Educación y género en movimiento

Transformaciones recientes en políticas y prácticas

SEBASTIÁN FUENTES y CAROLINA GAMBA —editores

FLACSO ARGENTINA

ecyS Programa Educación, conocimiento y sociedad
Área Educación

Ediciones Tornasol
Referente empírico

FLACSO ARGENTINA

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina.

Área Educación.

ecyS
Programa Educación, conocimiento y sociedad

Directora
Valentina Delich

Secretaria académica
Cristina Ruiz del Ferrier

Coordinador del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación
Sebastián Fuentes

Equipo editorial
Andrea Brito, Mariana Nobile, Sebastián Fuentes

Comité asesor
Daniel Pinkasz, Silvina Finocchio, Sandra Ziegler

Dirección de la colección
Referente empírico
Mariana Nobile y Sebastián Fuentes

Edición y corrección
Federico Juega Sicardi

Diseño
Julián Balangero

Maquetación e-pub
Javier Beramendi

Fotografías
Lucila Heinberg. Tomadas en la Fundación Gente Nueva, Bariloche.

Educación y género en movimiento : transformaciones recientes en políticas y prácticas / Sebastián Fuentes ... [et al.] ; Contribuciones de Ana Luisa López Molina ... [et al.] ; Compilación de Sebastián Fuentes ; Carolina Gamba ; Editado por Federico Juega Sicardi ; Fotografías de Lucila Heinberg. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tornasol FLACSO, 2024. Libro digital, PDF - (Referente Empírico / Sebastián Fuentes ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-90324-4-4

1. Educación. 2. Estudios de Género. 3. Educación Sexual Integral. I. Fuentes, Sebastián, comp. II. López Molina, Ana Luisa, colab. III. Gamba, Carolina, comp. IV. Juega Sicardi, Federico, ed. V. Heinberg, Lucila, fot.
CDD 370.81

—

© Sebastián Fuentes y Carolina Gamba (editores), Pablo Kopelovich, Ana López Molina, Mora Medici, Natalia Nasep, 2023.
© de la editorial: Tornasol, 2023.

Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

—

Para citar esta obra: Sebastián Fuentes y Carolina Gamba (eds.), *Educación y género en movimiento. Transformaciones recientes en políticas y prácticas*, Buenos Aires, FLACSO Argentina, Ediciones Tornasol, col. Referente empírico, 2023.

Educación y género en movimiento

Transformaciones recientes en políticas y prácticas

SEBASTIÁN FUENTES
y CAROLINA GAMBA —editores

FLACSO ARGENTINA

ecyS
Programa Educación, conocimiento y sociedad
Área Educación

Ediciones Tornasol
Referente empírico

7 — Introducción

23 — **1. Innovación educativa y educación sexual integral (ESI).** Una mirada epistemológica para analizar el cambio en educación. Por Sebastián Fuentes

23 — Un *mundo de innovaciones:* la escuela y los mandatos en el siglo XXI

28 — Políticas de cambio desde una epistemología feminista

30 — La innovación como invención: ¿quiénes inventan qué en las políticas de género?

37 — ¿Cómo se produce el cambio educativo? La ESI como nuevo ensamblaje

44 — La controversia en la ESI: una mirada que ensambla opuestos

47 — La innovación ESI desde una lente feminista

51 — Para cerrar

54 — Bibliografía

59 — **2. Educación sexual con i de integral.** Homogeneización de prácticas, prevención de riesgos y movimientos sociales en la educación sexual guatemalteca. Por Ana López Molina

59 — Introducción

63 — Educaciones sexuales hay muchas

66 — Integralidad como homogeneización de prácticas: los riesgos de la sexualidad, y la familia como punto de partida y meta

72 — Integralidad como prevención: la suma de salud y educación

76 — Integralidad como "ideología": movimientos sociales y derechos

82 — Integralidad como transversalidad: el currículo nacional y la formación docente

87 — Algunas reflexiones de cierre

91 — Bibliografía

96 — 3. Las primeras. Trayectorias educativas e ingreso a la universidad de mujeres jóvenes del conurbano bonaerense. Por Natalia Nasep

96 — Introducción

99 — Juventudes, género y educación superior: perspectiva conceptual en construcción

103 — Trayectorias y puntos de inflexión

104 — Primer punto de inflexión: finalizar y continuar Influencias e impulsos en las trayectorias educativas

112 — Segundo punto de inflexión: el sinuoso camino de elegir

119 — Consideraciones finales

122 — Bibliografía

128 — 4. ESI ¿es sin vergüenza? Narrativas docentes sobre la experiencia de menstruar. Por Carolina Gamba

128 — Revisitar experiencias afectivas desde la ESI

135 — La menarca como experiencia vergonzante

141 — Una ESI sin vergüenza ¿es deseable?

145 — Bibliografía

149 — **5. Escolarizar es generizar.** El ordenamiento de los cuerpos en la escuela. Por Pablo Kopelovich

149 — Presentación

151 — Problematización de situaciones escolares de ordenamiento de los cuerpos masculinos y femeninos

151 — Escena 1. El colegio Gymnasium de Tucumán y la reticencia de parte del estudiantado y algunas familias al paso a la coeducación

155 — Escena 2. La Educación Física diferenciada: formando cuerpos masculinos y femeninos desiguales a través del movimiento

158 — Escena 3. Los baños escolares. De la visión binaria de los cuerpos a la consideración de otras identidades

162 — A modo de cierre

166 — Bibliografía

171 — **6. La educación sexual integral y los usos del espacio físico en la escuela.** Un acercamiento a la dimensión material de las políticas de género. Por Mora Medici

171 — Introducción

175 — Las disputas por los espacios físicos en la escuela: las marchas y contramarchas de la "salita ESI"

181 — Prácticas de enseñanza y usos generizados de los espacios en la escuela y más allá de sus fronteras

186 — El expresidente *queer* y los límites de la tradición escolar

191 — Reflexiones finales

194 — Bibliografía

196 — Sobre los autores y las autoras

Introducción

SEBASTIÁN FUENTES y CAROLINA GAMBA

Una sensación particular se nos fue haciendo nítida cuando empezamos a pensar en este libro, hacia fines de 2021. Estábamos en la ¿salida? de la pandemia y veíamos con algo de esperanza que la presencialidad, tal como la conocíamos hasta 2020, volvía a tomar forma en las escuelas y universidades, sin interrupciones epidemiológicas. Habíamos notado, además, que durante la suspensión de las clases presenciales las experiencias de docentes, estudiantes y familias habían sido traumáticas por múltiples motivos, no solo con respecto al contexto sanitario o a las muertes y enfermedades por COVID-19. Las relaciones de género también se alteraban y, con ello, transformaban la cotidianeidad.

Durante el confinamiento, el cuidado en los hogares se recostó, como siempre suele hacerlo en sociedades patriarcales, en las espaldas de mujeres adultas y jóvenes e inclusive, en algunos

casos, en niñas. El desgaste, el malestar y la violencia —de todo tipo, no solo la de género— parecieron incrementarse. Por más que la educación sexual integral (ESI) se haya incluido en cuadernillos, programas de TV y recursos digitales durante 2020, con tanta priorización de contenidos durante la pandemia, aquellos relativos a la ESI, los que se plantean desde un enfoque de género, quedaron relegados o enclaustrados en actividades muy puntuales. Parecía que priorizar género, cuidados, afectividad, ESI… era siempre menos importante. Mientras tanto, niños, niñas y jóvenes se vieron menos expuestos a discursos que los enfrentaran a la diversidad, que los interpelasen, y también los adultos y las adultas, docentes y no docentes, nos vimos mayormente enganchados en la dinámica familiar, televisiva y de las redes sociales, que se acomodan (estas últimas) al algoritmo de nuestras repeticiones y preferencias. Era un momento en el que quedábamos encapsulados frente a las posibilidades de ser interpelados sobre lo instalado en las relaciones de género.

Entonces nos preguntamos: si la pandemia por COVID-19 había alterado tanto y (casi) todo, ¿qué utilidad podrían tener las investigaciones sobre género y ESI que veníamos realizando antes de la pandemia? Pues la sorpresiva cancelación de la presencialidad había dejado pausada la posibilidad de pensarse hacia delante. La impresión que teníamos como equipo de investigación preocupado justamente por la *presencia* de la ESI y la perspectiva de género en las escuelas se expandió. Decidimos jerarquizar una lente de mediano plazo para evaluar las políticas de género en los sistemas educativos, entendiendo que una mirada *en perspectiva* sobre lo acontecido, en el marco de la pospandemia, contribuía a reconstruir un paisaje: el de la transformación educativa. Sin caer en el tan androcentrado optimismo de la voluntad —como si siempre hubiera individuos, y nunca colectivos sociales…—, decidimos

poner en valor que la investigación que habíamos hecho antes de la pandemia podía mostrar la contracara del pesimismo que inmoviliza y encierra en la prisión del discurso endogámico (sea este el del hogar, el de las redes sociales o el de la propia academia). Si la pandemia nos paralizaba, la mirada de mediano plazo que teníamos sobre las transformaciones de las relaciones de género nos ponía en *movimiento,* porque necesitábamos lentes dinámicas para mirar lo que estaba frente a nosotros y nosotras, procesos complejos que incluían, además de la pandemia y sus consecuencias, prácticas, políticas, relaciones y experiencias de género que venían modificando la manera de pararnos, enseñar, aprender y vincularnos en escuelas y universidades. Más aún, en la sociedad toda.

Las relaciones de género, las políticas de género y los movimientos sociales estaban en una efervescencia y se hacían agenda en los años anteriores a 2020, como resultado de procesos menos eventuales y de mayor densidad histórica, de las luchas y disputas por los derechos. En la Argentina, por ejemplo, luego de mucho batallar y de una campaña que organizó por quince años el armado, en diciembre de 2020 se aprobó la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (N.° 27610), después de un intento previo con fuerte debate social en 2018. Aun con las restricciones pandémicas, hubo movilización, activismo digital y cuerpo a cuerpo, en pos de tal conquista, del reconocimiento y del nuevo piso de derechos. Mientras tanto, en países como Guatemala y en algunos estados de los Estados Unidos, se prohibía la misma medida, y en otros la prohibición se extendió a la mención de la palabra "género" —como lo viene haciendo el Estado paraguayo desde antes de la pandemia— y al reconocimiento legal del matrimonio entre personas del mismo "sexo". En suma, si hay algo que a pesar de malestares y conflictos no dejó de moverse,

fueron las relaciones, prácticas y políticas de género, incluso para reaccionar frente a algunos retrocesos.

No creemos que vayamos hacia un final definido, unilineal, como sí sucede en la ideología del progreso y en la pretensión patriarcal de que el conocimiento evoluciona por el empuje del hombre y la técnica, la ciencia y las ingenierías sociales. Investigamos acompañando a personas y procesos culturales y educativos, políticas de transformación, en lugares y contextos singulares, buscando comprender ensamblajes de relaciones y proyectos que tienen el carácter de lo procesual, de lo inacabado e incierto. Vemos que los actores implicados en la transformación de las relaciones de género se apasionan en esos proyectos, como nos pasa a nosotros y nosotras. La certeza, en todo caso, es que en ese *movimiento* algo más de lo justo, lo digno, lo diverso y humano se rearma, en esas complejas tramas donde lo particular se une en lo común (y ya no en lo universal).

Volvamos al campo educativo en su interfaz sociocultural y política para comprender: ¿de qué se trata lo que este libro trata?

Este libro mira y habla sobre las transformaciones en la vida de las instituciones educativas a partir de la incorporación del enfoque de género en prácticas, políticas y materialidades. Ya sea en relación con políticas y programas de ESI, de prevención de la violencia de género en las escuelas o de convivencia escolar, estos cambios fueron, en gran medida, impulsados desde los márgenes y por un actor clave que no suele ser considerado en las reformas educativas: el estudiantado. Las disputas que se libraron en el palacio legislativo y en las calles, así como las conquistas sociales y políticas logradas por el movimiento de mujeres y disidencias, con marcado protagonismo de las juventudes, colocaron en la agenda pública la necesidad de profundizar en una mirada de género en la sociedad, en general, y en los espacios educativos, en particular.

Sin dudas, una de las políticas educativas de género más importantes en la Argentina ha sido la ley nacional 26150 de 2006, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La ESI se ha constituido en la bandera de los movimientos estudiantiles que demandan su implementación efectiva, al entenderla como un derecho que les garantiza la posibilidad de exigir otros derechos vinculados a la sexualidad y al género y algo tan esencial como vivir una vida digna y libre de violencias. Así, la ESI se consolida no solo como una política de incumbencia curricular, sino también como un cambio de paradigma que implica transformaciones profundas en los modos de relacionarnos. Esta complejidad desborda la institución escolar y sus relaciones, a la vez que reside en el centro de cada institución educativa en la que, además de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, se construyen ciudadanía y democracia.

¿Por qué no interrogarnos sobre las formas en que el enfoque de género acontece y se desarrolla en distintos espacios educativos y reflexionar sobre el devenir de algunas transformaciones de los últimos años, para imaginarnos futuros distintos? Los cuarenta años de democracia que en 2023 celebramos en la Argentina —país donde residimos quienes escribimos este libro— son la ocasión perfecta para revisar los modos en los que la perspectiva de género toma cuerpo en las instituciones educativas, identificar aciertos y errores y explorar algunos asuntos pendientes. Este libro parte del interés por repensar algunas ideas, discursos y prácticas sobre el género en la educación, que nos permitan ir un paso más allá de diagnósticos y recomendaciones iniciales sobre cómo se transforman las relaciones de género en las instituciones educativas, más allá de los estudios que evalúan y confirman estos cambios sociales.

Una primera mirada "evolucionista" nos llevaría a afirmar que la construcción política, científica y pedagógica de las teorías

de género, de los feminismos y de la diversidad sexual no ha hecho más que desarrollarse de maneras acumulativas y, tal vez, lineales. Desde las primeras medidas destinadas a incorporar temas de salud sexual y reproductiva o, ni más ni menos, el hecho de comenzar a hablar del "sexo" en las aulas para prevenir el VIH hasta la identificación del sesgo patriarcal de los manuales de lectura en las escuelas. Hemos conformado comisiones de género en los centros de estudiantes del nivel secundario y secretarías de género en las universidades y sancionado leyes nacionales y jurisdiccionales, así como un conjunto de regulaciones que plantean el género como un eje clave en la enseñanza y en la organización de las relaciones educativas. Esta mirada se retroalimenta si pensamos tales transformaciones del sistema educativo articuladas con otros procesos sociales y políticos nacionales de gran impacto en nuestra vida cotidiana y en los modos de organización familiar.

Ahora bien, esta mirada evolucionista corre un riesgo: la ilusión de una progresión sin fin. Creemos que esta no es la manera más adecuada, desde una lente feminista y de género, para mirar los procesos de cambio y democratización social que atraviesa el sistema educativo. Como ya lo señalamos, la ideología del progreso ha sido lo suficientemente dañina como para pensar las relaciones entre grupos humanos y entre sociedades humanas y la "naturaleza". En contraste, concebimos la democratización social como procesos situados y locales, no como líneas, sino como trazos espiralados, que requieren el constante y trabajoso reensamblaje de relaciones sociales, de diálogo, oposición y trabajo sobre los distintos puntos de vista. Esta forma de entender el cambio social nos permite pensar los sistemas e instituciones educativas en su complejidad, con sus diferencias y desigualdades basadas en el género, la clase, la nacionalidad, la etnia, y con el gran desafío de construir y legitimar una singularidad que aporte a lo común.

Esta compilación reúne un conjunto de avances de investigación que dan cuenta de procesos y cambios en las relaciones de género y en lo que las políticas de género en educación habilitan e interrumpen, educación y género en movimiento en distintas escalas. Abarcan, a su vez, iniciativas y trayectorias sociales diversas y en contextos situados, que invitan a reflexiones y miradas más generales y comprensivas. Nos interesa alejarnos de una perspectiva muy presente en la investigación, incluso en trabajos nuestros anteriores, que se mueve sobre un eje con dos caras en las que se muestra cómo, por un lado, el sistema educativo discrimina, reproduce estereotipos y jerarquías y, por otro, se señalan resistencias y cambios que, con dificultades y ambigüedades, comienzan a transformar estos procesos. Al retomar este eje, consideramos que es necesario replantearse nuevos interrogantes que superen esta mirada maniquea, binaria.

Los cambios no suelen ser lineales. Por el contrario, muchas veces los avances y retrocesos en las transformaciones sociales responden a articulaciones singulares y contingentes, que se escapan a una lente dicotómica. Tal como muestran las investigaciones de esta compilación, los actores escolares se apropian y posicionan en función de los cambios, para demandar o para hacer de la experiencia escolar algo más relevante, gratificante, que interpele la vida y las trayectorias educativas y sociales. Cada capítulo toma un objeto o un conjunto de elementos para someterlos a análisis: la subjetividad docente y los temores, los discursos familiares sobre las mujeres universitarias, los baños, un busto en la escuela, los discursos políticos sobre la ESI, la innovación educativa. Los aportes de este libro buscan, así, deshacer "lo dado" desde un análisis empírico y, en algunos casos, epistemológico.

Para esto, les propusimos a quienes forman parte de esta compilación que seleccionaran alguna categoría central de sus

investigaciones e hicieran el ejercicio de interrogarla. En otras palabras, nuestra búsqueda fue problematizar algunos nudos de sentido que se cristalizan, tanto en la investigación que hacemos como en lo que la política o los actores dicen. Con esta consigna, recuperamos, de nuestros trabajos de campo y de nuestras experiencias en distintos roles y ámbitos educativos, comentarios, anotaciones, preguntas al margen, que quedaron resonando como pistas, hilos de los cuales creemos es importante tirar para seguir desandando este proceso de cambios en la generización del sistema educativo, que vamos transitando. Por ello, no todos los capítulos se organizan en función del análisis de la ESI; algunos incluyen otros procesos de transformación de las relaciones de género.

¿Quiénes construyen conocimiento sobre educación, género, cuerpos? ¿Con qué legitimidades? ¿Desde qué lugares de enunciación? Estas inquietudes recorren el libro y sus intenciones. Teóricamente, consideramos la perspectiva de género como un conjunto de saberes democratizados y democratizantes: cualquiera puede saber algo sobre las diferencias de género que nos constituyen; es un saber experiencial, cotidiano, aunque, hasta no hace muchas décadas, solapado, naturalizado. El activismo, la política, la producción de conocimiento movilizan una curiosidad que nunca deja de tener una dimensión cognitiva, simbólica. Identificar nuestra propia trayectoria de género, sus marcas y condiciones, sus estereotipos, privilegios y estigmas, nos ubica en un lugar de conocimiento. Desde allí desplegamos nuestro análisis, asumiendo que todos los actores saben del género (¡aunque a él se opongan!).

Este libro es una invitación a volver a mirar algunos problemas vinculados a la incorporación del enfoque de género, que atraviesan a los sujetos que habitan y piensan las instituciones educativas: estudiantes, docentes, equipos de gestión. Volvemos a mirar las

Consideramos la perspectiva de género como un conjunto de saberes democratizados y democratizantes: cualquiera puede saber algo sobre las diferencias de género que nos constituyen; es un saber experiencial, cotidiano, aunque, hasta no hace muchas décadas, solapado, naturalizado.

políticas, pero también las aulas, los pasillos, los baños. Volvemos a mirar los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyendo las emociones, los valores, las trayectorias y expectativas. Es de nuestro interés que la producción científica englobe cada vez más, a más y distintos puntos de vista, en pos del llamado de Donna Haraway de hacer una ciencia que incluya distintas audiencias que, a su vez, son protagonistas. Queremos dialogar con colegas que se dedican a la investigación y docentes que están diariamente en el sistema, haciendo ESI, regenerizando de otra manera o desgenerizando las relaciones pedagógicas en las que estamos implicados e implicadas. Trazamos un recorrido que va de los baños escolares a la formulación de las políticas, de los temores a las prácticas de enseñanza apasionantes, de las trayectorias universitarias a los dilemas del poder que disputan sentidos sobre quién educa en género y sexualidades. De esta revisión surgen hallazgos interesantes y también algunas críticas y debates que creemos pertinente empezar a afrontar, para fortalecer el enfoque de género en los sistemas educativos.

El primer capítulo, escrito por Sebastián Fuentes, es una invitación a volver a mirar la ESI como una política de innovación, entendiendo esta en un sentido más amplio y potente de aquel asociado popularmente a lo tecnológico. Con los aportes de Gabriel Tarde, Bruno Latour y Donna Haraway, el autor busca problematizar la idea de cambio asociada a cierto binarismo que opone lo nuevo a lo viejo, para pensar un proceso de transformación situado, que incluye las relaciones sociales, las normas culturales, que tiene grises y procesamientos que no son lineales, pero sí profundos, sobre todo en los modos en los que las subjetividades se reconfiguran en un tiempo histórico determinado. Las preguntas que orientan el planteo son: ¿qué nuevos ensamblajes sociales propicia la ESI? ¿Qué sinergias de energías se cruzan, chocan, se potencian y repelen en una innovación de estas características? ¿Cómo pensar

las posiciones de quienes se oponen a la ESI al tiempo que quedan ineludiblemente hablando de género? El recorrido propuesto invita a mirar las dificultades propias de toda política educativa de cambio, considerando los obstáculos en la implementación pero, al mismo tiempo, yendo más allá, considerando que es necesario concebir diálogos, conversaciones y ensamblajes con quienes hacen de las políticas de innovación una cuestión controversial.

Ana López Molina realiza un aporte sustancial para la compilación, porque descentra el análisis del caso argentino y del devenir de sus políticas y experiencias. Nos ubica en el proceso político y normativo guatemalteco y nos conduce por un laberinto de miradas y concepciones sobre la integralidad en la educación sexual, en sus matices y en el entramado del poder político y cultural. El capítulo abre un panorama más amplio sobre los actores locales, regionales o transnacionales que disputan sentidos sobre lo que significa la educación en género y sexualidades. También habla de la relevancia de considerar esas particularidades para comprender la complejidad de la implementación de una política que rebasa "lo educativo" e incluye actores del arco estatal, pero asimismo de la sociedad civil. Se desplaza por bifurcaciones que un análisis lineal, que busque identificar de un modo binario avances y retrocesos, no podría captar en su totalidad. El aporte que la autora hace al interrogar los sentidos de la integralidad en la educación sexual es el de cuestionar la univocidad de un discurso y dar cuenta de sus distintas acepciones éticas y políticas, un ejercicio posible para pensar otros contextos y potente para identificar las procedencias e intencionalidades que se imbrican en los distintos modos en los que estas acciones se despliegan.

En un contexto de expansión de la matrícula universitaria de mujeres jóvenes en Argentina, Natalia Nasep nos propone un análisis situado y desde una mirada de género de las trayectorias

de mujeres que son primera generación de universitarias, en el municipio más grande del conurbano bonaerense. La investigación explora las exigencias que recaen sobre ellas en la elección de "continuar" una carrera y, a su vez, la influencia de expectativas y mandatos de género, en especial provenientes de la familia. Estas elecciones conforman un círculo vicioso que retroalimenta la formación de nichos de conocimiento feminizados y la configuración de campos de saberes donde las mujeres históricamente tienen menor acceso. ¿Qué sentidos intervienen en la elección de una carrera universitaria para mujeres jóvenes? ¿Quiénes participan desde distintos lugares en estas decisiones? ¿Qué peso tiene en las elecciones el hecho de ser "primera generación universitaria"? Esta indagación, que rastrea los caminos sinuosos que recorren las jóvenes para ingresar y permanecer en la universidad, es enriquecida por una mirada que articula género, juventud y clase, que complejiza el análisis sobre la generización de las disciplinas —carreras para varones o carreras para mujeres— y nos permite comprender las expectativas que el acceso a la universidad, como posible salto a un mejor pasar económico y social, tiene en la actualidad para las mujeres jóvenes de sectores medios y medios-bajos y sus familias.

Emociones y ESI constituye un tema emergente de relevancia: por un lado, en países como la Argentina, la ESI propone el reconocimiento de la afectividad como un eje que estructura la propuesta de enseñanza; por el otro, la expansión de distintos dispositivos de educación emocional hace que, en muchas escuelas, de modos problemáticos, esta perspectiva vaya cobrando fuerza. Carolina Gamba toma en su capítulo una emoción casi omnipresente en el desarrollo reciente de la ESI, la vergüenza, y se pregunta sobre cómo es reconocida, valorada y, otras tantas veces, objeto de anulación. Partiendo de las experiencias de docentes formadas en ESI, identifica que la vergüenza emerge en muchos de

sus relatos a propósito de hitos biográficos, con preponderancia de la menstruación, sobre todo la menarca. Con este hallazgo, la autora se interroga sobre el papel de la vergüenza en la configuración subjetiva y en los procesos de problematización de sí mismas que hacen las docentes cuando se asoman a la ESI por primera vez. ¿Se revive la situación de vergüenza respecto a la menarca para eliminar esta emoción desde la ESI, para transformarla, o bien para comprenderla como una emoción histórica y social asociada a los cuerpos menstruantes? ¿Es deseable una ESI sin vergüenza? Este artículo invita a complejizar la mirada que plantea de manera simplista la superación de la vergüenza como paso previo para hablar de la ESI con estudiantes y entre colegas y avanzar en otros modos posibles de habitar la vergüenza en y desde la ESI.

En el quinto capítulo, Pablo Kopelovich nos presenta un viaje por una sucesión de escenas escolares para pensar los modos en que las instituciones educativas producen y ordenan los cuerpos sobre la base del género. Desde lo que acontece entre estudiantes y familias de escuelas de educación diferenciada de varones ante el intento de coeducación, hasta los planteos de la educación física diferenciada y sus devenires actuales, o la diferenciación de baños y algunos intentos de unificación en distintas instituciones educativas. En todas las situaciones analizadas, lo que se cuestiona es la forma de ordenamiento de los cuerpos como algo natural, para presentarlo, en contrapunto, como la pedagogización de cuerpos generizados. Con una mirada experta en el campo de la educación física, pero ampliando el análisis a las relaciones sociales que conforman comunidades educativas y a las materialidades escolares, el autor propone en cada escena preguntas y reflexiones que hacen a la práctica escolar, ilumina los puntos de fuga y las transformaciones motorizadas tanto por estudiantes como por docentes, y presenta algunas líneas de acción hacia propuestas de

coeducación que rompan con el binarismo en las instituciones y prácticas educativas.

En el sexto capítulo, Mora Medici nos comparte algunos hallazgos de una investigación sobre los modos de implementación de la ESI en una escuela de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), posicionada como una institución con tradición en derechos humanos y con una experiencia de ESI reconocida por referentes en la temática. Su caso hace el aporte en sí mismo. ¿Qué pasa con la ESI, ya no en escuelas y colectivos docentes que de entrada pueden resistirse a ella, sino en una escuela donde se supone que la ESI puede *fluir*? Para reflexionar sobre los modos de implementación de esta política educativa, la autora analiza las transformaciones materiales que incluyen nuevas formas de habitar el espacio escolar y el rol del estudiantado como actor clave y motorizador de esta política. Dos escenas retratan estas líneas de indagación: por un lado, la existencia de la "salita de ESI", espacio escolar que fue mudándose entre aulas, pasillos y patios, pero que sentó precedentes, para esta y otras escuelas, como materialización de la ESI en la práctica diaria; por otro lado, la intervención performática estudiantil sobre el busto de un expresidente, que marcó un antes y un después al traspasar un límite en relación con qué se puede y qué no se puede transformar en nombre de la ESI. ¿Es que hay algunas sacralidades escolares que la ESI no debe transgredir? El recorrido de la autora es una bocanada de aire fresco para mirar una ESI viva, incompleta y controversial desde la experiencia estudiantil.

Cada uno de los textos fue concebido desde un diálogo colectivo. El Núcleo de Estudios en Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC), creado en 2019 en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, del Área de Educación de la Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina, es el espacio que nos reúne en la expectativa de generar y discutir sobre el conocimiento, la perspectiva de género y las políticas en educación. Durante 2022, fuimos presentando avances, sometidos a lecturas cruzadas, revisiones y reescrituras, de las que participaron los autores y las autoras de este libro y otros colegas del núcleo, como Mariana Román y Gerardo Hernández, a quienes les agradecemos sus aportes y lecturas.

Esperamos que disfruten el camino sinuoso y apasionante que pudimos recorrer al escribirlo.

1 Innovación educativa y educación sexual integral (ESI)

Una mirada epistemológica para analizar el cambio en educación

SEBASTIÁN FUENTES

UN *MUNDO DE INNOVACIONES*: LA ESCUELA Y LOS MANDATOS EN EL SIGLO XXI

Hacia finales del siglo XX, la escuela y los sistemas educativos en su conjunto empiezan a estar cada vez más atravesados por esperanzas de *innovación.* Se trata de innovar en la enseñanza, en las tecnologías para la enseñanza, en la propuesta curricular, en los modos de gobernar y conducir, en las modalidades de dirigir y gestionar escuelas. Un conjunto de discursos, dispositivos de formación, técnicas de gobierno se disemina con fuerza ya entrado el nuevo siglo, en un proceso que no es tan novedoso, aunque sí

veloz, intenso y, por lo tanto, epocal. Cambiar o perecer, cambiar o permanecer en la (pre)modernidad parecen ser las consignas.

Estas modalidades de la innovación presentan aspectos positivos y deseables, como el presupuesto de que es necesario revisar lo hecho y lo instituido en las escuelas en función de los cambios socioculturales, políticos y de las políticas, pero también presentan marcados sesgos y problemas que podrían reunirse en la metáfora *tecnológica.* Me refiero a la idea de que la innovación es de por sí moral, política o pedagógicamente buena, porque nos ubica en una sociedad tecnologizada, que se mueve en función de los recursos, mecanismos y lógicas digitales. Un signo de la nueva modernización. Lo tecnológico supone la incorporación de equipamiento acorde a los sistemas educativos y a la enseñanza y el aprendizaje, con la esperanza de que la mera incorporación de tecnologías digitales y de la comunicación producirá "lo nuevo" por sí mismo, un cambio que se supone además eficiente, sin demasiada problematización. Un signo (más) de la aparente obsolescencia escolar.

El cambio educativo es pensado en función de objetos y recursos tomados como metáfora, que ponen a la escuela en la ola de cambios sociales y tecnológicos. Algo así como una adecuación no tanto digital, sino más bien mecánica; dos cosas que se ajustan entre sí, es decir, entre sistema escolar y sistema social vía una armonización de tecnologías. En el mercado internacional, se venden plataformas tecnológicas de innovación educativa o "productos" pedagógicos cerrados como paquetes para "implementar" en las escuelas (desde propuestas vinculadas a la convivencia y la paz a herramientas de gestión de *personal*). Tecnologías que armonicen el desfase o "atraso" de lo escolar.

El campo de las tecnologías y el pensamiento tecnológico está fuertemente generizado: las imágenes instantáneas que se asocian a las tecnologías en la actualidad remiten a líderes individuales,

en cadenas de significantes que van de Zuckerberg a Musk, de Galperin a los Globant. Varones que descubren el negocio tecnológico desde el garaje —líderes tecnológicos modélicos del *entrepreneurship*— desde los cuales se construyen narrativas y metáforas de lo que implica vivir en el nuevo mundo. Frente a ello, me interesa mirar el cambio educativo más que como un proceso de empalme entre sociedad y educación, mecánico, mágico y androcentrado, desprovisto de las necesarias articulaciones políticas y pedagógicas que orienten las prácticas sociales y recuperen la creatividad cultural de los grupos sociales. Pongamos en una perspectiva procesual, histórica y política la innovación y el cambio.

La expectativa de cambio no es novedosa, por cierto, y los sistemas educativos en los países occidentales *lo saben:* las reformas educativas que amplían la escolaridad obligatoria y la diversifican de manera sistémica también lo hacen en términos pedagógicos e institucionales. Se amplían los tipos de ofertas según determinadas poblaciones y sus problemáticas (los formatos escolares, los dispositivos de acompañamiento), al tiempo que se produce una sensibilidad hacia las diferencias en el trabajo propiamente pedagógico. Tanto las exclusiones sistémicas —que marcan quién entra a determinado nivel educativo y quiénes no— como las cotidianas e interaccionales —escondidas bajo racismos, elitismos y machismos más o menos velados— son puestas en cuestión en distintas iniciativas de políticas educativas y demandas sociales. Se forjan nuevos saberes tendientes a identificarlas y a generar espacios de aprendizajes que alojen las diferencias, que aseguren aprendizajes y una rica experiencia cultural en la escuela.

Entre ellas, a nivel sistémico y cotidiano, emergen las políticas de género en el campo educativo. Si revisamos los cuarenta años de democracia en la Argentina (1983-2023), podemos decir que las políticas de cambio tendientes a generar una mayor democratización

del sistema no siempre tuvieron un enfoque de género: si en los años ochenta se producen los primeros estudios que van haciendo agenda sobre la desigualdad de género (Braslavsky, 1984; Maglie y García Finchaboy, 1988; Bonder y Rodríguez Giles, 1989), será en la década de 1990 cuando estas políticas empiecen a desarrollarse por medio de modificaciones en las propuestas de enseñanza y en el diseño curricular, en el marco de los denominados procesos de modernización educativa, del sistema y de sus contenidos (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992). A partir de allí, se van materializando propuestas de cambio de las políticas públicas al calor de las demandas sociales, políticas y culturales del campo del feminismo y la diversidad sexual, de las organizaciones (de derechos) de las infancias y adolescencias, de los organismos internacionales de cooperación y de la academia. Se trata de una expectativa de cambio social y educativo, que se plasma en regulaciones y marcos normativos específicos. La aprobación de la ley nacional de Educación Sexual Integral 26150 (2006) y su desarrollo posterior son un ejemplo de ello.

La ley de ESI instaló procesos de cambio, les otorgó a la práctica educativa y la organización escolar una orientación específica sobre qué mirar y qué hacer frente a las desigualdades de género. Si bien la ley de ESI no nombra la categoría "género", gran parte de los materiales pedagógicos, capacitaciones y lineamientos curriculares producidos desde ella se organizaron en torno a la equidad de género (uno de los cinco ejes de la ESI, según el programa nacional homónimo). La resolución 340/2018 del Consejo Federal de Educación, doce años después de la ley de ESI, formaliza que "garantizar la equidad de género" es uno de los cinco ejes conceptuales que deben organizar la enseñanza de la ESI en todo el país. La perspectiva y las teorías de género se hacen así presentes en los procesos, demandas y conocimientos que hicieron posible la ley de ESI y en lo que esta y sus regulaciones prescriben.

