

DESAFÍOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS EN TORNO A LA ESI

*Daniela Alessi¹, María Agustina Barrena²
y María Fernanda Ronconi³*
COLEGIO NACIONAL “RAFAEL HERNÁNDEZ”

En este trabajo nos proponemos compartir algunos interrogantes, atravesados de intuiciones, euforias y muchas veces frustraciones, que surgen a partir de nuestra experiencia en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”.

1 Prof. de Sociología (UNLP). Docente del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP) en “Géneros, sexualidades y derechos humanos”; talleres de “ESI” y “Sociología”. Docente de la Escuela Secundaria Técnica (UNQ). Forma parte del equipo “Participación, democracia y nuevos lenguajes” de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE y trabaja en la Dirección Provincial contra las Violencias en el Ámbito de la Salud Pública del Ministerio de Salud.

2 Profesora de Sociología (FaHCE-UNLP). Se desempeña como docente en el Colegio Nacional “R. Hernández” en la materia “Géneros, sexualidades y DDHH” y también coordinando talleres de ESI. Docente del curso “Toda educación es política: herramientas, contenidos y recursos para la implementación de la ESI en el Nivel Secundario” (INFOD) y tutora en capacitaciones en Ley Micaela. Es becaria doctoral de CONICET.

3 Profesora en Letras graduada en la FaHCE (UNLP) y se encuentra cursando la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades en la misma casa de estudios. Se desempeña como docente de ESI en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” y forma parte del equipo de implementación de la Ley Micaela, dentro de la Dirección de Formación del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires.

Esta se inició en 2015 con la coordinación de una materia optativa, “Ni machos ni minitas: géneros, sexualidades y amor” en sexto año, que, a partir del 2019, se transformó en una materia cuatrimestral obligatoria para todxs lxs estudiantes de ese año. El hecho de volverse parte de la currícula obligatoria hizo que repensemos sus contenidos para dar lugar a la materia actual, “Géneros, Sexualidades y Derechos Humanos”, que en el colegio en general es identificada como “ESI” a secas.

Si bien nos centraremos en la experiencia en el marco de esta materia, es importante señalar que dentro del Colegio todos los cursos tienen talleres de ESI, de los que formamos parte como docentes desde el 2018 de manera continua. Los lineamientos curriculares de la ESI señalan la complementariedad entre la transversalidad y los espacios específicos, siempre y cuando esto no implique el abandono de la preocupación por el abordaje integral y transversal. Aún más, se recomienda la organización de espacios particulares para abordar aquellos temas importantes para el desarrollo de lxs estudiantes que no pueden soslayarse como contenidos curriculares⁴. Por otra parte, lxs docentes del colegio participamos en diferentes actividades de formación, entre las cuales se encuentran las organizadas directamente por la Universidad. En los encuentros entre docentes y también cuando trabajamos con lxs estudiantes de sexto año y nos cuentan qué contenidos relacionados se abordan en otras materias, podemos ver que existe por parte de muchxs docentes de la institución un esfuerzo por transversalizar la ESI. Es decir que estos espacios específicos coexisten con la ESI como perspectiva transversal a diferentes asignaturas, si bien no contamos con información que nos permita caracterizar los alcances de esto último.

En lo que sigue, vamos a compartir algunos desafíos con los que nos encontramos actualmente y las discusiones que han motivado

4 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

entre nosotras para ponerlas en diálogo con las experiencias y preguntas de otrxs docentes.

¡Más ESI! ¿Pero de qué hablamos cuando hablamos de ESI?

En ciencias sociales generalmente partimos de presupuestos teóricos; muchas veces estos son acuerdos elaborados en ámbitos académicos por la comunidad científica, en otros casos, están dados por la legislación vigente que condensa -luego de arduos debates- lo que se considera justo en determinado momento histórico. Por ejemplo, en Argentina la justicia ha demostrado la existencia del Terrorismo Estatal y eso nos da un piso de acuerdo para analizar los años de la dictadura desde una perspectiva de derechos.

