien tenía que ir como referente de la escuela, así que fue una persona de conducción y fue una profesora de ciencias sociales, Roxana. Bueno, fue, pero nunca ella se, se alardeó de que “yo soy la referente”, es decir, nada, es más, te digo, yo soy parte del equipo, ni sabía. Porque se laburó... De manera horizontal, o sea, ¿los profes que tenían ganas de laburar? “Bueno, sùmense”. Quizás, no todos y todas laburamos en todas las jornadas, o sea, como que iban rotando un poco las personalidades que se hacían cargo, aunque siempre hay como un... Un staff fijo. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Esto no significaba una oposición a la normativa, ya que lxs docentes valoran positivamente la creación del equipo de referentes. Lo que encuentran desacertado son las condiciones laborales que se plantean para esos roles.

Así que la Resolución... No vengo a decir que está mal, está bien que en todas las escuelas haya equipos referentes. Está bien planteado lo de la resolución, me parece que sí, pasa que es una brutalidad de funciones, y no es nada pago. Entonces, como no es nada pago, ahí empiezan todas las resistencias, porque al fin y al cabo hacemos un montón de cosas que no están pagas porque las hacés afuera de tus cuarenta minutos de hora cátedra. No te alcanza el tiempo. Está bueno que se vayan rotando las cabezas, pero, te digo, igual así hay como... Referentes, no puestos por propia voluntad sino porque el resto te hace dar cuenta de que vos quizás tenés un poquito más de formación académica. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

Entiendo que esta resistencia, esta desobediencia parcial a la norma, resulta especialmente relevante porque implica una genuina transversalización institucional de la ESI. Los enfoques de la educación sexual integral, es decir la perspectiva de género y de derechos, llevan al cuestionamiento del orden tradicional dado. En esta escuela sostienen que las condiciones que la Resolución 340/18 propone no son justas, ya que representaría una sobrecarga para un pequeño grupo de compañerxs. Así, la comunidad docente se opone a lo estipulado por la Resolución al no armar el equipo de referentes en los términos propuestos, y sólo haciéndolo de modo formal. Es decir, lxs profesorxs no están en contra de la creación de referentes ESI, entienden que es un rol valioso, y que colaboraría en la transversalización, pero sostienen que debe hacerse a través de un cargo rentado, para que no sea tan desgastante. De este modo, consideran que esas tareas deberían tener un reconocimiento salarial, ya que la demanda de tiempo y exigencia es muy alta.

Sigue siendo igual complicada la ESI, laburarla, porque ya tenés un montón de cosas que laburar... Y la ESI consume mucho tiempo. Debería haber para mí gente permanente, tipo, como asesoría pedagógica, pero con una asesoría ESI. Como un cargo, por escuela... Con sueldo, para que vivan de eso y que no, no es que tengas que estar cumpliendo tres funciones al mismo tiempo... Y... Se debería implementar sí el... Digamos, al 100%, por más que cueste un montón, pero debería haber... Capacitaciones más seguidas... Para mí debería haber gabinetes, cómo está el gabinete... Pedagógico, bueno. Un especialista en ESI, no deberíamos estar explotando a ninguna docente para que abarque todos los temas de la ESI y con todas las personalidades, y con la singularidad de cada estudiante, porque si no, tipo, esa persona no vive, o sea, es un momento que te colapsa a nivel emocional, que no dormís bien, que no te alcanza el tiempo para planificar las clases... Entonces, nada. Se pueden crear cargos dentro de cada escuela. (María, Profesora de Cerámica - Entrevista, diciembre 2019)

En este sentido, la Resolución 340/18 presenta una paradoja, ya que por un lado propone en su Anexo como uno de los ejes conceptuales de la ESI “garantizar la equidad de género”, mientras que por el otro pretende que se siga trabajando sin un reconocimiento económico de las tareas realizadas. Siendo el trabajo docente una labor feminizada, buena parte de esas responsabilidades serán absorbidas por el personal femenino, como de hecho ya sucede en la escuela de estudio. A su vez, cabe preguntarse si el modo de organización que han elegido, en donde “*laburan los que tienen ganas*”, no estaría colaborando en reforzar una lógica del trabajo docente basado en el compromiso, la vocación y la abnegación.

En cualquier caso, resulta evidente que así como lxs docentes se apropian de determinadas leyes porque consideran que les da un respaldo para el trabajo que venían desarrollando, también adoptan una postura crítica cuando entienden que la normativa dificulta su labor o los perjudica como equipo.

En la primera parte de este capítulo me centré en la ESI dentro de la escuela, analizando las formas de construcción del cuerpo sexuado a partir de las apariencias escolares y los abordajes institucionales de las juventudes trans. En la segunda parte, me detuve en cómo la ESI trasciende los espacios edilicios, examinando el tratamiento de las situaciones de abusos y escraches, los eventos extraescolares vinculados a la ESI y las estrategias de resistencia docente frente a los lineamientos estatales en relación a la temática.

CONCLUSIONES

“En verdad, todo lo que hagas termina siendo ESI”

María, Profesora de Cerámica

A lo largo de este trabajo, me propuse abordar desde una metodología y un enfoque etnográfico la vida cotidiana de una escuela media artística de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo de esta tesis consistió en problematizar los modos heterogéneos de experimentar la ESI desde la perspectiva docente. Para estos fines busqué registrar los discursos de lxs profesorxs y ponerlos en diálogo con las propuestas pedagógicas en el aula y las dinámicas institucionales. Esto me llevó a analizar los encuentros y desencuentros entre docentes y estudiantes en torno a la sexualidad, los contenidos y modos de implementación de la ESI que se despliegan en esta escuela, recuperando las situaciones que irrumpen en la cotidianeidad institucional, y las negociaciones con las propuestas estatales y la normativa existente. Los hallazgos del trabajo de campo, en diálogo con el marco teórico, me permitieron ir esbozando algunas conclusiones preliminares a lo largo de la tesis.

Al comenzar enmarcando teórica, histórica y normativamente las discusiones en las que se inserta esta investigación, se observa cómo los debates académicos y políticos internacionales en relación a la sexualidad, fueron progresivamente pasando de considerarla una dimensión de la vida privada a convertirse en un tipo de saber escolar. Del mismo modo, detecté que fue a partir de la obligatoriedad de la ESI en nuestro país que creció el interés por estudiar su implementación. Si bien el enfoque integral de la educación sexual se ha fortalecido, no todos los cambios han sido lineales. Los hallazgos de las investigaciones relevadas muestran una incorporación paulatina, con avances y retrocesos, de las perspectivas de género y de derechos en las prácticas escolares, como también se advierte la persistencia de concepciones biologicistas de la sexualidad, centradas en la prevención de sus peligros. Esta heterogeneidad es análoga a lo manifestado por lxs

profesorxs de la escuela artística en términos de los abordajes curriculares y las concepciones de sus compañerxs docentes.