Si ponemos en paralelo el proceso social de innovación (tecnológica) antes presentado como relato dominante del cambio educativo, al lado de los procesos y las narrativas de cambio de las relaciones de género en educación, podemos apreciar diferencias y aspectos salientes que nos interrogan: ¿cómo es posible que los procesos de cambio en las relaciones de género en la sociedad y la escuela no sean vistos como innovación, como si los cambios tecnológicos y los cambios en el orden de género caminaran en paralelo? ¿Es factible analizar las políticas de género en educación como innovaciones que destecnologicen la mirada y asuman una perspectiva menos mecánica, más cultural y política, de los cambios en el sistema educativo?

La intención de este capítulo es aportar una mirada, desde una epistemología socioantropológica procesual y feminista, a los cambios en el sistema educativo. La tendencia dominante —y del sentido común— a tratar los cambios políticos bajo el paraguas de la "implementación" encierra no solo miradas simplistas que califican los cambios de un modo binario —juego adrede, aquí, con la teoría de género—: solo habría dos valores; tal política se implementa o no se implementa. Buena parte de las discusiones públicas sobre la ESI se acaban en una sorda discusión sobre si la ley se implementa o no. El binarismo de la implementación también afecta otras miradas no problematizadas sobre las políticas de cambio. La profusión de los mandatos para la innovación en educación responde a un clima, a una sensibilidad social, a una serie de demandas que se demarcan sobre los binarios antiguo-nuevo, pasado-futuro, tradición-modernidad, conocido-novedoso, repetición-innovación, obsolescencia-vanguardia. Estos pares de oposición binarios con los que el tema viene presentado tienen su propio recorrido en las ciencias sociales y humanas y ya han sido tematizados. Un recorrido analítico por esas perspectivas puede arrojar algunas respuestas indiciales.

POLÍTICAS DE CAMBIO DESDE UNA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA

Mirar la ESI como una política de género desde una epistemología feminista implica verla como tropo: un proceso que crece y se desarrolla, se desvía, porque toda política implica reacciones, apropiaciones, traiciones. Considerar la política educativa como tropo es asumir como natural que lo que plantea originalmente irá a otro lado, tendrá un nuevo sentido, porque será recreada culturalmente. "*Trópos* significa en griego un cambio de dirección o giro. Los tropos señalan la calidad no literal de la existencia y el lenguaje. Las metáforas son tropos, pero hay muchos más giros en el lenguaje y en los mundos" , dice Haraway (2021: 270-271)[1] buscando remarcar que es inherente a la producción sociocultural y técnica la generación de errores, modificaciones, cambios. En la perspectiva de la epistemóloga, especializada en el estudio de la técnica y las tecnologías científicas, el tropo implica asumir que no estamos solo ante una figura del discurso —el tropo lo es—, sino también ante algo vivo que va creciendo y tomando forma en la medida en la que se arman relaciones entre la política y sus dispositivos, los sujetos implicados, las conversaciones e intereses sociales. Parafraseando su propuesta teórica, podemos decir que esos procesos interesan porque el conocimiento siempre está contaminado, marcado, situado. Este mismo texto incluso. Por ello el análisis está estructurado desde la implicación de un nosotros que me incluye.

1. Haraway, desde la historia de la cultura, la primatología y la epistemología feminista, nos sitúa en una matriz de análisis más preocupada por las narraciones y las historias que nos contamos y que en sí hacen a la proliferación de la ciencia en la vida, buscando rascar la supuesta pureza e inocencia con que se configura la androcentrada ciencia moderna en la actualidad y en su origen.

Producir conocimiento científico es ubicarse en un teatro específico donde se apuesta por la objetividad situada. Esta posición asume que siempre hay conocimiento y sujetos marcados por determinadas condiciones sociales: el conocimiento se construye y se hace fuerte en términos de una objetividad imposible si se consideran los puntos de vista implicados. El planteo de Haraway (2004, 2021) es que, en la construcción del conocimiento científico, no alcanza con sumar puntos de vista antes excluidos y simplemente juntarlos. No es suficiente sumar puntos de vista; es necesario hacer una mejor ciencia donde haya un "conocimiento firme, ampliamente testado y llevado a la espesura del mundo, conocimientos que se sostienen contra los vientos del mundo, o que conectan parcialmente en patrones del mundo sin forzar un conocimiento falsamente universal, si se quiere. Tendrás un conocimiento más fuerte. Ese es el objetivo" (2021: 29).

Me interesa recuperar esta perspectiva y los aportes de distintas investigaciones en las que participé,[2] para pensar luego qué se

2. Me refiero aquí específicamente al estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en ESI, dirigido por Eleonor Faur y coordinado por Mariana Lavari, del que participé como investigador y que se plasmó en el libro *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral* (Faur y Lavari, 2018). En esa investigación, hicimos un trabajo de campo cualitativo entre docentes de nivel primario, secundario y de formación docente en cinco provincias argentinas, durante 2017. Asimismo, Eleonor Faur dirigió una investigación que coordiné, donde realizamos un análisis sobre las trayectorias y experiencias de estudiantes mapadres y embarazadas en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en 2019, que incluyó grupos focales con estudiantes y entrevistas a docentes de escuelas de jóvenes y adultos y adultas, de reingreso y turno noche de escuelas comunes, así como procesamiento de datos relativos al operativo Aprender. Los resultados fueron publicados en el libro *Experiencias de embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia. Trayectorias escolares y políticas públicas en la CABA* (Faur y

innova con la perspectiva de género en educación. Además, para proponer una manera de mirar la innovación educativa desde los aportes que ha traído el devenir de la ESI en la organización del sistema educativo y de la enseñanza, mirados desde una epistemología que se nutre tanto de los estudios sociales de la ciencia como del feminismo.

Recupero para eso un itinerario teórico que proviene de perspectivas culturales, sociales, históricas y filosóficas más subordinadas a la dominante, menos canónicas: una línea que va de Gabriel Tarde a Bruno Latour, para luego retomar los planteos más recientes del feminismo en las ciencias, a lo *Haraway.* ¿Por qué estas perspectivas teóricas, ausentes en la teorización contemporánea sobre las políticas, más aún sobre las políticas educativas?

LA INNOVACIÓN COMO INVENCIÓN: ¿QUIÉNES INVENTAN QUÉ EN LAS POLÍTICAS DE GÉNERO?

La invención, el invento o la creación a menudo individual han sido algunos de los tópicos más trabajados en la filosofía, la sociología y la historia del conocimiento y en los estudios sobre ciencia y tecnología. Todo el análisis sobre el peso que la idea de progreso tuvo en la configuración del sujeto moderno constituye en sí mismo una teoría social sobre el cambio y la temporalidad, sobre el futuro del sujeto y del mundo (Benjamin, 2008). Constituida como ideología, es decir, como una teoría nativa que explicaba un horizonte

Fuentes, 2019). Finalmente, recupero aquí los datos de una investigación sobre ESI y perspectiva de género en escuelas católicas de la CABA, a partir de una investigación realizada en una escuela católica en 2017, cuyos resultados publiqué en Fuentes (2021).

de innovación social, un destino hacia el cual se estaba yendo por fuerza de una naturaleza propiamente humana, un ansia de conocimiento y consiguientemente de transformación del mundo, la ideología del progreso organizó, no sin consecuencias, la expansión capitalista y la colonización y apropiación de nuevos territorios, poblaciones y símbolos. Allí tenemos, por ejemplo, el desarrollo de la escolarización "moderna" en sociedades por fuera de Europa.

Aquel clima de época permitió la clasificación de la alteridad social y cultural —el evolucionismo en antropología, por ejemplo—, la justificación de procesos de subordinación y homogeneización social, la expansión de una idea masculinizada del sujeto moderno: el hombre (varón) como motivo del cambio social, impulsor de lo nuevo frente a lo viejo, percibido como resabio de un pasado del que había que huir o, en todo caso, conservar como reliquia, como recuerdo del progreso ya logrado, los inventos de otros *hombres.* La conquista del futuro se hacía así por medio de la victoria sobre nuevos territorios en el tiempo presente y la conservación selectiva de determinado pasado, el que ubicaba a los conquistadores, inventores, líderes... en la genealogía de los grandes hombres.

En esas expansiones, con esas teorías del cambio social, triunfa la positivización de lo nuevo y por venir frente a una negativización —novedosa, por cierto— del pasado. En ese contexto, Gabriel Tarde[3] trabaja sobre la idea de invención. Busca explicaciones

3. Tarde escribe en la Francia de inicios del siglo xx sobre la invención, los deseos, las multitudes y otros tópicos para comprender una sociedad en transformación. Lo hace eludiendo el esquematismo y positivismo de Émile Durkheim, contemporáneo a él y que edificaría la línea dominante de la sociología. Tarde está más preocupado en pensar los procesos sociales, las prácticas, las sensaciones, los acontecimientos, flujos y oposiciones. En un aire de familia que podríamos enlazar con Gottfried Leibniz y Henri Bergson, Tarde es más proclive a pensar lo fluido

sociológicas para comprenderla. Un presupuesto organiza (parcialmente) su perspectiva: la invención es el motor de lo social, es una fuerza activa, determinante cuando tiene éxito. Tarde explica la invención a partir de los *individuos,* pero, contrario a lo que podemos llegar a pensar desde nuestra noción actual de "individuos", para él "lo social no es en sí mismo más que lo individual antiguo y acumulado" (2011: 75). Para que haya un inventor y un invento, es necesaria una sociedad, otros inventores previos, una masa de individuos que se destacan por haber inventado: las invenciones actuales constituirían variaciones y combinaciones enlazadas con aquellas del pasado. Hay "rayos" (2011: 74) que produce cada invención, que se intersectan con otras invenciones posibles, ya que no todas las invenciones llegan a conocerse y constituirse como tales. Diríamos: no todas se sistematizan en cuanto tales.

Tarde considera que un orden social está dado por continuas repeticiones imitativas, que son inestables y accidentales. Esa repetición de fuerzas en determinado momento introduce una variación que resulta en nuevas combinaciones, representado o materializado esto en la invención individual. "A las repeticiones se suma una variación, punto de partida de repeticiones nuevas" (2011: 70). Una invención es una derivación accidental propia del proceso que redirige fuerzas; aparece una nueva dirección que se entiende y trabaja, se pone a trabajar (a modificar) conduciendo fuerzas ya presentes que se vienen repitiendo ("repeticiones imitativas de ideas enseñadas, de hábitos inculcados" [2011: 71], dice el sociólogo). Su propuesta entiende que lo nuevo no es un absoluto, sino algo relativo, que trabaja sobre fuerzas sociales que reconducen lo que se viene repitiendo hacia nuevos lugares. Inventamos

---

y molecular, antes que lo claro y distinto que puede identificarse empíricamente para construir sólidos en el aire, a la *Durkheim*.

como resultado de ciertos encadenamientos sociohistóricos; de hecho, de allí sale el progreso y la idea del progreso.

Desde esta propuesta general, me interesa pensar la escuela y la escolarización y, allí, el género. En nuestras sociedades, el género constituye un dispositivo social que nos pone a hablar sobre el cambio,[4] la invención, sobre lo nuevo. Postula un costado revisionista: implica la evaluación sobre lo que hicimos o hicieron con nosotros y nosotras en el pasado, lo enseñado, lo aprendido, lo institucionalizado: las jerarquías de género que la escolarización produjo en nosotros y nosotras. Desde esta posición teórica, podemos decir que aquello que leemos como *novedoso* —y muchas veces como irrupción en las instituciones formadoras (Faur, Gogna y Binstock, 2015)— constituye una invención a nivel teórico y a nivel práctico.

Tarde plantea un esquema que simplifica pero facilita un pensamiento tipológico sobre la invención. Dice que hay invenciones teóricas e invenciones prácticas. Por las primeras, entiende aquellas invenciones que responden a necesidades[5] de creencia o imaginación, y allí aparecen los sistemas cosmológicos o las teorías científicas, por ejemplo; las segundas, las invenciones prácticas,

4. Planteo esta perspectiva a partir de lo que producen los feminismos y las transformaciones en la vida social legitimadas o promovidas por la política pública y las grillas de lectura y de pensamiento que pone a rodar la academia. Décadas atrás, el género como teoría o como categoría activista no producía el habla social y la esperanza de cambio, incluso los horizontes utópicos que hoy se demarcan en los movimientos feministas y de la diversidad sexual.

5. Hay aquí implícita una teoría de las necesidades, que en la historia de la antropología se identifica más claramente con la propuesta teórico-etnográfica de Malinowski, que se desarrolla unas décadas después de este escrito de Tarde, aunque sin duda configura un clima de ideas de cierta similitud en la Europa del cambio de siglo.

responden a necesidades de "desear, querer, actuar" (2011: 73) en donde aglutina los cambios en la lengua, las innovaciones industriales, políticas, jurídicas, artísticas, entre otras. Este esquema nos permite entender la escolarización y la perspectiva de género.

Como invención teórica, la perspectiva de género en educación plantea una revisión y un nuevo modo de ver la producción de la diferencia y la desigualdad. Constituye tanto un sistema como una teoría científica —desarrollada a lo largo de setenta años, cuando menos— con bastante heterogeneidad pero con ciertos puntos en común. Es también, en nuestras sociedades, una teoría nativa, vinculada a la anterior, una teoría activista, emblema de construcción de poder y productora de relaciones sociales (Masson, 2007). Como invención práctica, interfiere en la manera en la que deseamos, queremos, actuamos, de la cual también es resultado procesual. Se materializa en innovaciones jurídicas —leyes, normativas, regulaciones, resoluciones, circulares en el sistema educativo, por ejemplo— y en configuraciones de prácticas sociales que van desde los modos del habla y del lenguaje, su inestabilidad y performatividad, hasta lo concebible en el campo del deseo y la atracción.

Los actores escolares, en las investigaciones realizadas (Faur y Lavari, 2018; Fuentes, 2012 y 2021b; Gamba, 2018, etc.), leen el género y la principal política educativa de género producida en la Argentina, la ESI, como algo nuevo, en ocasiones como irrupción, como algo que "aparece" y hay que procesar y actuar, demandas sociales y normativas frente a las que es necesario responder. Más allá de esa percepción, la perspectiva de género permite pensar lo nuevo en educación, otra arista acerca de la innovación. Dejemos en suspenso la mirada binaria sobre la implementación y vayamos, con Tarde, a repensar las invenciones. Cada invención produce rayos que interfieren en otros campos o lugares. Esa combinación es original, o es vista como tal, no solo en función de la tarea de un

individuo, sino también en función de una nueva mirada, un nuevo posicionamiento que escapa a la "hipnosis social" (Tarde, 2011: 78).

Leída como irrupción, la ESI y las demandas de género se constituyen en una novedad no buscada, por así decirlo, por un conjunto de actores, pero que es el resultado de repeticiones inestables, que se acumulan y van produciendo la invención en el campo del activismo y de las teorías de género por más de medio siglo. Esta perspectiva de análisis permite situar la innovación como *acumulación-repetición-nueva orientación,* es decir, más allá de la idea del genio individual: la innovación no como el resultado del esfuerzo denodado de un individuo (por lo general, varón) brillante que hace algo nuevo[6] como testigo fiel de lo que ocurre en la realidad (Haraway, 2004), sino como un proceso social más amplio, donde no hay solo mera repetición de lo mismo. La novedad es que en ese encadenamiento se va también articulando e incorporando la escolarización: desde el activismo feminista y la teoría de género que interfiere como invención colectiva en el proceso de escolarización transformándose. Repeticiones —modos de mirar, prácticas— que se recontextualizan.

En una investigación sobre buenas prácticas de ESI (Faur y Lavari, 2018), vimos cómo esta pasa de ser un tema temido a un lugar apasionante. En una escuela primaria de las sierras de Córdoba, la ESI se reinventa localmente: preocupados o preocupadas porque los niños y niñas relataban que algunos adultos desconocidos se acercaban en sus autos y los invitaban a subir cuando salían de la escuela, las y los docentes descubren en la ESI la herramienta fundamental para tratar ese tema, concientizar, prevenir, alertar, entre niños y niñas y en toda la comunidad educativa, y promover

6. Algo así como la versión "educativa" de Steve Jobs, donde todo dependería de las ganas de hacer y crear de un sujeto aislado en su garaje.

el cuidado mutuo. Un maestro y una maestra de Jujuy, trabajando juntos la ESI con los y las estudiantes del segundo ciclo, descubren todo un mundo de temas que se abren sobre cómo nombrar correctamente los genitales, las dudas de los chicos y las chicas, que terminan por fortalecer la relación pedagógica y le dan nuevos sentidos a la enseñanza. Una profesora de secundaria de una escuela rural de Mendoza pone a rodar la ESI en su institución a partir de la creación de las horas de ESI en la provincia. Los y las estudiantes encuentran en ella y en otras docentes a unas referentes; se arma un grupo de WhatsApp entre estudiantes y docentes para sacarse dudas, consultar, compartir temores sobre la sexualidad. Un grupo de formadoras de docentes feministas de Neuquén —con un activismo social y territorial de larga data— empiezan a ver y escuchar las problemáticas sociales, de violencias estructurales y de pareja que padecen las estudiantes de un instituto de formación docente, y la ESI allí se inventa en otro haz de fuerzas. Ya no solo como un tema que tienen que ver las futuras docentes para enseñar en la escuela primaria donde ejerzan: se transforma en un criterio, en un dispositivo de género destinado a dar acogida, escucha, acompañamiento a las mismas estudiantes en espacios de cuidado.

En la política de ESI, hay algo más que individuos: hay colectivos, nuevos anudamientos del vínculo entre estudiantes y docentes, relaciones más apasionadas y experienciales con el conocimiento, que también es un modo de protección y cuidado de la vida. No tanto genios inventores, sino procesos históricos, acumulaciones, repeticiones y alteraciones que cada uno de estos agrupamientos sociales va modelando, errando, probando y, por lo tanto, innovando.

Desde esta grilla de lectura, lo que irrumpe en las escuelas no es tanto una situación inesperada: es la vida social y la necesidad de invención de la que participan todos y todas quienes en ella se

implican, futuras docentes víctimas de violencia de género y sus formadoras, estudiantes de una secundaria rural que le escriben a la profesora por WhatsApp para preguntarle dónde conseguir preservativos gratis. Todo eso, bajo la insignia del invento práctico que también es la ley de ESI, atravesado por la relación dialéctica entre demanda y respuesta social, cultural, política y legal. La transformación de demanda en ley, la ley en demanda, acumulación y proceso. En la ley de ESI, no hay un padre, tampoco una madre. Si la ESI es innovación, lo es porque constituye, con Tarde, una invención múltiple que ataja y produce imitaciones, repeticiones y errores que dan fuerza a una forma social, a un modo de producir el lazo social. Dar el paso para inscribirse en la historia de la ESI es un acto pedagógico que le da potencia y sentido a lo *nuevo.*

¿CÓMO SE PRODUCE EL CAMBIO EDUCATIVO? LA ESI COMO NUEVO ENSAMBLAJE

Diana: Hay cosas que me parece que son muy repetitivas, y los chicos ya se cansaron de algunas cuestiones.

Entrevistadora: ¿Como cuáles, por ejemplo?

D: Violencia de género, abuso, y demás… Y la verdad que estar metiendo todo el tiempo ahí, sobre todo porque hay algunas cuestiones que en las escuelas no se pueden trabajar. Sale algo, y ¿qué hacés con ese algo que sale? Y queda ahí pululando, y la verdad que todo lo que no se ata o se pone esa energía que no está puesta en algún lugar, la verdad que no está bueno. Sobre todo porque en las escuelas los docentes no tienen por qué saber cómo manejar estas cuestiones y a mi modo de ver…

E: ¿Y qué temas te parecería a vos que serían necesarios?

D: Para mí, los que surjan de los chicos.

E: ¿Y durante el año hay una demanda de contenidos?

D: No, eso generalmente surge por profesores que les brindan más confianza…

Entrevista a integrante del equipo directivo de una escuela de jóvenes y adultos de la CABA, cit. en Faur y Fuentes (2019: 50-51).

La directora trae aquí la mención a las repeticiones, que desde nuestro punto de vista dan lugar a las innovaciones. En aquella investigación, vimos el peso que tenía para la enseñanza de la ESI la realización de las jornadas anuales Educar en Igualdad (ley 27234/2015, que establece que al menos una vez en el año se trabaje sobre temas de prevención de la violencia de género en la comunidad educativa). Siendo ello un hito de base para el despliegue de políticas de género en el sistema educativo, nos encontramos con que los y las estudiantes planteaban el cansancio de trabajar sobre los mismos temas cada año. La directora, en esta entrevista, trae a colación no solo ese cansancio de la misma repetición, sino también la necesidad de reensamblar la ESI en función de los intereses de los y las estudiantes, de encontrar cruces entre "energías" —para usar su categoría— que no se terminan de anclar si no se reinventa lo que se daba.

Los actores educativos están tensionados para crear algo nuevo, solucionar sus prácticas y las condiciones en las que viven y trabajan, enseñan y evalúan; hay una sensibilidad y un mandato que se van naturalizando. Esos mandatos, expectativas y regulaciones políticas generan un terreno de lo posible, donde ensayar lo nuevo siempre desde un marco de repeticiones, incluso cuando lo que se repite es la enseñanza de ciertos (temas) de las relaciones de género.

La invención constituye una combinación original de mutaciones, dice Tarde, y con Latour[7] diríamos: un ensamblaje

7. Latour, recientemente fallecido, interviene junto con Haraway en los estudios sociales de la ciencia, campo donde ambos desarrollaron una

de cosas, problemas sociales o "controversias".[8] La invención (científica) puede analizarse como una red de relaciones, de traducciones y traductores, donde intervienen mucho más que especialistas (Latour, 1983). Cuando Latour analiza el laboratorio de Luis Pasteur[9] y su desplazamiento entre la granja y el laboratorio

amistad en constante discusión. Latour sigue las pioneras ideas de su connacional Tarde sobre la conformación de lo social, desplegando un análisis epistemológico de las ciencias modernas al poner sobre la mesa el rol que juegan otros actores que el individuo humano. Influenciado por Heidegger y por su formación etnográfica, Latour está más preocupado en identificar el rol que juegan los actores no humanos en el ensamblaje de las cosas nuevas. Latour y Haraway arman un escenario desde donde mirar la innovación como tecnología, es decir, no como un fetiche de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino como una producción que nos ubica, a los sujetos y las sociedades, en una estructura de poder y conocimiento.

8. Controversias que no son un problema para objetivar el conocimiento científico, sino más bien su propia producción: para ensamblar lo que no está articulado, es ineludible un trabajo dificultoso y polémico, porque la vida social está hecha de polémicas. "Buscar un punto medio entre las dos posiciones sería de lo más absurdo, dado que las controversias no son simplemente una molestia a contener sino lo que permite que se establezca lo social y que las diversas ciencias sociales contribuyan a su construcción" (Latour, 2008: 45). Por eso el epistemólogo plantea la necesidad de dejar que los actores y agentes muestren todas las controversias y desacuerdos antes que intentar de primera ordenar o zanjar esas oposiciones, para que los actores "nos expliquen cómo lograron establecerse en ellos" (2008: 42).

9. Latour revisita la historia de Pasteur para investigar tanto el trabajo que hizo el científico para construir interés sobre las bacterias como la red que se va desplegando en el desplazamiento de las bacterias, las vacas, un plato de Petri y otros objetos y agentes no humanos, que configuran lo que luego denominará como red de actores y actantes, la teoría del actor-red (ANT, por su sigla en inglés): en su ejemplo desde Pasteur, Latour plantea el laboratorio como un lugar desde y donde la sociedad cambia, no porque inserte contextos o condiciones extrañas al laboratorio, sino por lo que sucede desde entonces con y desde la vida de los microbios y todo

para investigar microorganismos con vacas, propone atender tanto a los productores de ciencia, a lo que hacen las personas en el laboratorio —análogamente, para nosotros y nosotras serían docentes y estudiantes—, como al contenido de lo que investigan —el conocimiento en la escuela, la transmisión cultural, las relaciones pedagógicas, para nuestro caso—.

Para Latour (1983; 2007), lo social debe ser explicado, pero no es preciso recurrir a causas o influencias sociales, como si se *saliera* del problema para poder comprenderlo. Si para comprender un problema debemos salirnos de él —diría el epistemólogo—, estaríamos continuamente creando una realidad distinta, paralela, o meta (metafísica) donde acontece la verdad de las cosas (como la metáfora de la caverna en la filosofía de Platón). Esta posición epistemológica restaría realidad a aquello que es real, la vida cotidiana, el mundo que pensamos, imaginamos y hacemos. ¿Por qué creemos? ¿Para qué hacemos ciencia? ¿Para qué educamos? La creencia en divinidades o espíritus, el tesón de una científica por encontrar la solución a un problema, la percepción de que el propio trabajo de educar es motivo de orgullo o de desgaste, todo ello constituye instancias de lo real, y si nos proponemos explicarlo, desde la perspectiva latouriana deberíamos encontrar una red de relaciones antes que causas externas o de otro "universo".

Volvamos a nuestro *problema:* la innovación, el cambio en educación. Puede ser útil que identifiquemos la innovación educativa como un nuevo mandato social, un nuevo espacio para la producción de un mercado de recursos, tecnologías y dispositivos, motivado por intereses económicos o ideológicos, que, claro, siempre operan. Pero también es cierto, situados en la mirada de Latour, que cuando los actores escolares se ponen a practicar o desarrollar

su entramado de vida y enfermedad, claves para las sociedades humanas.

nuevas prácticas, incorporan un dispositivo nuevo o se posicionan desde la perspectiva de género saliendo de la "hipnosis social" para mirar qué están diciendo y qué pueden decir que interpele a sus estudiantes; hay un nuevo ensamblaje, hay una reconfiguración de relaciones escolares. Y muchos y muchas docentes creen en ello, militan esa causa, aunque se la tilde de "ideología" para restarle importancia… Desde la perspectiva latouriana, la innovación constituye un objeto que requiere explicaciones que no sean externas a él.

Avancemos en un análisis de la innovación desde una epistemología mixta: una que identifique "causas sociales" para entender procesos de producción social de las desigualdades y las diferencias, por un lado, y otra que identifique la propia positividad del objeto, a lo Latour (2007), por otro. Podemos ver la innovación educativa como fetiche ("causas externas"), un dispositivo global para establecer nuevas reglas y regulaciones que nos hagan más dispuestos a determinadas orientaciones técnicas o tecnocráticas… Pero también como un objeto que posee su propia positividad, que, en cuanto "controversial", produce su propia red de relaciones y conexiones. Desde la perspectiva causal, podremos analizar la ESI como el resultado del activismo social, de la agenda de los organismos de cooperación, o incluso como el efecto de una transformación social en las relaciones de género y en las de autoridad (patriarcales, etarias, generacionales, entre otras). Esto ha sido tematizado desde la investigación (Fuentes, 2021b; González del Cerro, 2018; Báez y Fainsod, 2016; Román, 2021; Lavigne, 2019, entre muchas otras). Ahora bien, quedarnos en esta epistemología puede dejarnos en el pantano de las causas mecánicas y hacernos perder la riqueza de los procesos sociales y culturales implicados, las nuevas relaciones que arma la ESI. Si es una innovación, hay controversias, hay discusiones, hay nuevos ensamblajes de un orden previo.

Ya sea que los actores escolares, docentes y directivos busquen desplegarla o esquivarla, la ESI como mandato y obligatoriedad está allí, opera de algún modo, es un agente. Interviene incluso cuando los actores sienten temor al hablar de sexualidad y género con los y las estudiantes o cuando se manifiestan públicamente en contra de su mandato. O cuando, como narraba una profesora de una escuela secundaria de Alta Gracia, Córdoba, una vez que presentaban el objetivo de la ESI a "los padres", y les contaban lo que hacían sobre el tema, estos se tranquilizaban y dejaban de preocuparse.

La ESI tiene esa entidad en cuanto actor en la escuela, un agente que configura relaciones, cercanías y distancias. Incluso cuando pensamos que sobre la ESI circulan saberes y posiciones heterogéneas en las escuelas, contradictorias, cuando se interroga y se cuestiona sobre qué enseñar, cómo relacionarse, qué espacio físico producir y revisar (los baños, por ejemplo). Es decir, la ESI es una controversia que reúne tanto discursos humanos como objetos materiales (el espacio escolar generizado, el patio, etc.) e inmateriales, ensambla incluso discursos contradictorios en torno a su pertinencia.

El "nuevo" ensamblaje también interviene a nivel de la organización de los "temas" y la dinámica educativa-escolar. Como venimos planteando en trabajos anteriores, la investigación educativa se organiza de manera "separada" entre aquella que se concentra en la enseñanza específica (las didácticas) y aquella que aborda las relaciones, las desigualdades, las convivencias y los cuerpos en la escuela (Fuentes y Gamba, 2021). En la vida escolar, a menudo se establecen también esas separaciones entre "rendimiento" del estudiante o la estudiante y la práctica de la enseñanza, por un lado, y la vida social que acontece por fuera de la situación "clase", "áulica", por otro. La ESI, en su devenir, liga, vincula esos elementos distanciados, en cuanto plantea que,

por ejemplo, una enseñanza meramente "academicista" de la sexualidad en la escuela implica, en este momento, un imposible, porque la sensibilidad social y el sentido "común" sobre lo que significa la sexualidad y el género han dejado de ser un mero contenido de "órganos sexuales" para ser considerados algo propio de la experiencia humana y escolar. Las investigaciones muestran que cuando la ESI opera en la escuela varios elementos que están separados empiezan a ensamblarse: intereses estudiantiles, derechos establecidos por ley, experiencias de enseñanza gratificantes, no exentas de dificultades o polémicas.

La ESI constituye una innovación por lo que se ensambla a partir de ella, requiriendo definiciones que van desde la relación entre las escuelas y las familias (¿pedir permiso?, ¿no enseñar por temor a las familias?, ¿enseñar cuando las familias lo plantean?) hasta el armado de estrategias para que las estudiantes madres reciban en sus casas los trabajos prácticos y fotocopias que necesitan para continuar conectadas con la escuela luego del parto (Faur y Fuentes, 2019), o para que los varones escolarizados aprendan modelos de masculinidad no ligados a la violencia (Fuentes, 2021a; 2021b). Esto instala la innovación más allá de los modos de enseñar: en ocasiones, se reorganiza la relación entre docentes y estudiantes; en otras, es la misma relación, la misma situación pedagógica y los mismos modos de enseñar, solo que con un "tema nuevo", que requirió, no obstante, un trabajo personal del o de la docente para afrontarlo.

Los cuestionamientos a la ESI, sobre todo de algunos actores del mundo del evangelismo y del catolicismo, la ubican como "ideología de género". Desde su punto de vista, la escuela debería enseñar verdades filosóficas y (determinadas) verdades científicas. Atravesados por este cientificismo parcializado, que estos actores no identifican como tal, plantean que la escuela

“adoctrina” si habilita un discurso que aloje identidades “trans”, deseos y orientaciones homosexuales o el descubrimiento del propio cuerpo como terreno de intimidad. Las controversias son reales, y estos actores perciben que el mundo tal como lo conocen, o tal como debería ser, llega a su fin y deben defenderlo. Un análisis típico, no de una epistemología mixta, sino de la que comúnmente hacemos en las ciencias sociales, buscaría solo causas sociales. Podemos hablar, con fundamento empírico y solvencia teórica, de la pérdida de poder de las religiones institucionalizadas, la progresiva laicidad y la secularización de nuestras sociedades como contexto que explica la radicalidad de la perspectiva de estos actores reactivos a la ESI y al género. Pero esa lectura, aunque útil, omite pensar los efectos de esta ¿contrainnovación? en los actores escolares, los que se oponen a la ESI. Las polémicas alrededor de esta exceden a tales actores.

LA CONTROVERSIA EN LA ESI: UNA MIRADA QUE ENSAMBLA OPUESTOS

Alrededor de las *controversias ESI,* hay demandas y posicionamientos que a menudo se enfrentan en las escuelas, tales como el desgaste y la percepción de que se sobredemanda a los y las docentes con “temas nuevos”, y aparece la tensión de cómo resolver la relación escuelas-familias. Si miramos con una lente latouriana, podemos identificar que lo construido[10] siempre es parcial (Latour, 2004) y que se acumula incluso incorporando aquello que parece que se le

10. El género constituye una teoría científica que emerge desde el constructivismo y prácticamente es el ejemplo más acabado de las teorías constructivistas.

opone. Ello también es innovación, una invención que rearticula lo repetido, la repetición con una nueva variación que redirecciona lo que se venía haciendo. Que las familias del movimiento Con Mis Hijos No Te Metas reclamen y demanden a la escuela el retiro físico de sus hijos e hijas de las aulas cuando "se hable de ESI" marca el poder de esta controversia: el género haciendo hablar a todos y todas, moviendo cuerpos, poder, relaciones, notas de reclamo y amenazas, etc., todos agentes que reensamblan lo social continuamente.[11] Analizar el problema de esta manera no implica renunciar al mandato normativo que establece que la ESI es un derecho de niños, niñas y adolescentes. Antes bien, es pensar ese proceso social no solo como una traba u obstáculo a la implementación, sino también como parte ineludible del desarrollo y la historia de la ESI.

Comprender lo anterior como una cuestión de interés más que como cuestión de hecho (Latour, 2004) permite correrse del debate nativo sobre qué es ideología, qué es verdad, enseñanza o adoctrinamientos. Las cuestiones de hecho hacen referencia a la historia de la epistemología moderna, a la asociación entre descubrimientos/inventos y hechos fácticos que le otorgan un carácter indiscutible a la empiria (a cierto modo de considerar la empiria). Latour (2004) diferencia estas cuestiones de hecho de las cuestiones de interés, para enfatizar que toda práctica científica tiene una red de actores operando, una reunión o asamblea de cosas y agentes que son los que despiertan el interés científico (y no el supuesto hecho aislado).