En el caso de nuestra materia se dan ambas condiciones: por un lado, existen leyes nacionales tales como la **ley de Educación Sexual Integral N°26.150**, la **Ley de Identidad de Género N°26.743**, la **Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26.485**, por nombrar solo algunas de las más fundamentales que reconocen estos contenidos como válidos y necesarios. Por otro lado, además, gracias a la investigación académica contamos con una serie de aportes conceptuales que siguen siendo muy valiosos para el análisis en el aula. El concepto de género, por ejemplo, o los desarrollos de las teorías queer con su valiosísima puesta en cuestión del sexo históricamente concebido como algo absolutamente biológico y natural, o el concepto de “heterosexualidad obligatoria” o “heteronorma” que tiene sus raíces en la noción de Gayle Rubin del “sistema sexo/género” y en los planteos de Adrienne Rich.

A pesar de los presupuestos teóricos, de los avances académicos y políticos, y de que los debates en torno a la Educación Sexual Integral se han instalado en la agenda pública, cada vez que comienza

una nueva cursada nos encontramos con reflexiones y comentarios de estudiantes que nos obligan a seguir pensando sobre dos cuestiones: por un lado, cómo se traduce, es decir, qué necesidades o búsquedas expresa la demanda de aquellxs estudiantes que piden “más ESI” o que afirman que “no han tenido ESI” durante su trayectoria en el colegio; por otro, qué significado tienen y dónde se originan las resistencias de aquellxs estudiantes que invalidan, cuestionan y hasta se enojan por tener que cursar esta materia.

En lo que sigue, presentamos algunas de las afirmaciones, inquietudes, enojos, preguntas, que aparecen en trabajos de lxs estudiantes que reflejan estos dos posicionamientos, nuestras propias reflexiones sobre ellas, preguntas, respuestas y más preguntas que esbozamos a partir de nuestra praxis educativa.

Antes de continuar, nos parece importante señalar que consideramos válidas todas las opiniones de nuestros estudiantes, mucho más en una sociedad democrática y en una escuela que también lo es. Pero, como insistimos en las aulas, cuando se trata de construir conocimiento, no podemos dejar de problematizar cómo se construyen las afirmaciones y qué sustentos existen detrás.

Algunxs andan diciendo...

“En el cole no nos dan ESI” o “recién tenemos ESI en 6to”

Estos son comentarios que solemos escuchar por parte de lxs estudiantes al iniciar la materia que, llamativamente, se ponen en tensión cuando, avanzado el programa, expresan que “ya han debatido mucho en torno a los estereotipos de género en otras materias” o que el abordaje de ciertos temas como identidades de género o violencias les resultan repetitivos, es decir, que los han abordado en otras disciplinas, en el marco de la escuela. Incluso, aunque señalan que se consideran privilegiadxs porque “en otros colegios no tienen estas

clases” y a pesar de haber cursado no solo la materia en el último año, sino transitado también talleres de ESI, la demanda en torno a que es necesaria “más ESI” sigue apareciendo. Entonces nos vuelve una y otra vez la pregunta acerca de qué significa esa demanda, qué temas esperan lxs estudiantes que sean abordados, desde qué perspectivas y cómo, y qué nos pueden decir estas expresiones de lxs pibxs acerca de las representaciones que existen sobre la ESI. Es decir, ¿en qué piensan lxs chicxs cuando piensan en ESI?

Ensayando algunas respuestas, creemos que, si bien el Programa Nacional de ESI propone un abordaje de la sexualidad en un sentido integral, es decir, tomando en cuenta sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, sigue existiendo una demanda de trabajar contenidos que se vinculan a lo que tradicionalmente se entendía como “salud sexual”, reproductiva y no reproductiva. Es decir, aquellos contenidos específicamente referidos a las prácticas sexuales, los cuidados, el placer, la posibilidad de conocer el propio cuerpo y el de lxs otrxs para decidir, aunque superando la perspectiva biologicista. Esto también aparece cuando lxs estudiantes nos señalan que “la parte social” -refiriéndose al patriarcado, la división sexual del trabajo, los estereotipos y mandatos- “ya la vimos”.

Creemos que esta necesidad de jerarquizar ciertos temas por sobre otros responde, por un lado, a que a partir de las luchas sociales del movimiento de mujeres y lgtbq+, de los avances legislativos, de la irrupción de los temas de “género” en la agenda pública, hemos construido como sociedad algunos “sentidos comunes progresistas”, es decir, algunos pisos y consensos con respecto al carácter histórico y social de las desigualdades de género, a la necesidad de revisar los roles y estereotipos que sostienen estas desigualdades, de visibilizar y repudiar las violencias por razones de género, etc., que, aunque definitivamente no alcancen para saldar el problema de la desigualdad ni se traduzcan necesariamente en una transformación definitiva de prácticas discriminatorias y violentas, expresan nuevos acuerdos sociales.