Analizando las leyes vigentes en nuestro país, se vuelve evidente que a pesar de ser de carácter moderado, representan un verdadero avance en términos regionales. Uno de los elementos más destacables del conjunto de normativas que se vinculan con la ESI es el reconocimiento de lxs jóvenes como sujetos de derecho, que junto a la perspectiva de género conforman un marco de referencia novedoso y transversal a las prácticas educativas. Si bien esto es destacable, resulta indispensable llamar la atención sobre la distancia entre lo propositivo que enuncian las leyes, y las condiciones de trabajo reales que describen lxs profesorxs entrevistadxs. Del trabajo de campo se desprende que ellxs denuncian encontrarse con limitaciones en relación a los tiempos disponibles para capacitarse y para abordar los eventos emergentes que surgen en las escuelas. También expresan una ausencia de un reconocimiento económico por estas responsabilidades y una desigual distribución de las mismas, favoreciendo que se recargue con mayor frecuencia a las docentes.

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas y las consideraciones éticas tenidas en cuenta en el registro de la vida cotidiana escolar, la *perspectiva antropológica* fue una herramienta que resultó fundamental para mostrar no sólo las constantes sino sobre todo la diversidad de posiciones, miradas y experiencias subjetivas entre lxs docentes. Además, el *punto de vista del actor* me permitió navegar en aquellas prácticas implícitas y naturalizadas por parte de lxs sujetos, mostrando sus matices y los sentidos que se construyen en torno a las mismas. Es por ello que al describir la institución de estudio, me centré en las caracterizaciones realizadas por lxs profesorxs, relatando los primeros contactos que establecí con la escuela y sus docentes. A raíz de conocer sobre la historia y la coyuntura local, comprendí que debía tener en especial consideración el anonimato y la confidencialidad, dada la situación de tensión que vive la escuela frente a un posible traslado del edificio. En relación a esto, y a través del *enfoque antropológico relacional*, pude situar los fenómenos analizados en un marco histórico e interconectado, para así indagar en las experiencias escolares en función de procesos sociales más amplios. Es decir, cómo las situaciones vivenciadas en tiempo presente dentro de la escuela se vinculan

con eventos por fuera de la misma, enlazadas con agendas feministas y militantes, y con un devenir histórico y político.

También desde una perspectiva relacional, profundicé sobre los modos en los cuales las concepciones de la sexualidad y de lxs jóvenes se articulan con las representaciones docentes en torno a la ESI. Centrándome en las entrevistas, las observaciones e intercambios informales, identifiqué que aquello que cada profesorx entiende por educación sexual integral depende en buena medida de su acercamiento y conocimientos sobre la normativa específica, sobre la educación en general y sobre la sexualidad en particular. A su vez, se vincula con los sentidos sobre el trabajo docente, sus percepciones sobre lxs jóvenes de la institución en la que se desempeñan, los vínculos que establecen con ellxs y las miradas en torno a las políticas educativas y su implementación. Así, observé que las representaciones que lxs profesorxs de esta escuela sostienen alrededor de la sexualidad recupera diversas dimensiones de los cuerpos que no refieren exclusivamente a la salud, ni a la prevención de enfermedades. En este sentido, la sexualidad y por lo tanto también la educación sexual, son comprendidas desde una concepción verdaderamente integral.

Al mismo tiempo, lxs docentes señalaron que estxs estudiantes “*son diferentes*” en términos generacionales con respecto a cómo eran ellxs a su edad, y que también difieren de lxs jóvenes de otras escuelas medias. A pesar de que no todas las opiniones coinciden, la mayoría de lxs profesorxs comparte una mirada muy positiva de sus estudiantes, en donde reconocen que ellxs también aprenden de lxs jóvenes. A su vez, los enfoques centrados en género y derechos de la ESI, llevan a un cuestionamiento de las jerarquías naturalizadas al tiempo que proponen el establecimiento de relaciones de mayor reciprocidad. Lejos de las posturas que romantizan un pasado nostálgico en donde la distancia entre jóvenes y adultxs era mayor, en esta escuela se valora positivamente esta cercanía.

El encuentro intergeneracional entre estudiantes y docentes, fortalecido por las experiencias compartidas dentro y fuera de las aulas, muestra que la institución escolar funciona como un espacio de aprendizaje no sólo para lxs jóvenes sino también para aquellxs adultxs que estén dispuestxs “*a ponerse en juego*”. Si bien la afectividad nunca estuvo ausente de la escuela, de hecho se apeló a ella buscando hacer foco en la vocación y la “natural” inclinación de las mujeres para el cuidado y la enseñanza, la ESI pone el afecto

en escena como una cuestión a ser problematizada. Implica preguntarse por las formas de querer, para poder comprender que las emociones y los vínculos, que parecen tan íntimos y privados, están atravesados cultural e históricamente por luchas de poder. Además, estas perspectivas sobre lxs sujetos escolares y la institución que habitan, configuran un escenario favorable para que estudiantes y docentes se encuentren a través de actividades y experiencias por fuera del espacio áulico, desdibujando así las fronteras entre el mundo privado y el mundo público en tanto categorías antagónicas.

Sin dudas, uno de los aciertos de esta escuela es haber logrado propuestas intergeneracionales, en donde lxs estudiantes son protagonistas de las intervenciones y dialogan con los otros niveles de formación de la institución. A partir de esta revalorización de los saberes que traen consigo lxs estudiantes, se construyeron vínculos de confianza que redefinen la autoridad docente. Por un lado, porque evidencia cuánto se ha quebrado la imagen tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde unx docente centralizaba y distribuía el saber a sus jóvenes estudiantes carentes de información. Por otro, porque la ESI es un espejo en el que no siempre resulta fácil reconocerse. En particular para algunxs docentes y adultxs, obliga a repensar la educación que se recibió, la propia experiencia en relación a la sexualidad y los vínculos interpersonales construidos.

Para analizar las decisiones que lxs docentes toman en relación a los contenidos de la ESI y cómo incorporan los lineamientos curriculares a sus clases, parto de reconocer que los saberes vinculados a la educación sexual se diferencian de los conocimientos escolares tradicionales en tanto son de carácter abierto e incompleto, por lo cual no siempre gozan de un pleno consenso. Al mismo tiempo, inicié esta tesis sosteniendo que “toda educación es sexual”, y finalizo citando que “*todo lo que hagas termina siendo ESI*”. Considero sin embargo que las experiencias docentes son un buen punto de anclaje para precisar en las estrategias y abordajes específicos de sus contenidos. Para ello recuperé “las puertas de entrada” definidas por el Programa de ESI, centrándome en las representaciones de lxs profesorxs, el desarrollo curricular y la organización de la vida cotidiana institucional.