La ESI es una cuestión de hecho, en tanto obligación que se instala como algo nuevo, como invención/innovación en la escuela, un derecho. Además, es una cuestión de interés, de intereses

11. Como diría Latour (2004), cosas y humanos se ensamblan continuamente, constituyen torbellinos de mediadores, que traducen instancias y posibilidades para nuevas combinaciones y diálogos, nuevas relaciones (red).

múltiples: podríamos nombrar el creciente mercado editorial sobre ESI y género, o la demanda de los y las estudiantes de la CABA reclamando ESI y forzando la producción de normas y políticas de formación docente locales (Román, 2021), el uso de recursos *online* para la enseñanza de la ESI, el movimiento Ni Una Menos y el protagonismo que allí están teniendo las adolescentes y jóvenes estudiantes o recién egresadas del secundario. El *género* moviliza relaciones específicas en las escuelas, *viaja* como viajan las teorías científicas y los activismos sociales (prensa, notas, artículos científicos, posteos en redes sociales, manuales y libros *online,* videos…).

En este sentido, la perspectiva latouriana permite situar las explicaciones nativas que buscan causas extrasociales. Veamos, por ejemplo, la categoría "patriarcado". Canónicamente, este término designa —en buena parte de las conceptualizaciones circulantes, incluso en la academia— un proceso global y estructural que está en un lugar "superior" o más allá de los actores. Pero enunciado por una estudiante del nivel secundario junto a la categoría de "micromachismos", cada vez más presente en las escuelas y universidades, permite inventar localmente un modo de conocer, ver y actuar, una red local, conceptual y material al mismo tiempo, que le posibilita a ella demandar un trato justo e igualitario en la escuela, producir constricciones en sus docentes (varones y mujeres). El género como red constituye un entramado que viaja global y localmente y al que se puede acceder desde esa lectura local.

¿Por qué es productivo mirar la ESI como innovación con esta lente latouriana? Primero, porque operativiza y hace nítidas las relaciones que tienen efectos en los actores escolares, en los sistemas educativos, lo que liga antes que separa. Segundo, porque tanto los modelos de innovación educativa que parecen estar más ¿"seteados"? —paquetes tecnológicos, sistemas de convivencia escolar que se comercian globalmente— como aquellos que los

actores escolares ensayan y practican de modos menos guionados y más artesanales en las instituciones educativas constituyen conocimientos y saberes que modifican relaciones. Me parece interesante tomarlos de manera análoga a como nuestros teóricos y teóricas abordan los razonamientos científicos, desde una sociología/antropología del conocimiento que reconstruye la red que se reconfigura, más allá de si se trata de sujetos, de objetos, de espacios o de cuerpos. Hay todo un ensamblaje nuevo que ya cambió las relaciones escolares,[12] aunque no todos estén dispuestos a reconocerlo.

LA INNOVACIÓN ESI DESDE UNA LENTE FEMINISTA

Desde 2011, lo que sucede en el desarrollo de la ESI en las escuelas de gestión privada católicas constituye un foco de interés (Fuentes, 2012; 2021b), para el que otras y otros colegas han realizado aportes sustanciales (Felitti, 2011; Romero, 2020). La atención puesta en los posicionamientos y apropiaciones de la ESI

12. Tonkonoff (2011) recupera de la sociología molecular de Tarde su preocupación puesta no solo en el conflicto social como parte intrínseca del lazo social —no como un error a superar, diríamos—. Plantea, además, el carácter construido de las estructuras sociales basadas en variaciones y repeticiones y alteraciones: "En cuanto a las morales, las religiones y las ideologías —así como los Estados y las organizaciones económicas— más que estructuras externas a los elementos que constreñirían desde afuera, son, ante todo, formas de hacer, sentir y pensar, inter o trans-individuales. Visto en detalle aquello que llamamos institución tiene la forma de una red ligada a otras redes. Su conformación no depende de entidades o procesos que, desde un exterior infraestructural o trascendente, determinarían su forma y permitirían su estabilidad. En Tarde, lo hemos visto, el origen de las regularidades macroscópicas (económicas, culturales, políticas) debe buscarse en la repetición multiplicada de cierto tipo de actividad. Repetición que implica, ella misma, variaciones infinitesimales" (2011: 25).

en ese contexto habilita a problematizar al menos dos aristas: la primera es la que plantea que los actores religiosos se oponen de plano y universalmente a la ESI y al género como categoría social. Para eso problematizamos el campo religioso del catolicismo como un espacio complejo y heterogéneo, donde las polémicas y oposiciones no siempre se dirimen en torno a una *falta* de implementación de la ESI. La segunda arista a problematizar es la que sentencia, sin decirlo tajantemente, que hay un mundo de buenos y malos en el universo de la ESI, a favor y en contra, donde se asume un combate y una lucha cultural (no casualmente, esas palabras son las que se emplean desde los posicionamientos más radicales en las iglesias de diverso signo para batallar contra la "ideología de género").

La ESI como innovación, como invención social, permite asumir que alrededor de una política educativa que se va inventando se ensamblan relaciones y posiciones, incluso las que parecen opuestas. Haraway plantea que las verdades están siempre situadas, son contextuales, dependen de las relaciones de fuerza que las explican y les dan sentido. Esta posición sobre el conocimiento invita a reconocer miradas de mayor convergencia y apertura, incluso cuando se trata de *verdades* que organizan activismos y luchas, como las del feminismo y la diversidad sexual.

Volvamos, entonces, a la escena de oposición, a la que ya nos asomamos desde la perspectiva de Latour. En ella están quienes actúan y bregan contra el derecho a la ESI, batallando sobre todo contra la categoría "género" y contra ESI y género como cuestión de interés ya operando de maneras intensas, y extensiva en todo el sistema educativo. El "género", tal como vimos con Latour, pone a los agentes a hablar; se ensamblan allí relaciones. Todos y todas, incluso quienes se oponen a esa categoría, tienen una suerte de saber sobre el género, y eso es una prueba, una cuestión de hecho, lograda

por el feminismo en todas sus aristas. Que estemos hablando del género, incluso para quienes quieren discutir su estatus científico, criterio pedagógico o contenido de la enseñanza, es un signo de que el ensamblaje y las repeticiones producidas por lo nuevo ya llegaron a implicar a buena parte de la sociedad y de las escuelas.[13]

Esto tiene una íntima relación con la idea de la perspectiva de género como un saber democrático, universal: todos y todas sabemos algo del "género", porque sabemos algo de la condición humana y de las marcas de género que experimentamos, padecemos o gozamos. Innovar desde la ESI, desde la perspectiva de género, quiere decir admitir un ensamblado de relaciones donde nos vinculamos desde una nueva posición, pero que no se va a otro "universo", sino que reconoce que sabemos lo que sucede en la vida cotidiana. Es una epistemología para todos los actores escolares, incluso para quienes se oponen a la ESI con pretensiones de verdad. Si el conocimiento es colectivo, si las invenciones lo son, no es de extrañar que haya oposiciones, resistencias, en fin, controversias.

Haraway —junto a otras teóricas del feminismo, como De Lauretis o, más recientemente, Preciado— propone trabajar con el género en cuanto tecnología, y eso nos lleva de nuevo al inicio de este texto. Para ellas, género es una nueva tecnología social que invita a superar posiciones tajantes o absolutas. No es solo la lente para mirar las subordinaciones, discriminaciones, exclusiones y violencias —aunque todo ello sea hoy cada vez más

13. Los datos de mayor alcance con los que contamos apuntan en esa dirección. El operativo Aprender realizado en 2018 en las escuelas primarias de todo el país muestra un alto porcentaje de desarrollo de la ESI en ese nivel, con más del 90% de directores y directoras consultados declarando la presencia de la ESI en sus escuelas (Durán, Arévalo y Orge, 2018), que llega casi al 99% en las consultas realizadas en el nivel secundario en Aprender 2019 (Salleras y Mariño, 2019).

necesario—. Toda tecnología tiene un carácter productivo: es el resultado de la hechura humana, al tiempo que una asamblea de agentes e intereses que intervienen en las relaciones culturales, en los modos de vivir y, por supuesto, de conocer. Pensar el género como tecnología conlleva ubicarlo como algo que nos pone a hablar sobre cómo vivir mejor, aunque, claro, como toda controversia humana, sobre ello tampoco haya universales acuerdos.

Su planteo permite correrse del lenguaje de lo universal y permanente que tiñe el pensamiento moderno sobre la ciencia, sobre lo considerado "científico" frente a lo que no lo es. Haraway y otras estudiosas de la tecnociencia se corren de la idea de verdad científica como algo acabado y universal (Haraway, 2004). Revisan para ello los fundamentos del conocimiento científico moderno, en donde determinado tipo de varón se ubicó como testigo calificado de lo que acontecía en la naturaleza, de los experimentos científicos que comenzaban a ensayarse en el siglo XVIII, frente a las mujeres que eran puestas como demasiado emocionales y sensibles para dar cuenta objetivamente en la física y otros campos entonces en construcción. Esta sospecha sobre lo universal y el punto de vista divino —como si el hombre fuera una suerte de dios que mira y observa la naturaleza desde un lugar no condicionado, absoluto, descontextualizado— es fundamento para plantear que la ciencia es siempre un conocimiento parcial y situado y que ello no es una falencia, sino una fortaleza: es imposible un conocimiento que tenga "toda la verdad" (Haraway, 2021: 26). Las implicancias pedagógicas que ello tiene para pensar el conocimiento ya no científico, sino el contenido escolar, también se enfatizan desde Haraway cuando analizamos el género en la escuela.

Interrogamos la idea del género en la escuela, ya sea como un objeto que organiza la enseñanza de la ESI o como un criterio pedagógico que organiza la revisión del ordenamiento

institucional y las prácticas escolares, tal como lo plantean los cuadernos y las guías oficiales (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). La ESI es así una tecnología política que puede instalar una perspectiva más dialógica y situada sobre el género como teoría y sobre otros tipos de conocimientos científicos. Haraway lo plantea cuando se interroga —mucho antes de la pandemia por COVID-19 y la emergencia pública de discursos anticientíficos— sobre el activismo de ciertos colectivos que niegan los hechos y las verdades científicas. Para ella no hay allí solo una cuestión de oposición y una batalla: "Fallamos en conectar con un mayor público y más amplio" (Haraway, 2021: 26). No es que haya una verdad científica que luego es mal comunicada o hecha de manera no pertinente. Si el conocimiento es producido para llegar a verdades supuestamente universales y deslindadas de los sujetos y actores no humanos que las generan, sin implicar a grandes colectivos humanos, estamos produciendo ciencia por separado de lo que acontece a las sociedades. Su llamado es a asumir el conflicto en esa producción, los desacuerdos o los ensamblajes y las cuestiones de interés que planteaba Latour. Resta encontrar las mediaciones para seguir innovando desde el género con el fin de que más sujetos se impliquen en él, incluso quienes discursivamente se oponen a su presencia y su utilidad social.

PARA CERRAR

El recorrido analítico nos hizo navegar por las perspectivas de un conjunto de teóricos y teóricas para comprender una serie de procesos y datos que provienen de investigaciones sobre la ESI en la Argentina. La intención es testear las perspectivas en juego para ensayar otros modos de mirar y analizar las políticas educativas

(de género, de innovación educativa, pero no solamente…), puesto que necesitamos miradas menos mecánicas y más procesuales, para entender cómo una política como la ESI nos ensambla, aunque no lo notemos o lo evitemos, porque eso produce el género en nuestra sociedad. Ir más allá de la implementación con su esquema binario (se implementa/no se implementa) para el desarrollo de la política.

En este sentido, este capítulo se propuso conceptualizar otras maneras de entender la oposición al género y a la ESI. A menudo, esto se plantea como una lucha irreductible y como una empresa moral, incluso desde el activismo feminista y de la diversidad sexual. Esas lógicas morales son fuertes y activan posicionamientos que en ocasiones son necesarios para "defender lo conquistado", materializado en leyes, normas y, sobre todo, un modo de construcción hacia la hegemonía, siempre inestable y en disputa. Pero también presentan la dificultad de configurarse solo en el terreno moral, tal como lo hacen quienes se oponen a la ESI y al género. En el campo moral, donde todo es absoluto, hay poco espacio para comprender(se). Ubicar la ESI y el género como procesos que ponen a las sociedades a hablar, incluso a relacionarse entre perspectivas antagónicas —tal como sucede en muchas salas de docentes en muchas escuelas—, puede trazar un cierto horizonte para posicionar una política que *lógicamente* iba a despertar oposiciones, como todo cambio cultural. Desde Donna Haraway, pensamos en la necesidad de construir tropos, historias, que incluyan además a quienes parece que están (y se sienten) fuera de los saberes y conocimientos que estamos repitiendo, errando y expandiendo en el sistema educativo.

Es por ello que la perspectiva de la invención social resulta productiva y, sobre todo, contrafetichista. Para eso, se requiere, como planteamos en un inicio, una mirada no mecánica sobre

Las políticas de género en el sistema educativo constituyen innovaciones que deberían ser tematizadas como tales: porque son tecnologías que producen relaciones, ensamblajes, posicionamientos, saberes sobre cómo (re)organizar relaciones de género, cómo enseñarlas, cómo configurar espacios escolares que democraticen el conocimiento sobre y desde el género.

el devenir de las políticas de género en educación. Las políticas de género en el sistema educativo constituyen innovaciones que deberían ser tematizadas como tales: porque son tecnologías que producen relaciones, ensamblajes, posicionamientos, saberes sobre cómo (re)organizar relaciones de género, cómo enseñarlas, cómo configurar espacios escolares que democraticen el conocimiento sobre y desde el género. Antes que mirar quién las inventa, el relato aquí presentado —lleno de polémicas, de creaciones locales, de demandas, como lo es la ESI vivida en la Argentina— busca propiciar nuevos relatos sobre las políticas educativas y sobre las políticas de género, no solo que estén enfocados en las causas de las trabas a la implementación, sino también que sean más sensibles a lo que realmente acontece entre agentes que conversan, polemizan y enseñan sobre ESI —un derecho— en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

BÁEZ, Jésica Mariana y Paula Yamila Fainsod (2016), "Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial", en *Redes de Extensión,* vol. 2, pp. 15-26, disponible en línea.

BENJAMIN, Walter (2008), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos,* México, UACM, Ítaca.

BONDER, Gloria y Estela Rodríguez Giles (1989), *Valores de género en el programa de orientación profesional de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires,* Argentina.

BRASLAVSKY, Cecilia (1984), *Mujer y educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe,* Buenos Aires, UNESCO, OREALC.

DURÁN, Adriana, Ana Arévalo y Patricia Orge (2018), *Educación sexual integral en la escuela primaria. Voces de estudiantes, docentes y directivos en*

Aprender 2018, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, disponible en línea.

FAUR, Eleonor y Mariana Lavari (2018), *Escuelas que enseñan educación sexual integral. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas,* Buenos Aires, UNICEF, disponible en línea.

FAUR, Eleonor y Sebastián Fuentes (2019), *Experiencias de embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia. Trayectorias escolares y políticas públicas en la CABA,* Buenos Aires, Fundación Kaleidos.

FAUR, Eleonor, Mónica Gogna y Georgina Binstock (2015), *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley,* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

FELITTI, Karina (2011), "Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas", en Antonio Marquet (coord.), *Hegemonía y desestabilización. Diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*, Ciudad de México, Ediciones Eón/Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual, pp. 113-133.

FUENTES, Sebastián (2012), "Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense", en *Sociedad y Religión,* vol. 22, núm. 38, disponible en línea.

— (2021a), *Educación Sexual Integral*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, col. ESI y Derechos Humanos, disponible en línea.

— (2021b), "Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según 'sexo'", en *Cuadernos de Educación,* núm. 19, pp. 59-74, disponible en línea.

FUENTES, Sebastián y Carolina Gamba (2021), "La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina. Un estado de la cuestión", en *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales,* vol. 0, núm. 15, pp. 345-371, disponible en línea.

GAMBA, Carolina (2018), "La reflexión sobre nosotros/as mismos/as. Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como

tecnología de gobierno", tesis de maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación, FLACSO, Buenos Aires.

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, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

HARAWAY, Donna (2004), "Testigo_modesto@segundo_milenio", en *Lectora. Revista de dones i textualitat,* vol. 10, pp. 13-36.

— (2021), *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio.HombreHembra©_Conoce_OncoRata®: feminismo y tecnociencia,* Buenos Aires, Rara Avis Editorial.

LATOUR, Bruno (1983), "Give Me a Laboratory and I will Raise the World", en Cetina Karin Knorr y Michael Mulkay (eds.), *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*, Londres, Sage, pp. 141-170.

— (2004), "¿Por qué se ha quedado la crítica sin energía? De los asuntos de hecho a las cuestiones de preocupación", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales,* vol. 11, núm. 35, pp. 17-49.

— (2007), *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica,* Buenos Aires, Siglo XXI.

— (2008), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red,* Buenos Aires, Manantial.

LAVIGNE, Luciana (2019), "Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista", en *Mora (Buenos Aires),* vol. 25, núm. 1, pp. 1-3, disponible en línea.

MAGLIE, Graciela y Mónica García Frinchaboy (1988), *Situación educativa de las mujeres en Argentina,* Buenos Aires, UNICEF, Subsecretaría de la Mujer de la Nación.

MASSON, Laura (2007), *Feministas en todas partes. Una etnografía de espacios y narrativas feministas en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1992), "Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer

en el Área Educativa (PRIOM)", documento de trabajo N.° 1, Buenos Aires, disponible en línea.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009), *Educación sexual integral para la educación primaria. Contenidos y propuestas para el aula,* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ROMÁN, Mariana (2021), "Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trayectoria de una política", tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO.

ROMERO, Guillermo (2020), "La educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Argentina. Prácticas y discursos frente a los esfuerzos regulatorios del arzobispado", en *Sociedad y Religión,* vol. 30, núm. 54, pp. 72-96, disponible en línea.

SALLERAS, Lucía y Andrea Mariño (2019), *Informe sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario desde la perspectiva del personal directivo y estudiantes,* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en línea.

TARDE, Gabriel (2011), *Creencias, deseos, sociedades*, Buenos Aires, Cactus.

TONKONOFF, Sergio (2011), "Prólogo. Sociología Molecular", en Gabriel Tarde, *Creencias, deseos, sociedades,* Buenos Aires, Cactus, pp. 11-31.

ELEMENTOS
DE
SEGURIDAD
PERSONAL

2 Educación sexual con i de integral

Homogeneización de prácticas, prevención de riesgos y movimientos sociales en la educación sexual guatemalteca[1]

ANA LÓPEZ MOLINA

INTRODUCCIÓN

Educaciones sexuales hay muchas, en un espectro que iría desde el silencio y el ocultamiento hasta la integralidad. En este capítulo, se retoma la categoría de "integralidad" de la educación sexual para problematizarla guiándonos por la pregunta: ¿qué significa "integral" en la educación en sexualidad?

1. Este texto se desprende de la tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la autora, titulada "Educación en sexualidad y dispositivos pedagógicos de género en escuelas primarias de Guatemala", Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina, 2021.

Educaciones sexuales hay muchas, en un espectro que iría desde el silencio y el ocultamiento hasta la integralidad.

En Guatemala, se utiliza la denominación educación integral en sexualidad (EIS) de acuerdo con las orientaciones técnicas internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), originalmente publicadas en 2010. Las políticas relativas a la educación enuncian la complejidad nacional, incluida la diversidad étnica y cultural. La EIS se ha ido desarrollando, aunque sin institucionalidad ni marco normativo propio, pero sí con impacto curricular, ya que los ministerios de Educación y Salud guatemaltecos están comprometidos con la educación sexual a partir de la Declaratoria Prevenir con Educación, suscrita por las carteras de América Latina en 2008 en el marco de la Primera Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y el Caribe. La declaratoria buscaba generar sinergia entre ambos sectores avanzando en la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y virus de inmunodeficiencia adquirida (VIH) a través de asegurar la atención en salud sexual y reproductiva, así como la educación sexual escolar. Guatemala ratificó la declaratoria en 2010, estableciendo como una de las metas para 2015 la institucionalización de la educación integral en sexualidad en el 75% de los establecimientos públicos. El compromiso se ha renovado dos veces, en 2016 y 2021.

Tomando en cuenta las normativas nacionales, las convenciones internacionales ratificadas por Guatemala, el aumento de infecciones por VIH, así como los embarazos en adolescentes y la violencia basada en género, un enfoque integral en la educación sexual se vuelve obligatorio además de necesario.[2] Entre lo que

2. En el país, el total de niñas y adolescentes de entre 10 y 19 años que cursó un embarazo durante 2019 fue de 116.349, aunque en 2022 se redujo a 97.354. Entre 15 y 19 años, 1 de cada 5 ya es madre, y en el área rural

la política de los organismos internacionales impulsores expresa como integralidad y lo que la política interna señala para lograr esa integralidad, ¿cómo pensarla cuando persiste la mirada biomédica y reproductivista? ¿Cómo esos postulados se traducen en la formación docente?

Para pensar estas preguntas, partimos de clasificar los diferentes modelos de educación sexual mientras reflexionamos sobre la (des)politización de la sexualidad a través de las políticas públicas. Avanzamos en tres planteos diferentes sobre la integralidad. El primero es el que se lee entre líneas en un cuerpo normativo no específico, pero que abarca la regulación de la sexualidad y al género de manera amplia. Un instrumento clave es la carta declaratoria *Prevenir con educación,* que establece acciones y metas para el sector de salud y el sector de educación. Al hacer un recorrido

es 1 de cada 4. El embarazo y la maternidad siguen siendo algunas de las causas de abandono de escolaridad en adolescentes mujeres y constituyen algunas de las mayores limitantes para alcanzar un nivel de vida y bienestar adecuado. A la vez, la baja escolaridad de niñas y adolescentes, sobre todo indígenas, es una causa estructural de alta fecundidad en esa población, ya que, según la Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2014-2015, el riesgo de embarazo no intencional es 7 veces mayor en mujeres sin escolaridad en comparación con las que tienen mayor cantidad de años dentro del sistema educativo (OSAR, 2022). Según el informe para el monitoreo global de sida elaborado por el Ministerio de Salud, de los casos reportados en Guatemala, los grupos de edad con la mayor cantidad de casos reportados son el de 20-24 y el de 25-29 años, con un 20% de casos, respectivamente. Casi el 6% de las infecciones informadas en el año corresponde a menores de 5 años; lo mismo para el grupo de niños y adolescentes de entre 10 y 19 años (Programa Nacional de Prevención y Control de ITS, VIH y Sida, 2020). Además, el país tiene una tasa de muertes violentas de mujeres de las más altas en la región (ONU Mujeres, 2013). Según datos del Ministerio Público, cada día 19 mujeres sufren violencia sexual. Entre las niñas y adolescentes entre 0 y 17 años, 3 de cada 10 sufren violencia de algún tipo (física, psicológica, económica, sexual o una combinación) (INE, 2019).

analítico por el cuerpo normativo, empiezan a presentarse las relaciones de poder y las narrativas sobre la reproducción y la sexualidad presentes en el contexto guatemalteco. El segundo planteo sobre la integralidad la lleva hacia el ámbito de la salud y la prevención de riesgos. Muestra el lugar preponderante de las dependencias y organizaciones de la sociedad civil de salud en el despliegue de la EIS. El tercer planteo vuelve a colocar la sexualidad y la educación referida a ella como un tema político sobre el que se disputan los sentidos sociales a través de organizaciones y movimientos sociales y de los partidos políticos, así como otros actores. Cerramos el capítulo revisando la política pública educativa de EIS y el Currículo Nacional Base para primaria, para concluir sobre qué de integral tiene la EIS en Guatemala, y qué nos ofrece el caso para pensar la educación sexual y sus posibilidades en la región latinoamericana.

EDUCACIONES SEXUALES HAY MUCHAS

Los enfoques teóricos e ideológicos sobre la educación sexual son múltiples, así como lo son las posturas sobre sus contenidos y los actores responsables. El discurso pedagógico en la escuela tradicional, aunado al discurso médico, que legitima el control y la censura del deseo y el placer, se encargó de la regulación y normalización de las prácticas educativas, distanciando el concepto de sexualidad de su parte afectiva e identitaria. Al final del siglo XX y principios del XXI, empezó a problematizarse esta conceptualización y a incluir, en clave de desafíos transitados, una gradualidad en su abordaje en los niveles educativos con propuestas pedagógicas que incluyen el deseo y el placer como partes constitutivas de la sexualidad humana (Patierno, 2015). Este desplazamiento conceptual y

pedagógico estuvo impulsado desde organismos internacionales y regionales, traccionado por el movimiento feminista.

Desde el postulado foucaultiano de la sexualidad como una cuestión política, en el sentido de que mientras más negada y reprimida más presente está, Morgade (2006) describe tres modelos dominantes en educación sexual, que denomina biologicista, biomédico y moralizante.

El primero, el biologicista, enfatiza en la anatomía y la fisiología de la reproducción, pero separada esta de las emociones y las relaciones humanas. Los contenidos se enseñan en ciencias naturales en primaria y se profundizan en biología en secundaria. Enmarcado dentro del mundo de lo natural, que el ser humano no puede modificar, sino dominar, todo lo que escape a ese proceso de significación social, es decir, a la clasificación, se destierra por ser "anormal", con un resultado paradójico: es un discurso que vuelve a transformar en social eso que llama natural cuando se condena como transgresión moral y se tilda de "antinatural".

El modelo biomédico tiene un discurso preventivo que enfatiza únicamente en las consecuencias indeseadas y amenazantes de la sexualidad, de nuevo dejando por fuera los sentimientos o las relaciones humanas. Se sigue poniendo la atención en lo genital, y, en consecuencia, se traslada la enseñanza al nivel medio en biología y educación para la salud. Los y las docentes no se sienten con la capacidad de abordar estos contenidos con la exactitud de un médico, por lo que frecuentemente invitan al personal de salud en su calidad de especialistas y para tratar de forma "técnica" y "despolitizada" el tema.

El tercer modelo, el moralizante, prioriza los valores o las normas sociales sobre la experiencia real al momento de tratar los vínculos y las cuestiones éticas de la sexualidad, o la considera, como en los otros modelos, centralmente genitalidad. Por eso,

uno de sus pilares es la abstinencia. Cuando la educación sexual responde a este modelo, se la incluye en los contenidos de formación ética o educación moral y cívica, y en el nivel medio.

El enfoque integral de la educación sexual la enmarca desde los derechos humanos y la perspectiva de género, tanto dentro como fuera de la escuela. Tiene como objetivo que niños, niñas y jóvenes obtengan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que les permitan desarrollar una interpretación positiva de la sexualidad, enmarcada en las etapas del desarrollo emocional y social. Más que estar centrada únicamente en la prevención del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual, debería incluir las relaciones interpersonales, la cultura, los roles y la igualdad de género. También el comportamiento y la diversidad sexuales, así como la violencia sexual y por razón de género. Es una educación que explora y fomenta valores y actitudes de respeto, aceptación, tolerancia y empatía, independientemente del género, la etnia, la raza y la orientación sexual, promoviendo el pensamiento crítico, la comunicación y la negociación, la toma de decisiones y la asertividad (UNFPA, 2014). En Guatemala, la categoría nativa es educación integral en sexualidad, e incorpora la perspectiva de etnia, para adecuarse a la diversidad cultural del país.

La intersección entre derechos humanos, género y sexualidad, como construcciones sociohistóricamente situadas, que aparece con claridad en estudios y análisis (Bleichmar, 1999; Weeks, 1999; Morgade, 2006; Villa, 2009; Ambrosy Velarde, 2012; Marozzi, 2015; Lavigne, 2016), desaparece cuando la educación sexual se gestiona dentro de las políticas de salud en aspectos como anticoncepción, aborto y prevención de VIH/sida. En estas políticas públicas, tales aspectos de la sexualidad se reducen a un asunto de salud, lo que los despolitiza. Es decir, se aíslan las prácticas relativas a la sexualidad de los fenómenos sociales y políticos que las componen, en

"una operación ideológica que las sustrae de la estructura social de desigualdad (de clase, género, etcétera) y de la historicidad que las explica y en las que es pertinente actuar" (Pecheny, 2013: 28-29).

Las políticas públicas son el resultado del reconocimiento de la existencia de un problema que requiere una solución coordinada desde el Estado. Pecheny (2013) clasifica las políticas sexuales como políticas expresivas, en el sentido de que nadie espera que propongan impactos concretos y medibles, como sucede con las políticas instrumentales en los campos del trabajo, la salud o los impuestos, por ejemplo. El autor muestra que, al subordinar las dimensiones instrumental y normativa a las dimensiones expresiva y comunicativa de las políticas públicas sobre sexualidad, el conflicto que las circunda no tiene lugar solo en los sectores conservadores (o antisexuales, como él los llama), sino también en las organizaciones y personas que defienden la salud pública o los derechos humanos, incluidos los movimientos de mujeres y feministas. Las nociones y los conocimientos —o desconocimientos— y las dificultades para establecer verdaderos diálogos responden a temores a la pérdida de "terreno" y al cambio de los actores involucrados, que desplazan el enfoque integral a un plano secundario mientras se disputa el sentido de la educación sexual.

INTEGRALIDAD COMO HOMOGENEIZACIÓN DE PRÁCTICAS: LOS RIESGOS DE LA SEXUALIDAD, Y LA FAMILIA COMO PUNTO DE PARTIDA Y META

En esta sección, vamos a remontar en la historia para seguir el camino que lleva hacia la EIS y sus posibilidades de integralidad. Puede considerarse que el proceso guatemalteco de incorporar la educación sexual al currículo de educación nacional se inició en

la década de 1990. En 1992, se sumaron al currículo contenidos de educación sexual: la sexualidad humana y el VIH/sida. Se trató de un resultado político de un espacio autogestionado desde los años ochenta por docentes de primaria y secundaria, denominado Comité de Educadores en la Prevención del Sida (COEPSIDA). Surgió a partir de una capacitación que este mismo grupo organizó para recibir información y materiales didácticos sobre VIH/sida de parte de médicos israelitas (no identificados), con el fin de socializar estos conocimientos, como forma de responder localmente a la pandemia de VIH, y se institucionalizó en 1995. Desde entonces, su trabajo ha sido de información y sensibilización en cuanto a prevención de ITS, VIH/sida, a través de orientación escolar y vocacional alrededor de la autoestima, la salud y la educación. Su ámbito de acción es nacional, contando con el apoyo del Programa Nacional de Prevención y Control de ITS, VIH y sida, así como de otras organizaciones nacionales e internacionales.

La segunda mitad de la década de 1990 fue escenario de conferencias internacionales que llenaban de sentido al movimiento de mujeres y marcaban las líneas de acción: la Conferencia de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la IV Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing, 1995) y los Foros Alternativos (Foro de San Pablo) que fueron espacio para la confluencia y la proyección de las organizaciones de mujeres de la región (Monzón, 2015). Bonder (2013) ve en esta época de transformaciones sociales, políticas y culturales de la región latinoamericana, que califica como avances, también un mayor reconocimiento al protagonismo de las mujeres y la influencia de su movimiento en las agendas políticas locales, regionales e internacionales. En Guatemala, el debate público dio lugar al reconocimiento de la desigualdad de género en el acceso y ejercicio de derechos básicos, como educación, salud y trabajo. En ese periodo, se demostró la capacidad de incidencia

en la agenda legislativa de las organizaciones de mujeres, con reformas al Código Civil, para establecer derechos y obligaciones equitativos en esos ámbitos y en la familia.

La objetivación de la sexualidad en la política pública se afianzó con la firma de una carta de compromisos entre los ministerios de Salud y Educación de la región centroamericana y el Caribe en el marco de la XVII Conferencia Internacional del Sida en 2008, nominada *Prevenir con educación.* Con esta acción, se enmarcó la tendencia a nivel macro en Guatemala —y en todos los países de la región— a afrontar la pandemia de VIH como tal, y no como un mal propio de hombres que tienen sexo con hombres. En esa carta, los Estados firmantes se comprometían a seguir las recomendaciones de la UNESCO para lograr acceso universal a la salud sexual y reproductiva incluyendo la prevención de la transmisión del VIH. Se proponía una meta concreta en cuanto al acceso a la educación integral en sexualidad para niños, niñas y adolescentes: para 2015, el país debía aumentar en un 75% las escuelas que implementaran EIS en su programa de estudios. La carta también compromete a la promoción de la equidad de género y eliminación de todo tipo de violencia contra las mujeres. Para su cumplimiento, el Ministerio de Educación creó una dependencia más, la Unidad de Equidad de Género con Pertinencia Étnica, para articular las acciones de las más de veinte direcciones sustantivas, administrativas y de apoyo técnico, y coordinar interinstitucionalmente con otros organismos del Estado, organizaciones sociales y de cooperación internacional.

Dos años después, un primer avance fue trazar una ruta en el documento que se tituló "Estrategia para la institucionalización de la Educación Integral de Sexualidad con enfoque de género y pertinencia cultural" (2010), que definía seis grandes áreas y las acciones necesarias para incluir temas de sexualidad humana, equidad de género y etnia. El fundamento se puso en los derechos

humanos y ciudadanos, para que desde ese enfoque se enmarcaran las incorporaciones al Currículo Nacional Base de los derechos de las mujeres, de los pueblos indígenas y de niños, niñas y adolescentes. Para la formación docente continua, el ministerio diseñó una serie de módulos de apoyo, titulada *Aprender para vivir.* Pero una "estrategia" no es una ley ni una política pública.

Podríamos preguntarnos si es posible sostener una educación sexual en el sistema educativo sin una ley específica. La respuesta es que sí es posible. Hay un marco normativo que fue dando lugar a la incorporación de la educación sexual en el currículo nacional. Se conforma de leyes referidas a los derechos de las mujeres, de leyes relacionadas con la salud sexual y reproductiva y de planes estratégicos de programas y organismos interinstitucionales que surgen a partir de estos diversos instrumentos legales. Entonces, tal vez es más exacto preguntarnos por los límites de esa EIS posible sin un marco legal específico, porque el que se viene describiendo se compone de una serie de instrumentos legales en los que la sexualidad se ha despolitizado para poder formar parte de las políticas públicas de salud y educación. Se trata de un marco que presenta una inclinación maternalista y familiarista, declaradamente heteronormativo y reproductivista.