Hemos observado que este estado del debate o este piso alcanzado genera en lxs estudiantes una sensación de repetición, por qué no de aburrimiento, de insistencia sobre problemas que parecieran haberse superado, que se expresa en las aulas con afirmaciones del tipo “profe, eso era antes, ahora ya no pasa”. Sin embargo, las estadísticas nacionales que aportan datos con respecto al número de femicidios y crímenes de odio cometidos anualmente, o las que señalan las formas en que perdura y se sostienen la división sexual del trabajo y las brechas salariales, nos muestran que existe aún una enorme distancia entre la transformación de los discursos y la modificación de las prácticas. Entonces, un desafío pedagógico con el que nos encontramos es el de, a la par de construir progresivamente consensos que resultan necesarios, poder complejizar las miradas sobre la forma en que se construyen las relaciones desiguales de poder, aportar una perspectiva interseccional que pueda poner de relieve la forma en la que se entraman las relaciones de género con las de clase, las raciales, con las territorialidades, así como también las formas capilares o más invisibles que asumen las violencias de género cuando sus expresiones más extremas y crueles se ven puestas en cuestión. Es decir, insistir con el carácter histórico del género, que nos desafía a ser nuestrxs propios sujetxs de estudio, en un esfuerzo situado por reconocer las maneras en que los mandatos de género siguen atravesándonos, y la certeza de que la variable de género no puede ni debe ser la única a observar si queremos analizar el origen de las desigualdades.

Por otra parte, esto también nos implica un desafío como docentes, de hecho, la motivación para empezar a pensar qué está pasando en las aulas surge de nuestras propias sensaciones: a veces desconcierto, porque cuestiones que antes “funcionaban”, interesaban, ya no interpelan de la misma manera, nuestras propias angustias, miedos e incluso bronca, enojo, a veces ante el desinterés, otras ante la descalificación abierta de nuestros posicionamientos. No todo es armonía en el aula de ESI, sino a veces todo lo contrario. Entonces, ¿cómo re-encontramos la forma de seguir abordando la ESI? ¿Son necesarias

nuevas formas? ¿Por qué nos incomoda y atraviesa de esta manera la demanda de lxs estudiantes? ¿Qué nos incomoda a nosotras mismas del discurso de la ESI? ¿Podemos creer que nosotras mismas no nos vamos a ver afectadas por lo que lxs estudiantes nos devuelven?

Nos preguntamos si es los contenidos vinculados estrictamente a las prácticas sexuales y a la salud sexual, reproductiva y no reproductiva no se “saturan” nunca en la escuela, es decir, nunca son suficientes, ya que lxs estudiantes se encuentran en un momento de la vida en el que descubren y exploran su sexualidad; y en el que los vínculos afectivos y eróticos se vuelven centrales. En la medida en que las experiencias eróticas y afectivas concretas, personales, íntimas y subjetivas de lxs estudiantes se van dando, las preguntas, y las necesidades de saber sobre la sexualidad van cobrando nuevos sentidos. Al mismo tiempo, las fuentes de información sobre el sexo ya no se limitan a la familia, la escuela o el grupo de amigxs, sino que entra en juego también aquello que circula por las redes sociales, la pornografía en formatos más accesibles, los medios de comunicación. Esta realidad nos interpela como docentes y nos desafía a, en primer lugar, ahondar y recoger las preguntas de lxs estudiantes para reconocer cuál es la demanda concreta, para poder construir algunas orientaciones generales desde una perspectiva de derechos, que no restrinjan ni homogeneicen prácticas y experiencias, sino que, por el contrario, reconozcan la complejidad y multiplicidad de formas que pueden asumir hoy las relaciones sexuales y los vínculos eróticos y afectivos, acompañando a lxs estudiantes a observar y transitar las necesarias contradicciones con las que nos encontraremos en un momento histórico en el que conviven nuevos debates con formas más tradicionales o cristalizadas de vincularse. Nos preguntamos, y queda el interrogante abierto, si nuestra propia vivencia de la identidad y la sexualidad como docentes puede ser, a veces, un marco de inteligibilidad limitante para la escucha de las vivencias y experiencias de lxs estudiantes, y sea esta la razón por la que por momentos sentimos

que no alcanzamos a cumplir con ciertas expectativas de lo que debería ser abordado.