La ESI es vivenciada por estxs docentes de diferentes maneras. Así, para algunxs resulta una imposición difícil e incómoda, manifestado en enunciados como “*yo ya estoy grande para aprender*”; mientras que para otrxs es un respaldo, una legitimación para

aquellas intervenciones que deseaban hacer o que antes hacían desde los márgenes. Para el primer grupo, la ESI se experimenta como algo que lxs excede en sus tareas y que no sienten que corresponda a sus funciones o a los temas de su asignatura. En cambio, a lxs segundxs les brindó un aval para poder avanzar con menos temores a las reacciones de las familias, en instancias como las denuncias por abuso y los trámites por los cambios de nombre y pronombre de estudiantes trans. Así, la ESI representa un desafío y una potencia, ya que muchxs de lxs profesorxs manifestaron que les significó un replanteo de los saberes que transmitían y cómo los comunicaban, y varixs consideran que formarse en esta temática y trabajarla en clase lxs transformó a ellxs en tanto sujetos y docentes. Así, la ESI traspasa los contenidos escolares y atraviesa otras esferas de la vida de estxs docentes.

Como ya mencioné, y a diferencia de los hallazgos de otras investigaciones recientes, observé que en esta institución se ha tomado una mayor distancia del biologicismo y de la conceptualización de la juventud como una etapa de la vida problemática y cargada de riesgos que deben ser prevenidos. Para estxs docentes, transversalizar el enfoque de la ESI significa incorporar la perspectiva de género no solo en todas las asignaturas y proyectos, sino principalmente en su quehacer cotidiano. Con una especial atención al uso del lenguaje y a los modos de dirigirse a sus estudiantes, lxs profesorxs manifestaron que la misma se aplica simplemente “*estando en un aula*”. Si bien la ESI no se reduce a la perspectiva de género, para este equipo docente no es ESI *sin* perspectiva de género. Por ello, fue de mucha utilidad la categoría de “saberes de género” para aquellos contenidos que lxs profesorxs incorporan en diálogo con otros conocimientos escolares, a los fines de cuestionar inequidades y jerarquías sociales que han sido naturalizadas.

Como parte de estos contenidos, cabe mencionar que así como recuperan los emergentes, también se trabajan temáticas específicas incluidas en los programas de sus materias, en la vida cotidiana y en jornadas particulares. Así, buscan evidenciar y cuestionar las desigualdades de género, promover los vínculos saludables y los cuidados del propio cuerpo y el de lxs otrxs, desde una mirada que priorice los derechos y el reconocimiento de las diversidades. Siendo una escuela artística, suelen hacer uso de los talleres y de actividades prácticas para repensar los modelos de belleza hegemónica a partir

del trabajo con la figura humana. Además, lxs docentes retoman y profundizan en sus clases y propuestas pedagógicas debates de la agenda pública y las demandas estudiantiles, tales como las discusiones en torno a la legalización del aborto, los femicidios, el uso del lenguaje inclusivo, la heteronormatividad obligatoria y las disidencias sexuales.

Para esto se valen de recursos oficiales producidos por los ministerios, pero la fuente principal de las actividades proviene de materiales audiovisuales artísticos y de militancia. Utilizan videos y películas como disparadores de la conversación, buscando generar debates entre lxs estudiantes, dando prioridad a sus voces y haciéndolas dialogar con los contenidos a enseñar. Del mismo modo, lxs profesorxs recuperan experiencias personales de lxs jóvenes y las vinculan con noticias, efemérides y eventos actuales. Nuevamente, se observa la porosidad de las paredes de la escuela, a través de las cuales ingresan discusiones y recursos que no están acotados a lo estrictamente escolar.

En cuanto al abordaje curricular de la ESI, se observa un trabajo transversal y multidisciplinar, habitualmente de carácter individual. Es decir, que docentes de diversas áreas implementan la ESI, y aunque algunxs profesorxs trabajan en conjunto, no es una situación generalizada. Además, cabe señalar una tendencia en donde quienes más se ocupan de estas temáticas, organizan jornadas especiales y se capacitan, son en su amplia mayoría profesoras. Como llamó la atención una de ellas, la capacitación depende de la discrecionalidad de cada docente, por lo que quienes más se forman son aquellxs que están interesadxs en su implementación. En definitiva, esto termina por reforzar la feminización de la enseñanza de la ESI.

Con respecto a lxs “especialistas”, continúan convocando agentes externxs para situaciones específicas, más centradas en la capacitación docente o para consultas puntuales de lxs jóvenes, que para charlas de “expertxs” dirigidas a lxs estudiantes. Cuando lo hacen, por lo general recurren a representantes estatales, pertenecientes a la Defensoría del Pueblo o al INADI. Esto contribuye a poner en escena las voces de sujetos históricamente relegadas, como las de lxs jóvenes y las mujeres, reposicionándose como institución en relación a quienes detentan los saberes valiosos en materia de educación sexual. Así, si bien estxs agentes externxs continúan siendo bienvenidos en la escuela, la prioridad es *hacer ESI* a partir de la construcción y el fortalecimiento de los vínculos pedagógicos.

Reflexionando sobre los rituales y regulaciones en cuanto a las apariencias escolares, los usos del lenguaje y el tratamiento de situaciones emergentes, se volvió ineludible profundizar sobre ciertas oposiciones binarias que estuvieron presentes a lo largo de toda la tesis: adentro/afuera; privado/público; escuela/comunidad; estudiantes/docentes; masculino/femenino; secundario/terciario. Sobre la primera de ellas, al revisar las formas de habitar y de transitar el espacio escolar, detecté que esta permanencia nómada observada facilitaba la propuesta de transversalizar la ESI institucionalmente, por dentro y por fuera de las paredes de las aulas. En este ir y venir constante, lxs estudiantes se proponen organizar actividades fuera de las horas curriculares, generando eventos y espacios de encuentro con otrxs jóvenes y adultxs.

A su vez, desde el análisis del régimen de apariencias advertí los modos en que se despliega la heteronorma en las instituciones escolares. Tanto las tensiones administrativas relatadas en relación a lxs estudiantes trans como las discusiones en torno a las regulaciones de la vestimenta, mostraron el entrecruzamiento entre el disciplinamiento de los cuerpos sexuados, la desigual vigilancia sobre varones y mujeres, los contenidos de la ESI y los reclamos estudiantiles. Incluso, estas situaciones llevaron a que algunxs docentes se preguntaran si el lugar de la escuela tiene que ser el de enseñar a acatar las normas existentes o si debe ser el ámbito para cuestionarlas y proponer nuevos acuerdos colectivos.