En los debates, se presentan los actores que se disputan el poder y los discursos sobre la reproducción y la familia exponiendo las relaciones de poder que sitúan el género y la sexualidad en la arena política. El origen de este árbol de normas conexas a la EIS, a finales de la década de 1990, es el resultado de las demandas de los movimientos de mujeres propiciados por el contexto internacional ya descrito y por el clima de retorno a la democracia en el país (1994-1996). Aunque el impulso que la pandemia de VIH/sida daba a tratar la sexualidad como un tema de salud pública inclinó hacia contenidos relativos a la salud sexual y reproductiva, a los riesgos

asociados a la sexualidad y a la reproducción planificada, la ley de Dignificación y Promoción de la Mujer (1999) menciona la necesidad de la educación en la familia para la comprensión adecuada de la maternidad y la responsabilidad compartida y equitativa en la crianza y el hogar. Asimismo, define la salud integral como la combinación del bienestar físico, mental, y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Por eso, reitera el derecho a la educación y a la salud psicosexual. La ley de Desarrollo Social (2001), además, avanza en la prevención de la "violencia contra la mujer".

La ley de Desarrollo Social se institucionalizó en el Programa Nacional de Salud Reproductiva (PNSR) (2004), que tiene el objetivo de asegurar el acceso a servicios de salud reproductiva a mujeres y hombres, aunque sus acciones se dirigen en mayor medida a ellas. El programa tiene componentes de promoción, prevención y atención con enfoque de equidad de derechos. Se complementó con el Programa Nacional de Prevención y Control de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) (2006, conocido originalmente como PNS y actualmente como Programa VIH), que expresamente busca cambiar conductas y prácticas culturales a través del sistema de educación. Una de sus líneas de acción es la incorporación en el currículo de primaria de la salud sexual y reproductiva, ITS, VIH, sida, estigma y discriminación, junto con la propuesta de incorporar "el tema" en los niveles medio y superior. Además, señala la formación docente como condición para el buen desarrollo de esta línea de acción.

Otro resultado de la ley de Desarrollo Social fue la aprobación en 2005 de la ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su integración al PNSR. Dentro de los objetivos de esta ley, está la educación sexual y reproductiva. Propone realizar actividades de formación, educación y comunicación,

para lo que debe haber coordinación entre el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, el Ministerio de Educación y organizaciones públicas y privadas del sector de salud para incorporar al currículo nacional contenidos sobre derechos y responsabilidades en el cuidado de la salud y la sexualidad, y sobre el embarazo precoz y no intencional. El reglamento de esta ley (2009) establece el plazo de revisión, actualización e implementación del currículo una vez cada cinco años, para nivel primario y secundario, trazando los contenidos explícitamente solo para la enseñanza elemental.

A pesar de que se trata de una ley y un reglamento sobre acceso a métodos de "planificación familiar", en los contenidos propuestos no se nombran los métodos anticonceptivos, dejados a la interpretación de direcciones y docentes dentro de "reproducción", "derecho a la vida", "maternidad y paternidad responsable" y "plan de vida". Los contenidos propuestos hacen un híbrido entre los modelos de educación sexual biomédico y moralista descriptos, intentando despolitizar la sexualidad. Esto significa tratarla como algo "natural" y abarcable en un marco "científico" y, por lo tanto, sin ideología, sin polémica e inmune a las relaciones de poder. Pero, en el intento, la vuelven a colocar en el espacio político. La narrativa de la familia constituida por una pareja heterosexual y su progenie también se solidifica en otros componentes más recientes del marco normativo, que se desarrollan más adelante.

Hasta este momento, los actores involucrados en crear e impulsar el marco normativo e identificados por este como relevantes para llevar adelante la tarea educativa con sus diversos objetivos particulares son los ministerios de Educación y Salud, las organizaciones de mujeres, el Poder Legislativo y organismos de garantía de derechos en salud y de las mujeres, como la Defensoría de la Mujer Indígena, la Secretaría Presidencial de la Mujer o la Secretaría de Bienestar Social, por mencionar algunos.

Para seguir con nuestra discusión, podríamos preguntarnos qué significa este sesgo para la educación sexual y su integralidad, sobre todo cuando estos avances en los compromisos de la ley de Desarrollo Social politizan la sexualidad y la reproducción. Para responder, es necesario que veamos a un actor de peso en la región: la Iglesia católica. Su postura fue de rechazo a la información y distribución de métodos anticonceptivos (MAC) desde dependencias del Ministerio de Salud, bajo un argumento que equipara anticoncepción y aborto. También sostuvo con fuerza que el lugar de la educación sexual es la familia, y no la escuela. Entre 2005 y 2009, mantuvo un debate social con comunicados desde las jerarquías locales e incluso desde el Vaticano, conferencias de prensa, mensajes desde el púlpito y litigios en las cortes. Posiblemente, la firma de la carta *Prevenir con educación* modificó la balanza de fuerzas, colocando a la Iglesia en un papel ya no de oposición intransigente —la batalla estaba perdida una vez que el Estado se comprometió a la EIS en las escuelas—, sino de una especie de supervisor moral.

Tanto el Poder Legislativo como el Poder Judicial sostuvieron la legitimidad y necesidad de avanzar en derechos sexuales y reproductivos para hombres y mujeres, y el derecho a una educación sexual científica, adecuada a la edad y justificada por la incidencia de embarazos precoces, ITS y VIH: el modelo biomédico tomó preponderancia.

INTEGRALIDAD COMO PREVENCIÓN: LA SUMA DE SALUD Y EDUCACIÓN

Al inicio nos preguntábamos cómo pensar la integralidad cuando persiste la mirada biomédica. Este modelo se impone porque, como reconoce la prórroga de la carta *Prevenir con educación* para

el periodo 2021-2025, Guatemala está entre los países con las tasas más elevadas de fecundidad en adolescentes. El Observatorio de Salud Reproductiva (OSAR), ente interinstitucional que aglutina a la universidad pública, asociaciones gremiales y organizaciones de la sociedad civil con el fin de monitorear y fiscalizar la implementación de las políticas públicas relacionadas con la salud reproductiva, contabiliza 67.688 nacimientos de madres entre 10 y 19 años (OSAR, 2022). Las causas citadas incluyen la exclusión social, la pobreza y las uniones tempranas aceptadas por familiares y comunidades. Hace hincapié en las causales educativas, como la interrupción de los estudios y la "falta de acceso" a la EIS. Otras causas incluidas que estarían dentro de las condiciones estructurales que vulneran derechos de niños, niñas y adolescentes son los embarazos infantiles forzados, la violencia sexual y la ausencia de servicios de salud accesibles y amigables.

Por estas razones, el compromiso de la carta *Prevenir con educación* es promover la provisión de conocimientos a las y los jóvenes acerca de su sexualidad, con enfoque intercultural, de género y derechos humanos. Agrega explícitamente la efectiva implementación de programas de EIS y de servicios de salud sexual y reproductiva diferenciados para entregar a adolescentes y jóvenes información culturalmente relevante, científicamente rigurosa y apropiada a la edad. Estos conocimientos están orientados a permitir explorar valores y actitudes, poner en práctica la toma de decisiones y otras destrezas necesarias para realizar elecciones fundamentadas acerca de su vida sexual.

Además del enfoque de derechos humanos y de género, interesa explorar el enfoque de pertinencia cultural, relevante en un país que alberga veinticinco grupos étnicos de origen maya, africano y mestizo. Lo que se promueve es la identificación y modificación de prácticas culturales contrarias a los derechos humanos

que aumentan los riesgos y la vulnerabilidad, particularmente de niños, niñas y adolescentes. Pone de relieve la necesidad de la participación de los pueblos originarios en la garantía de derechos y protección contra la discriminación y la violencia para la población infantil y juvenil nativa.

Lo que la carta denomina el enfoque integral de la salud reproductiva hace referencia a un estado general de bienestar físico, psíquico, personal y social en lo relacionado con la sexualidad, la reproducción con miras a una vida sexual coherente con la dignidad personal y las opciones de vida. Se trata de una vida sexual placentera y sin riesgos, la libertad de elegir o no la procreación y, de forma responsable, decidir el número y la frecuencia de los hijos. Los derechos y el concepto de salud se circunscriben a la preparación para la etapa reproductiva y la vivencia de esta como una en la que las personas construyen sus vínculos afectivos, desarrollan su sexualidad y se encuentran con situaciones potencialmente riesgosas para la salud y la trayectoria de vida.

El personal de los Espacios Amigables de algunos centros de salud (atención primaria de salud), pensado para atender a adolescentes y jóvenes, también visita las escuelas para abordar los temas de prevención de ITS, VIH y embarazos. La formación se trabaja separando niños y niñas. Por lo general, los temas de prevención de ITS se imparten solo con los hombres, al parecer por la presencia de un modelo de pene que se usa para explicar la colocación correcta de un preservativo masculino. El centro de salud planifica los temas y las visitas anuales a los establecimientos educativos de su jurisdicción, que, a su vez, pueden solicitar una segunda visita para tratar cuestiones que la población estudiantil demande o que las y los docentes vean necesario abordar.

Una vez establecida la estrecha vinculación entre salud y educación como asiento de la educación sexual, y con las limitaciones ya

citadas, uno de los actores que más presencia tienen en las escuelas es la Asociación Pro-Bienestar de la Familia (APROFAM), con un enfoque de planificación familiar. La APROFAM de Guatemala[3] despliega un programa educativo, de cobertura nacional, destinado a jóvenes hombres y mujeres en áreas rurales, urbanas, periféricas y en poblaciones mayas. Ofrece educación para la salud general, sexual y reproductiva, además de información y métodos de planificación familiar para mejorar las condiciones de las mujeres a través de la educación, distribución de productos y servicios integrales de salud, especialmente los de salud materno-infantil, sexual y reproductiva, VIH/sida/ITS y de planificación familiar. Promueve y fortalece el derecho a decidir de manera libre e informada respecto a su propia salud sexual y reproductiva (APROFAM, s. f.).

Otro actor, la Asociación Donamor, es más reciente, cuenta con menos recursos y tiene menor cobertura. La Asociación Integral Altruista Donando Amor[4] ofrece desde 2012 talleres, foros y charlas sobre liderazgo y empoderamiento para jóvenes. Su programa Convivencia y Valores busca prevenir la violencia. Su programa de EIS se sustenta en las orientaciones técnicas internacionales

3. Miembro pleno de la International Planned Parenthood Federation. Es una institución privada no lucrativa que desde la segunda mitad de los años sesenta presta servicios integrales de salud, priorizando la salud sexual y reproductiva. Funciona con una lógica de subsidios cruzados y recuperación del costo de los servicios, además de cooperación financiera y donantes nacionales e internacionales, para poder atender a personas de escasos recursos.

4. Se inició a partir de experiencias de atención a víctimas de violencia sexual, particularmente a jóvenes de sectores vulnerables. Desde la observación de los comportamientos entre estudiantes, las características de los hogares de proveniencia y su situación socioeconómica precaria, describe a las y los adolescentes como faltos de motivación, con baja autoestima y sin un ambiente familiar adecuado.

para prevenir embarazos tempranos y violencia sexual, preparando a preadolescentes y adolescentes para "enfrentar la vida", tener relaciones interpersonales saludables y ejercer la ciudadanía. También para promover un comportamiento sexual responsable y orientado a las decisiones de futuro. Ofrece formación docente, articulación con estudiantes y articulación con madres y padres para que puedan promover la EIS basada en conocimientos científicos, equidad e igualdad (Asociación Donamor, s. f.).

Con un Estado que no tiene capacidad para ampliar su cobertura en secundaria,[5] sumado a la debilidad institucional y limitados recursos de la EIS, la tarea recae en los establecimientos educativos que a su vez delegan en las organizaciones sociales dedicadas a la salud juvenil o sexual y reproductiva. Estas organizaciones toman un lugar central en la formación, la investigación y el despliegue de la educación sexual en las escuelas (sobre todo de secundaria). La formación que estas organizaciones y el personal de los Centros Amigables ofrece mantiene el enfoque de riesgos que es necesario prevenir... con educación.

INTEGRALIDAD COMO "IDEOLOGÍA": MOVIMIENTOS SOCIALES Y DERECHOS

Es en el espíritu de avance de los derechos de las mujeres que se crea el marco normativo ya descripto, junto con los compromisos internacionales que fueron dando lugar a la educación integral

5. La tasa de cobertura neta en 2021 en secundaria es del 48% para el primer ciclo y del 24% para el segundo, sin modificaciones significativas (excepto uno o dos puntos a la baja en años de pandemia por COVID) en lo que va del siglo. En primaria, se alcanza el 95% y 62% en preprimaria (datos de CIEN con base en MINEDUC, reportados por Aceña, 2021).

en sexualidad. Desde 2015 —año en que debía haber ya avances importantes según los compromisos de *Prevenir con educación*—, hay esfuerzos organizados desde la sociedad civil para promover su implementación. Ese año, la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) convocó a integrar una Mesa Nacional por la Educación Integral en Sexualidad (MENEIS), un órgano de alianzas entre organizaciones: sociales, feministas, vinculadas a la educación y de la comunidad LGBTIQ+. Al llamado respondieron organizaciones sociales, como la Asociación GOJoven Guatemala y Mujeres Iniciando en las Américas (MIA); instancias académicas, entre la cuales se encuentran el Instituto de Investigación para la Incidencia en Educación y Formación Docente (EducaGuatemala), el Instituto Universitario de la Mujer "Licda. Miriam Ileana Maldonado Batres" y el Programa de Estudios de Género y Feminismos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Guatemala; e instituciones que trabajan sobre la temática, como el Plan International Guatemala, Population Council y la APROFAM. Se unieron SERniña y Pies de Occidente. La mesa funciona con el acompañamiento técnico del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), principalmente, pero también de la UNESCO y del Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (ONUSIDA). El propósito de la MENEIS es asegurar el cumplimiento del derecho a la educación integral en sexualidad desde el enfoque de derechos humanos, equidad de género e interculturalidad, a nivel nacional, a través de la intersectorialidad e interinstitucionalidad.

Este órgano multisectorial de incidencia sostiene los compromisos de la carta *Prevenir con educación,* impulsando la mesa técnica en el ministerio y ofreciendo el diplomado EIS en la EFPEM. Además, desde 2021 se creó un protocolo para asegurar que quienes educan en sexualidad, ya sean actores de la sociedad civil

o del sector salud, ofrezcan una verdadera EIS. Se trata de una certificación EIS que se ofrece para materiales en todo soporte y formaciones. El esfuerzo cuenta con el apoyo de UNFPA.

Pero, al igual que en el resto del continente, los movimientos opositores a lo que ellos mismos denominan "ideología de género" están activos en Guatemala. En abril de 2017, diputados de partidos conservadores presentaron al pleno del Congreso una iniciativa de ley para la Protección de la Vida y la Familia, con el argumento de proteger el matrimonio como unión entre un hombre y una mujer "así nacidos" y el derecho de los padres a orientar a sus hijos en el ámbito de la sexualidad. Explícitamente, el proyecto prohíbe la educación sexual pública y privada que incluya "la diversidad sexual" y "la ideología de género" y "las conductas sexuales distintas a la heterosexualidad" (decreto 18-2022).

Las organizaciones de mujeres, organizaciones e instituciones a favor de los derechos humanos, defensores de la diversidad sexual, miembros de la comunidad LGBTIQ+, profesionales de la salud, centros de investigación, así como las organizaciones sociales ligadas a la educación se opusieron públicamente a esta iniciativa de ley. Los argumentos se elaboran alrededor de la desprotección y el retroceso de derechos, en clave de riesgo para quienes ya están en desventaja en las relaciones de poder entre géneros, pero, sobre todo, para la comunidad LGBTIQ+, ya que establece que nadie puede ser perseguido penalmente por no "aceptar como normal" la diversidad sexual. Otros artículos podrían prestarse a interpretaciones que enviarían a la cárcel a mujeres que sufran un aborto accidental, espontáneo o involuntario, además de plantear un modelo de familia alejado de la realidad. Los dictámenes sobre el contenido de esta ley la describen con palabras como criminalización, aberración, ilegalidad, violación a los derechos humanos, regresividad, inconstitucionalidad e inviabilidad (López, 2019). A

pesar de esta movilización de las organizaciones sociales, el 2 de septiembre de 2018, en ocasión de esta y otras iniciativas de ley,[6] se dio una multitudinaria marcha de "camisas blancas", llamada "Gran Marcha Nacional Guate por la Vida y la Familia". Las pancartas y consignas daban cuenta de una reacción al movimiento regional de pañuelos verdes y la media sanción del derecho a la interrupción del embarazo en Argentina en agosto de ese año.

En los últimos años, hay nuevos instrumentos que se suman al árbol normativo, y una posibilidad de avance de la EIS, a pesar de que el contexto no parece favorable. Veamos lo que ha ocurrido en dos años. El 25 de julio de 2021, se presentó la Política Pública de Protección a la Vida y la Institucionalidad de la Familia, 2021-2032. Junto al presidente y autoridades de gobierno, estaban representantes de organizaciones religiosas, de la academia y de la cooperación internacional. Se trata de un compendio de acciones interinstitucionales para promover el desarrollo integral de la persona y su familia. En este sentido, son garantías de los derechos a la salud, la educación, la alimentación y el empleo, desde el vientre hasta la vejez. A pesar de mencionarla, la educación no es un pilar fundamental de esta política, pero se nombra al Ministerio de Educación como ente rector. El ministro está encargado de dirigir las acciones definidas en el plan de acción, coordinar con otras instituciones públicas y mantener la comunicación.

6. El rechazo a la iniciativa de ley de Protección Integral, Acceso a la Justicia y Reparación Digna a Niñas Víctimas de Violencia Sexual hizo parte de las consignas de esta marcha, sobre todo, un artículo que proponía la inimputabilidad para niñas, adolescentes de hasta 14 años y personal de salud ante la interrupción voluntaria del embarazo como consecuencia de una violación. El Congreso rechazó esta iniciativa por la misma razón y porque los diputados de la Comisión de la Mujer, encargada de la evaluación, tuvo serios reparos a dos conceptos clave: embarazo forzoso y maternidad forzada.

La ley para la Protección de la Vida y la Familia fue finalmente aprobada el 8 de marzo de 2022. El movimiento de mujeres y la comunidad LGBTIQ+ todavía no lograba reagruparse para intentar revertir la decisión y prevenir sus efectos, cuando el presidente ya se encontraba en una ceremonia pública religiosa junto al grupo cristiano Congreso Iberoamericano por la Vida y la Familia, inaugurando un monumento alusivo dentro del palacio de gobierno. Guatemala se convirtió en la primera capital de la región en recibir la categoría de "Capital Iberoamericana por la Vida", que ostentará por cuatro años. La aprobación de esta ley en el Congreso fue la última señal enviada al grupo cristiano, que eligió a Guatemala por sobre Brasil y Paraguay. De acuerdo con el referente de ese grupo, con este nombramiento se reconoce el centenar de acciones de política pública favorables a la protección de los derechos a la vida y la familia (Gobierno de Guatemala, 2022b). No se menciona nada sobre la educación en general, y menos sobre la educación sexual dentro de la que estos derechos están enmarcados de acuerdo con los diversos compromisos ratificados en convenios internacionales y con el marco normativo nacional.

A pesar de haber expresado que Guatemala protege la vida desde su concepción por mandato constitucional y porque "lo manda nuestra fe" (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación, 2022), el presidente advirtió que no iba a ratificar la ley aprobada en el Congreso, por tener deficiencias técnicas en su redacción, ser inconstitucional y violar tratados internacionales ratificados por Guatemala (Gobierno de Guatemala, 2022a). La decisión fue saludada por organismos de derechos humanos nacionales e internacionales, mientras la presidenta del Congreso prometía una nueva revisión del texto de la ley para confirmar que no había inconstitucionalidad. Esa ley sigue en el limbo de los procedimientos democráticos.

Mientras tanto, en octubre de 2022 la Comisión de Juventud del Congreso dio un dictamen favorable a la iniciativa de ley de Educación Integral en Sexualidad para ser discutida en el pleno. Esta ley se fundamenta en las estadísticas de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes, embarazos en adolescentes, violencia de género, femicidio y la demora del Ministerio de Educación en la implementación de la EIS en todo el sistema educativo a pesar de los diversos compromisos asumidos. Lo que se propone recoge el marco teórico de la EIS, el enfoque y los lineamientos técnicos de la UNESCO. Detalla la naturaleza y las características de las acciones interinstitucionales y la participación ciudadana, y los deberes y derechos de la comunidad educativa en cuanto a la EIS. La propuesta ha sido acompañada e impulsada por la MENEIS.

Por eso, en diciembre de 2022, en redes sociales se reactivó el grupo No te Metas con Mis Hijos-Guatemala. Durante ese mes, se hicieron varios posteos para denunciar la iniciativa de ley de educación sexual, compartiendo videos e imágenes en los que se ejemplificaba cómo en otros países se imponía a niños y niñas la "ideología de género" en situaciones sin contexto y sin manera de verificar la veracidad de lo que se narraba. La MENEIS, por su lado, organizó la Feria de Educación Integral en Sexualidad y Prevención del Delito en la plaza central de la capital, con participación de organizaciones del Estado y sociales involucradas en temas de atención de niños, niñas y adolescentes guatemaltecos, donde se hicieron presentes la Policía Nacional Civil, la Asociación de Mujeres en Solidaridad, la Asociación Nacional Contra el Maltrato Infantil y la APROFAM. La feria buscaba dar a conocer la iniciativa de ley, promover la EIS y hacer público el trabajo de las organizaciones participantes. El grupo No te Metas con mis Hijos invitaba a sus adherentes a asistir a la feria para "conocer más de ellos [la MENEIS]".

La lectura que un exministro de Educación hizo en una entrevista a un medio digital fue que dentro del Ministerio de Educación había un acuerdo tácito para entorpecer o retrasar el avance de la EIS, ya fuera reteniendo materiales, solicitando reelaboraciones con un enfoque más apegado al programa de EIS de la Iglesia católica, imponiendo decisiones por actos administrativos de la dependencia en lugar de compromisos de Estado (Gamazo, 2017). Habrá que esperar para saber qué efectos tenga una ley de EIS una vez que sea aprobada, aunque el contexto local y el regional no indican que pueda ocurrir en lo inmediato. Mientras tanto, veamos cuál es la integralidad posible en la EIS nacional.

INTEGRALIDAD COMO TRANSVERSALIDAD: EL CURRÍCULO NACIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Al inicio de este capítulo, nos preguntábamos cómo se traducen los postulados de la EIS —o, más bien, los sentidos de EIS que circulan— en la formación docente. Es lo que abordaremos en esta última sección. Hasta aquí, se estableció que no existe una ley sobre EIS y se analizó el marco conexo que, de alguna manera, da forma a la educación sexual, incluido el documento de estrategia para tal propósito que el Ministerio de Educación elaboró en 2010.

En 2014, se trabajó en la segunda versión de la Estrategia de Educación Integral en Sexualidad (EEIS), siempre siguiendo las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad (UNESCO, 2010). Se trata de una adaptación fundamentada en la línea de base confeccionada por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación (DIGEDUCA-Ministerio de Educación, 2012b) que evalúa y

sistematiza la educación sexual en el nivel primario nacional. No se hizo un relevamiento similar en los otros niveles ni modalidades reconocidos en el sistema educativo.

Con la EIS, la estrategia propone ofrecer conocimientos sobre sexualidad, comprendida como parte integral de la vida y la identidad, y oportunamente contribuir a erradicar la violencia, la discriminación y la exclusión, así como el abuso sexual y el incesto de niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación, 2014). La elaboración estuvo a cargo de la mesa técnica Prevenir con Educación, que aglutina a catorce de las direcciones generales de nivel central del Ministerio de Educación, desde la que se concebió y diseñó el programa de formación docente que ponía en marcha los compromisos de la carta *Prevenir con educación,* que ahora es asesorada por la MENEIS.[7]

La estrategia está dirigida a profesionales de las direcciones generales y direcciones departamentales de educación, estudiantes del nivel primario y nivel medio, docentes, directores y técnicos departamentales, estudiantes de los programas de educación extraescolar, niños con sobreedad escolar, jóvenes y adultos. La EIS parte de una comprensión de la realidad de la comunidad educativa como un espacio donde no se alcanza a responder con conocimiento a las inquietudes de niños, niñas y adolescentes que pueden provenir de hogares donde se vive violencia de género.

A la luz de las orientaciones técnicas de la UNESCO y del UNFPA, la EEIS es técnicamente sólida, porque apunta a una

7. La mesa integraba una estructura descentralizada que debía generar, conducir y posibilitar la puesta en marcha de la EIS y la prevención de violencia de género. Esta estructura está encabezada por un organismo central, que se extiende a organismos departamentales, comisiones de acompañamiento y supervisión, de implementación en centros educativos, y coordinaciones multisectoriales departamentales.

integralidad en la educación sexual que articule las dimensiones biológica, afectiva, psicológica, social y ética con una perspectiva de derechos humanos que tiene la intención de formar íntegramente personas, posicionando a la escuela como formadora de valores y conductas. Pero, concretamente, la carencia de una explicitación curricular sobre EIS y el hecho de que los contenidos que podrían considerarse parte de la EIS se expresan de manera muy general dificultan la tarea de los docentes, en quienes recae la responsabilidad de aplicar lo que el programa de formación Aprender para Vivir (también devenido del compromiso *Prevención con educación*) pueda otorgarles.

Esta debilidad ya había sido señalada en la sistematización realizada por su Dirección de Investigación en 2012, que encontraba que no se desarrollaban competencias relacionadas con la equidad de género y étnica ni con el conocimiento del marco de derechos humanos. En sus conclusiones, encontraba que la incorporación de contenidos en educación sexual no era sistemática ni progresiva, cuestionaba la gradualidad de acuerdo con la edad de niñas y niños y señalaba el fuerte enfoque biológico. En suma, el mismo ministerio estaba encontrando que la educación sexual que ofrecía tenía un enfoque biologicista desarrollado desde la salud, lo que impedía la integralidad (Ministerio de Educación, 2012b).

Considerando la falta de un marco legal específico, las limitaciones de la EEIS y los discursos contrarios a la EIS que circulan, el Currículum Nacional Base de educación primaria y secundaria de 2008 (vigente hasta el momento[8] y creado a partir de un proceso

8. A finales de 2019, se hizo una reforma curricular para primaria. Se llevó a cabo un cambio estructural (de dos a tres ciclos). Las áreas Ciencias Sociales y Formación Ciudadana se integraron en una denominada Ciencias Sociales, Ciudadanía e Interculturalidad, a la que se le redujo contenidos y cantidad horaria semanal (el área se suprimió por completo para

extenso e intensivo de consultas, asesorías internas y externas, nacionales e internacionales, validaciones, observaciones en aula y entrevista a docentes) pretende expresar la transversalidad de la EIS y la perspectiva intercultural. Despliega los contenidos en las áreas Medio Natural y Social, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Formación Ciudadana. Tanto en primaria como en secundaria, se proponen contenidos de anatomía y prevención de ITS y VIH/sida, con competencias progresivas orientadas a la identificación de la propia sexualidad y las manifestaciones físicas y sociales del desarrollo. Luego, hacia el efecto social y afectivo de las funciones sexuales, para llegar al último grado del nivel identificando el comportamiento ético con relación a la sexualidad como forma de conservar la salud y proteger la vida. Una propuesta para las actividades es establecer relaciones entre sexualidad y desarrollo psíquico, físico y afectivo, así como tomar en cuenta las diferencias de género analizando las manifestaciones sociales y emocionales del crecimiento físico de la mujer y del hombre. En el área de Formación Ciudadana (que nada más ocupa una hora semanal en el Primer Ciclo y dos en el Segundo Ciclo), se persigue que los niños y las niñas comprendan la importancia de la equidad y del respeto hacia las diferencias étnicas, culturales, de edad, discapacidad y orientación sexual. El enfoque que se mantiene es preventivo: higiene, hábitos saludables, prevención

tercer grado). Se conservó la transversalidad de la EIS, desplegada en esa área y en Ciencias Naturales y Tecnología. Había una notable desaparición de la historia y una mayor carga de tiempo para lo que se denomina "emprendimiento y productividad". Varias organizaciones sociales se pronunciaron en contra, con argumentos de calidad, integralidad, filosofía y democracia. Iniciado el ciclo lectivo de 2020, se derogó el acuerdo ministerial que habilitaba este nuevo currículo y se volvió al de 2008, vigente hasta el momento de la escritura de este capítulo.

de infecciones transmisibles. La impronta de la carta *Prevenir con educación* es evidente. Se hace referencia a una sexualidad que incluye las relaciones y las emociones, pero no se indica con claridad el contenido, las competencias ni los criterios de evaluación, como sí se hace en los contenidos anatómicos y biológicos.

El programa de formación para docentes en servicio fue concebido también a partir de la investigación elaborada por la Dirección de Investigación del Ministerio ya mencionada, que incluyó varios departamentos del país, para analizar los conocimientos y la receptividad de docentes, familias y estudiantes a la EIS (DIGEDUCA-Ministerio de Educación, 2012a). Consta de once módulos que se usan en el país como referencia en el desarrollo de la EIS. Estos proponen otorgar información precisa sobre los temas que la población estudiantil está "motivada a aprender" y acerca de los que es necesario que conozcan, mientras exploran valores, actitudes y normas alrededor del género y la sexualidad, alentando que los y las estudiantes asuman la responsabilidad de su propio comportamiento mientras respetan los derechos de las demás personas (Ministerio de Educación, 2014).

El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D), un programa de formación universitaria[9] del Ministerio de Educación para docentes en servicio en el sector público, del que participan apenas un cuarto de los docentes nacionales, también cuenta con una asignatura EIS. Por otro lado, el diplomado de cursada voluntaria y punteo docente que ofrece la EFPEM con apoyo del UNFPA, que se inició en 2009, mantiene una matrícula estable, y desde 2021 se ofrece no solo a docentes,

9. Hasta 2013, la formación docente inicial y primaria se ubicaba en el nivel secundario, por lo que hay docentes en estos niveles sin formación universitaria.

sino también a diferentes actores pertinentes. La escuela elaboró, asimismo, un curso que integró al currículo de formación inicial docente de la institución, llamado "La educación media y la formación integral del adolescente". El curso hace énfasis en una educación sexual que considera a los y las adolescentes como seres sexuados en desarrollo físico, psicológico y social, con necesidades, una de las cuales es la de conocimiento.

ALGUNAS REFLEXIONES DE CIERRE

En relación con la pregunta inicial sobre el significado de "integral" en la educación en sexualidad, podemos decir que en principio tiene que ver con que es una educación sexual que pretende ser aséptica, porque es científica. La mirada biomédica hace que la inclinación sea hacia los riesgos y las consecuencias de la actividad sexual. El enfoque que se mantiene es preventivo: higiene, hábitos saludables, prevención de infecciones transmisibles. Es lógico si, después de todo, se desprende del entramado derivado del convenio que lo explicita en su nombre, *Prevenir con educación.* Esta pretendida asepsia también se ancla en la naturalización y objetivación de la sexualidad, necesarias para la creación del marco normativo.

Las políticas públicas objetivan la sexualidad junto con otras prácticas sociales cruzadas por la subjetividad. Eso es un problema para quienes defienden el derecho a la salud, para los discursos de derechos y los de género, tanto como para los defensores de valores religiosos conservadores. Se trata de una cuestión inherente a la producción de política pública con la que se pretende despolitizar asuntos sociales, que, por lo tanto, son políticos. Temas como la procreación, el aborto, el VIH/sida, el género, la educación

sexual, los derechos de la comunidad LGBTIQ+, la identidad de género, el sexo comercial, etc., habitualmente son construidos como asuntos o políticas de salud pública, derechos humanos o población, en lugar de como temas sexuales. El carácter sexual de una práctica o un problema es a menudo silenciado por quienes toman o implementan decisiones, pero también por militantes y movimientos sociales. En palabras de Pecheny, la despolitización se aparea así con la desexualización (2013: 28).

Como se puede notar, los instrumentos y programas que conforman el marco normativo para la educación sexual comparten una inclinación reproductivista y maternalista con una narrativa de la nación que se construye sobre la reproducción. La asociación entre reproducción y maternidad ubica a ambas como derechos con la posibilidad de "planificarse". En la Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y en el Currículo Nacional Base, nominalmente se hace referencia a una sexualidad que incluye las relaciones y las emociones, pero esto es poco claro en cuanto a contenidos y competencias, mientras que es muy específico cuando aparecen los temas anatómicos y biológicos en el área de Ciencias Naturales. Esto responde también a la mirada biomédica y reproductivista, aunque se hace un énfasis en la prevención de violencia de género.

Al inicio, también nos hacíamos la pregunta por la formación docente. Si bien la mesa técnica es rectora de la implementación de los compromisos en educación de la carta *Prevenir con educación,* se puede decir que el UNFPA lidera el proceso de implementación de la EIS en el país, por el lado de los recursos. La EEIS no cuenta con recursos propios, lo que mantiene la alta dependencia respecto del financiamiento exterior, principalmente del fondo, que destina recursos provenientes de Canadá. El ministerio ofrece un diplomado *online* —lo que ya de por sí hace que no sea accesible a todos y todas— con duración de ocho meses, y solo

está destinado a docentes de educación media. Según los datos de 2018 de Quintela Babío (2018), la formación alcanzaba a docentes de 625 centros educativos de secundaria de los 13.359 de todos los sectores que contabiliza el Ministerio de Educación. El modelo biomédico también está presente en la formación docente; se presta más atención a lo genital y las consecuencias indeseadas de la sexualidad, y eso explicaría por qué se ofrece más formación a docentes de secundaria que de primaria.[10] Asimismo denota una contradicción: la EEIS de 2014 se elaboró con base en un diagnóstico entre estudiantes, docentes, padres y madres de nivel primario (DIGEDUCA-Ministerio de Educación, 2012b). Es decir, la estrategia responde a orientaciones técnicas y necesidades del nivel al que no se le ofrece formación docente por parte del ministerio. La apertura del diplomado en la Escuela de Formación de Profesores de Educación Media a docentes de otros niveles y público en general es bastante reciente.