Para terminar con este punto, creemos que la expresión “No hay ESI en la escuela” expresa también la dificultad de reconocer como “contenidos de ESI” aquellos que se abordan de manera transversal en los espacios curriculares no específicos. Lo que da cuenta, por un lado, de lo desafiante que resulta pensar contenidos transversales, abordados desde una perspectiva de género, y cuán arraigadas tenemos aún profes y estudiantes las concepciones más tradicionales de la educación sexual. Por otro lado, nos plantea la necesidad de trabajar en mayores y mejores articulaciones institucionales (entre departamentos, docentes, preceptoras/es) para que la ESI tome mayor visibilidad, ya que no siempre se trata de “contenidos” sino muchas veces de perspectivas y formas de abordaje de lo que se enseña, lo que las hace más difíciles de identificar.

Nos surge también como pregunta si la afirmación de que no hay ESI en las escuelas, que se da no sólo en las aulas, sino, y de manera bastante recurrente, en los medios de comunicación, o en actividades en las que exponen especialistas, médicxs, psicólogxs, sexólogxs, hablando de ESI y “defendiendo” la ESI, no parte también de una invisibilización o al menos de un desconocimiento de lo que lxs docentes hacemos en las aulas y de la escuela como territorio de negociaciones con muchísimos interlocutores, entre los que se encuentran las familias, las instituciones religiosas, lxs funcionarixs que desarrollan la política educativa, etc. Con esta pregunta no queremos afirmar taxativamente que en todas las escuelas se abordan contenidos de ESI aunque no se visibilicen; sin dudas es necesario seguir trabajando para que la ley se cumpla. Pero sí nos preguntamos sobre qué cifras, estadísticas, experiencias, están construidas esas afirmaciones. ¿Será que a veces la demanda de más ESI funciona como una respuesta un tanto fantásica a problemas de larguísima data que necesitan de respuestas más complejas? ¿Será que a veces no tenemos respuestas

dadas y fijas para ofrecer, sino más bien preguntas? ¿Qué otras demandas debería traer aparejada el pedido de más ESI?

“Mi educación sexual me la dio mi familia y me enseñó todo lo que tenía que saber” (1er. cuatrimestre, 2021)

Una de las formas en que solemos dar inicio a la materia es intentando reconocer y desarmar los discursos que, a lo largo de nuestras vidas, nos han enseñado sobre sexualidad y qué ideas nos han transmitido. Así, proponemos el ejercicio de hacer una “biografía de nuestra educación sexual” intentando reconocer cuáles fueron esos discursos, qué mandatos, estereotipos y silencios en torno a la sexualidad podemos ver presentes en ellos, para luego proponer la mirada desde la educación sexual integral.

La frase citada representa algunas expresiones que suelen aparecer ante este ejercicio y que dan cuenta, por un lado, de la persistencia de la idea de sexualidad como propia del ámbito privado y familiar, donde la escuela no tiene por qué irrumpir. Frente a esto, insistimos con el planteo de Morgade (2011) acerca de que “toda educación es sexual”, es decir, que somos socializadxs y educadxs en sexualidad en todos los ámbitos de nuestra vida, desde el momento en que nos ponen un nombre y nos asignan una identidad de género, en nuestro tránsito por clubes e instituciones educativas, a través de nuestros consumos culturales, etc. Por otro lado, también puede expresar una forma de resistencia, al señalar que la familia se encargó de transmitir la información necesaria, donde también podemos observar una concepción acerca de *qué es necesario saber*, cuáles son los contenidos válidos para transmitir y de que el aprendizaje sobre sexualidad puede darse por acabado en algún momento. Justamente, creemos que la complejidad, y a la vez la potencia de la ESI, es que no podemos circunscribirla sólo a información o a contenidos que puedan cristalizarse, sino que además y fundamentalmente implica preguntas, que todo el tiempo se renuevan, y la problematización de las diferentes experiencias que vamos transitando. Frente a respuestas como las que nos ofrece este alumno, que parecen cerrar debates, consi-

deramos que hay que volver a las preguntas que son, muchas veces, mejores recursos que las definiciones teóricas: ¿qué significa “todo lo que tenías que saber”? ¿Qué cosas fueron las que aprendiste? De esta manera, quizás, emerjan lo que se guarda bajo los silencios y los sesgos que son los que buscamos abordar y problematizar.