No sólo los debates alrededor de los códigos de vestimenta desplegaron un terreno de encuentro intergeneracional. Otras instancias fueron eventos tales como el Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y No Binaries, que tienen lugar por fuera de los espacios y tiempos escolares, pero que transforman las prácticas en el interior de la escuela. Además, en la última jornada ESI del año 2019, se solicitó tanto a lxs estudiantes como a las docentes que viajaron al Encuentro que compartieran sus experiencias. De este modo, se posicionaron como las voces autorizadas para hablar de un suceso de carácter social y político, pero recuperado desde un encuadre escolar. Al mismo tiempo, se trata de un proceso de retroalimentación en donde también la ESI, luego de deambular por los pasillos, sale por las ventanas, salta los muros y se hace cuerpo en las calles. Y a su vez, allí se construyen colectivamente demandas que luego las juventudes le reclaman al sistema educativo. Por su parte, la mayoría de lxs profesorxs de esta institución

entienden a la ESI como un asunto público, que trasciende los límites de la escuela, que se ampara a la vez que discute con las leyes vigentes a partir de los debates y tensiones que tienen lugar en espacios extraescolares, como los movimientos sociales. En definitiva, consideran que *la ESI se hace en todos lados. Y todo el tiempo.*

En relación a esto, las entrevistas y las observaciones realizadas evidencian que las normativas no se traducen en sentidos y prácticas de un momento a otro, sino que son un campo de disputa entre lxs docentes, y entre lxs docentes y el Estado. En ocasiones incluso son abiertamente resistidas, de manera individual y colectiva, o adaptadas a las necesidades locales, sobre todo cuando la realidad social avanza más rápidamente que las leyes. Es decir, que el equipo docente pone en juego apropiaciones y resistencias frente a los marcos normativos vigentes, tensionando la división entre aquello que se establece y lo que ocurre efectivamente en las prácticas. Esto se mostró con claridad en la escuela de estudio cuando decidieron no armar el equipo de referentes de manera formal, por considerar que la falta de un reconocimiento económico de las tareas asignadas favorecía una desigual distribución de las responsabilidades. También se evidenció en la mención de la perspectiva de género como indispensable, a pesar de no aparecer mencionada en la Ley Nacional del año 2006.

A su vez, los cambios normativos conllevan la modificación de las formas burocráticas de proceder habituales, como sucedió con el listado de estudiantes a partir de los cambios de nombres de alumnxs trans. Otra de las tensiones en las que esto se expresa es en el requerimiento a lxs docentes de capacitarse y adaptarse a las transformaciones sociales recientes, a la vez que continúan encorsetadxs en estructuras institucionales bastante rígidas y tradicionales, como por ejemplo la separación entre varones y mujeres para las clases de Educación Física. También en cuanto a las situaciones de abuso y escrache, donde lxs profesorxs se encuentran buscando alternativas que no se restrinjan a medidas punitivistas para lidiar con situaciones entre pares, que en ocasiones sucedieron fuera de los tiempos y espacios escolares.

En ese sentido, y como intenté demostrar a lo largo de toda esta investigación, lo central no es la distinción entre adentro y afuera o privado y público, sino cuáles son los vínculos que entre estas dimensiones se trazan. En esta institución quedó en evidencia que estas categorías dicotómicas son más permeables de lo que parecen a simple vista, y que al

trascender esas oposiciones se desdibujan las jerarquías entre ellas. La escuela artística pareciera reivindicar las aproximaciones a una realidad mucho más "impura", con fronteras difusas entre estos pares de conceptos. Una aproximación que invita a navegar en la ambigüedad de estos binomios y que no establece que una de las categorías es más legítima que la otra, permite la creación de un territorio *entre* ellas. Es en ese espacio intermedio que se crea entre estos conceptos aparentemente antagónicos, *entre* el adentro y el afuera, *entre* estudiantes y docentes, que lxs profesorxs crean nuevos sentidos y sus propios modos de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la ESI. Al volverse más fluidos los límites de lo instituido, se propone una manera de habitar la escuela que se aleja de sus formas más tradicionales, que aún persisten, en donde las definiciones y clasificaciones son claras, unívocas y poco cuestionables. En términos de Gracia Trujillo, se trataría de "*queerizar* la escuela" (2015: 1537).

Me propuse problematizar desde la experiencia de lxs docentes las diversas maneras de comprender, habitar y encarnar la ESI en la escuela artística. Intenté hacer visibles diversos procesos que expresaron apropiaciones, resistencias y reelaboraciones por parte de lxs sujetos involucradxs, mostrando las diferentes voces y posicionamientos docentes frente a las normativas y los lineamientos estatales. La escuela en tanto institución está siempre en proceso de transformación, a partir de la relación activa que establecen con ella lxs sujetos que la integran. A casi una década y media de la sanción de la Ley 26.150, en esta escuela se realizaron importantes avances en relación a la integralidad y la transversalidad. No sólo porque la incorporaron en el currículum, sino sobre todo porque sus actores sociales cuestionan el orden institucional establecido a partir de desnaturalizar su carácter histórico y heteropatriarcal.

La "I" de la ESI es experimentada por lxs docentes no sólo como un enfoque Integral, sino también como un abordaje Interdisciplinario, que atraviesa a la Institución en su conjunto. Así, la ESI representa para el equipo docente una Invitación, a veces Indeclinable, a repensar los modos a través de los cuales se construyen los vínculos dentro de la comunidad educativa. Requiere de Intervenciones Intencionales, programadas y específicas, como también de la atención a los eventos emergentes de la vida cotidiana.

Aunque para muchxs implica una instancia de Incomodidad y de reflexión, Inevitablemente, la ESI Interpela a todo el sistema educativo.

La ESI se vuelve entonces un modo de experimentar la tarea docente. Quizás las "puertas de entrada" que elaboró el Programa de ESI hoy tengan otro sentido en esta institución, porque "los muros" de la escuela ya no son tales, si es que alguna vez lo fueron. Como decía Virginia, "*la ESI surge todo el tiempo*", brota desde adentro, y se abre paso por las puertas para salir a la calle, para volver con nuevos reclamos e interrogantes. La ESI es vivenciada entonces como la puerta de entrada para la promoción y protección de los derechos de lxs jóvenes. Para esto se sostiene en la perspectiva de género, en tanto enfoque que permite visibilizar desigualdades y también como herramienta que colabora en la construcción de nuevas formas de establecer vínculos.

En relación a esto, quisiera finalizar mencionando que buena parte de la escritura de esta tesis se realizó durante la pandemia por COVID-19. Siendo la escuela una red particular de relaciones que se inscribe en los cuerpos socializados, la suspensión de la presencialidad de las clases trajo nuevos desafíos pedagógicos para atender a la distancia aquello que está ausente. Sin embargo, desde una perspectiva integral, resultó evidente que la salud está estrechamente relacionada a lo afectivo y lo comunitario. Así, si por un lado la pandemia dificultó la implementación de la ESI, por el otro colaboró en reforzar su núcleo central vincular. En estos tiempos en los que aún resulta difícil volver a "estar ahí", se deberán reinventar las maneras de encontrarse con lxs otrxs.