Ante la persistencia del modelo biomédico y reproductivista, ¿qué significa la integralidad? Estamos ante una EIS que no alcanza a ser integral y que está lejos de concretar la inclusión de las diferencias y la diversidad sexual y de género, que pueden ser ideas "nuevas", pero tampoco la diversidad étnica, una cuestión que está muy presente en los debates políticos sobre todo desde la década de 1990. La diversidad de actores que proponen una educación en sexualidad evidencia tres tensiones, adicionales a las pugnas sobre quién educa y de qué tipo de sexualidad se trata. Una tiene que ver con los contenidos que se priorizan y responde a la lectura del sujeto de la educación, así como del contexto en el que se desarrolla y el sesgo reproductivista que deja por fuera la

10. Una decisión que desestima la realidad de embarazos no intencionales en niñas de entre 10 y 14 años, y la sobreedad en primaria en las áreas rurales.

La educación sexual está atada a otros campos y sectores, y la integralidad es inestable.

sexualidad no reproductiva. Otra gira alrededor de las diferentes interpretaciones sobre lo que la integralidad significa, y que resulta en una variedad de enfoques a los que se les llama igual, pero que no son lo mismo. Por último, hay una tensión que se desprende de los niveles de acción de los actores, desde lo internacional, lo nacional, desde el Estado y desde la sociedad civil, así como su anclaje o presencia habitual —o no— en lo local.

Estas tensiones y estos actores que inciden en la política educativa se encuentran en un campo político demarcado por el género y que exige una posición frente a este. La política educativa en educación sexual y género no está dada exclusivamente por una ley de educación sexual (en caso de haberla). Un ejercicio necesario en la región es que cada Estado pueda armar su propio árbol normativo de todos aquellos instrumentos que orientan la política educativa en sexualidad y género, porque, como se vio, la educación sexual está atada a otros campos y sectores, y la integralidad es inestable.

BIBLIOGRAFÍA

Aceña, María (2021), "Impostergable una transformación educativa", en *CIEN,* 31 de enero, disponible en línea.

Ambrosy Velarde, Ingrid Lorena (2012), *Educación para la sexualidad con enfoque de género,* San José, Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Aprofam (s. f.), "Quiénes somos", disponible en línea.

Asociación Donamor (s. f.), "Donamor", disponible en línea.

Bleichmar, Silvia (1999), "La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo y el género", en *Revista Argentina de Psicoterapia,* núm. 25.

Bonder, Gloria (2013), "La equidad de género en las políticas educativas:

una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas", en Área Género, Sociedad y Políticas FLACSO (comp.), *Educar con/para la igualdad de género. Aprendizajes y propuestas transformadoras,* vol. 2, Buenos Aires, FLACSO.

Decreto 18-2022, Ley de Protección de la Vida y la Familia, Guatemala, 8 de marzo de 2022.

Decreto 42-2001, Ley de Desarrollo Social, Guatemala, 26 de septiembre de 2001.

Decreto 7-99, Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer, Guatemala, 9 de marzo de 1999.

Decreto 87-2005, Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su Integración al Programa Nacional de Salud Reproductiva, Guatemala, 16 de noviembre de 2005.

DIGEDUCA-Ministerio de Educación (2012a), *Estrategia de educación integral en sexualidad y prevención de la violencia: sistematización 2010-2011,* Guatemala, Mineduc-Seprem-UNFPA.

— (2012b), *Línea base de educación integral en sexualidad del nivel de educación primaria,* Guatemala, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (UNFPA) (2014), *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad. Un enfoque basado en los derechos humanos y género,* Nueva York, Fondo de Población de las Naciones Unidas.

GAMAZO, Carolina (2017), "Cómo las (visiones) religiosas impiden la educación sexual en Guatemala", en *Nómada,* 26 de junio.

GOBIERNO DE GUATEMALA (2022a), "#MensajePresidencial | El presidente @DrGiammattei presenta información importante sobre del Decreto Número 18-2022, Ley para la Protección de la Vida y la Familia", en Twitter, Guatemala, 11 de marzo.

— (2022b), "Guatemala es oficialmente reconocida como Capital Provida de Iberoamérica", Guatemala, 9 de marzo.

Instituto Nacional de Estadística (ine) (2019), "Datos de violencia contra la mujer", disponible en línea.

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,* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

López, Kimberly (2019), "Iniciativa 5272: diputados proponen quitar derechos reproductivos por conseguir votos de grupos cristianos", en *Nómada,* 2 de mayo.

Marozzi, Jorgelina Andrea (2015), "Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación,* vol. 11, núm. 10.

Martínez, Brenda (2019), "Cada vez más se reportan casos de jóvenes con vih", en *Prensa Libre*, 1° de diciembre, disponible en línea.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación (2022), "Guatemala es oficialmente reconocida como Capital Provida de Iberoamérica", Guatemala, 9 de marzo, disponible en línea.

Ministerio de Educación (2014), "Estrategia de educación integral en sexualidad", Guatemala, Ministerio de Educación.

Monzón, Ana Silvia (2015), *Las mujeres, los feminismos y los movimientos sociales en Guatemala. Relaciones, articulaciones y desencuentros,* Guatemala, flacso.

Monzón, Ana Silvia *et al.* (2017), *De la normativa a la práctica. La política y el currículo de educación en sexualidad y su implementación en Guatemala,* Nueva York, Guttmacher Institute.

Morgade, Graciela (2006), "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", en *Novedades Educativas*, núm. 184.

Observatorio de Salud Reproductiva (osar) (2019), "Embarazos y registro de nacimientos de madres adolescentes – año 2019".

— (2022), "Embarazos y registros de nacimientos de madres adolescentes – año 2022", disponible en línea.

ONU MUJERES (2013), "Guatemala", disponible en línea.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2010), *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad,* Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

PATIERNO, Nicolás (2015), "Género, sexualidad y violencia como problemáticas sociales contemporáneas. Desafíos para su abordaje en educación", en 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias.

PECHENY, Mario (2013), "Las políticas públicas y las sexualidades", en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales,* núm. 83, Universidad de Buenos Aires.

PROGRAMA NACIONAL DE PREVENCIÓN Y CONTROL DE ITS, VIH Y SIDA (2020), *Informe GAM Guatemala del Monitoreo Global de Sida 2019,* Guatemala, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.

PROGRAMA NACIONAL DE SALUD REPRODUCTIVA (PNSR) (2011), *Compendio del marco legal de la salud reproductiva para Guatemala,* Guatemala, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.

QUINTELA BABÍO, Carmen (2018), "¿Quién educa a sus hijos sobre sexualidad?", en *Plaza Pública,* 5 de julio.

VILLA, Alejandro (2009), *Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación,* Bueno Aires, Noveduc.

WEEKS, Jeffrey (1999), "O corpo y a sexualidade", en Guacira Lopez Louro (org.), *O corpo educado,* Belo Horizonte, Autentica.

3 Las primeras

Trayectorias educativas e ingreso a la universidad de mujeres jóvenes del conurbano bonaerense

NATALIA NASEP

INTRODUCCIÓN

En Argentina, la situación de las mujeres jóvenes en cuanto a la expansión de la matrícula educativa es un hecho. La ampliación en el ingreso y en el acceso —aun con las persistentes desigualdades a nivel estructural— expresa datos alentadores.

Dado mi recorrido como docente e investigadora en una universidad pública, la participación de las mujeres en diferentes campos del saber se me presenta como una instancia interesante a ser profundizada. También nuestro rol en el desarrollo, la producción y la apropiación de los saberes científicos.

¿Qué se pone en juego cuando las mujeres se constituyen en estudiantes universitarias? ¿Qué expectativas recaen sobre ellas? ¿Cuáles son los desafíos y las experiencias de conocimiento forjados en la universidad?

Estos son algunos de los interrogantes que pretendo abordar a lo largo del presente capítulo. Se trata de reconocer las dimensiones subjetivas, los contextos materiales y la distribución de los prestigios asociados a determinados campos del saber, y quiénes legítimamente están destinados o destinadas a ocuparlos.

Es necesario generar espacios de reflexión y problematización en torno al acceso de las mujeres estudiantes desde una perspectiva intersectorial que logre caracterizar y desplegar una mirada histórica y situada. En esta última, la universidad se constituye como marco y contexto de las trayectorias de las mujeres jóvenes, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas con sus itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales. Sobre esta idea general, propongo explorar y caracterizar los accesos a la universidad pública de mujeres jóvenes de primera generación universitaria. Para ello, observaré recorridos, elecciones, y cómo los procesos de subjetivación se expresan, crean y reproducen en el camino de inmersión dentro del ámbito universitario, considerando sus discursos y experiencias.

Dicha exploración se sustenta en el trabajo de campo desplegado para mi tesis doctoral. En este, realicé entrevistas en profundidad a cuarenta mujeres jóvenes de primera generación universitaria entre 18 y 29 años que asisten a la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).[1] Los campos disciplinares seleccionados

1. Dicha institución pública y gratuita fue fundada en 1989 a partir de la ley nacional 23748 y se encuentra en el Municipio de La Matanza, ubicado en el centro oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Conforma el conjunto denominado "Universidades del Conurbano" y se posiciona en el noveno puesto en la lista de universidades más pobladas de Argentina, con una oferta que contempla veintisiete carreras de grado y veinticuatro títulos de pregrado. Presenta un crecimiento sostenido de su matrícula y la expansión de sus estructuras, que además responde a la necesidad de muchos

fueron: Ingeniería Informática, Trabajo Social y Relaciones Laborales, en función de indagar las representaciones, las condiciones y los significados relativos a su elección.

La temática tiene varias aristas interesantes a abordar, además de contemplar una mirada epocal en términos de acceso, presencia y recorridos de mujeres jóvenes estudiantes de primera generación universitaria. En un escenario de profunda desigualdad y exclusión social, en el que las juventudes ven sensiblemente resentidas sus posibilidades de sostener los proyectos que elaboran, el ingreso y la permanencia en la universidad pública se instituyen como elementos fundamentales de problematización (Figari y Dellatorre, 2004). Un enfoque de género en relación con la construcción sociosexuada del saber y el rol de las mujeres dentro del ámbito educativo se hace imperativo: desplegamos una mirada que contempla la inserción desigual y la reproducción de ciertos estereotipos que circulan y se cimientan en sus recorridos y elecciones, como así también en los ámbitos familiares.

Como lo expresa Bonder (2013), es importante soslayar la mirada "maquiavélica" funcional a la reproducción mecánica de un orden de género injusto que determina roles y aspiraciones al observar las desigualdades de género y sus diferentes manifestaciones en los ámbitos educativos. Resulta más oportuno entender dichos espacios como agencias socializadoras, donde coexisten tensiones, diversas representaciones de género, verdaderos escenarios de luchas donde se fundan normas, valores y prácticas. Esta convivencia de tensiones y temporalidades es advertida en las miradas de las estudiantes y en los diferentes posicionamientos que asumen.

---

estudiantes que a partir de la proximidad territorial vieron posibilitado su acceso.

¿Cuáles son los discursos que circulan sobre las juventudes? ¿Cuáles son las representaciones que se instituyen sobre el futuro y sobre sus decisiones? ¿Qué sucede y cómo ello se transforma cuando se trata de mujeres jóvenes? Por último, ¿qué ocurre cuando los discursos y mandatos operan sobre decisiones que —se supone— son determinantes en sus recorridos y elecciones? Estas preguntas funcionan como disparadores para reflexionar sobre nuestro tema central, las elecciones y los discursos circundantes sobre las mujeres jóvenes. El objetivo es profundizar en sus inicios como universitarias y comprender cómo operan las representaciones sobre su inserción y sus elecciones, bajo una mirada que considere el impacto diferencial y desigual en las trayectorias educativas de las mujeres en la educación superior.

JUVENTUDES, GÉNERO Y EDUCACIÓN SUPERIOR: PERSPECTIVA CONCEPTUAL EN CONSTRUCCIÓN

Como primer paso, es conveniente aclarar a quiénes consideramos jóvenes, más allá de lo que indica pertenecer o no a determinada franja etaria. Nuestra sociedad está organizada, entre otras clasificaciones, por grupos de edad. Como en otros casos, entre ellos se ponen en juego relaciones de poder que además se encuentran generizadas. Los sentidos que las culturas otorgan a los grupos de edad producen condiciones simbólicas de cómo se debe transitar cada una de las etapas. A su vez, dichas construcciones históricas confieren particularidad a cada una de ellas. Aquí, abordamos a mujeres jóvenes (de 18 a 29 años) entendiendo su condición social, sus expectativas y la construcción de sí mismas desde un enfoque de género, como variable decisiva para explorar y analizar los accesos y sus inicios en la vida universitaria.

Resulta preciso esclarecer, entonces, qué es ser joven y si es posible hablar desde una perspectiva homogénea o bien si, para comprender una realidad compleja y diversa, requerimos de múltiples elementos. En su ya clásico trabajo, Cecilia Braslavsky (1986) sostiene la necesidad de hablar de juventudes o de grupos juveniles, para poder así romper con el mito de la homogeneidad. Las personas jóvenes conforman un conjunto heterogéneo y dispar, que se diferencia y posiciona de múltiples maneras dentro de la estructura social, las cuales también expresan diversas formas de vivir. Se trata de una categoría sociocultural que excede la edad cronológica de las personas y se manifiesta en numerosas instancias. Es un concepto históricamente construido, relacional, situacional, variable, que se produce en lo cotidiano, como así también en lo representado, instituido a través de relaciones de poder. No se constituye como un período de tránsito o dilación en la vida, sino como una etapa en sí misma, de relevancia en el desarrollo biográfico posterior, y que en este caso asume una vital importancia al ser epicentro de algunas decisiones e iniciativas de peso para la vida académica y las futuras profesionales.

Por lo tanto, hablar de juventudes —es decir, optar por el plural— permite dar cuenta de la lucha política por la cual se afirma su heterogeneidad en contraposición al discurso homogeneizador y adultocéntrico tantas veces reproducido en los ámbitos académicos. No se trata de un neologismo trivial, sino más bien de captar las divergencias y complejidades que los términos asumen, dejando en evidencia las diferencias dentro de la estructura social. La apuesta teórica es pensar las juventudes como relación, como posibilidad, lo que incluye todas las caras. La posibilidad no es positiva en el sentido de "lo bueno" o "lo deseable", sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de sus capacidades como sujetos (Chaves, 2009). Esto permite desechar

miradas centradas en un ideal homogéneo, normalizador, que se cimientan en una visión que destaca su agencia relativa, sus rasgos displicentes, inconclusos, en definitiva, como un cuerpo que aún no se conforma de manera plena.

En el presente, las juventudes en tanto grupo generacional comparten su condición frente a la desinstitucionalización de tradicionales agencias marco, en función del paso a la adultez. Si bien identificamos que parten desde situaciones sociales cada vez más desiguales (Miranda, 2006), se percibe un clima de época que expresa la carencia de redes de seguridad en una sociedad con sectores desintegrados y empobrecidos, en un espacio territorial fragmentado. En este contexto, se retoman ciertos discursos y representaciones adultocéntricas que operan sobre las decisiones y obran de diversos modos, facilitando u obstruyendo instancias en los recorridos de las estudiantes. Particularmente aquí, hemos de abordar lo que acontece con las mujeres, producto de una elección deliberada que además se propone desplegar una perspectiva que contemple el género como una variable decisiva en sus trayectorias y disposiciones como universitarias. Consideramos el género desde una concepción relacional, que permite pensar las masculinidades y feminidades, sus conflictividades, y cómo ello se entrelaza con las instituciones. Por lo tanto, las asignaciones de género se constituyen en condicionantes de la identidad y de los proyectos de vida de las personas y de los roles asumidos en diversos ámbitos, donde el educativo no es la excepción. La subjetivización se expresa y reproduce en espacios formativos, y los caminos de las jóvenes mujeres se trazan (no sin retrocesos) con múltiples condicionantes, siendo el género un elemento que circunscribe los ámbitos en los cuales consiguen desplazarse según las representaciones vigentes.

Si bien a lo largo de la historia las mujeres y otras identidades de género fueron ocupando posiciones en los espacios

académicos, gubernamentales y laborales, las discriminaciones por género continúan. Aún hoy, cuando la mayoría de las mujeres de los países latinoamericanos han alcanzado e incluso superado en presencia a los varones en todos los niveles educativos, revelando un desempeño muy satisfactorio, se detecta un problema de subrepresentación, que expresa la inserción en roles tradicionalmente "femeninos", la concentración en determinadas áreas y su postergación en ámbitos en apariencia hostiles o reticentes. Aunque se han diversificado sus opciones, las elecciones diferenciadas por género persisten; las carreras científicas y tecnológicas se erigen como un bastión masculino, y dicha diferenciación se sostiene en las divisiones sociosexuadas[2] del saber, en la distinción entre los "saberes masculinos y femeninos" (Palermo, 2006: 4).

Bajo este escenario de deudas y desafíos es que nos proponemos profundizar las miradas y experiencias de las estudiantes, que tantas veces son encarnadas por discursos que les son ajenos e impuestos (del sentido común, mediáticos, políticos, escolares, culturales, etc.) y sentidos que las limitan y restringen. Son presentadas —por ser mujeres y jóvenes— como frágiles, indecisas y variables, bajo un argumento que legitima la intervención sobre sus decisiones en pos de "mostrarles el camino", frente a un

2. En la UNLaM, según datos de la Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en 2017 el porcentaje de alumnas en carreras de grado era del 54,91%, y el de egresadas, el 61,61%. Si consideramos los datos proporcionados por la Secretaría Académica en torno a la matrícula total de estudiantes para el decenio 2010-2020, observamos que en Trabajo Social el 89% son mujeres y el 11% son varones; por su parte, Ingeniería Informática concentra un 85% de varones y el 15% de mujeres, y Relaciones Laborales detenta un 75% de mujeres y un 25% de varones.

modelo de adulto y masculinizado más seguro, sin oscilaciones, dueño de sí mismo y de su destino.[3]

TRAYECTORIAS Y PUNTOS DE INFLEXIÓN

Para identificar algunos aspectos nodales de los itinerarios de las jóvenes mujeres estudiantes de primera generación universitaria, retomamos el concepto de *trayectoria* como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a continuas transformaciones y alteraciones (Bourdieu, 1991). Dicha categoría (profundizada más adelante) resulta ilustrativa para analizar *dos momentos que consideramos claves* en nuestro análisis: por un lado, la culminación de los estudios secundarios y la elección de la institución universitaria (visto desde nuestro prisma como un *continuum,* un proceso ligado y fuertemente vinculado a otros significantes); por otro, la elección de la carrera universitaria, lo cual significa conocer un mundo nuevo y desafiante. Las trayectorias implican desplazamientos que conllevan esfuerzo, trabajo y tiempo, tres componentes centrales que consideraremos a continuación para distinguir el primero de los *turning points* o puntos de inflexión en las jóvenes estudiantes. Estos nos atañen por lo que habilitan, por los caminos y desvíos que conllevan, en definitiva, por forjar otras historias y semblanzas.

3. Esta idea se vincula con lo que Chaves (2005) denomina el Gran No de las juventudes, que las vincula a un momento de inmadurez social de paso hacia la vida adulta, es decir, sujetos en transición, incompletos, ni niños ni adultos.

Primer punto de inflexión: finalizar y continuar. Influencias e impulsos en las trayectorias educativas

Como primera cuestión, observaremos el paso de la secundaria a la educación superior. La mirada está puesta en pos de discernir qué discursos circulaban en relación con la culminación del nivel secundario, como así también los mandatos y las representaciones que se edifican en una posterior etapa. Sobre las jóvenes estudiantes repercuten varias presiones. La primera se refiere a la terminalidad de sus estudios secundarios, y la segunda se vincula con la coacción en torno a la elección de una carrera universitaria: la presión por optar por áreas con mayor valoración o que cuenten con mayor "reaseguro", lo cual, muchas veces, tiene como corolario una primera inserción fallida,[4] para luego dar cauce a un deseo, cuestión sobre la que profundizaremos más adelante. Pero lo primero es finalizar. Resulta interesante observar la valoración tanto propia como intrafamiliar del rol de la secundaria, que evidencia un fuerte mandato no solo de asistir al colegio, sino también de concluir los estudios, proyecto que muchas veces quedó inconcluso para las madres y los padres de las estudiantes:

> *También yo pienso en él [su papá], qué habrá querido ser él en su vida por ahí o que no pudo, qué sentirá de ver materializado en mí sus esfuerzos o lo que él pudo haber querido. Por ahí mi mamá no se recibió de una carrera universitaria, algo estudió, pero obviamente dejó de ejercer. Por ahí en ese tiempo mi papá*

4. Dichas experiencias fallidas se ven traducidas en la elección de carreras de otras áreas o en ámbitos que fueron "recomendados" por terceros, o bien en la selección de instituciones que por diversos motivos fueron complejas de sostener (universidades privadas, localizadas en zonas alejadas del lugar de residencia, etc.).

se sintió de otra forma, siempre dedicándose al laburo, así que bueno, nada, ahora están chochos.

Paula, 21 años, Relaciones Laborales

Este proyecto enuncia una "marca de género", dado que los mandatos operan con mayor fuerza sobre ellas que sobre sus hermanos varones, quienes inician su camino laboral más tempranamente y son menos "exigidos" al asumir otro rol dentro de la estructura familiar.[5] Hay acá un diferencial que incide sobre el desempeño de las mujeres y que además delimita sus posibilidades de optar por otro camino que no sea el de finalizar la escuela secundaria.

Si bien ello es distinguido de forma positiva por las jóvenes, reconociendo el acompañamiento y esfuerzo familiar que conllevó, también es leído en clave de género, al momento de identificar qué prescripciones caían sobre sus espaldas:

Sí, siempre sentí que la exigencia era más para mí en el colegio. Con lo exigentes que fueron conmigo no lo fueron con mi hermano. Si yo llegaba a repetir, no salía hasta que terminara el colegio, era así. Nunca mi papá se sentó por ahí a decirme: "Vamos que te ayudo". No, era como "ponete a estudiar o te pago particular". Por lo menos de él no. Mi mamá me ayudó hasta donde pudo, más que todo en primaria, pero fue difícil, es diferente.

Gisel, 26 años, Relaciones Laborales

5. En sus relatos, las jóvenes señalan sentir una presión mayor en torno a su desempeño académico, mientras que con sus pares varones se identificó cierta permisividad en el rendimiento o en el abandono de los estudios, lo que también significó para ellos una inserción laboral anticipada.

Lo expuesto pone en cuestión cierta desvalorización de la titulación secundaria como garante simbólica de un plus posicional/ocupacional, a partir de la identificación de sentidos comunes de la experiencia escolar, que en contextos de desigualdad asume fuertes significaciones. Estas se vinculan al desarrollo personal, el futuro profesional, la sociabilidad y los mandatos familiares, en donde el mundo adulto se presenta como un factor que impulsa —aún con limitantes— a las mujeres estudiantes a finalizar sus estudios secundarios. En torno a la institución en sí, se distinguen algunos criterios y representaciones, como ser cierta evaluación en términos de su calidad educativa y las posibilidades que habilita. En otras palabras, sobre ella se instituye un horizonte de expectativas y se conforman diferentes principios. El más mencionado se vincula con el posicionamiento de lo privado por sobre lo público (cuestión que con la universidad se ve alterada). Específicamente, se percibe en una alta proporción la decisión de optar por escuelas de gestión privada (muchas de ellas, de carácter parroquial) que son elección de las familias en su mayoría por cuestiones y creencias que giran en torno a "mayor nivel académico", más "cercanas" y "más pequeñas", y asimismo se destaca el rol de los idiomas y la orientación que brindan. Dicha opción presenta sacrificios para todo el núcleo familiar, como así también la búsqueda de becas o acompañamientos. Estos esfuerzos son recogidos y destacados por las mujeres jóvenes:

> *A mi mamá, los últimos dos años le costó mucho pagarme el colegio privado, pero siempre hizo esa diferencia de que yo también no quería pasar lo mismo que pasó mi hermano de estar un poco perdido, de no encontrar trabajo por lo del secundario [abandono]. Entonces como que me obligué también. Nunca se me pasó*

por la cabeza dejar la secundaria, pero fue como algo que no tenía otra opción, o sea, nunca se me pasó por la cabeza decir: ¿tengo ganas de estudiar?

Fernanda, 27 años, Trabajo Social

Ahora bien, una vez alcanzado este paso —finalizar el secundario como acto significativo dentro de las estructuras familiares—, nos interesa profundizar en los acompañamientos y sostenes de las jóvenes, para entender que cuando los pasajes dentro de las trayectorias educativas requieren de mayor esfuerzo (en un sentido amplio) las redes sociales aparecen como un capital social necesario e ineludible. Asimismo, es pertinente su revisión para observar cómo operan en la subjetividad de las jóvenes y las posibles "marcas de género" en función de su condición de mujeres y su rol como primera generación universitaria. En líneas generales, nuestro trabajo de campo nos ha permitido identificar que las estudiantes cuentan con apoyo familiar para continuar sus estudios. No obstante, muchas veces ese acompañamiento expresa dificultades, no solo materiales, sino también en lo que refiere al capital cultural y educativo que permite, por ejemplo, atender ciertos procesos:

—¿Te sentiste acompañada?
—Más o menos [...] y como también era la primera en la familia, tampoco estaban muy al tanto de cómo era. De hecho, todavía sigo explicando lo que es promocionar, lo que es ir a final, entonces me cuesta a veces que me entiendan.

Julia, 26 años, Trabajo Social

En Argentina, a raíz de la expansión del sistema universitario y del aumento y la diversificación de su matrícula, observamos

que se multiplica la diversidad de estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior. Dicha variedad está referida a distintos factores: niveles socioeconómicos diferentes, grupos étnicos o culturales minoritarios, distintas modalidades de instrucción previa y múltiples concepciones e interpretaciones ante determinados acontecimientos sociales de interés colectivo (Benchimol, Pogré y Poliak, 2020). Para un grupo de jóvenes (generalmente de los sectores populares), el pasaje al nivel superior es mucho menos obvio y directo, dado que en general no conocen el ámbito más que por terceras personas, y la información es buscada en la esfera institucional, con escasos ejemplos de familiares directos que hayan atravesado la experiencia (Veleda, 2002). Ello, conjuntamente con la instancia de la elección, compone un proceso en el que el conocimiento está mediado, en donde surgen otras figuras o referencias respecto a la familia de origen:

> *Yo les había planteado a mis papás que quería estudiar, que no sabía qué, que es difícil elegir; a nosotras nunca nos habían hecho el test vocacional. Tenía un novio de mi prima que estudiaba acá [UNLAM]; me dijo que la universidad era muy linda. Me empecé a fijar en carreras y nada, me había gustado Relaciones Laborales, entonces ya venía encaminada más o menos a esto [...] Mi mamá, su sueño era que yo fuera maestra. Yo dije "no voy a terminar siendo maestra", no porque sea un trabajo que sea feo, sino porque a mí no me gusta enseñar y no me gusta tener muchos chicos a cargo. Iba ser algo tedioso para mí y para eso hay que tener vocación.*
>
> Lara, 23 años, Relaciones Laborales

Aquí se reconoce la existencia de sostenes de tipo afectivos que fueron de importancia, especialmente para los primeros tiempos.

Los entendemos como tejidos y redes colectivas necesarios, dado que concebimos la incursión en la universidad como un suceso que involucra a su entorno, pero de ningún modo esgrimen una imagen de las jóvenes "tuteladas". En relación con los roles de género, se reconocieron presiones extras o bien una mayor carga de mandatos en torno a concluir o alcanzar aquello que "quedó pendiente" para los progenitores e incluso para hermanos varones.[6] Esto tiene repercusiones a nivel subjetivo, que las jóvenes destacan en su constitución como estudiantes universitarias, particularmente a partir de sentires, prácticas identitarias, y en la construcción de estrategias de superación y formación que habilitan un (re)posicionamiento frente a sus pares, familia y comunidad.

Por su parte, la incursión en la educación superior se presenta de manera más disruptiva; allí se da un quiebre que expresa nuevos desafíos y el ingreso a un ámbito poco explorado. Esta transición, que cuenta con diversos acompañamientos e instancias, también muestra un momento decisivo: la elección de la institución universitaria. Como fue señalado antes, las entrevistas en profundidad fueron realizadas a mujeres jóvenes estudiantes que asisten a una universidad pública ubicada en el oeste del conurbano bonaerense. Por lo tanto, en su elección se distingue la gratuidad como uno de los principales motivos, conjuntamente con la identificación como un espacio de referencia que responde a la necesidad de estudiantes de primera generación universitaria, edificándose como un ámbito que les es próximo en un sentido amplio:

6. Concluir la escuela secundaria es un acontecimiento que representa un mandato familiar con mayor pregnancia en su rol de hijas mujeres, que también se relaciona con los impedimentos que las adultas y los adultos transitaron. Es decir, el camino de las jóvenes es visto como la posibilidad de ejecutar aquello que quedó trunco en las biografías de madres o padres, siendo una instancia que sigue ostentando un valor y una estimación positiva.

Sabía que si estudiaba mi carrera en UBA iba a ser muy trasmano para ir, saber que tenía acá la universidad, que estaba cerca y que encima era gratis, algo privado ni se me ocurrió [...] era gratis y pública y después la cercanía. En sí venir de allá hasta acá es complicado, porque siempre los transportes en los barrios son complicados. Esta universidad era lo más accesible. Hoy la amo, tomaría la misma decisión.

Romina, 25 años, Trabajo Social

En este testimonio se advierte una cercanía que asume dos componentes: el material (menor costo en tiempo y recursos destinados al traslado) y el simbólico (al ser considerada como próxima, amena, con vínculos o referencias). Asimismo, dicha contigüidad admite acortar distancias: vencer miedos y resistencias que otras instituciones sí presentan, como ser la Universidad de Buenos Aires (UBA) o establecimientos privados que se perciben como inaccesibles.[7] Aquí juega un papel central lo que identificamos como las *referencias,* casi siempre encarnadas por alguna persona conocida, familiar —no del círculo cercano— o vínculos que otorgaron y compartieron las primeras impresiones y pormenores sobre la institución:

Hasta que una amiga me habló de ingeniería, nunca había escuchado la palabra ingeniería en mi vida, salvo en las películas,

7. Al emplazarse en el AMBA, las diferentes universidades del conurbano bonaerense instalan otras metas y aproximan horizontes geográficos, culturales e institucionales que antiguamente se percibían como distantes, siendo capaces de convocar a quienes no se sentían "parte". Son espacios que se plantearon generar un diseño innovador de la organización académica, la oferta disciplinar y en la articulación entre docencia e investigación y el gobierno universitario, que en su sumatoria configuraron un nuevo modelo institucional evidenciado en sus estatutos (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018).

aunque tampoco nunca le di tanta importancia. Me habló, me dijo qué era, más o menos, y después yo fui buscando el plan de carrera, de qué trabajaban, qué hacían, y me llamó mucho la atención. Entré a la carrera quizás sin saber mucho qué hacía un ingeniero; tenía una idea, pero cuando entré no era nada que ver a lo que había investigado o era muy poca la información que tenía [...]. Creo que ellos [madre y padre] tampoco sabían qué era ingeniería, porque cuando me contaban que les preguntaban: "¿Qué estudia tu hija?", los miraban diciendo: "Qué carrera más complicada", pero mi papá no sabía tampoco.

Griselda, 24 años, Ingeniería Informática

Al no contar con los recursos o la información necesaria en el círculo íntimo de relaciones, es de importancia la aparición de figuras que obran como *porteros o porteras* del mundo universitario, que se convierten en un canal legítimo y autorizado que facilita información y orientación. En primer lugar, familiares no directos, vecinos o conocidos que de algún modo se constituyen como informantes claves de la universidad, como así también de las diferentes carreras. En segundo lugar, resulta relevante el rol que asumen instancias institucionales dentro de la escuela secundaria, que a partir de visitas y estrategias de acercamiento dan a conocer diversas instituciones y áreas de inserción. En relación con ello, al ser las estudiantes en su mayoría residentes del mismo municipio (La Matanza) y aledaños, se señalan dos hechos de importancia: la asistencia a las ferias universitarias[8]

8. Las ferias son espacios participativos y abiertos a la comunidad, donde la institución brinda información respecto a sus carreras de grado, posgrado, cursos, especializaciones y diferentes actividades que dispone el campus, como deportes, talleres culturales, idiomas, entre otras.

y la visita al campus (predio y diversas áreas), que de alguna manera comienzan a erosionar barreras y hacen posible enfrentar el desafío de un nuevo comienzo.

Es posible destacar dos instancias relevantes para las trayectorias abordadas. Por un lado, como dijimos, la presencia de *porteros o porteras* que, en un sentido amplio, acompañan deseos e inquietudes y también aplacan incertidumbres. Por otro, el surgimiento de las universidades del conurbano como espacios que logran diferenciarse de sus pares tradicionales y sellan una identidad propia a partir de la fuerte impronta local y "el compromiso con la relación interuniversidades, la vinculación con municipios, organismos sociales y la retención de estudiantes, como lineamientos generales" (Accinelli, Losio y Macri, 2016: 35).

Una vez alcanzado este paso, que se configura como un evento significativo dentro de las estructuras familiares de las estudiantes y para sus propias trayectorias, distinguiremos las posibles "marcas de género" en función de su condición de mujeres y su rol como primera generación universitaria al momento de elegir un campo disciplinar.

Segundo punto de inflexión: el sinuoso camino de elegir

El espacio universitario se instituye como una agencia socializadora en la que coexisten en tensión representaciones de género diversas. Como espacio de lucha y resistencia, despliega y reproduce normativas, valores y prácticas que se consideran "legítimas", "normales" o "disruptivas". Esto da como resultado un entramado de relaciones de género que enuncia una realidad heterogénea, compleja y también dinámica. Nuestro acercamiento procura realizar una reflexión en torno a las prácticas de las estudiantes en tanto jóvenes. Para eso, es central abordar la universidad desde una epistemología feminista (Blázquez, 2012) que permita

distinguir la forma en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona cognoscente y en las prácticas de investigar, examinar y justificar. Y, así, observar las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del saber que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres. Pese a los avances en la situación educativa de las mujeres, la formación continúa siendo un requerimiento infaltable, una especie de *via regia* para su participación y emancipación frente a la permanencia de relaciones inequitativas entre los géneros en diversos ámbitos (Bonder, 2013; 2019). Por lo tanto, considerar las experiencias institucionales en un tiempo-espacio estipulado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica sobre esa construcción sedimentada que es la universidad pública, que, asimismo, tensiona elementos del pasado, el presente y el futuro, con ingredientes permanentes y posibilidades de cambio (Carli, 2012).