La perspectiva de géneros desde donde se posiciona la ESI invita a visibilizar esta educación sexual implícita tan invisible, a revisar la supuesta “neutralidad” y “apoliticidad” de lo aprendido en diversos ámbitos de la vida, y sobre todo, genera movimientos, nos corre de lugares que hasta hoy eran marcos de referencia que ordenaban el mundo, que lo explicaban de manera esquemática y sencilla, tomando como principio ordenador una realidad “natural” que se presenta como pre-cultural y pre-discursiva. Nos interesa profundizar un poco más sobre esto a partir de las preguntas que nos generan los siguientes comentarios de un alumno:

“‘Hombre o mujer se hace no se nace’. Con respecto a esta frase de Simone de Beauvoir yo no coincido. Hay puntos innegables que prueban que a la hora del nacimiento una persona, según su anatomía, es varón o mujer, es por esto que uno nace varón o mujer, que uno lo cambie con el tiempo es otra cosa, pero sería un atropello contra la ciencia decir que uno no nace de una u otra forma” (1er cuatrimestre, 2020).

Durante toda mi educación en el colegio Nacional, me dijeron que no puede negarse la ciencia, es lo mejor que tiene el ser humano y no puede negarse, ya lo hizo la iglesia y lo condenan en casi todas las clases. ¿Por qué las personas que me dijeron eso hoy mantienen que es mejor negarla?” (1er cuatrimestre, 2020).

Como reflexionamos más arriba, creemos que muchas de las respuestas o resistencias de lxs estudiantes a los debates que propone la ESI no responden necesariamente a posicionamientos abiertamente conservadores (aunque en algunos casos sí), sino que se vinculan más bien a una necesidad de ordenar el “desorden” o la falta de límites o bordes que aparecen cuando se comienza a comprender el género

como artificio que sostiene un ordenamiento binario de los cuerpos y de las relaciones, que es de carácter histórico y social y que podría ser transformado o puesto en tensión.

Las dos citas que traemos al análisis apelan a un supuesto orden natural que es descrito por las ciencias desde una perspectiva positivista, como garantes de una verdad objetiva y neutral que aporta tranquilidad ante la distorsión y erosión de esquemas que propone la “ideología de género”. Este giro argumental que toma saberes presentados como científicos y jurídicos para construir posicionamientos en contra de la ampliación de derechos ha sido una estrategia discursiva de algunos sectores conservadores que, comprendiendo que los discursos vinculados a los fundamentalismos religiosos ya no interpelan a ciertos sectores de la juventud, optan por un “secularismo estratégico” (Vaggione, 2012).

Ante estos discursos que convocan un estado de neutralidad y de verdad objetiva, puede resultar interesante proponer algunas preguntas sobre la ciencia, su historia y los supuestos sobre los que se construye: ¿quiénes hacen la ciencia? ¿Puede haber neutralidad en la mirada? ¿Quiénes nombran y categorizan el mundo y desde qué supuestos? ¿Quiénes han tenido históricamente la autoridad para señalar las fronteras de lo considerado normal o patológico? ¿Quiénes se han visto beneficiados por los ordenamientos de la ciencia, y quiénes han quedado por fuera? ¿Qué afirmaciones que antiguamente fueron consideradas del orden científico hoy no lo son?

Nos preguntamos también: ¿es posible un conocimiento que simplemente ordene? ¿Que dé seguridad? ¿Que no tensione, que no cuestione, que no proponga complejizar los temas que aborda? Lo mismo podríamos preguntarnos con respecto al rol de la enseñanza.

Ante la complejidad y diversidad de existencias, corporalidades, identidades, ante las infinitas formas que pueden asumir las relaciones que trascienden las normas y formas de vincularse que propone la heterosexualidad, creemos que aparece por parte de muchxs estudiantes una demanda de orden, de límites, de fronteras más compren-

sibles. Tal vez el desafío está en poder reflexionar en conjunto acerca de los costos que implican para muchas personas esas fronteras y esos casilleros tan apreciados, y la necesidad de ampliar los parámetros de lo inteligible para que nadie quede afuera, es decir desarmar los esquemas de inteligibilidad que excluyen cuerpos e identidades, como imperativo ético, político y pedagógico.