En síntesis, esta tesis buscó documentar desde un enfoque etnográfico y relacional, la heterogeneidad de las experiencias docentes en relación a la disputa por los sentidos en torno a la ESI, a partir de la articulación entre sus representaciones, los abordajes e intervenciones en las aulas, y las dinámicas extraescolares. Quedará pendiente profundizar en futuras líneas de investigación el cruce entre las juventudes, la ESI y los movimientos sociales, otorgando un rol central a las voces de lxs estudiantes. Del mismo modo, y dada la amplia variedad de situaciones en la implementación de la educación sexual, continuaré indagando en las distintas experiencias a partir de un estudio comparativo entre diferentes regiones de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde Editor.
- Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky Pablo (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Buenos Aires. Prometeo.
- Althabe, Gérard y Hernández, Valeria (2005). “Implicación y Reflexividad en Antropología” en Hernández, Valeria, Hidalgo, Cecilia y Stagnaro, Adriana (comps.). *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires. Sociedad Argentina de Antropología.
- Báez, Jésica (2011). “Los “gustos” se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justicia” en Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- Báez, Jésica (2013). *La experiencia educativa “trans”. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Báez, Jésica y González del Cerro, Catalina (2015) Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE* /38, pp. 7-24.
- Barcos, Verónica (2009) *La educación sexual en práctica: un análisis de experiencias escolares*. (Tesis de Licenciatura). Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Barley, Nigel (2019). *El antropólogo inocente*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Becerra, Marina (2019). “Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX”, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 42 a 60.
- Behar, Ruth (1996). *The Vulnerable Observer. Anthropology that breaks your heart*. Boston. Beacon Press.
- Boccardi, Facundo G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, Vol. 1, Nº 2, 2008, p. 48-58. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.
- Chiabai, Patricia (2018). *Diversidad y familia en los (con)textos escolares representación de configuraciones familiares diversas a partir de la Ley Nacional de Educación sexual integral* (Tesis de maestría) Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Clifford, James (1988). *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Dafuncho, Sofía y Armella, Julieta (2012). *Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: Sobre las [nuevas] formas de habitar la escuela*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.

Da Matta, Roberto (1999). "El oficio del etnólogo o cómo tener 'Anthropological Blues'". En *Constructores de Otredad*. Antropofagia, Buenos Aires. Pp.172-178

Díaz Villa, Gabi (2011). "En la escuela no tenemos la confianza" en Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

Díaz Villa, Gabi (2012). Una pedagogía para la ESI. *Cuadernos de Educación*, Año X, N° 10, diciembre 2012. Universidad Nacional de Córdoba.

Dubet, François (2006) *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.

Dussel, Inés (2005) When appearances are not deceptive: A Comparative History of school uniforms in Argentina and the United States (nineteenth–twentieth centuries), *Paedagogica Historica*, International Journal of the History of Education, 41:1-2, 179-195.

Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.

Felitti, Karina. (2012). *La revolución de la píldora. Sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires. Edhasa.

flores, valeria (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico UTE - 2015 Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad.

Foucault, Michel. (2002). *Historia de la sexualidad / 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Argentina.

Galazi, Lucía María. (2016). *La educación sexual en la educación secundaria: Análisis de los diseños curriculares de educación secundaria de las provincias de Salta y Córdoba vigentes al año 2014*. (Tesis de licenciatura) Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

González del Cerro, Catalina. (2018) *Educación sexual integral, participación política y socialidad online. Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de Doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Guber, Rosana. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Kornblit, Ana Lía, Sustas, Sebastián Ezequiel y Adaszko, Dan. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 24(47), 47-78.

Kornblit, Ana Lía, Sustas, Sebastián Ezequiel y Di Leo, Pablo Francisco. (2014). Género, derechos sexuales, biografía y escuela: Articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina. *Educação & Sociedade*, 35(126), 161-178.

Lavigne, Luciana. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La "educación sexual integral" en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Núñez, Pedro y Báez, Jéssica (2013) Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE* /33, pp. 79-92.

Malinowski, Bronislaw. (1973). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona. Editorial Península.

Mariasch, Marina (2019), "Que incomode" [en línea], Revista LATFEM, Periodismo Feminista. Consultado el 24 de septiembre de 2020 desde: <https://latfem.org/que-incomode/>

Mattio, Eduardo (2014). Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades. *Cuadernos de Educación*, Año XII, N° 12, noviembre 2014. Universidad Nacional de Córdoba.

Menéndez, Eduardo. (2010). "El punto de vista del actor. Homogeneidad, diferencia e historicidad". *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario. Protohistoria Ediciones.

Molina Jiménez, Iván. (2019). *Deliciosas tempestades. Las mujeres y la educación sexual en Costa Rica entre las décadas de 1920 y 1960*. Descentrada, Vol. 3, n° 1, marzo-agosto 2019, e066.

Morgade, Graciela. (2006). "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". *Revista Novedades Educativas*, N° 184, abril 2006, pp. 40-44.

Morgade, Graciela, Báez, Jéssica, Zattara, Susana y Diaz Villa, Gabi. (2011) "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual" en Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

Morgade, Graciela, Ramos, Gabriela, Román, Cecilia y Zattara, Susana. (2011) "Visiones de directivos/as y docentes" en Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

Morgade, Graciela (2013). *Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual*. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, 199-208.

Morgade, Graciela *et al.* (2018). Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) - FFyL-UBA.

Ontiveros, Fernanda Lucía (2020). “*La ESI se hace en todos lados: Repensando la Educación Sexual Integral en los tiempos de aislamiento por el COVID-19*”, en *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Compilado por Lucía Beltramino. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Pineau, Pablo. (2014) *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870- 1945*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.

Ravatt Bruchou, Stephanie (2009). *¿Qué se enseña cuando se enseña educación sexual?: Un estudio de casos en escuelas medias de Estados Unidos*. (Tesis de maestría) Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

Rockwell, Elsie. (1987). *Una búsqueda en los textos de Gramsci. Repensando institución: Una lectura de Gramsci*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos aires. Paidós.

Rodríguez, Luciana (2017). *La educación sexual en las escuelas un estudio en San Miguel de Tucumán*. (Tesis de maestría) Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

Román, Cecilia. (2011). “Las familias y la escuela media: entre el supuesto y el silencio” en Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

Santillán, Laura. (2009) *La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires*. Anthropologica. Año XXVII, N.º 27, pp. 47-73.

Santillán, Laura. (2009). *Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires*. Etnográfica. vol.13, n.2 pp 265-289.

Santos, Hilda (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA. pp. 5-22.

Scharagrodsky, Pablo (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Tenti Fanfani, Emilio (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires. IPE-UNESCO. pp. 191-207.

Trujillo, Gracia (2015) “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer” En: *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, pp. 1527-1540.

Wainerman, Catalina, Di Virgilio, Mercedes y Chami, Natalia. (2008). *La escuela y la educación Sexual*. Buenos Aires. Editorial Manantial.

Zattara, Susana (2011). “¿Pasividad erótica femenina?” en Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

Documentos oficiales:

Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Educación Sexual para Decidir. Informe Final (2018), Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. UNICEF. Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral (2019). Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación de la Nación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Res. CFE 340/18 (2018), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Cuadernos de ESI: Contenidos y propuestas para el aula. Nivel Secundario I y II (2018), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”. Ley N° 27.234. Orientaciones para las instituciones educativas (2018), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. "Es parte de la vida". Material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia (2013), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. 10 orientaciones para las escuelas (2012), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Educación Sexual Integral para charlar en familia (2011), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Salud y Desarrollo Social. El embarazo no intencional en la adolescencia. Contenidos de Educación Sexual

Integral. Propuestas para el aula. Nivel Secundario (2018), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

OMS Oficina Regional para Europa y Centro Federal de Educación para la Salud (BZgA), Estándares de Educación Sexual para Europa. Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud (2010), Colonia, OMS.