Reconstruir las trayectorias de los sujetos a través de sus historias de vida presupone una mirada integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y el volumen de los diferentes capitales disponibles, no como una enumeración de acontecimientos, sino como un dibujo que enlaza las sucesivas posiciones. En este sentido, distinguimos que

> los acontecimientos biográficos se definen como inversiones a plazo y desplazamientos en el espacio social, es decir, con mayor precisión, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado. El sentido de los movimientos que llevan de una posición a otra [...] se define, a todas luces, en la relación objetiva mediante el sentido en el momento considerado de estas posiciones dentro de un espacio orientado (Bourdieu, 1997: 82).

La elección de una carrera universitaria se establece a partir de aptitudes personales, referencias, vínculos, la vocación —como un proceso en el que intervienen rasgos de personalidad, intereses, habilidades— y la relación con un contexto determinado. Es decir, se trata de una deliberación múltiple, contradictoria y diversa que se encuentra atravesada por variados condicionamientos. En los relatos de las estudiantes, se identificaron diferentes recorridos y motivaciones que expresaron dudas, carreras previas inconclusas y la existencia de tensiones en torno a qué estudiar, entrecruzándose varios aspectos: la presión por ser las primeras en encarnar dicho proyecto y el factor económico omnipresente en sus discursos. La referencia a las dificultades materiales de la familia es recurrente y se vincula con las opciones consideradas al momento de elegir, en especial al contemplar los casos de alumnas-trabajadoras, un binomio característico del estudiantado de las universidades del conurbano:

> *Lo decidí yo. Lo que sí, sentí un poco presión a la hora de elegir la carrera. Justamente por eso fue que empecé a estudiar Administración, porque yo creía, porque era la primera en el ámbito universitario, tenía que ser doctora o abogada, tenía como esa idea, y esa presión la sentía de parte de mi papá o de mis abuelos. De hecho, volví de Bariloche y empecé a hacer el curso de ingreso, aun estando en quinto año.*
>
> Juliana, 23 años, Trabajo Social

Los diversos papeles desempeñados por madres y padres según el origen social de la familia, junto con el capital cultural y social (y no solo el económico), resultan de vital importancia en el proceso de elección, tal como lo expresan diversos estudios (Fanelli, 2015; Veleda, 2002).

El prestigio de la disciplina también parece avizorarse como un elemento estimado, en lo que concierne a la mirada de otras personas significativas y su coacción sobre las propias decisiones. Ello se reproduce en los relatos, se replica especialmente en la mirada adulta y tiene repercusiones en los recorridos de las jóvenes y en la construcción de su profesionalidad.

Otro aspecto que resulta importante destacar es el rol que asumen las becas para las estudiantes. Los diferentes programas de becas (Progresar, Belgrano, Becas UNLaM para apuntes, comedor, etc.) constituyen políticas socioeducativas focalizadas y compensatorias dentro del ámbito de la universidad, que atienden a una problemática que no se origina en ella, sino en la dinámica social, es decir, en la desigualdad.

En cuanto a las narrativas de las estudiantes becadas, se observan posiciones comunes vinculadas al importante rol en el acompañamiento de sus carreras, sobre todo para las ingenieras, dada la gran carga horaria que asume el campo disciplinar y el tiempo destinado a la cursada, lo cual se traduce en horas transcurridas en (y para) la universidad:

> *Desde que empecé la facultad, estoy con la beca PROGRESAR, que la verdad que me ayuda mucho, más que nada porque como no vivo cerca tengo una hora y media. En algunas épocas tuve más; estaba todo colapsado. Cuando estaban haciendo el Metrobús [de ruta 3], ya tenía dos horas, dos horas y media algunos días. Entonces, bueno, cuando voy a la facultad trato de estar el mayor tiempo posible ahí, y bueno, más que nada me ayuda muchísimo el PROGRESAR, no solamente para la beca de materiales, también estaba la del centro de estudiantes, que da becas de fotocopias y de almuerzos, merienda, la beca del comedor, ¿viste?*
>
> Tamara, 24 años, Ingeniería Informática

Los programas de becas universitarias se asocian tanto al discurso de la inclusión como a políticas de desarrollo científico-tecnológico que promueven y visibilizan la incorporación de estudiantes en dichas disciplinas. En definitiva, se constituyen como una herramienta importante en lo que concierne al acceso, la permanencia y la finalización de estudios de grado para los sectores populares, especialmente en un sistema educativo que reproduce desigualdades y presenta múltiples dificultades para quienes quieren permanecer en él.

En la actualidad, varias de las áreas de estudio relacionadas con las ciencias sociales están en "vías de institucionalización", es decir, no gozan de la legitimidad y la valoración social que sí poseen las profesiones "tradicionales", que son reconocidas por una definición de roles específicos y una demanda identificada y estable (Tesla *et al.,* 2004). Bajo este marco, la presión por optar por áreas con mayor valoración o que cuenten con mayor "reaseguro" o prestigio aparece en los relatos de las estudiantes.

Es posible reconocer la presencia y reproducción de estereotipos de género respecto a las elecciones, dado que subsisten mecanismos que siguen propagando la tradicional construcción de las identidades femeninas y masculinas, que actúan vulnerando la autoconfianza de las mujeres jóvenes para elegir y luego desempeñarse académicamente. Al mismo tiempo, las áreas ligadas a las "ciencias duras" se vinculan con espacios más complejos que suponen una firme convicción en su elección y, en ocasiones, requieren la presencia de una persona que haga las veces de "portero o portera" que, en un sentido amplio, acompañe deseos e inquietudes y aplaque incertidumbres. Las áreas científicas y tecnológicas son representadas como difíciles, costosas y además hostiles, al ser consideradas por las familias como un "espacio masculino y distante".

No obstante, existen reposicionamientos y aspiraciones para su incursión y ocupar así espacios relegados. Reconocerse distinta, diferenciarse de madres, padres o familia, optar por alternativas con una identidad que puede variar, es una elección que también se encuentra mediada por circunstancias históricas y políticas. Estos valores y estas percepciones asociadas a la distinción construyen y fijan posiciones, prescripciones y sanciones diferenciadas para mujeres y varones, es decir, instituyen un orden de género (Connell, 2001). Se componen áreas o ámbitos más "habitables" y elegibles que se traducen en roles diferenciados, en estereotipos, que consisten en un conocimiento "social" aprendido y compartido sobre los atributos, las características, los comportamientos y las preferencias entre los géneros. Subsisten mecanismos que operan sobre los procesos de elección y de representación "sobre lo posible", en torno a la producción y reproducción de la tradicional construcción de las identidades femeninas, que en algunos casos vulnera la confianza y la determinación para desempeñarse académicamente en otros ámbitos. Así, la generización del conocimiento define roles y disposiciones que regulan y jerarquizan, produciendo estereotipos y prescripciones para cada género.

¿Hay saberes consignados o pensados para unos y no para otras? ¿Qué desafíos presenta la inserción de mujeres jóvenes en áreas tradicionalmente masculinas? ¿Operan sobre las estudiantes expectativas mayores sobre su desempeño académico? Estas son algunas de las cuestiones que atraviesan nuestra temática y que emergen a partir de la ampliación de la matrícula en términos de género. Brush (1991) afirma que las mujeres enfrentan ciertos obstáculos al momento de escoger una profesión y que, además, ellos son capaces de generar un efecto de exclusión de ellas sobre ciertas carreras (en especial, las vinculadas a áreas científicas y tecnológicas). Entre esos impedimentos, destaca: el estereotipo

que asocia la ciencia y la tecnología con el varón; la actitud sexista de los estudiantes; la existencia de profesores y jefes varones; las dificultades para progresar en el ejercicio de la carrera profesional. El aumento del acceso de las mujeres en la enseñanza media y superior representa uno de los caminos más importantes en su condición y uno de los factores más decisivos de su transformación. Sin embargo, este proceso no ha disminuido la desigualdad: se ha instituido una intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de las actividades femeninas: enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina y el cuidado (Bourdieu, 2000):

> *Trabajo Social, ya te habrán dicho, hay más mujeres que hombres. Esto es algo que quizás mucho de lo que hablamos y criticamos. Hasta hay compañeros que hacen que sea una carrera feminizada, pero también lo debatimos: ¿feminizada en qué sentido? En el sentido del rol que tiene la mujer de ayudar, del destino que tiene al principio. Es un estigma que se les da a las mujeres con los enfermos, con los niños, con los pobres. Yo creo que de ahí viene una carrera de cosas de mujeres.*
>
> Romina, 25 años, Trabajo Social

Ahora bien, es preciso destacar que nos subjetivamos de modos menos lineales y que en los últimos años transitamos un proceso de cambio que permite y habilita nuevos roles, cuestionamientos y demandas. Si bien es posible hallar estrechos vínculos entre disposiciones y prácticas que de forma tradicional componen el "mundo femenino", en los relatos irrumpen otras miradas, que evidencian diferentes formas de ser y estar en el ámbito universitario. En función de ello, retomamos lo que Morgade *et al.* (2018) describen como "los bordes porosos de las instituciones educativas",

distinguiendo su capacidad de alojar, de hacer espacio en su funcionamiento a las diferentes demandas de transformación social en un contexto de lucha y movilización de los feminismos.

Estos puntos de disrupción impulsan una mirada crítica sobre los campos disciplinares, sus tradiciones y representaciones. En la multiplicidad de voces, reconocemos continuidades y rupturas que también dan cuenta un clima epocal: de avances y retrocesos, de progresos y contraofensivas que corroen ciertos mandatos y estereotipos y, a su vez, dejan en evidencia otras persistencias.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del capítulo, hemos realizado una observación situada sobre las jóvenes mujeres estudiantes de primera generación universitaria a partir de lo que identificamos como puntos de inflexión en sus trayectorias. Nos interesó profundizarlos considerando su origen social y el género, a partir de la designación de significados y sistemas de expectativas y los roles que cada momento y sociedad asignan.

Distinguimos la importancia que asume la escuela secundaria y el rol institucional en la edificación de redes o referencias que muchas veces acercan el mundo universitario, permitiendo vencer miedos y resistencias. Claro que ello no parte de un rol pasivo por parte de las jóvenes; todo lo contrario: se trata de estímulos que acompañan sus decisiones biográficas y deseos. En lo que respecta a las familias de origen, acompañan, resisten, infunden y reproducen estereotipos en caminos y proyectos educativos que en madres y padres quedaron inconclusos. Por lo tanto, la responsabilidad de ser “las primeras” viene escoltada de un conjunto de condiciones deseables: ascenso social, realización profesional,

trabajo registrado, retribución económica, etc., valores o atributos que, según se intuye, una carrera universitaria podría otorgar. En ese camino, también hay condiciones "esperables" que algunas inserciones parecen detentar con mayor reaseguro. En este sentido, incorporamos lo que Maffía (2007) denomina una "reconstrucción feminista de los saberes científicos" para interpretar las elecciones y trayectorias desde una perspectiva de género y contribuir así a accesos más igualitarios y equitativos.

Asimismo, en los discursos de las jóvenes aparecen perspectivas más disruptivas que destacan otro perfil y función profesional que se vincula con la transformación, las técnicas, la profesionalización y la inmersión en disímiles ámbitos. Esta contraposición nos permite visualizar claroscuros y procesos de cambio que admiten luchas dentro del sistema educativo y las disciplinas, que además se nutren de los debates sociales que los movimientos instalan, en donde las estudiantes y los colectivos, con sus prácticas, realizan una verdadera interpelación a las instituciones. Explorar las trayectorias desplegadas en un tiempo-espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica que tensiona elementos del pasado, el presente y el futuro, con ingredientes permanentes y posibilidades de cambio.

Detenerse en la reconstrucción de las trayectorias de las mujeres jóvenes en la universidad invita a ahondar no solo en su acceso, sino también en la producción, la participación y las apropiaciones de los campos disciplinares desde una revisión epistemológica. Los modos y la distribución de las personas en las áreas de conocimiento demandan una continua exploración y presentan diversas cuestiones a profundizar: ¿qué estrategias como estudiantes mujeres —considerando su condición social y ámbitos de inserción— deben desplegarse para el acompañamiento de sus trayectorias educativas? ¿Cuáles son las dificultades que encuentran en su paso

Detenerse en la reconstrucción de las trayectorias de las mujeres jóvenes en la universidad invita a ahondar no solo en su acceso, sino también en la producción, la participación y las apropiaciones de los campos disciplinares desde una revisión epistemológica.

por la universidad y en las expectativas sobre su futuro desarrollo profesional? Resulta imprescindible construir una agenda que no solo busque visibilizar las inequidades existentes, sino también distinga los modos de trastocar la desigualdad, de transfigurar el orden, lo que requiere asimismo de transformaciones en la educación, aunque no sea la única herramienta.

La reconstrucción de los itinerarios de las jóvenes mujeres estudiantes nos permite forjar nuevos interrogantes e introducir perspectivas en los estudios sobre la universidad que contemplen las prácticas de cada sujeto y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido.

BIBLIOGRAFÍA

Accinelli, A., M. Losio y A. Macri, A. (2016), "Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense", en *Debate Universitario,* año 5, núm. 9, pp. 33-52.

Barrancos, D. (2002), *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

— (2007), *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos,* Buenos Aires, Sudamericana.

Benchimol, K., P. Pogré y N. Poliak (2020), "La experiencia universitaria de quienes no continúan", en P. Progre, A. de Gatica y G. Krichesky (coords.), *La vida universitaria II. Aportes de la investigación,* Buenos Aires, Teseo.

Blanco, R. (2014), *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Blázquez, N. (2012), "Epistemología feminista. Temas centrales", en *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales,* México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y

Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología, UNAM.

BONDER, G. (2010), *Construyendo la vida escolar para y con equidad de género. Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos*, Buenos Aires, FLACSO Argentina, serie Documentos PRIGEPP.

— (2013), "La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas", en *Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras,* Buenos Aires, FLACSO Argentina, Ediciones Sinergias, serie Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas, vol. 2.

— (2019), *Visiones y propuestas feministas para las políticas públicas: de la inclusión a la transformación,* Buenos Aires, FLACSO Argentina, Área de Género, Sociedad y Políticas.

BOURDIEU, P. (1991), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto,* Madrid, Taurus.

— (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción,* Barcelona, Anagrama.

— (2000), *La dominación masculina,* Barcelona, Anagrama.

BOURDIEU, P., J.-C. Chamboredón y J.-C. Passeron, (2002), *El oficio del sociólogo. Presupuesto epistemológico,* Buenos Aires, Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C. (1986), *La juventud argentina: informe de situación,* Buenos Aires, CEAL.

BRUSH, S. (1991), "Mujeres en la ciencia e ingeniería", en *American Scientist,* vol. 79.

BUCHBINDER, P. y M. Marquina (2008), *Masividad, fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino 1983-2008*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.

BUTLER, J. (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad,* Buenos Aires, Paidós.

— (2004), *Deshacer el género,* Buenos Aires y México, Paidós.

CARLI, S. (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Connell, R. (2001), "Educando a los muchachos. La educación física mixta en clave de género", en *Nómadas,* núm. 14, pp. 156-173.

Chaves, M. (2005), "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea", en *Última Década,* vol. 13, núm. 23, Santiago de Chile.

— (2009), "Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales", en *Papeles de Trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de General San Martín,* año 2, núm. 5, Buenos Aires.

Chaves, M., S. Fuentes y L. Vecino (2016), *Experiencias juveniles de desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos,* Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

De Angelis, C. (2014), "Surgimiento de las universidades del conurbano (1972-2009)", en *Revista Sociales,* núm. 86, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

De Lauretis, T. (1996), "La tecnología del género", en *Mora,* núm. 2, Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I. (2004), *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas,* Buenos Aires, flacso Argentina.

Elizalde, S. (2006), *El androcentrismo en los estudios de juventud. Efectos ideológicos y aperturas posibles,* Valparaíso, Última Década.

Fanelli, A. (2015), "Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional", en *Revista Pensamiento Universitario,* año 17, núm. 17, pp. 7-18.

— (2017), "La graduación. Un reto para los estudiantes universitarios de primera generación", en *Revistas de Educación Superior de América Latina esal,* enero-junio.

Figari, C. y G. Dellatorre (2004), "Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno", en *Revista Argentina de Sociología,* núm. 3, Consejo de Profesionales de Sociólogos, Buenos Aires.

Isacovich, P. (2019), "Abriendo caminos. Consejo Interuniversitario Nacional", en *Actualidad Universitaria,* año xviii, núm. 79, julio-agosto.

Jodelet, D. (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici, *Psicología social ii. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales,* Barcelona, Paidós, pp. 469- 494.

Lagarde, M. (1997), *Claves feministas para la autonomía de las mujeres,* Madrid, Horas y Horas.

Maffía, D. (2007), *Epistemología feminista. La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia*, Buenos Aires, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires.

— (2012), "Género y políticas públicas en ciencia y tecnología", en *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales,* México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología, unam.

Miranda, A. (2006), "Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea", tesis doctoral, caps. 1, 3, 7, 8, flacso Argentina.

Morgade, G. (2009), "Educación, relaciones de género y sexualidad. Caminos recorridos, nudos resistentes", en Alejandro Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

— (2018), "Políticas de educación sexual integral. Saberes, prácticas y cuerpos en tensión", en *Retratos de la Escuela,* vol. 9, núm. 16, Brasilia, enero-junio, pp. 63-71.

Morgade, G. *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 Educativas, iice-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 1-21.

Otero, A., A. Corica y J. Merbilhaá (2018), "Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto", en *Archivos de Ciencias*

de la Educación, vol. 12, núm. 14.

Palermo, A. (1998), "La participación de las mujeres en la universidad", en *Revista La Aljaba,* universidades nacionales de Luján, del Comahue y de La Pampa.

— (2006), "El acceso de las mujeres a la educación universitaria", en *Revista Argentina de Sociología,* núm. 4, pp. 11-46.

Remedi, E. (2008), "La institución un entrecruzamiento de textos", en Eduardo Remedi (coord.), *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidad,* México, Plaza y Valdés.

Terigi, F. (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, oea.

Testa, J., M. Lorenzo, R. Feldman, D. Bacigalupi, S. Carrano, S. Fonseca y J. Wassouf (2004), "Inserción profesional de los graduados universitarios", VI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Veleda, C. (2002), "Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior", en M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina,* iipe-unesco.

4 ESI ¿es sin vergüenza?

Narrativas docentes sobre la experiencia de menstruar

CAROLINA GAMBA

REVISITAR EXPERIENCIAS AFECTIVAS DESDE LA ESI

En trabajos académicos, en espacios de formación y en la política educativa, existe una premisa fuertemente difundida que insiste en que, para la implementación efectiva de la educación sexual integral (ESI),[1] es necesario que los y las docentes reflexionen

1. La educación sexual integral es una política educativa argentina prevista en la ley nacional 26150 de 2006, que establece la obligatoriedad de brindar contenidos vinculados a la sexualidad en términos amplios (en sus aspectos afectivos, éticos, psicológicos, sociales y biológicos) desde el nivel inicial hasta el terciario no universitario. Entre sus objetivos, se destaca la prevención de problemas relacionados a la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, procurar la igualdad de condiciones y oportunidades entre varones y mujeres, promover decisiones responsables vinculadas a la sexualidad.

sobre sí mismos. Revisar las propias biografías se presenta como una condición cuasi ineludible para reexaminar preconceptos y prejuicios que construyen ideas y valores sobre género y sexualidad que tiñen la práctica docente. Con este propósito, las estrategias de capacitación en ESI buscan, mediante distintas dinámicas de reflexión, interpelar a docentes en sus propias trayectorias y transformar sus posicionamientos, es decir, "los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella" (Southwell y Vassiliades, 2014: 2), en este caso particular respecto al género y la sexualidad, en consonancia con la propuesta de la ESI.

De este modo, la ESI se presenta como una invitación a trascender una lógica pedagógica ligada a la mera transmisión de información para constituirse en un "movimiento pedagógico" (Mirabal, 2019). Como tal, convoca a "poner el cuerpo" en su implementación, lo que supone involucrarse con estrategias activistas y con la organización de prácticas colectivas entre docentes, estudiantes y familias. Siguiendo a Faur (2020), la ESI como una "política contracultural" convoca a una transformación en las ideas, las experiencias afectivas y las prácticas, que abarca no solo el espacio laboral docente, sino también al ámbito doméstico (Gamba, 2022). En otras palabras, la praxis de la ESI, reflexión y acción, implica la problematización de discursos, prácticas, emociones y afectos.

Por todo esto, analizar la complejidad que supone para las subjetividades la reflexión en clave de género y sexualidad sobre la propia biografía —revisarla, contarla y transformarla—, en el marco de una política que supone derechos y obligaciones, es sumamente relevante. Pues nos ayuda a entender las idas y venidas, los avances y retrocesos, que trazan caminos espiralados y a veces subterráneos, en la implementación de la ESI en las escuelas. Nos interesa pensar aquí qué (nos) pasa cuando la interpelación a la

revisión sobre sí rememora experiencias afectivas asociadas a ciertos hechos traumáticos o estigmatizantes que pueden condicionar el abordaje de algunos temas de la ESI.

A partir de las narrativas de maestras mujeres entrevistadas en una investigación anterior (Gamba, 2018),[2] hallamos puntos de encuentro respecto a situaciones particulares vinculadas al género y la sexualidad que producen vergüenza. Nos centraremos en un hecho que apareció con insistencia: la menstruación. La vergüenza, como afecto articulador de una experiencia personal que se produce en una configuración histórica y social, se caracteriza por las demarcaciones de un orden de género cis heteronormativo que incluye modos de sentir generizados. En otras palabras, la experiencia de sentir vergüenza y la asignación de situaciones o condiciones vergonzantes sobre las personas varían en función del género. Siguiendo esta clave de análisis, invitamos a reflexionar sobre ciertas experiencias afectivas docentes que se reactivan con la implementación de la ESI, problematizando los límites y las potencialidades que tiene la práctica de "poner en palabras" casi todo lo que (nos) pasa respecto de la sexualidad y el género en la escuela.

2. En dicha investigación, exploré la movilización de emociones que se despliega en los y las docentes de nivel primario frente al discurso de la ESI, en el marco de una capacitación masiva y presencial en Ezeiza, provincia de Buenos Aires. La metodología fue cualitativa y consistió en observaciones participantes, análisis de documentos curriculares y 150 cartas de docentes participantes escritas al finalizar la capacitación, seis entrevistas en profundidad a docentes que participaron del dispositivo, un año después, y a dos referentes del programa. Los principales hallazgos indican que esta capacitación se ubicó en la intersección entre la conducción de un cambio social y una transformación de las subjetividades y que el proceso de "reflexión sobre nosotros/as mismos" tuvo efectos no solo en la dimensión profesional de los y las docentes, sino sobre todo en la dimensión de las relaciones interpersonales y de crianza.

Para esta indagación, nos nutrimos, por un lado, de los aportes de los estudios críticos sobre emociones y afectos, campo de las ciencias sociales que comienza a delinearse en los años setenta y que en las últimas décadas se expandió con producciones que entrelazan distintas disciplinas agrupadas en lo que se conoce como "giro afectivo".[3] En este capítulo, nos referimos a trabajos que desde un enfoque feminista indagan en las emociones y los afectos como prácticas sociales y culturales centrales para la comprensión de los procesos sociales, dotados de una capacidad performática que los configura como claves para repensar modos de organización y acción política.[4] Por otro lado, tomamos trabajos del campo de estudios sobre cuerpos y corporalidades, que desde los años noventa empezaron a institucionalizarse en un intento de entender la experiencia corporal como parte constitutiva de los procesos cognitivos y el conocimiento práctico.[5] En suma, ambos campos de estudio coinciden en una búsqueda por superar los dualismos mente-cuerpo y emoción-razón, que predominaron durante mucho tiempo en las ciencias sociales y que, a su vez, están generizados en un modelo cis binario.

3. Para profundizar, ver Macón (2013).

4. Por ejemplo, Ann Cvetkovich (2003) estudió la potencialidad política del dolor y el trauma en instancias de reparación colectiva respecto a la experiencia cotidiana de injusticias vivida por algunos colectivos LGBTIQ+. Deborah Gould (2009) analizó el papel de las emociones en la formación, ampliación y ruptura del movimiento contra la estigmatización y las muertes por sida, conocido como ACT UP, y mostró la importancia de las emociones colectivas en el placer de la protesta y en la formación y el fortalecimiento de la identidad colectiva y del trabajo emocional. Athenas Athanasiou (2017) caracterizó las protestas feministas que utilizan el duelo como formas de "melancolía revolucionaria". En Argentina, se han acrecentado los estudios sobre las experiencias emocionales del colectivo LGBTIQ+ como potencia política. Para profundizar, ver Solana y Vacarezza (2020).

5. Para profundizar, ver García Andrade y Sabido Ramos (2014: 17-23).

Proponemos un análisis de la vergüenza como afecto performático, a partir de las conceptualizaciones de la filósofa estadounidense Eve Sedgwick, referente de la teoría *queer*[6] y contemporánea de las producciones sobre performatividad de Judith Butler. Sedgwick coincide con Butler en comprender la performatividad como constructora activa del mundo, por ser una práctica reiterativa mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra; en otras palabras, los performativos se inscriben en los cuerpos y generan, además, un conjunto de efectos sociales que los regulan. Si bien ambas autoras dan cuenta de la inscripción de los cuerpos por intermediación del lenguaje, Sedgwick incluye en su análisis no solo lo lingüístico, sino también lo performativo implicado en lo no verbal, en especial, la dimensión corporal de los afectos. Es decir, considera que los afectos generan efectos materiales y modelan los cuerpos y las subjetividades de ciertas formas (Vacarezza, 2016).

En su texto "Performatividad Queer. *The Art of the Novel* de Henry James" (1999), Sedgwick retoma los trabajos sobre la performatividad del habla de J. L. Austin compilados en el libro *Cómo hacer cosas con palabras,* de 1962, para analizar la producción del performativo "qué vergüenza" o "debería darte vergüenza", en contrapunto con los performativos afirmativos y felices que el autor analiza. Por un lado, la afirmación "qué vergüenza", al igual que el performativo "los declaro marido y mujer" que expone Austin, no describe ni constata nada, pero en esa enunciación hay una puesta en acto que

6. Los comienzos de la teoría *queer* pueden ubicarse en Estados Unidos durante la década de 1990, en una búsqueda teórica y política por desnaturalizar las identidades de género, con crítica profunda a la matriz binaria y heteronormativa y a toda aquella que homogeneiza de algún modo las experiencias sexogenéricas. Por eso la apuesta a usar el término *queer*, que en inglés expresaba connotaciones negativas vinculadas a lo extraño, lo raro, lo dudoso.

requiere de testigos que son interpelados con esa expresión. Por otro lado, se diferencia en tanto performativo no está dirigido a una primera persona que dice: "Sí, acepto", sino que se deposita en una segunda persona, aquella que debería sentir vergüenza, mientras que en la misma afirmación queda oculto el enunciador.

En esta característica, Sedgwick encuentra algo interesante para comprender la expresión "qué vergüenza" como un performativo *queer*, ya que pone en acto una interrupción en el circuito comunicacional, en la mirada del otro, que se oculta mediante la afirmación de un enunciador ausente, pero que está en todas partes. Esto hace que el sujeto que se siente avergonzado no sepa por qué, qué hizo para que otro no pueda mirarlo. Así, la autora argumenta que la subjetividad *queer* se encuentra ligada a una experiencia de vergüenza que puede rastrearse desde la infancia, en identidades que salen de la norma y son interpretadas socialmente como raras. En este sentido, y en contrapunto con ciertas políticas de afirmación que truecan la vergüenza por el orgullo —por ejemplo, algunos sectores del movimiento gay—, Sedgwick insiste en que reconocer esas escenas tempranas de rechazo y exclusión que implican vergüenza, e incluir ese pasado avergonzado en la política, puede constituir de algún modo un acto reparatorio con esa infancia (Vacarezza, 2016).

Siguiendo este argumento, nos proponemos pensar cómo ciertos hitos que generan vergüenza en las biografías docentes pueden pensarse como nudos de la configuración de sus subjetividades, que intervienen en los modos de relacionarse con otros y, en consecuencia, en las formas de tratar contenidos específicos de la ESI en la escuela. A partir de esto, intentaremos esbozar algunas reflexiones que ayuden a poner en movimiento la vergüenza como experiencia y potencia colectiva y generizada.

Respecto a las conceptualizaciones sobre el cuerpo, nos interesa resaltar su papel significativo en los procesos de subjetivación y

en relaciones sociales. Por ello, retomamos la idea de *embodiment* o "encarnación", que comprende los cuerpos como un campo de experiencias, al decir de Csordas (1999: 143): "La fuente subjetiva o el fundamento intersubjetivo de la experiencia". Este posicionamiento, que se aleja de perspectivas que consideran al cuerpo como un dato observable, orgánico y ahistórico, es fundamental para el enfoque de la ESI, aunque, como veremos más adelante, sigue siendo uno de los campos de disputa más importantes en términos pedagógicos y políticos. En relación con lo primero, se observa la persistencia de una matriz biologicista en las consideraciones sobre el cuerpo y su enseñanza: basta, por caso, revisar los materiales didácticos, el lenguaje y las ilustraciones que se siguen utilizando en las aulas para enseñar los cuerpos humanos, con un marcado énfasis en las funciones reproductivas. Referido a lo segundo, el enfoque que promueve pensar los cuerpos como experiencias y significaciones corporales en movimiento es una apuesta política en tanto supone romper con las bases del orden de género establecido, fundado en el modelo cis binario y heteronormativo de las corporalidades, lo que implica también repensar la organización de las relaciones sociales y de poder.

La opción por entrecruzar los estudios sobre cuerpos, emociones y afectividad tiene como propósito destacar algunos afectos que intervienen de un modo performativo en las experiencias corporales. Utilizaré la categoría de *experiencias afectivas encarnadas* para dar cuenta de cómo estos afectos se inscriben y modelan los cuerpos en cuanto experiencia, en las maneras de comprenderlo y en el ser y estar con otros. Siguiendo este enfoque, los relatos docentes sobre la llegada de la primera menstruación se asumen como hitos atravesados por prácticas sociales en las que interviene la cultura y que definen, a su vez, ciertas formas de sentir.

Así, las emociones y los afectos como experiencias sociales tienen una historia que conforma una configuración afectiva,

"constelaciones únicas de un sitio intensivo en afectos de la vida social pensadas como nudos sostenidos en la tensión entre la transformación y la consolidación" (Slaby, Mühlhoff y Wüschner, 2019: 111). Esta configuración es efectiva en tanto genera prácticas afectivas específicas y generizadas que, en el orden patriarcal, condenan al silencio las experiencias de dolor, humillación y vergüenza de las mujeres (Macón, 2020). Volver sobre estas experiencias situadas puede contribuir a repensar la identidad docente feminizada, con el reconocimiento y la incorporación de estas experiencias de vergüenza y daño en una historia colectiva.

LA MENARCA COMO EXPERIENCIA VERGONZANTE

> "Ir al pasado y encontrar que en mi familia el sexo era una palabra prohibida. Primera menstruación, sorpresa".
>
> Anónimo, carta 68, 2017.

En mi investigación de maestría (Gamba, 2018), centrada en analizar la movilización de emociones que se desplegaba en dinámicas[7] que proponían la revisión sobre sí respecto a la sexualidad y el género, identifiqué la evocación recurrente por parte de las maestras a un hito clave, asociado al devenir de sus corporalidades: la menarca. Al rememorar sus biografías, tanto en las cartas como en las entrevistas, muchas de las docentes recordaban el miedo

7. Las dinámicas se caracterizaban por recuperar las huellas de la educación sexual en las propias biografías mediante la apelación a recuerdos de la infancia. Esto permitía poner en común prejuicios y preconceptos sobre sexualidad y género entre docentes.

que vivenciaron ante esta situación y la vergüenza que sintieron al sentirse expuestas, sin ninguna información que fuese de ayuda para anticipar lo que iba a suceder(les).

La menarca constituye una experiencia afectiva que se (re)activa con la ESI y que moviliza el miedo y la vergüenza como afectos que tienen efectos performativos en los modos de comprender y vivir el propio cuerpo. Según Fernández (1995: 56), "dado que va a tomar forma en el cuerpo y que su emergencia muestra que la niña es una mujer, aparecerá de una u otra forma según cómo representen este ser mujer sus grupos de pertenencia". Por lo tanto, el cuerpo menstruante comienza a representarse, en este hecho que culturalmente funda la transición entre la infancia y la adultez, como una corporalidad silenciada y dolorosa, una experiencia poco grata sobre la que casi no se habla.