Estas afirmaciones nos llevan a pensar que, si a las ciencias sociales les ha costado legitimarse como campo científico, los estudios de género y feministas resultan todavía más controversiales. Y esto no se debe a que no existan metodologías validadas y reconocidas dentro de la comunidad científica que sustenten los postulados, sino más bien a los temas que aborda y lo que pone en cuestión. Así, una forma de deslegitimar estos desarrollos teóricos es considerarlos no científicos, “opinología” o “ideología”. En este sentido, como docentes de la materia muchas veces nos hemos encontrado en la situación de tener que explicar qué estudiamos o en qué nos especializamos para enseñar ESI.

“Si se me permite una opinión, no considero que la ‘masculinidad hegemónica’ represente a todos los hombres. Yo soy hombre, pero con mis amigos hablo de mis sentimientos, según el texto no soy el estereotipo de hombre que se plantea. No voy por la calle tocando o gritándole a mujeres, según el texto tampoco soy hombre, o soy un masculino medio homosexual. No lo veo así, repudio esos comportamientos, creo que ser hombre es respetar a la otra persona, porque al igual que hombre soy ser humano” (1er. cuatrimestre, 2021)

Como sabemos, ese supuesto orden que aparece como puesto en cuestión es un orden que reproduce y sostiene jerarquías y desigualdades y, en este sentido, la perspectiva de género pone en tensión los privilegios de la masculinidad. Así, pensamos que estas resistencias también se vinculan con la interpelación hacia los varones (heterosexuales y cis), no sólo por parte de la ESI sino de los feminismos y fundamentalmente de la participación de las chicas, sus pares. En el Colegio Nacional viene desarrollándose un proceso similar al que se

vivió en otros colegios secundarios donde las jóvenes se organizaron y pusieron en cuestión violencias y prácticas naturalizadas en los vínculos sexo afectivos, así como también prácticas escolares. Eleonor Faur, en torno a experiencias de colegios de la Ciudad de Buenos Aires, señala que, para lxs estudiantes, esta politización de las relaciones “disolvió todo lo sólido en el aire”, especialmente para los varones (2019).

En la materia, apuntamos a visibilizar las relaciones de poder, las normas sociales que nos atraviesan y nos constituyen como sujetos. En este sentido, si existen ciertos consensos en torno a las violencias de género y la discriminación a las identidades disidentes y la diversidad sexual, el hecho de repensar la masculinidad en tanto construcción social interpela prácticas muchos más naturalizadas e invisibilizadas como producto de mandatos sociales y de relaciones de poder. Hablamos, por ejemplo, de aspectos como la competencia, la complicidad entre varones, de cómo la masculinidad se demuestra y se juzga entre pares, de los rituales en el mundo del deporte, entre otras cuestiones. Esta invisibilidad de la masculinidad, que deviene de su estatus de poder y privilegio, constituye uno de sus rasgos fundamentales (Instituto de Masculinidades y Cambio Social, 2019). Así, desde el Instituto de Masculinidades y Cambio social señalan en torno al trabajo con varones:

cuando pretendemos que los varones se piensen como sujetos de género, situados, con intereses parciales y responsabilidades concretas, no saben cómo hacerlo, no quieren hacerlo, se sienten interpelados y cuestionados. Esa reacción, aunque muchas veces inconsciente, es una forma de defender el privilegio de ser considerado un sujeto universal, es el privilegio de que sus privilegios no sean visibles ni se encuentren amenazados. (Instituto de Masculinidades y Cambio Social, 2019, p.14)

Sin embargo, tal como señalan lxs autorxs, es fundamental que los varones se asuman como parte de un grupo social, más allá de su individualidad y esto constituye una fuente de resistencia. La idea en torno al “yo no soy así” se encuentra respaldada, además, por el hecho de que existe una distancia entre la masculinidad normativa y las experiencias de los varones adolescentes, fundamentalmente porque esos mandatos se dirigen al varón adulto y porque, además, justamente la función de la norma es la de ser una ficción reguladora que nunca se alcanza del todo (Instituto de Masculinidades y Cambio Social, 2019, pp.14-15).