UNESCO, *Programas Escolares de Educación Sexual. Análisis de los costos y la relación costo-eficacia en seis países* (2012), París, UNESCO.

Páginas web consultadas:

<https://advocatesforyouth.org/>

Normativa

Ley Nacional 26.150/06 de Educación Sexual Integral. Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación.

Resolución CFE 340/18

Ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 2110/06 de Educación Sexual Integral.

Resolución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 2735/18. Créase la Coordinación de Educación Sexual Integral dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación e Innovación

Ley Nacional N° 25.67/02 de Salud Pública. Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud.

Ley Nacional N° 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Ley Nacional N° 26.206/06 de Educación Nacional.

Ley Nacional N° 26.485/09 de Protección Integral a las Mujeres. Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Ley Nacional N° 26.618/10 de Matrimonio Igualitario. Modificación del Código Civil.

Ley Nacional N° 26.743/12 de Identidad de género.

Ley Nacional N° 27.234/15 Educar en Igualdad: Jornadas de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

ANEXOS

Aquí incluyo la guía de entrevista, no en tanto una estructura de preguntas fijas, sino como un listado de temas que fui desarrollando en todos los encuentros, conversaciones y entrevistas.

Guía de preguntas para la entrevista

Preguntas generales sobre su formación, su recorrido laboral y profesional.

Caracterización de la escuela actual. ¿Cómo es tu materia? ¿Cómo describirías tus clases?

Como te comenté, me interesa conocer más sobre la ESI, ¿Cuáles te parecen los contenidos más importantes de la ESI? ¿Crees que los podés incluir en tu materia?

¿Trabajás en relación a otrx docente o en grupo?

¿Cómo percibís a tus estudiantes? ¿Qué te cuentan lxs chicxs sobre la ESI? ¿Qué cosas comentan en tus clases? ¿Ves diferentes miradas?

¿Lxs xadres o la familia participan de alguna manera? ¿Tuvieron reuniones con xadres? ¿Qué comentarios hacen? ¿Qué crees que piensan lxs xadres sobre la ESI?

Recursos docentes

2° JORNADA ESI

Escuchamos música...¿machista?

CONSIGNA:

Lee atentamente cada canción y subraya las palabras u oraciones donde encuentres algunos de los siguientes conceptos:

violencia simbólica- discriminación- violencia sexual- amor romántico- estereotipos- violencia física-sexismo- cultura patriarcal- violación- femicidio-acoso callejero- abuso infantil

También te invitamos a compartir tus pensamientos o sentimientos haciendo anotaciones al margen .

PROPUESTA INDECENTE ROMEO SANTOS

Hola, me llaman Romeo

Es un placer conocerla

Que bien te ves

Te adelanto, no me importa quién sea él

Dígame usted

Si ha hecho algo travieso alguna vez

Una aventura es más divertida

Si huele a peligro

Si te invito a una copa

Y me acerco a tu boca

Si te robo un besito

A ver, ¿te enojas conmigo?

¿Qué dirías si esta noche

Te seduzco en mi coche?

Que se empañen los vidrios

Y la regla es que goces

Si te faltó el respeto

Y luego culpo al alcohol

Si levanto tu falda

¿Me darías el derecho

A medir tu sensatez?

Poner en juego tu cuerpo

Si te parece prudente

Esta propuesta indecente

A ver, a ver

Permíteme apreciar tu desnudez

(Take it off)

Relájate

Que este Martini calmará tu timidez

(Don't be shy)

Y una aventura es más divertida

Si huele a peligro

SI TE AGARRO CON OTRO TE MATO CACHO CASTAÑA

si te agarro con otro te mato

te doy una paliza y después me escapo

si te agarro con otro te mato

te doy una paliza y después me escapo

dicen que yo soy violento

pero no te olvides que yo no soy lento

dicen que yo soy celoso

pero no te olvides que yo fui tramposo

dicen que yo estoy errado

los que dicen eso porque nunca amaron

dicen que es tiempo perdido

lo dicen de envidia, porque estas conmigo

si te agarro con otro te mato

te doy una paliza y después me escapo

si te agarro con otro te mato

te doy una paliza y después me escapo

dicen que soy absorbente

porque siempre quiero tenerte presente

dicen que soy muy antiguo

pero cuando quiero lo que quiero el mío

dicen que soy aburrido

porque no me gusta que tengas amigos

que llegan de madrugada

y como son amigos, que no pasa nada

Clarín

27/03/2019

Se quiso ligar las trompas y en dos clínicas se lo negaron



Proporcionado por Arte Gráfico Editorial Argentino S.A. Luisina, la mujer a la que en dos clínicas le negaron la posibilidad de hacerse una ligadura de trompas (La Voz del Interior)

Luisina Barraud es una cordobesa de 27 años. Como muchísimas otras mujeres, decidió hacerse una **ligadura de trompas**. Fue a dos centros de salud privados de su ciudad, San Francisco, y en los dos encontró la misma respuesta: **se negaron a hacerle la práctica**. La mujer, que contó su caso a La Voz del Interior, aseguró que tanto en la clínica Enrique José Carrá como en el Sanatorio Argentino de esa localidad de Córdoba rechazaron realizar la cirugía por "objección de conciencia", a pesar de que ella citó antecedentes de su historia clínica: sufre una **enfermedad genética** que, en caso de quedar embarazada, podría poner en riesgo su vida.

La **anticoncepción quirúrgica**, tanto histerectomía (o ligadura de trompas de Falopio) en las mujeres como las vasectomías en los hombres, están garantizadas por una ley de 2016 para cualquier persona mayor de 18 años, ya sea en el sector público como el privado. **Sólo se pide firmar un consentimiento** y no hace falta someterse a ninguna evaluación psicológica.

Sin embargo, en la primera consulta con su ginecóloga, en la clínica Carrá, la médica le planteó cuestiones que pasaban más por el aspecto psicológico que por el clínico. "A pesar de que conocía mi caso, me hizo un montón de preguntas sobre si **estaba en juego mi vida, que no era un capricho**", relató Barraud al diario cordobés. **No entendió que Ehlers-Danlos**, una enfermedad poco frecuente que afecta al tejido conectivo. Según le aseguraron los especialistas, no puede ser madre porque "aunque soy fértil, mi útero se desgarraría y **moriría desangrada**". Luisina consultó a un segundo médico en la misma clínica. Aceptó. Pero desde la administración del sanatorio, y aunque la ley establece la cobertura del 100% por parte de su obra social, dijeron que "la harían pasar por otro tipo de cirugía y me cobrarían 13.500 pesos". Para justificar esa postura, le dijeron que estaban **"en contra de esas prácticas"**.