Eve Sedgwick (1999) comprende la vergüenza no como un afecto asociado a la culpa o la transgresión de una norma, sino como una instancia constitutiva de la subjetividad. La vergüenza queda pegada a estos cuerpos, no tanto por lo que hacen, sino más bien por lo que son. En palabras de Tarzibachi (2017), la menstruación asociada a una herida, algo sucio que no seca, que brota, que mancha, indica el estatus de un cuerpo fuera de control que requiere ser vigilado y disimulado. En esta línea, siguiendo los aportes de Mary Douglas (1973), para muchas sociedades la sangre de la menstruación es entendida como impureza, y por ello se despliegan distintas formas de limpieza, higiene y purificación que constituyen un esfuerzo continuo por invisibilizar esa condición impura y evitar la sanción y el señalamiento que conlleva. Así, estas experiencias afectivas encarnadas intervienen en un proceso de identificación, marcado por los sentidos sociales y culturales que se le otorgan a la primera menstruación. Una de las maestras recuerda este momento iniciático como "un garrón":

> *Sí, me acuerdo que mi mamá me había comentado el tema de lo que era el período y porque... y recién en la primera menstruación yo dije woow [...] Y... bueno, familias así como tradicionales que, en el momento de festejo, te hiciste señorita y se enteró todo el mundo que te hiciste señorita, porque tu mamá te mandó al frente como si fuera ¿qué es hacerse señorita? [Risas.] Claro. Un garrón y no, nada, no me acuerdo de otras situaciones...*
>
> Vanina, maestra de grado

El garrón puede interpretarse como una experiencia de vergüenza en cuanto acontece una interrupción de un circuito de comunicación y reconocimiento mutuo, que resulta en la individualización del sujeto que ha sido dejado solo, en el frente de la escena (Vacarezza, 2016). De hecho, si revisamos nuestras historias de vida, seguramente recordamos alguna situación de vergüenza propia o ajena ante una mancha de sangre en el guardapolvo blanco. Por un lado, las risas, los comentarios por lo bajo; por el otro, la cabeza gacha, la cara sonrojada, la mirada esquiva de quien protagoniza la escena. La menarca emerge, en muchos casos, como un hecho que deja a las personas libradas a su propia suerte, al frente, expuestas, sin el amparo de una red de protección que las contenga:

> *Y, sin embargo, a mí me dijo que iba a haber cambios, pero no sentí esa contención de mamá... Vas a sangrar y ahí tenés, listo, ahí se terminó, ni el porqué, ni... qué tiene que ver con estas cuestiones. Y que nadie te toque, que nadie esto... siempre cuidándote pero con poca base de por qué ni de afectividad.*
>
> Rocío, maestra de grado, vicedirectora

La alusión a la poca "afectividad" recibida —que puede comprenderse aquí como sinónimo de cariño o contención— permite,

de algún modo, volver a esa niña y entrever la necesidad de reconstruir el vínculo comunicacional roto, después de una afirmación con efectos estigmatizantes, como es: "Vas a sangrar". Sin dudas, esta sensación de rechazo incorpora un registro negativo sobre sí misma. Siguiendo a Sedgwick (1999), la emoción efímera de la vergüenza que se identifica en estas historias individuales instituye cambios estructurales en las estrategias de relación e interpretación sobre sí y hacia otros y otras. Sobre esto, nos surge una pregunta para reflexionar acerca de la potencialidad de la ESI en la escuela: ¿puede colaborar con el despliegue de otros modos de relacionarse consigo mismo o misma y con otros y otras?

Asumiendo el enfoque de género para pensar la construcción y circulación del conocimiento sobre los cuerpos menstruantes, podemos distinguir algunas características interesantes, en dos ámbitos que se interrelacionan, uno *doméstico* y otro *escolar.*

En relación con *lo doméstico,* identificamos que quien habla sobre la experiencia del cuerpo menstruante, en general, es un varón cis o una persona cercana a las ciencias médicas:

> *Y yo me acuerdo que... ponele tenía 8 años y yo había visto la propaganda de las toallitas [...] cuando estábamos comiendo... justo vi la propaganda y dije: "¿Qué es eso? ¿Para qué sirve eso?", pregunté. Y mi mamá, bien de película, se re atragantó. Y mi papá dijo: "No, no hay que explicarle, ya van a ser señoritas y hay que explicar". Y mi papá agarró, con un libro de anatomía que tenía todos los órganos reproductores, que sé yo, y nos mostró, a mi hermana y a mí y nos explicó.*
>
> Paula, maestra de danza

Articulada a la continuación que esta escena tiene con la lógica de un orden familiar patriarcal, donde el varón cis es quien está posicionado en un lugar de superioridad y autoridad moral respecto

al resto de sus integrantes, notamos que opera la conceptualización de Donna Haraway sobre el "testigo modesto", en cuanto se posiciona no solo como poseedor del saber sobre la menstruación, sino también como el indicado para transmitirlo de un modo objetivo: "Ventrílocuo legítimo y autorizado del mundo de los objetos, sin añadir nada de sus meras opiniones, de su corporeidad parcial. De esta manera recibe el extraordinario poder de establecer los hechos. Es testigo: es objetivo; garantiza la claridad y la pureza de los objetos. Su subjetividad es su objetividad" (Haraway, 2004: 14).

Es otras palabras, un varón cis que se posiciona como transmisor objetivo (¿desafectado?) de un conocimiento corroborado por hechos empíricos y validado por una comunidad científica que, con un lenguaje médico y enciclopédico, hace uso de la virtud de autoinvisibilidad, es decir, pasa desapercibido, hace uso de su modestia. Virtud de la que carecen los cuerpos menstruantes, que sangran, que manchan, que se atragantan como la madre de este relato.

Este ejemplo es interesante en cuanto reafirma el lugar silenciado de las corporalidades menstruantes respecto a su propia experiencia y, en contrapunto, resalta el rol legitimado de varones cis como portadores de una verdad objetiva, que construye un modo específico de comprender los cuerpos y afectos. En esta línea, encontramos muchos relatos docentes que coinciden en haber tenido un papá o un tío que asumieron la tarea de explicar en detalle los mecanismos biológicos que se despliegan en la menarca. Así, la menstruación aparece como "un dato frío, descarnado, no con una información sobre el cuerpo sino sobre un organismo" (Fernández, 1995: 60).

En el plano *escolar,* el modelo del testigo modesto se consolida mediante un discurso objetivo sobre los cuerpos que se repite en las clases de biología y se asocia a un conocimiento sobre el organismo, que incluye una lógica médica de prevención y riesgo. Este discurso que Morgade (2006) sintetiza como modelo de

educación sexual biomédico ofrece dos claves de discusión que pueden pensarse en paralelo. Por un lado, la ausencia de la diversidad de corporalidades en la enseñanza, que a la vez oculta no solo la trama afectiva clave para comprender las experiencias corporales, sino también la red de relaciones de poder en las que las corporalidades se inscriben. Por otro lado, el enajenamiento del saber sobre el propio cuerpo a la *expertise* del lenguaje específico de la medicina y la biología (Kohen y Meinardi, 2016).

Otro espacio recurrente de circulación del conocimiento sobre menstruación ha sido el de las "charlas" de la empresa Johnson & Johnson. Estas charlas, que aún se siguen brindando en Argentina, se centran en una explicación orgánica de los cambios en la pubertad. En general, se ofrecen de un modo diferencial y exclusivo para varones y mujeres, y para las últimas se reparten toallitas de higiene menstrual. Una docente recuerda:

> *Los varones nos cargaban, querían saber de qué habíamos hablado, nos preguntaban qué nos habían regalado y nosotras escondíamos las toallitas. Nos daba vergüenza.*
>
> Andrea, maestra de grado

Es interesante reflexionar sobre esta vergüenza, para pensar los modos en los que se consolida históricamente una configuración afectiva opresiva que moldea las corporalidades menstruantes. Una vergüenza infringida por terceros, en este caso una empresa, que va variando, pero confluye en una voz pasiva que se escucha con insistencia en distintos ámbitos. Tanto es así que se impregna en el cuerpo y la subjetividad, en los modos de ser y estar consigo y con los y las demás. De modo que, a partir de la menarca, se comienza a incorporar un registro afectivo de la menstruación desde la vergüenza, desde el ocultamiento social de este hecho.

Si bien estos abordajes comienzan a transformarse en la actualidad, gracias al diálogo entre activismos feministas, de la diversidad y por la ESI, rastreamos en los relatos de las maestras un elemento histórico y moral perdurable en el tiempo, que advierte que ese líquido rojo que sale de adentro para afuera no se puede mostrar, es más, se debe esconder. A su vez, siguen siendo silenciadas afectaciones propias de la menstruación, como ser los condicionantes sociales y emocionales que intervienen en el ciclo, afecciones poco diagnosticadas (como la endometriosis), los costos económicos y ambientales de la higiene menstrual (que son proporcionales a la distribución desigual de las posibilidades en su gestión), el silencio sobre la menopausia (proceso vivenciado por muchas personas en ejercicio de la docencia) y una mirada cis que invisibiliza otras corporalidades menstruantes que no sean biomujeres.

Tomando este registro sobre la enseñanza de la menstruación en distintos ámbitos, la apuesta de la ESI, lejos de rechazar las explicaciones científicas, podría contribuir con una producción y circulación de conocimiento que considere otras dimensiones que constituyen esta experiencia para las corporalidades menstruantes y cuestione los sesgos que pueden resultar opresivos para quienes la vivencian.

UNA ESI SIN VERGÜENZA ¿ES DESEABLE?

A partir de este análisis, podemos comprender por qué muchas docentes sienten vergüenza al hablar sobre estos temas. A su vez, si bien algunas pueden trascender esta emoción a costa de un gran esfuerzo, a otras no les sale, no pueden. ¿Es necesario que docentes que vivencian la vergüenza como parte de su corporalidad menstruante, o por otras situaciones vinculadas a su identificación

sexo-genérica, subviertan este afecto? ¿Se puede lograr esto a través de la revisión de sí y la crítica? ¿Es indispensable que lo hagan para posicionarse desde la ESI? La invitación es a que pensemos una salida o, mejor dicho, una entrada colectiva de estas experiencias afectivas encarnadas a la escuela, como un modo de desmontar una configuración afectiva histórica que opera pedagógicamente como "política del desconocimiento" (Flores, 2015).

Siguiendo esta idea, en la escena educativa encontramos una variedad de experiencias afectivas silenciadas, invisibilizadas, que se distribuyen de un modo desigual entre las personas sobre la base de su género. En efecto, las docentes recreaban escenas comunes en las instituciones educativas, en las que los espacios, las conversaciones, los grupos de WhatsApp, están demarcados por el silenciamiento de ciertos temas sobre los que se habla solo entre mujeres, por lo bajo, en secreto. ¿Por qué? Porque les da vergüenza. La pregunta es: ¿qué hacer con esa vergüenza? ¿Cómo habitarla? En este sentido, más que apostar a que se hable de situaciones que se sienten como vergonzantes en pos de anular este afecto, nos preguntamos sobre la posibilidad de posicionar y comprender estos afectos en términos sociales y generizados y, a partir de esta operación pedagógica, pensar estrategias de acción política que incluyan la vergüenza como forma de reconocimiento y respeto a las experiencias subjetivas y a la intimidad de todas las personas.

Por esto, nos preguntamos si el mandato de "lograr no sentir vergüenza" (Bargalló y Lavari, 2015: 81) para hablar de ciertos temas con el estudiantado no debería ponerse en suspenso ante personas que experimentan la vergüenza como un afecto asociado a ciertos hechos vitales. Luego de tantos años desde la sanción de la ESI y de comenzar, con idas y vueltas, a identificar mayor presencia de este enfoque en las escuelas, nos preguntamos si no es momento de comenzar a repensar algunos postulados que han sido

Pensar estrategias de acción política que incluyan la vergüenza como forma de reconocimiento y respeto a las experiencias subjetivas y a la intimidad de todas las personas.

potentes para la ESI en sus inicios, como ser el mandato de romper con la vergüenza, para imaginar otras estrategias colectivas de habitar esta experiencia afectiva, teniendo en cuenta que es un afecto que impregna ampliamente el lazo social. Cecilia Macón (2015: 81) señala al respecto: "La vergüenza se torna un afecto central para establecer un movimiento de la intimidad hacia lo público, para borrar los límites estrictos entre estos polos —aunque también para sugerirlos—, ayudando por lo tanto a definir una identidad empoderada en un campo definido por ambigüedades".

Tampoco queremos decir que la vergüenza sea emancipadora en sí misma; ninguna emoción ni afecto se puede romantizar ni adjetivar como bueno o malo. Por eso mismo apuntamos a que posicionarse desde la ESI no necesariamente requiere eliminar la vergüenza como si se tratase de un afecto necesariamente autocoactivo o limitante. La idea de convertir la menstruación de una experiencia vergonzante a una experiencia de orgullo no garantiza un cambio en el *statu quo.* Tal como se pregunta Barone Zalloco (2019: 248): "¿Acaso queremos que la menstruación sea normalizada? ¿Podemos aprovechar las ventajas de lo extraño, de lo abyecto?".

Por otra parte, asumimos que la revisión sobre sí y la elaboración colectiva de experiencias afectivas encarnadas a partir de la performatividad del discurso son potentes para los reposicionamientos docentes que habilitan la ESI en las escuelas. No obstante, advertimos que el hecho de hablar sobre la sexualidad y género, aun cuando nos da vergüenza, como pretensión crítica y transformadora, puede llevar también a la trampa de "saturación de lo sexual". Es decir, creer que el hecho de decir casi todo sobre la sexualidad y el género en la escuela se traduce siempre en una intervención efectiva en su proceso de producción.

Retomando a Sedgwick, consideramos que hay un campo performativo no verbal de los afectos, que es importante incorporar

para comprender los posicionamientos docentes. Por esto, dar cuenta de experiencias afectivas encarnadas de vergüenza, en un contexto histórico y social particular —en este caso, asociadas a la menstruación—, puede ser potente en términos políticos, para que el estigma del sangrado se pueda torcer, habitar, parodiar, abrazar como afecto que funda una identidad colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Athanasiou, A. (2017), *Agonistic Mourning: Political Dissidence and the Women in Black,* Edinburgh University Press.

Bargalló, M. L. y M. Lavari (2015), *Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela,* Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Barone Zalloco, O. (2019), "Lo cuir de la menstruación en las aulas / Queering Menstruation in the Classroom", en *Revista de Educación,* año 0, núm. 18, pp. 233-250, disponible en línea.

Boccardi, F. G. (2014), "El giro afectivo de la educación sexual. Una lectura de los materiales didácticos del programa nacional de educación sexual integral", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación,* núm. 9.

Cvetkovich, A. (2003), *Archive of feelings,* vol. 2008, Durham, NC: Duke University Press.

Csordas, T. (1999), *Embodiment and Cultural Phenomenology,* Londres, Routledge.

Faur, E. (2020), "La catedral, el palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral", en *Mora,* núm. 25.

Flores, V. (2015), "Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño", en *Congreso Pedagógico UTE,* vol. 20, diciembre.

Gamba, C. (2018), "La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno", tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO.

— (2022), "'Empezar por casa': Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente", en *Espacios en Blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones),* vol. 2, núm. 32.

García Andrade, A. y O. Sabido Ramos (coords.) (2014), "Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea", en *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea,* México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 11-35.

Gould, D. B. (2009), *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS,* Chicago, University of Chicago Press.

Guzmán, M. M. A. (2022), "Corporalidades menstruantes. Acercamiento a los significados de la menstruación y las prácticas de autocuidado en mujeres de diferentes generaciones", tesis de maestría, México, Universidad Autónoma de Querétano.

Haraway, D. (2004), "Testigo_modesto@ segundo_milenio", en *Lectora, revista de dones i textualitat,* núm. 10, pp. 13-36.

Kohen, M. y E. N. Meinardi (2016), "Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado", en *Bio-grafía,* Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional.

Macón, C. (2013), "SENTIMOS ERGO SUMUS: el surgimiento del 'giro afectivo' y su impacto sobre la filosofía política", en *Revista Latinoamericana de Filosofía Política,* pp. 1-32.

— (2015), "Giro afectivo y reparación testimonial. El caso de la violencia sexual en los juicios por crímenes de lesa humanidad", en *Mora*, núm. 21, pp. 63-87.

— (2020), "Silencio, afectos y humillación según las salopes. Acerca del feminismo francés de la segunda ola", en *Diferencias*, vol. 1, núm. 10.

Mirabal, C. M. (2019), "Educación sexual integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares", en *Cuadernos del IICE*, núm. 3.

Morgade, G. (2006), "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media", en *Revista de Investigaciones en Ciencias de la Educación.*

Slaby, J., R. Mühlhoff y P. Wüschner (2019), “Affective Arrangements”, en *Emotion Review*, vol. 11, núm. 1, pp. 3-12.

Solana, M. y N. L. Vacarezza (2020), “Sentimientos feministas”, en *Revista Estudios Feministas*, núm. 28.

Southwell, M. y A. Vassiliades (2014), “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad,* año 11, núm. 9.

Tarzibachi, Eugenia (2017), *Cosa de mujeres. Menstruación, género y poder,* Buenos Aires, Sudamericana.

Vacarezza, Nayla Luz (2016), “¡Qué vergüenza! Performatividad queer y afectos en la obra de Eve K. Sedgwick”, ponencia presentada en el II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (aas) y I Jornadas de Sociología de la unvm, Villa María, Córdoba, Argentina, disponible en línea.

5 Escolarizar es generizar

El ordenamiento de los cuerpos en la escuela

PABLO KOPELOVICH

> "Lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la femineidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa), en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera. Y los ritos de institución no son más que el límite de todas las acciones explícitas mediante las cuales los grupos se esfuerzan en inculcar los límites sociales o, lo que viene a ser lo mismo, las clasificaciones sociales (la división masculino/femenino, por ejemplo), en naturalizarlas en forma de divisiones en los cuerpos".
>
> Bourdieu (1999: 187).

PRESENTACIÓN

El discurso pedagógico moderno (construido entre los siglos XVII y XIX y materializado posteriormente a través del sistema de

instrucción escolar masivo y obligatorio) presentó como uno de sus objetivos básicos y centrales la regulación y el control de los cuerpos infantiles. Ese discurso, entonces, supuso la distribución rigurosa de los cuerpos, diseñando toda una serie de espacios, métodos, saberes, prácticas y normas de comportamiento que se aplicaron al "cuerpo infantil", para crear una especie de "modelo" de tarea educativa, aplicable a la niñez (Scharagrodsky, 2007). En este marco, la escuela, en tanto construcción moderna hegemónica a nivel global (Pineau, 2001), contribuyó fuertemente (para el caso de Argentina desde fines del siglo XIX) a encauzar a las multitudes consideradas peligrosas, pretendiendo ordenar las mutiplicidades confusas. De este modo, las tareas escolares esenciales se vincularon con controlar las distancias entre los cuerpos y los contactos corporales "permitidos" (Scharagrodsky, 2007). Todavía persisten elementos de ese momento fundacional en las escuelas actuales, pero fueron resignificados, modificados, a la luz de distintos discursos pedagógicos hegemónicos en diferentes momentos de la historia y de nuevas tecnologías educativas.

Consideramos que la escuela influyó e influye claramente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad circulantes en la sociedad. Deja importantes marcas en el estudiantado en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades y roles masculinos y femeninos, y maneras correctas e incorrectas (normales y anormales, fomentadas y prohibidas, saludable y nocivas) de utilizar el cuerpo de forma diferenciada y desigual. De este modo, la institución escolar ha ordenado (y continúa ordenando) los cuerpos (no sin ausencia de matices, resignificaciones, contradicciones, resistencias, tensiones, paradojas), a partir de distintos criterios.

Nos interesa, entonces, centrarnos en el ordenamiento de los cuerpos en la escuela, en términos sexo-genéricos. En este marco,

la pregunta central que nos hacemos (o que invitamos a hacer) se vincula con cómo se ordenan los cuerpos en la escuela por razones sexo-genéricas. De ese interrogante se deriva otro: ¿qué genera o podría generar esa separación en términos de igualdad/desigualdad de oportunidades entre estudiantes? Optamos por considerar también el caso de una asignatura en particular, la Educación Física, por entender que puede resultar paradigmática de esta problemática.

Para abordar esta pregunta, nos valdremos de una serie de escenas que nos permitirán llevar a cabo distintas discusiones en pos de realizar un aporte a la búsqueda de prácticas más inclusivas, respetuosas de la diversidad y democráticas. Así, cada apartado presenta y problematiza una escena y se cierra con interrogantes que dejan abierta la discusión. Esperamos sean de interés en los debates educativos.

PROBLEMATIZACIÓN DE SITUACIONES ESCOLARES DE ORDENAMIENTO DE LOS CUERPOS MASCULINOS Y FEMENINOS

Escena 1. El colegio Gymnasium de Tucumán y la reticencia de parte del estudiantado y algunas familias al paso a la coeducación

> *No es por soberbia, pero somos diferentes a otros colegios y si ingresan las mujeres cambiaría la esencia.*
>
> Costa, estudiante, 1º de agosto de 2017

> *No sos más machista o menos machista por aceptar mujeres... es una tradición del colegio y va a perder gran parte de su esencia.*
>
> Pisarello, estudiante, 19 de agosto de 2017

Nosotros tenemos el campamento, que está pensado para varones. Son doce días, es mucho para las mujeres, y pensamos que quizás habría que acortarlo si hubiera mujeres. Nuestros juegos, que quizás para algunos son violentos, son juegos de hombres; es un trato propio de varones con varones.

Riva, estudiante, 4 de agosto de 2017

Entendemos la educación diferenciada como el desarrollo de la escolarización de niñas o jóvenes mujeres en un espacio físico (edificio escolar) separado del destinado a los niños o jóvenes varones (otro edificio escolar), o viceversa (Fuentes, 2021). Luego de representar en Argentina un porcentaje considerable de la oferta de instituciones educativas de nivel medio en la segunda mitad del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, las escuelas con este tipo de educación (de varones y de mujeres) quedaron casi de forma exclusiva en manos de entidades privadas. Entre estas, se encontraban tanto las religiosas como las laicas que, en algunos casos, perduran hasta la actualidad.

La conformación misma del modelo de bachillerato nació adhiriendo a una educación diferenciada, lo que se ve desde la creación misma de los colegios nacionales, desde mediados del siglo XIX, que buscaban formar una élite dirigencial masculina (Méndez, 2013). Ese tipo de educación continuó con la creación de escuelas técnicas y agropecuarias (principalmente para varones) y normales (en especial para mujeres), para alejar de esa élite directiva a otros sectores sociales (Tedesco, 1994; Ramallo, 2017). Mientras la educación para los varones pretendía la preparación para la actividad, la autonomía, la toma de decisiones y el desempeño en el ámbito público, la oferta para mujeres contribuyó al proceso de "maternalización" y "domesticidad" de las mujeres (Nari, 2005; Valobra, 2010), en el contexto de preocupaciones por la

disminución de la natalidad en el país, mediante la enseñanza de materias específicas como Puericultura, Economía Doméstica, Ciencias Domésticas, Labores, Cultura Física y Estética, Educación Estética, entre otras, o de asignaturas como Higiene. Así, la separación del estudiantado en modalidades diferentes, con contenidos distintos según el género, contribuía a formar para el ejercicio de ciudadanías desiguales (Fernández, 2001).

Los fragmentos presentados al inicio del apartado, ya en la historia reciente, corresponden a los pareceres de algunos de los alumnos del Gymnasium (Universidad Nacional de Tucumán) al discutir el paso de una educación diferenciada de varones a una coeducación. Se trata de una institución de enseñanza media fundada en 1948, que otorga el título de bachiller superior humanista y propone el ingreso a través de un examen obligatorio.

Al respecto de esos dichos, estimamos con Scharagrodsky (2006) que plantear que una cuestión es esencial o natural es considerarla como indiscutible, incuestionable, normal, saludable, inmodificable. Eso implicaría negar las decisiones políticas tomadas a lo largo de la historia del colegio para que haya surgido y se haya mantenido por 69 años como una escuela destinada exclusivamente a varones. Ello va de la mano con utilizar como justificativo de la resistencia al cambio la idea de tradición, lo que está en línea con lo planteado por Sebastián Fuentes (2021: 65), en relación con que las escuelas de varones solos capitalizan una asociación entre educación diferenciada, tradición y elitismo, puesto que se han mostrado pruebas, en el pasado, para la formación de personalidades destacadas en distintos campos, es decir, de varones distinguidos. Evitar realizar cambios tan profundos como el ingreso de mujeres es una estrategia de mantenimiento de lo que consideran los pilares de la efectividad de su enseñanza.

Así, en los planteos de los estudiantes, además, encontramos referencias a la mantención de ciertos espacios propios, que

presentarían códigos difíciles de entender por el "afuera". También, una cuota de heteronormatividad, por ejemplo, al afirmar que la llegada de las mujeres (en tanto objeto de deseo sexual, evidenciando una relación desigual de poder) generaría distracciones en los estudiantes, lo que está en línea con lo planteado por quienes defienden la educación diferenciada tanto a nivel nacional (Vierheller, 2020) como internacional (Charro Calvo, 2006; Báez Serrano, 2015) en relación con posibilitar supuestos ambientes educativos mejores.

Entre las posiciones a favor del cambio, se pretende la no discriminación de las alumnas y se busca superar postulados educativos que se entienden como desiguales y anticuados (desconociendo en parte la vigencia de esta modalidad en distintas latitudes). Pese a las diferencias entre sí, en ambas posturas se adhiere al binarismo de género (se es hombre o se es mujer de forma mutuamente excluyente) y se dejan de lado otras identidades posibles, a la vez que se universalizan los hombres y las mujeres.

De esta manera, al analizar espacios exclusivos para varones, nos resulta de utilidad el concepto de homosocialidad masculina (Sedgwick, 1985), término que alude a la preferencia de los varones por mantener vínculos sociales con personas de su mismo sexo, a la vez que implica una ausencia de deseo sexual. La homosocialidad, entonces, contribuiría a construir sentimientos de hermandad, fraternidad o cofradía entre los estudiantes (Segato, 2020), a modo de pacto entre los hombres, lo que redundaría en la mantención de sus privilegios. De este modo, en el proceso de socialización del varón será central el grupo de pares que en ocasiones tendrá una mayor credibilidad que la de la familia y la escuela al suministrar información sobre cómo comportarse como un hombre. En esta línea, se ha visto que los espacios segregados son lugares donde la performatividad del sexo-género (Butler, 2018) es producida y vigilada de forma exhaustiva.

Por lo planteado hasta el momento, nos preguntamos: ¿por qué continuar reproduciendo espacios homosociales que, muchas veces, exacerban la "policía de género" y cooperan a formar fraternidades que perpetúan los privilegios de los hombres?

Escena 2. La Educación Física diferenciada: formando cuerpos masculinos y femeninos desiguales a través del movimiento

> En un trabajo de campo realizado en 2015 en una escuela secundaria de gestión privada de la provincia de Buenos Aires hallamos, pese a una prohibición vigente desde el año 2013, que las clases de Educación Física eran totalmente diferenciadas, a la vez que las sesiones para los alumnos estaban a cargo de profesores y las de las alumnas a cargo de profesoras (con una sola excepción). Los varones, especialmente, en sus "clases recreativas" jugaban al fútbol y ocupaban más espacio que las mujeres que, precisamente, no contaban con estos momentos de distención, lo que evidenciaba un proceso de desigualdad y de adhesión al binarismo. Ello era acompañado por voces, entre los/as docentes, a favor y en contra de la coeducación física. Entre los/as que se oponían se decía, por ejemplo, que "es ridículo hacer clases mixtas. Puede ser mixto hasta segundo ciclo de primaria, hasta cuarto grado en algunos casos. Es ridículo" (Kopelovich, 2017: 106).

Como se planteó, el currículum escolar transmite nociones sobre modos correctos e incorrectos de ser hombre y de ser mujer, dejando considerables marcas en el estudiantado, en sus modos de entender el mundo. En ese marco, la Educación Física ha cumplido y cumple un papel central. Esta asignatura contribuyó y contribuye a construir cuerpos masculinos y femeninos, a partir, por ejemplo, de la discriminación, subordinación y desvalorización de la mujer en

la utilización del lenguaje escolar, y mediante la inscripción de un deber ser para alumnas y alumnos, en términos de gestos, actitudes, movimientos, desplazamientos, usos del cuerpo, etc., que incluye la práctica de distintos deportes según sea considerado el alumnado varón o mujer (Scharagrodsky, 2006). En ese proceso, cumplió un rol primordial la separación de alumnos y alumnas para las clases de Educación Física, lo que era acompañado por una serie de normativas que establecían que los profesores varones debían enseñar a los alumnos y las profesoras mujeres, a las alumnas, al menos desde 1939 (Saraví, 1995). Asimismo, se establecían clases más extensas e intensas para ellos que para ellas. Esa separación, que estuvo presente desde los inicios de la enseñanza de la Educación Física en el sistema educativo argentino, fue obligatoria (con la posibilidad de que existieran excepciones) hasta al menos fines del siglo XX. Así, por ejemplo, para la Educación General Básica (EGB) se planteaba: "La EGB 1 (6 a 8 años) podrá ser atendida sin separación de sexos por un solo docente. En la EGB 2 (9 a 11 años), se procurará la separación de sexos. En la EGB 3 (12 a 14 años), el dictado de las clases se realizará por sexos separados contemplando las excepciones de la circular técnica nro. 3/96" (cit. en Scharagrodsky, 2004).

Para el caso concreto de la provincia de Buenos Aires, recién en 2013 la disposición 2476/13 prohibía la separación de alumnos y alumnas para las clases, planteando que pretende "garantizar el derecho a la formación corporal y motriz de todos los estudiantes, atender a la grupalidad y diversidad, y considerar la perspectiva de género". Lo propio acontece en otros distritos a lo largo y a lo ancho del país. Sin embargo, no fue (¿no es?) cumplida en todas las instituciones educativas argentinas.

La resistencia de algunos y algunas docentes a la normativa mencionada respondería a la percepción de diferencias significativas entre varones y mujeres, la contradicción entre el deporte escolar mixto

y el deporte hegemónico, la dificultad para elaborar construcciones didácticas y la lectura erótica del lenguaje y comunicación corporal de los y las estudiantes (Marozzi, Boccardi y Raviolo: 2020: 1).

Consideramos que esta problemática excede claramente la buena o mala voluntad del plantel docente para cumplir la normativa. Se vincula más bien con procesos y decisiones tomadas a nivel institucional, es decir que el colegio opte porque las clases se hagan separando "alumnos" y "alumnas". También se debe a medidas que responden al nivel macropolítico. Por ejemplo, al menos en la provincia de Buenos Aires, muchos torneos interescolares de variadas disciplinas proponen competiciones diferenciadas en categorías masculina y femenina. Por caso, también en provincias como Santa Fe la adjudicación de horas de clase de Educación Física se realiza ofreciendo solo para profesores hombres las clases de alumnos y para profesoras mujeres las clases de alumnas; incluimos también aquí la "vista gorda" que podrían estar haciendo las supervisiones de enseñanza (Rodríguez Piñeiro, 2022).

Además, como planteamos en otra producción (Kopelovich, 2017), en el marco de una Educación Física deportivizada (es decir, donde el deporte ocupa un lugar central en las clases), parece ser que la división de los cuerpos descansa en el hecho de tomar como referencia el deporte de rendimiento (en detrimento de otras modalidades como el social o el alternativo), que establece en sus reglamentos una tajante separación de los cuerpos masculinos y femeninos. Entonces, ¿por qué no darles espacio en la escuela a otros modos más inclusivos de entender el deporte?

Vale aclarar, es en esta discusión en torno a la convivencia/separación de los cuerpos en las clases de Educación Física que una serie de autores y autoras internacionales continúan abogando por una Educación Física diferenciada (Cerón, 1991; Castets, 2010). Es decir, apoyan la separación entre varones

y mujeres para las clases de dicha asignatura y lo hacen, especialmente, a partir de justificaciones biológicas. Así, se pueden leer en sus obras consideraciones como la siguiente: "Los varones en clases de un solo sexo se benefician porque el/la docente planifica actividades motivadoras considerando las características sexuales específicas. Por ejemplo con la presentación de juegos y actividades en los que se pueda sublimar los impulsos agresivos en algo constructivo. Además los niños necesitan desafíos, los juegos competitivos son motivantes para ellos" (Castets, 2010: 98).

Nos surgen los siguientes interrogantes: ¿por qué continuar separando a alumnos y alumnas para las clases de Educación Física en vez de favorecer la grupalidad, en línea con la normativa vigente, y afrontar los desafíos que la enseñanza con el cuerpo en movimiento conlleva? ¿Por qué seguir disponiendo que los hombres son los adecuados para enseñar a los niños o los jóvenes y las profesoras, las indicadas para educar a las niñas o las jóvenes? ¿Qué sucede con docentes que no se identifican con ninguna de esas dos categorías? ¿Tienen la obligación de encajar en esa clasificación?

Escena 3. Los baños escolares. De la visión binaria de los cuerpos a la consideración de otras identidades

> En 2017, la directora de una escuela secundaria técnica, predominantemente de varones, de Tigre (provincia de Buenos Aires), intentó implementar baños escolares mixtos, pero la iniciativa no pudo ser materializada por *mucho* tiempo. La oposición no vino de los alumnos, sino principalmente de las familias, les docentes y les inspectores (Sousa Díaz, 2017, cit. en Da Silva, 2018).

Los sanitarios escolares resultan otro fructífero modo de continuar discutiendo el modo en el que la escuela ordenó y

ordena los cuerpos del estudiantado. De hecho, Paul Preciado (2006), referente en los estudios de género, entiende los sanitarios como una de las discretas y efectivas "tecnologías de género" con un papel importante en la "vigilancia de género". Como plantea este autor, los baños funcionan como momento de inspección de la adecuación de cada cuerpo a los códigos vigentes de la masculinidad y la feminidad. Por ejemplo, para el caso de los sanitarios de caballeros, la arquitectura invita (¿obliga?) a una separación de funciones: orinar de pie y defecar sentado. De este modo, la producción eficaz de una masculinidad heterosexual depende de la separación imperativa de genitalidad y analidad. Así, "los urinarios no están enclaustrados en cabinas opacas, sino en espacios abiertos a la mirada colectiva, puesto que mear-de-pie-entretíos es una actividad cultural que genera vínculos de sociabilidad compartidos por todos aquellos que, al hacerlo públicamente, son reconocidos como hombres" (Preciado, 2006: 3).

Según Preciado, los mingitorios también permiten la experimentación sexual. Los baños de mujeres, en cambio, funcionan a modo de reproducción de intimidad, encapsulamiento o espacio doméstico dentro un espacio público, en línea con ciertos mandatos opresivos históricos femeninos.