“Mueren más varones que mujeres” (1er. cuatrimestre 2021)

“No creo que todo deba mirarse con perspectivas de género, en primer lugar, porque se saca todo de contexto (...) Creo que en este momento hay cosas mucho más importantes que centrar la lupa” (1er. cuatrimestre 2021)

La herramienta más valiosa para abordar las resistencias han resultado las preguntas. Habilitar a más preguntas y dudas en vez de recurrir a contraargumentos. En este caso, fue posible dar lugar a reflexionar sobre las masculinidades y la homosociabilidad y no poner el eje en el factor de riesgo o de vulnerabilidad que se da por el solo hecho de ser mujer o tener y vivir una orientación o identidad de género distintas a las dominantes: ¿por qué hay más víctimas varones? ¿Qué riesgos de morir tienen los varones? ¿De qué mueren? ¿Son asesinados por mujeres estos varones? ¿Cuáles son las estadísticas de varones asesinados por mujeres? ¿Son asesinados por su condición de varón? ¿Qué sucede con la salud de los varones? ¿Quién la cuida?

La pregunta permite a veces realizar un cambio de lugar, un corrimiento para comprender que el señalamiento no es individual, que no se ataca a los varones por su identidad de género, sino que es un cuestionamiento a las lógicas en las que fuimos socializadx. Muchas veces las resistencias a reconocer que existen aún desigualdades de género responde a un temor: a la exposición de sentirse en falta, a la pérdida de privilegios y a reconocerse privilegiados, a no poder responder como

se espera, a carecer de marcos de referencias para actuar, a que no haya recetas. Los debates que aporta la perspectiva de género incomodan, nos mueven de lugar, en una sociedad en que la incomodidad genera rechazo. Es cierto que hay privilegios que perder y es posible que no sea fácil dejarlos, pero es fundamental también poder comprender que esta es una pérdida que también los beneficia y nos beneficia, y que es posible construir subjetividades cada vez mejores, más solidarias, más empáticas, más amorosas, más justas. Por eso, en última instancia, confiamos en la posibilidad de que la pregunta acerca de qué sujetos, y concretamente, qué varones queremos ser, resuene a pesar de las resistencias que puedan manifestarse frente a otrxs. Y lo mismo en cuanto a las palabras y los recursos que ponemos en juego en el aula, que quizás aparezcan o sean resignificados en distintos momentos de las vidas de todxs, estudiantes y profes.

Para concluir

Si bien hemos compartido aquí más preguntas que certezas, estamos seguras de que la ESI, abordada desde una perspectiva de géneros y derechos, es necesaria para seguir fortaleciendo y creciendo en consensos sociales que nos lleven a ser una sociedad menos violenta y excluyente. Es importante reflexionar junto a lxs estudiantes en torno a que no se trata de “que cada unx puede ser lo que quiera”, sino de conquistar libertades colectivas, desde un posicionamiento ético y político que vuelva inteligible y que dignifique todas las existencias.

Es un desafío para nosotrxs como docentes reconocer que los contenidos de la ESI son dinámicos, que implica un ejercicio analítico situado y permanente de la realidad, y un compromiso para evitar caer en banalizaciones o simplificaciones. Al mismo tiempo, es una disciplina que genera movimientos y corrimientos incómodos, que muchas veces carecen de marcos de referencia, o preguntas que al momento carecen de respuestas cerradas o taxativas, por eso como

adultxs nos toca contener las angustias que esos corrimientos generan. Claramente la intención no será nunca clausurar el debate, porque sería lo contrario a nuestra función pedagógica y además podría dar lugar a mayores resistencias. Una y otra vez habrá que convidar preguntas y dar la discusión necesaria, volviendo siempre a los pisos y consensos que hemos conquistado colectivamente.

Surge, por último, la necesidad de desarrollar herramientas de investigación y sistematización para conocer efectivamente qué está pasando con la ESI en las escuelas, ante esa sensación de que “falta ESI”. Esto nos permitirá, a más de quince años de sancionada la ley, hacer revisiones necesarias y fortalecerla.

Bibliografía

- Faur, Eleonor (2019) “Del escrache a la pedagogía del deseo”, *Revista Anfibia* <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Instituto de Masculinidades y Cambio Social (2019). “Varones y Masculinidad(es). Herramientas Pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes”, Chiodi, Agustina (coordinadora). Disponible en www.onu.org.ar/IniciativaSpotlightArgentina
- Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- Rich, Adrienne (1996). “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*.
- Rubin, Gayle (1996). “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo”. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, 35–98. México: PUEGUNAM.
- Vaggione, Juan Marco (2012). La ‘cultura de la vida’. Desplazamientos estratégicos del activismo católico conservador frente a los derechos sexuales y reproductivos, en *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 32(2): 57-80, 2012.