La mujer buscó asesoramiento en un segundo sanatorio. Y allí, después de que le hubiera explicado su caso, la médica "me pidió que me levantara y me fuera. Dijo que esto era **'la moda de los pañuelos verdes'**". Allí le explicaron que no había ningún otro ginecólogo que no fuera objetor de conciencia (aunque la objeción de conciencia pueden ejercerla los médicos individualmente, pero no las instituciones). Finalmente, la intervención se realizó en un hospital público.

Consultados por La Voz, el director médico de la clínica Carrá dijo que desconocía el caso y en el Sanatorio Argentino no respondieron porque el vocero estaba de viaje, aunque admitieron que la clínica se había manifestado como **objectora de conciencia** en otros casos similares.

Desde el Ministerio de Salud de la Provincia, la directora de Maternidad e Infancia, Marcela Yanover, señaló que "lo que pasó en San Francisco es una excepción" y afirmó que la anticoncepción quirúrgica **"es una práctica que se incentiva"**.

Fuente: <https://www.msn.com/es-ar/noticias/mujeres/se-quiso-ligar-las-trompas-y-en-dos-cl%C3%ADnicas-se-lo-negaron/ar-BBVidof>

PÁGINA 12. SOCIEDAD

13 de mayo de 2019

Leandro Rodríguez Lastra se negó a interrumpir el embarazo de una joven violada. El ginecólogo Rodríguez Lastra sostiene que no incumplió la ley.

Juicio a un médico que impidió un aborto no punible

Las audiencias se desarrollarán en los tribunales de Cipolletti, Río Negro. Rodríguez Lastra sostuvo que lo volvería a hacer. Actrices Argentinas reclama su condena.

El ginecólogo Rodríguez Lastra sostiene que no incumplió la ley. El ginecólogo Leandro Rodríguez Lastra (43), acusado de haber impedido un aborto no punible a una joven embarazada producto de una violación en 2017, será juzgado a partir de hoy en la ciudad rionegrina de Cipolletti por el delito de "incumplimiento de los deberes de funcionario público", según informó el Ministerio Público Fiscal.

El caso ocurrió el 2 de abril de 2017, cuando la joven de 19 años llegó al hospital Pedro Moguillansky de Cipoletti, derivada del centro de salud de la localidad Fernández Oro mientras ya cursaba un aborto. Rodríguez Lastra era jefe del servicio de Ginecología del hospital. El médico contó en distintos reportajes que luego de evaluar el caso resolvió impedir que el aborto se produzca mediante la aplicación de medicamentos, accionando contrariamente a lo indicado por la ley provincial 4.796, el decreto provincial 182/2016 y la ley nacional 26.485.

Luego de hacerse público el hecho, el ginecólogo y la doctora Yamila Castillo –quien finalmente quedó fuera de la acusación en mayo de 2018–, fueron denunciados por la diputada por Río Negro, Marta Milessi, defensora y autora de la ley 4796 que regula y controla la atención sanitaria en casos de abortos no punibles. La joven fue obligada a seguir con un embarazo no deseado y el bebé fue dado en adopción.

En declaraciones a radio LU5, el médico aseguró que "volvería a actuar de la misma manera hoy y siempre porque no se trata de una cuestión ideológica de ningún tipo más que médico. Las cosas son bien claras, los procedimientos son claros, yo sé que los cumplí porque no violé ninguna ley", sorprendió en su relato. En la misma línea de emprendimiento ilegal, el presidente del Partido Demócrata Cristiano porteño, Carlos Traboulsi, se preguntó: "Si lo condenan judicialmente al doctor Rodríguez Lastra, ¿también ordenarán matar a ese niño inocente de dos años?"

El colectivo Actrices Argentinas volvió al tema en cuestión, la violación y el incumplimiento legal del ginecólogo: pidió a la justicia rionegrina que "juzgue y condene al médico ginecólogo por incumplir la Ley provincial 4.796 de aborto no punible. Desde Actrices Argentinas exigimos la condena del ginecólogo y apoyamos el enjuiciamiento de cualquier persona que bloquee el acceso a la interrupción legal del embarazo (ILE). Es un derecho indiscutido desde 1921. Negarlo es ejercer violencia y, como este caso señala, es un delito", expresaron a través de un comunicado.

<https://www.pagina12.com.ar/193420-juicio-a-un-medico-que-impidio-un-aborto-no-punible>

Expulsan a un alumno gay de un colegio católico y reclaman al Papa por Twitter

El Colegio Santa María de Salta echó al estudiante y a tres compañeros que lo defendieron.

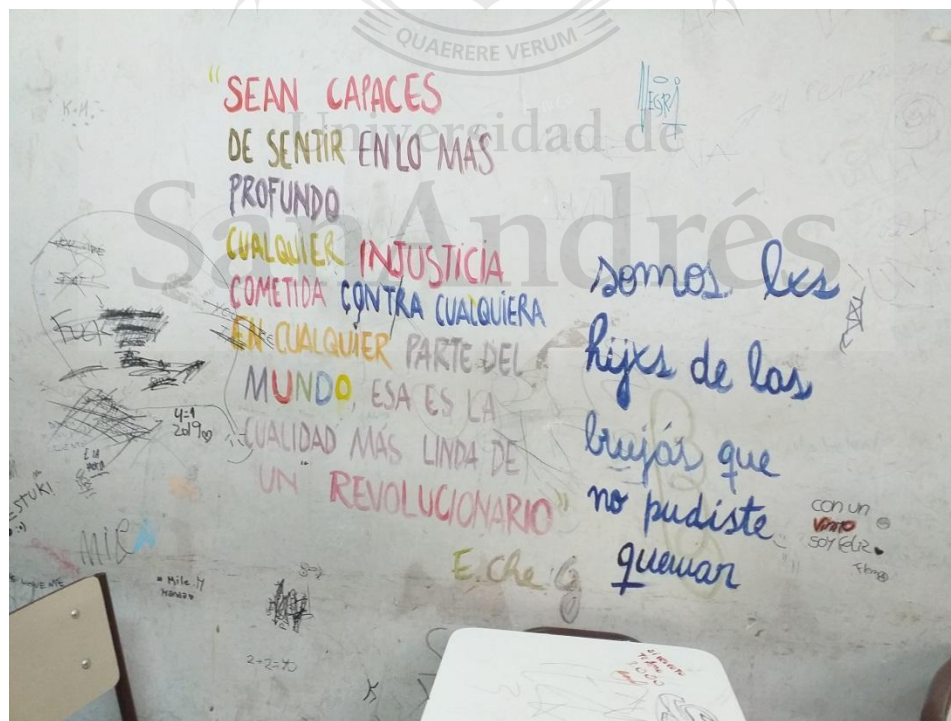
Santiago, un estudiante de secundaria del exclusivo colegio católico Santa María de Salta capitalina declaró abiertamente su homosexualidad y la institución lo expulsó a él y a tres de sus compañeros que lo defendieron. A raíz de este hecho, la abuela de uno de los chicos reclamó al papa Francisco por el accionar del centro. Tras sincerarse respecto de su orientación sexual, el joven recibió el hostigamiento de otros alumnos y de varios miembros del profesorado que incluso se ofrecieron a "curarlo", informó el sitio El Canciller.

Santiago no dejó de ir a clases pese a ese maltrato y sumó a su vestimenta una pulsera con los colores de la bandera del orgullo gay. El colegio consideró ese gesto del adolescente como una provocación y le pidieron que se sacara la pulsera, ante lo cual su grupo de amigos decidieron empezar a llevarla ellos también. Los directivos decidieron sancionarlos y ellos hicieron público el castigo por las redes sociales. Tras la gran difusión que tuvo el caso, la institución los "invitó" a que no renovar la matrícula para el ciclo lectivo 2019 y, de ese modo, quedaron expulsados. El colegio Santa María sostiene que no se trataría de discriminación, sino de "no cumplir con los cánones religiosos de la institución" y algunos padres apoyaron la decisión del centro escolar.

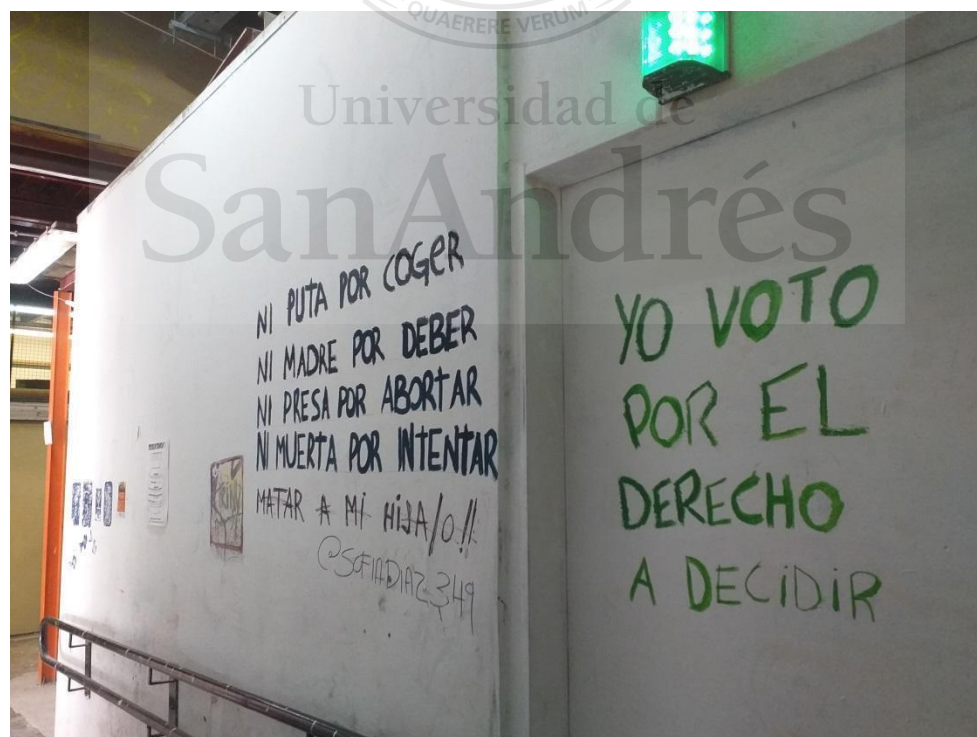
Salta es una de las provincias más conservadoras y religiosas del país, la cual se manifestó en contra de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y de la despenalización del aborto. La hermana de Santiago, Martina CoraitaSafar, contó lo sucedido en Twitter y denunció que no es la primera vez que la institución actúa de ese modo. "Y así vivimos, naturalizando injusticias, ilegalidades e historias traumáticas... ¿alguien más tiene algún trauma todavía? Porque al menos yo, y mis allegados que pasaron por este colegio, les puedo asegurar que sí. No voy a dejar que la historia de mi hermano se transforme en unos tantos mitos del colegio, porque al igual que éstos, no son mitos, sucedieron. Pero a diferencia de ellos, éste lo escuché de primera mano, y no susurrando en un recreo, como todos los otros", expresó. "Si alguien me viera en este momento, podría ver en mis pupilas reflejado el fuego de odio hirviente que me produce la institución que acunó mi infancia y adolescencia. No pienso acercarme nunca jamás allí, ni siquiera a buscar un simple papel. Me produce unas náuseas insoportables", lamentó. La abuela de uno de los compañeros de Santiago también denunció lo sucedido en las redes. "Mi nieto mayor, de impecable trayectoria académica y de conducta, fue EXPULSADO del Colegio Santa María de Salta por defender a un compañero gay de la cobarde agresión y humillación a que lo sometió un consejero de ese colegio", escribió.

La mujer citó un mensaje que el papa Francisco puso en Twitter para criticar a la institución y reclamarle al líder religioso. "Amar a Dios quiere decir servir al prójimo sin reservas y tratar de perdonar sin límites", era la declaración del sumo Pontífice en su cuenta oficial de la red social. "¡Qué buena frase para el Colegio Santa María de Salta, que acaba de expulsar a mi nieto y a tres compañeros más por defender a un compañero gay de la cobarde agresión y humillación a la que lo sometió un consejero de esa institución!", cuestionó. (Fuente www.perfil.com).

La escuela artística

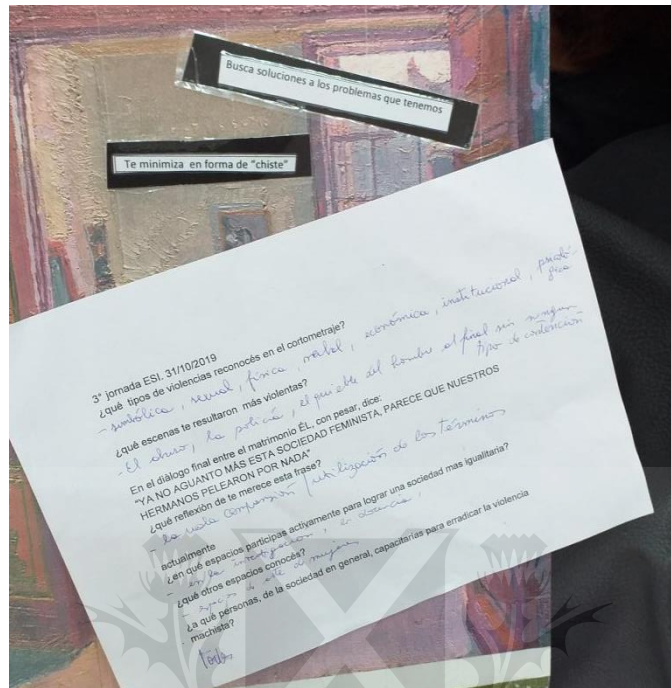


Fuente: Fotografía propia. 2019.



Fuente: Fotografía propia. 2019.

Jornada ESI



Fuente: Fotografía propia. 2019.