Por lo planteado, podemos pensar los sanitarios como "dispositivos de poder y prótesis tecnológicas de segregación, jerarquización e imposición de identidades, que excluyen aquellas subjetividades no normativas situadas más allá del binomio heteronormativo hombre/mujer" (Del Río Almagro y Cordero Rodríguez, 2016: 540). Contribuyen, entonces, a procesos de verificación de ficciones normativas "hombres" y "mujeres", imposibilitando la producción y el tránsito de las identidades transexuales, transgénero, intersexuales y *queer* que discrepan de las estrategias de representación establecidas respecto a

las nociones de masculinidad y feminidad (Del Río Almagro y Cordero Rodríguez, 2016).

En el nivel primario, secundario y universitario, los sanitarios escolares se presentaron a lo largo de la historia en dos opciones excluyentes entre sí, para hombres y para mujeres, respectivamente, adhiriendo así a una visión binaria de los cuerpos. De este modo, quienes los usan actúan desde el anonimato como inspectores del género (masculino o femenino), posibilitando el señalamiento de quienes no se adapten a la norma o se habrían "equivocado" de sanitario.

Sin embargo, en la última década en Argentina comenzaron a considerarse e implementarse, no sin ciertos debates y resistencias, otras opciones. Nos referimos a lo que se ha denominado baños "sin distinción de género", "mixtos" o "universales", lo que se vincula con el rol cumplido por la arquitectura en la experiencia de los cuerpos generizados (Blanco y Spataro, 2019). Este tipo de iniciativas se produjo, inicialmente, en los espacios universitarios, como los de la universidades nacionales de La Plata (2012), Cuyo (2016), Córdoba (2017) y Buenos Aires (2017), entre otras. En muchos de esos casos, "sea por la labor institucional consensuada o por la acción directa de los estudiantes, la marcación del espacio aparece configurando un baño otro: 'diverse', 'sin distinción de género', pero el resto de los sanitarios permanecen intactos" (Blanco y Spataro, 2019: 185). Es decir, esos nuevos espacios son presentados como la excepción, permaneciendo inmutados los baños "tradicionales".

En la escena recuperada al inicio, es posible identificar las fuertes resistencias todavía existentes a la hora de modificar la arquitectura escolar para desafiar estructuras históricamente establecidas basadas en el binarismo sexual. Vale aclarar, no obstante, que ese mismo año se registró una experiencia novedosa en la escuela 432 de Rosario, seguida en 2018 de una iniciativa

similar en el colegio Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Córdoba, que inauguró dos baños y vestuarios unipersonales sin género (Otero y Cuellar, 2022).

Este tipo de cambios podría significar un aporte incalculable para el respeto a las diversidades identitarias en el ámbito escolar en términos de desafiar ciertos etiquetamientos o encasillamientos que, a partir de la propia voz del estudiantado, generan incomodidad y malestar. De hecho, una encuesta argentina de 2017 sobre clima escolar (realizada por 100 % Diversidad y Derechos), que tuvo casi ochocientos participantes, indicaba que más de un tercio del estudiantado que se mencionan como LGBT (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans) evita asistir a los sanitarios escolares por sentir inseguridad o incomodidad. Además, una quinta parte evita los vestuarios por razones similares. Vale aclarar que todas estas innovaciones se producen en el marco de transformaciones macropolíticas, de la mano de fuertes luchas feministas, como son la ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), la ley de Educación Sexual Integral (2006), la lucha contra la trata de personas, la ley de Protección Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres (2009), la ley de Matrimonio Igualitario (2010), la ley de Identidad de Género (2012), y la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

Al llegar a este punto, nos preguntamos: ¿por qué seguir pensando baños con sanitarios distintos según género (por ejemplo, mingitorios)? ¿Por qué seguir reproduciendo visiones binarias de los cuerpos que son opresivas, etiquetantes, discriminatorias y que exponen a las personas, a través de la presentación de dos opciones de sanitarios? ¿Qué le aporta a la escuela seguir teniendo el control de los baños sobre la base del género?

A MODO DE CIERRE

En este capítulo, nos ocupamos de presentar y discutir tres escenas o situaciones existentes en instituciones educativas, relativas al ordenamiento del estudiantado según sean considerados varones o mujeres. Así, los cuerpos se han clasificado y ordenado a partir de una completa educación diferenciada (en edificios e instituciones distintas), en las clases de Educación Física y en los baños escolares. A ello, agregamos (solo a modo de completar el panorama) que los cuerpos también se ordenan, por ejemplo, en el uso de hileras, o en las listas clasificadas según varones y mujeres utilizadas para comprobar el presentismo en clase. Asimismo, en los roles diferenciados que se proponen en los actos patrios escolares que, en ocasiones, contribuyen a reproducir desigualdades a favor de los hombres, ya que son quienes cumplen el papel protagónico de próceres o soldados, mientras las alumnas se desempeñan como mazamorreras. Lo propio acontece con los bailes escolares, enmarcados en estos mismos actos, o en las clases de danza folclórica, donde se cumplen roles de género bien marcados.

Podemos decir que lo que atraviesa todas esas prácticas es una visión binaria de los cuerpos (se es varón o se es mujer como las únicas dos opciones existentes, mutuamente excluyentes entre sí) y que las diferencias entre los alumnos y las alumnas derivan en desigualdades, exclusiones, violencias, jerarquías, discriminaciones, invisibilizaciones. Esas diferencias, en muchas ocasiones, se piensan como esenciales, naturales, evidentes, cuando en realidad fueron y son construidas, fabricadas, producidas, ficcionalizadas.

Como muestran sólidas investigaciones, la desigualdad entre el estudiantado es acompañada, complementada, reforzada por el uso diferencial de uniformes y materiales para alumnos y alumnas, así como por la transmisión distintiva de valores,

Las diferencias entre los alumnos y las alumnas derivan en desigualdades, exclusiones, violencias, jerarquías, discriminaciones, invisibilizaciones. Esas diferencias, en muchas ocasiones, se piensan como esenciales, naturales, evidentes, cuando en realidad fueron y son construidas, fabricadas, producidas, ficcionalizadas.

sentimientos, estéticas, expectativas, labores, futuros posibles, presentados como acordes, normales, adecuados, saludables, según se trate de varones o mujeres. Es considerable, también, el papel cumplido por los libros escolares en la reproducción de ciertos estereotipos de género que, afortunadamente, en los últimos años comienza a modificarse.

En este sentido, compartimos algunas orientaciones inspiradas en las ideas base para propuestas coeducativas formuladas por la española Marina Subirats (2012), con el propósito de que las estrategias educativas vayan más allá de juntar por juntar a las personas y apunten, en cambio, a la igualdad de género:

- Seguir afirmando la necesidad de que infancias y juventudes sin distinción de género acudan a las mismas escuelas y compartan las aulas, afianzando y mejorando las escuelas mixtas.
- Promover el acceso de las niñas o mujeres jóvenes, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currícula, actividades, recursos, juegos, deportes, etc., a los que tienen acceso los niños o varones jóvenes.
- Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, los uniformes escolares, el currículo oculto, las formas del deporte, etc., presentes en las escuelas.
- Establecer un plan de trabajo para modificar las pautas sexistas.
- Modificar la distribución de poder en las escuelas de modo que los cargos de dirección y de toma de decisiones tiendan a ser paritarios entre mujeres, hombres y otras identidades, haciendo lo propio con el profesorado.

- Rescatar e introducir sistemáticamente elementos característicos de las tareas de género que tradicionalmente se consideraron propias de mujeres y mostrar su interés y su importancia para la sociedad, así como el valor educativo que tienen para el estudiantado. Eliminar estereotipos de género.
- Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes estimados como típicamente masculinos y socialmente más valorados, y enseñar a los niños a jugar y participar en los juegos considerados de niñas.

Para finalizar, en este capítulo buscamos realizar un aporte a la desnaturalización, el análisis, la desfamiliarización de las prácticas que ordenan los cuerpos. La idea fue tomar distancia de estas organizaciones y dar cuenta de que son comportamientos que, lejos de ser inmutables, son modificables, debatibles, discutibles, problematizables y mejorables. Como quisimos mostrar con los interrogantes incluidos en cada apartado, lo que proponemos se vincula con dar lugar a ciertos cambios en los ámbitos educativos en pos de producir prácticas más inclusivas, igualitarias, respetuosas de la diversidad, democráticas. Somos conscientes de que no se trata de cambios repentinos, automáticos, fáciles, ni libres de ambigüedades, contradicciones, dificultades, como acontece en todos los procesos sociales. En ese sentido, entendemos que es central apostar a una formación integral en la perspectiva de género en todos los niveles y papeles que asumimos en la escuela: personal docente, directivo, pedagógico y de investigación.

Sabemos que en las diferentes instituciones educativas, y en los distintos niveles políticos de decisión, existen profesionales comprometidos en construir en conjunto presentes y futuros más democráticos y disfrutables para todas, todos, todes.

BIBLIOGRAFÍA

100 % Diversidad y Derechos (2017), Encuesta Nacional de Clima Escolar para Jóvenes LGBT, disponible en línea.

Argentina (1993), ley Federal de Educación 24195.

— (2002), ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable 25673.

— (2006), ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral 26150.

— (2009), ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en los que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales.

— (2010), ley de Matrimonio Igualitario 26618.

— (2012), ley de Identidad de Género 26743

— (2020), ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo 27610.

Báez Serrano, Rafael (2015), "Educación diferenciada y conciertos públicos", tesis doctoral, Universidad de Sevilla.

Blanco, Rafael y Carolina Spataro (2019), "Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas", en *Nómadas,* núm. 51.

Bourdieu, Pierre (1999), *Meditaciones pascalianas,* Barcelona, Anagrama.

Butler, Judith (2018), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo",* Buenos Aires, Paidós.

Castets, Daniela (2010), "Beneficios de la Educación Física diferenciada", trabajo de graduación de la licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas, Universidad Fasta.

Cerón, Jaime (1991), "Acerca de la necesidad de garantizar una Educación Física diferenciada: criterios biológicos", en *Revista Educación Física y Deporte,* vol. 13 núms. 1-2.

Costa, José (2017), "Tucumán: estudiantes de un colegio de la Universidad Nacional se oponen a que sea mixto", en *La Nación*, 1° de agosto de 2017, disponible en línea.

Charro Calvo, María (2006), "Educación diferenciada: modelo personal y opción de libertad", 1° de septiembre de 2006, en *Revista ISTMO,* disponible en línea.

Da Silva, Lucila (2018), "Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 29, enero-junio.

Del Río Almagro, Alfonso y Oihana Cordero Rodríguez (2016), "Aseos públicos y ficciones de sexo-género: una investigación desde las prácticas artísticas", en *Opción,* vol. 32, núm. 7.

Fernández, María del Carmen (2001), "Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada", en *Historia de la Educación Anuario*, núm. 3.

Fuentes, Sebastián (2021), "Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según 'sexo'", en *Cuadernos de Educación*, año XIX, núm. 19.

Kopelovich, Pablo (2017), "Educación física y escuela secundaria: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la provincia de Buenos Aires (Argentina)", tesis de posgrado.

Marozzi, Jorgelina, Facundo Boccardi y Andrea Raviolo (2020), "Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la educación sexual integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física", en *Educación Física y Ciencia,* vol. 22, núm. 4.

Méndez, Alicia (2013), *El Colegio. La Formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires,* Buenos Aires, Sudamericana.

Nari, Marcela (2005), *Políticas de maternidad y maternalismo político*, Buenos Aires, Biblos.

Otero, Mariana y Benita Cuellar (2022), "Baños mixtos y uniforme sin género: un debate que, de a poco, avanza en las escuela", en *La Voz del Interior,* disponible en línea.

Pineau, Pablo (2001), "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en P.

Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar,* Buenos Aires, Paidós.

Pisarello, Sebastián (2017), "Después de 69 años, mujeres serán admitidas en colegio de Argentina", 19 de agosto de 2017, en *El Espectador,* disponible en línea.

Preciado, Paul (2006), "Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino", disponible en línea.

Provincia de Buenos Aires (2013), resolución 2476/13 de la Dirección General de Cultura y Educación.

Ramallo, Facundo (2017), "El bachillerato como experiencia: un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940", tesis doctoral, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Riva, Manuel (2017), "Tucumán: quieren hacer mixto un colegio de varones, pero los alumnos se oponen", en *Clarín*, 4 de agosto de 2017, disponible en línea.

Rodríguez Piñeiro, Cristian (2022), "Taller de Atletismo Escolar en la EESO 391 'Dr. Agustín Zapata Gollán' de la ciudad de Santa Fe, Argentina. Hacia prácticas deportivas escolares coeducativas en la escuela secundaria", trabajo final de intervención de maestría en Educación Física y Deporte, Universidad Nacional de Avellaneda.

Saraví, Jorge (1995), "Hacia una educación física no sexista", en *Educación Física y Ciencia,* vol. 1, núm. 0.

Scharagrodsky, Pablo (2004), "Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género", en *Cadernos de Pesquisa,* vol. 34, núm. 121.

— (2006), "El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)", en A. Aisenstein y P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950,* Buenos Aires, Prometeo.

— (2007), *El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,* Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, serie Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía.

SEDGWICK, Eve (1985), *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire,* Nueva York, Columbia University Press.

SEGATO, Rita (2020), "Se prueban a sí mismos que son hombres a través de la violencia", en *Agencia de Noticias Redacción*, 22 de enero de 2020, disponible en línea.

SUBIRATS, Marina (2012), "La coeducación hoy: 10 ideas base", en *ematic,* Ayuntamiento de Pamplona, disponible en línea.

TEDESCO, Juan (1994), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900),* Buenos Aires, CEAL.

VALOBRA, Adriana (2010), "La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos", en *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 14.

VIERHELLER, María (2020), "Educación diferenciada e inclusión escolar en contextos complejos. El caso del Colegio Buen Consejo", tesis doctoral, Universidad de Cuyo.

6

La educación sexual integral y los usos del espacio físico en la escuela

Un acercamiento a la dimensión material de las políticas de género

MORA MEDICI

INTRODUCCIÓN

Abordar la educación sexual (ES) desde una perspectiva integral implica poner en tensión distintos aspectos de la organización histórica de la escuela secundaria. El uso del tiempo y de los espacios, el trabajo y la capacitación docente y la autoridad pedagógica son algunos de los elementos que pueden ser repensados a partir de adoptar este enfoque.

Entendemos la escuela como una organización generizada (Acker, 2000) que se encuentra en proceso de transformación.

En este sentido, hay algunas características de la organización escolar que condicionan el despliegue de la educación sexual integral (ESI) y, a su vez, se ven modificadas por él. En este trabajo, pondremos el foco en el modo en que el género condiciona los usos de los espacios tanto escolares como extraescolares. ¿De qué manera el despliegue de la ESI se hace visible en los espacios físicos de la escuela? ¿Cuáles son los efectos de las prácticas de enseñanza en ES en la circulación de los cuerpos generizados, tanto dentro como fuera de la escuela? ¿Qué pasa cuando el impulso transformador de la ES pone en tensión materialidades consideradas "sacras" en la organización escolar? ¿Qué nuevos espacios, intervenciones artísticas, pasillos y circulaciones distintas a las limitadas entre el patio y el aula estamos dispuestos a aceptar en las escuelas?

Para abordar estos interrogantes, nos centraremos en tres escenas de la vida escolar de una escuela secundaria situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)[1] que dan cuenta de la relación entre el despliegue de la ESI y el uso generizado de los espacios: la creación de una sala específica para abordar consultas relativas a la salud sexual y reproductiva y otras cuestiones relativas a la ES, las prácticas pedagógicas que configuran una separación de los cuerpos en el espacio según su *género* y la intervención estudiantil sobre el busto de un expresidente en el marco de una clase de Literatura.

1. Este capítulo se basa en el trabajo de campo relevado para mi tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales —FLACSO— Argentina), en la cual se realizó un estudio de caso en una escuela en la que se trabaja en ES desde fines de la década de 1980. Entre noviembre de 2019 y noviembre de 2022, se hicieron treinta entrevistas a integrantes del equipo directivo y del equipo de orientación escolar (EOE), preceptores, docentes, graduades y estudiantes.

Estas escenas fueron relevadas en una escuela secundaria de gestión estatal que cuenta con un recorrido en el desarrollo de la ES desde un enfoque que trasciende el biologicismo antes de la sanción de la ley de ESI.[2] A partir de inquietudes que surgían en las aulas, un grupo de docentes notó la necesidad del estudiantado de abordar problemáticas ligadas a la sexualidad. Así fue como empezaron a planificar las primeras iniciativas a fines de la década de 1980 a través del intercambio informal entre colegas.

En el proceso de desarrollo de la ES, en esta escuela cobra relevancia la colaboración entre pares y la socialización de docentes que ingresan. La conformación de un equipo de referentes en ESI —que desarrolló y sostuvo un trabajo articulado entre colegas—, sumada a la tradición en derechos humanos de la escuela,[3] fueron

2. La ley 26150, sancionada en 2006, estableció el derecho de la totalidad de estudiantes a recibir ESI en los establecimientos educativos a los que asistan, tanto de gestión privada como estatal, y en todas las jurisdicciones del país (ley 26150, art. 1°). El enfoque planteado por la norma implica un cambio en el modo en que se había abordado históricamente la ES en el ámbito escolar, centrado en la transmisión de conocimientos sobre los aspectos biológicos de la sexualidad humana y en la prevención de los riesgos asociados a ella (Morgade, coord., 2011). Antes de la sanción de esta norma, sin embargo, en algunas escuelas tuvieron lugar experiencias de ES en las que se abordó la sexualidad desde una perspectiva similar a la posteriormente delineada por la ley. La escuela seleccionada para el estudio de caso en el que se basa este trabajo es una de ellas.

3. La escuela tiene una tradición en derechos humanos, que las personas entrevistadas vinculan a la posibilidad de desarrollar la ESI. De este modo, la ES, concebida como un derecho humano, es contemplada como parte de la propuesta educativa de la institución. Siguiendo a Williams (2003), entendemos las tradiciones como procesos activos, que requieren de la transmisión de valores a lo largo de distintas generaciones. En esta escuela, la tradición se mantiene a través de distintos procesos: la socialización profesional vinculada a la identidad y tradición de la escuela, que se está produciendo de manera constante; las intervenciones públicas de

factores institucionales que permitieron el despliegue de una amplia experiencia de trabajo en ES.

Nos interesa tomar el caso de una escuela que cuenta con un recorrido en la temática para poder indagar acerca de los procesos que tienen lugar en una institución en la que sí se aborda la ESI. ¿En qué medida la experiencia previa y las características institucionales condicionaron el despliegue de esta política? ¿Es suficiente haber recorrido este camino para poder dar lugar a la ES desde una perspectiva integral? ¿De qué dependen las marchas y contramarchas que se fueron presentando?

Así como algunos atributos del perfil de la escuela favorecen el abordaje de la ESI, es posible identificar algunas características relacionadas al formato escolar[4] que se ven tensionadas ante el despliegue de esta política. Por un lado, la especialización disciplinar del trabajo docente y la escasez de tiempos para el trabajo en común entre colegas dificultan el abordaje transversal e interdisciplinario de la ES. Ante esta limitación, el equipo docente generó estrategias para capacitarse en ESI de manera colaborativa, intercambiar materiales y asesorarse entre colegas para la planificación de las clases. Por otro lado, algunas acciones

las autoridades de la escuela, en las que se suele presentar el posicionamiento de la institución, y la elección de las familias, que se acercan a esta escuela por su orientación en derechos humanos.

4. Las características organizacionales de la escolaridad que subyacen a la diversidad de las prácticas han sido conceptualizadas bajo el término de *formato escolar* (Grupo Viernes, 2008). Este concepto hace referencia a las características estructurantes de la escuela secundaria moderna, difíciles de alterar, entre las que se encuentran la graduación de los cursos, la separación del alumnado por edades, el aula como unidad espacial privilegiada, la organización del currículum por disciplinas, la jerarquización de los saberes y la especialización del trabajo docente (Southwell, 2011; Ziegler, 2011).

ligadas a la ESI han tensionado y modificado el uso del aula como espacio pedagógico por excelencia. En los próximos apartados, nos centraremos en este último punto, poniendo el foco en los efectos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los usos de los espacios tanto en la escuela como fuera de ella.

LAS DISPUTAS POR LOS ESPACIOS FÍSICOS EN LA ESCUELA: LAS MARCHAS Y CONTRAMARCHAS DE LA "SALITA ESI"

Uno de los espacios emblemáticos de la ESI en la escuela estudiada es la "salita", creada en 2006 en el marco del Programa Alumnas Madres.[5] La iniciativa fue impulsada por una docente, referente del programa, que detectó la necesidad de darles un espacio a las alumnas madres para que pudieran amamantar en la escuela. La puesta en funcionamiento de la "salita" implicó una transformación en la asignación del espacio físico en la escuela para garantizar el acceso a la educación secundaria de las estudiantes madres. Posteriormente, esta propuesta inicial se fue ampliando y se comenzaron a recibir consultas sobre métodos anticonceptivos y prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y a distribuir materiales de lectura y preservativos. El equipo docente se organizaba para cubrir horarios de atención para que estudiantes pudieran acercarse fuera de las horas de clase. Allí también se atendían situaciones de vulneración de derechos, para lo cual

5. El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas (conocido y nombrado habitualmente dentro de la escuela como "Programa Alumnas Madres") funciona desde 1999 en la CABA. Promueve el trabajo institucional para la inclusión escolar de alumnas embarazadas, madres y padres.

se tejió una red con centros de salud cercanos, la defensoría del niño y el adolescente y centros de atención pre y postaborto. Al referirse a este dispositivo, en algunas oportunidades las personas entrevistadas lo nombran como la "salita", y en otras, como la "consultoría en salud sexual y reproductiva", lo que da cuenta del modo en que lo pedagógico aquí se entrecruzaba con orientación en temas vinculados a la salud.[6]

Sin embargo, este dispositivo también era apropiado por estudiantes como un lugar de orientación en un sentido más amplio. Una de las docentes que lo creó ilustra con una anécdota el modo en que las adolescentes llevaban allí inquietudes que trascendían los contenidos abordados más frecuentemente en el marco de la ES, como los métodos anticonceptivos y la prevención de ITS:

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

La creación de la "salita" fue posible luego de la sanción de la ley de ESI y muestra un avance en la institucionalización de la ES en la escuela. Los encuentros y las consultas de estudiantes

6. En Argentina, es común el término "salita" para referirse a los centros efectores de atención primaria de la salud.

a docentes, que ya tenían lugar en la informalidad, estuvieron enmarcados, desde entonces, en un espacio físico adonde el estudiantado podía acudir cuando lo necesitaba. En este sentido, la "salita ESI" se consolidó como un dispositivo de orientación y acompañamiento en distintas temáticas referidas a los vínculos, los géneros y la sexualidad.

Ya desde los comienzos de la ES en esta escuela, se evidencia la necesidad del estudiantado de poder abordar esta temática en el ámbito escolar y la existencia de grupos de docentes disponibles para dar una respuesta a estas demandas a través de diferentes iniciativas. En el caso de la salita, hubo estudiantes que se apropiaron del dispositivo y le otorgaron nuevos sentidos, por ejemplo, al plantear su necesidad de "hablar de amor". De este modo, no solo le dieron nuevas funciones, sino que también resignificaron lo que era la ES en esa escuela, poniendo en agenda los temas que les interesaba abordar.

La puesta en funcionamiento de la "salita" significó, sin dudas, un hito en la historia de esta institución en relación con la ES. Sin embargo, la continuidad del dispositivo tuvo vaivenes: ante la necesidad de hacer arreglos en la infraestructura escolar, se decidió suspender su funcionamiento:

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

La falta de un espacio físico para el funcionamiento de la consultoría desjerarquiza este dispositivo. Al respecto, una de sus creadoras manifestó su decepción por el hecho de que se haya elegido suspender este espacio en lugar de buscar otras alternativas:

> *La consultoría de salud sexual [...] lamentablemente no está funcionando, es un dolor muy grande. [...] Ahí te das cuenta de que las autoridades cuando necesitaron un espacio físico por una cuestión edilicia [...] fueron a usar ese espacio, como si fuera un espacio que "si esto no está funcionando temporariamente no importa". No se les hubiera ocurrido hacer eso con otro espacio.*
>
> Susana, docente de Biología, jubilada

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

Aun teniendo en cuenta las limitaciones propias del formato escolar y de la infraestructura con la que cuentan las escuelas, el hecho de que no se haya jerarquizado este dispositivo ante las dificultades edilicias evidencia las disputas por los espacios físicos, que son parte de las dinámicas escolares. A través de la asignación de lugares para el desarrollo de actividades, se materializan las

miradas de los distintos actores de la comunidad escolar acerca de las actividades que tienen mayor o menor relevancia. En este punto, la experiencia de la "salita" permite visibilizar el lugar que se les da a las políticas de géneros y sexualidades en el espacio escolar. Incluso en la escuela analizada, que cuenta con un amplio recorrido en el desarrollo de ES, un dispositivo específico para esta temática fue desplazado ante la escasez de espacios físicos para llevar adelante otras actividades escolares.

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

Los vaivenes que se presentan en el recorrido de este dispositivo en la escuela evidencian el modo en que la dinámica escolar, incluyendo la materialidad del edificio, es el producto —siempre inestable— de las relaciones de poder. ¿Qué lugar se les da en la escuela a las políticas de género y sexualidades? ¿Qué factores intervienen en que se prioricen o no estas temáticas? En el caso que analizamos, la creación y el sostenimiento de la "salita" estuvieron a cargo de un grupo de docentes que se comprometieron con la temática, y el marco de la ley de ESI favoreció su institucionalización. Otros factores, como el constreñimiento del formato escolar y la priorización de otras funciones de la escuela, llevaron a su desjerarquización y cierre durante algunos años. Sin embargo, la memoria de la "salita" se sostuvo en el relato institucional como

Imagen 1.
Acto de reinauguración de la "salita ESI". Noviembre de 2022
Fuente: registro propio

Imagen 2.
Acto de reinauguración de la "salita ESI". Noviembre de 2022
Fuente: registro propio

una conquista en el camino de la ESI en la escuela. Esto permitió que se asentaran los reclamos por su reapertura, que finalmente culminaron en su reinauguración.

La historia de la "salita" es un ejemplo de cómo las políticas de género se pueden materializar en los usos de los espacios al interior de la escuela y da cuenta de los múltiples factores que entran en juego en el desarrollo de la ESI en las escuelas, que hacen que cada experiencia sea singular.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y USOS GENERIZADOS DE LOS ESPACIOS EN LA ESCUELA Y MÁS ALLÁ DE SUS FRONTERAS

La organización escolar presenta una serie de dinámicas que separan a los cuerpos según su género y les propone pautas diferenciales de comportamiento. Un ejemplo que ilustra esta división son las clases de Educación Física, en las que históricamente se ha separado a mujeres y varones para realizar actividades diferenciadas (Scharagrodsky, 2007). En la escuela estudiada, mientras las mujeres jugaban al vóley o hacían una clase de gimnasia, a los varones se les proponía jugar al fútbol. Sin embargo, esta división fue cuestionada en el ámbito educativo, y al interior de la escuela se abrieron debates sobre si era adecuado o no continuar con esta separación.[7]

Además de los discursos que circulaban y los distintos posicionamientos que adoptaron los actores escolares, comenzaron a tener lugar prácticas pedagógicas concretas que tensionaban estas divisiones. En este sentido, un docente de Educación Física relató sus intentos de introducir prácticas corporales no competitivas como yoga, estiramiento o trabajos de fuerza en sus clases a varones. Consultado por las motivaciones para introducir estos cambios, enumeró una variedad de circunstancias que lo llevaron a repensar sus prácticas.

En primer lugar, a partir de cuestionamientos de sus estudiantes pudo reflexionar sobre los estereotipos de género que estaba reproduciendo durante sus clases:

7. A partir de un cambio reglamentario implementado en 2023, en las escuelas de gestión pública de la CABA las clases de Educación Física dejaron de estar divididas según géneros. En la provincia de Buenos Aires, este cambio regía desde 2013. Las experiencias aquí relatadas fueron registradas antes de esta modificación en la normativa.

Yo tuve una chica años atrás que era muy militante de esta cuestión y me escrachó y yo dije "tenés razón". En un momento, había unos chicos protestando y yo jodiendo les dije algo así como "llorás como una nena". Y entonces... eso... ¿Por qué ese calificativo? Esta chica me lo hizo notar a través de una revista [de estudiantes]. Hicieron un gráfico en el cual el gráfico era yo: "Como dijo el profesor, llorás como una nena". ¿Y por qué no? ¿Y por qué como una nena y no como un nene o como quien sea que llorás? [...] Yo encima con esa chica tenía muy buena relación. Pero a ella le indignó que yo dijera eso, ¿viste? Y yo lo dije supernatural. Me salió como una cotidianeidad. [...] La chica esta como otras personas [me] ayudó a descontracturar, [a] decodificar esa cuestión, [a] ver cómo es la cosa.

Adrián, docente de Educación Física, turnos mañana y tarde

A su vez, el docente cuenta la anécdota de un estudiante que le pidió autorización para practicar vóley con el grupo de mujeres:

Ese chico se sentía incómodo en las clases con los varones y empezó a hacer clases con las chicas en las cuales se sentía más cómodo. [...] Él lo pidió. Pero porque yo tampoco tenía ningún espacio en el cual ofrecerle a este chico que haga otra cosa. [...] Mis clases eran muy futboleras. Y entonces el chico que no tiene ganas de... Al ser muy futbolero se vuelve de mucho roce físico. Y hay chicos que no tienen ganas de ese... Porque aparte el fútbol es muy cruel, porque es si no jugás bien, quedás re escrachado y los demás te escrachan. [...] Es la lógica de ese deporte. Es una lógica que tenés que ser un crack, crack, todo el tiempo crack. Es bravo eso. Es complejo. El futbol es complejo. [...] trato, trato de intervenir. Sí, claro. Intervengo, pero como que a veces es difícil desestructurar ese pensamiento. Está muy arraigado.

A partir de estas situaciones, sumadas a su experiencia coordinando campamentos, en las que las propuestas deportivas suelen ser no competitivas, comenzó a implementar este tipo de actividades en sus clases. Además, contar con el apoyo y asesoramiento de sus colegas le permitió acercarse a nuevas herramientas conceptuales para repensar sus prácticas. Por último, el docente también hace referencia al contexto social, en el que la temática de género comenzó a estar en el centro de la agenda pública, y a experiencias personales, como el cambio de identidad de género de une de sus hijes. En este ejemplo, se puede ver la variedad de factores que pueden llegar a intervenir en los cambios en las prácticas pedagógicas a los que nos estamos refiriendo en este trabajo.

La emergencia de debates y cambios en las prácticas de enseñanza da cuenta del proceso de transformación que atraviesa la escuela en tanto organización generizada, que se hace visible en las formas en que se distribuyen los cuerpos en el espacio escolar y los atributos que se esperan de acuerdo a su género.

La regulación del modo en que circulan los cuerpos en los espacios no se circunscribe únicamente al espacio escolar. Dentro de las prácticas que los equipos docentes enmarcan en la ESI, aparecen, por ejemplo, consejos de autocuidado a la hora de circular por la ciudad:[8]

> *Tratábamos mucho [el tema de la] trata. [...] Yo empecé a trabajar porque también veía que yo me iba de trabajar de acá a las*

8. En ocasiones, la necesidad como docentes de abordar estos temas tiene una motivación personal explicitada: habiendo sufrido situaciones de acoso o abuso en el espacio urbano, sienten la necesidad de transmitir herramientas a las jóvenes para evitar estas situaciones.

18:20, y a veces tenía chicas a la noche, y las chicas que estaban en primer año... había terminado el turno 18:20 y seguían hablando acá afuera. Entonces yo les avisaba que estaban corriendo mucho peligro. Están expuestas, su mamá no sabe a qué hora llegan. Entonces yo les recomendaba por ejemplo que... Son cosas mías, pero me parece que sumaban. Hablaba con las madres en las reuniones, porque era la tutora y les decía: "Yo prefiero que estén en [...] [un centro comercial cercano], y no que estén acá en la puerta del colegio. En [...] [el centro comercial] hay una seguridad. Vayan allá, pero no estén acá en la calle, solas.

Viviana, docente de matemática, turno tarde

En este punto, nos preguntamos por los efectos de este tipo de intervenciones sobre las desiguales posibilidades de uso de los espacios urbanos entre varones y mujeres. Kern (2021) analiza desde la geografía feminista el uso diferenciado de la ciudad según géneros. Moverse por la ciudad implica para las niñas y mujeres enfrentarse al miedo a sufrir una agresión sexual. Este temor se va generando en la socialización, desde la infancia y en forma gradual, y llega a instalarse de una manera tan profunda que termina por presentarse como algo "innato" del género femenino. En este proceso, interviene el entorno familiar de las niñas, los medios de comunicación, y, como vimos, también en el ámbito escolar se reproduce la idea de que las calles pueden ser peligrosas para las mujeres.

¿Qué función tiene este miedo, tan arraigado y naturalizado? Para Kern, la respuesta es simple: controlar a las mujeres, limitando sus vidas y generando dependencia de los hombres, en cuanto protectores. Así, a partir de las experiencias de acoso que atraviesan las mujeres y los discursos de distintos actores sociales —medios de comunicación, agentes escolares, intervenciones

de las familias, etc.— se va configurando un "mapa del peligro" para las mujeres, que queda instalado en el sentido común: "Esos mapas casi nunca incluyen como peligrosos los lugares donde sucede la mayor parte de la violencia contra las mujeres, esto es, el hogar y otros espacios privados [...] Las amenazas se externalizan en el ambiente urbano, se las ubica en parques, callejones y estacionamientos, en espacios que a menudo se leen en clave racial o de clase" (Kern, 2021: 177).

Este proceso lleva, por un lado, a invisibilizar la violencia ejercida hacia las mujeres en el ámbito privado. Por otro, la necesidad creada de vigilar los espacios por los que una mujer circula por la ciudad para preservarse de posibles ataques limita su posibilidad de habitar el espacio urbano. Esto implica una pérdida de oportunidades de empleo —repercutiendo en sus ganancias, desarrollo profesional e independencia— y también la posibilidad de gozar libremente de las posibilidades de ocio.

Pensar las escuelas como organizaciones generizadas permite poner en evidencia el modo en que las regulaciones y normativas están atravesadas por relaciones de poder. Lopes Louro (2000) denomina "pedagogía de la sexualidad" al proceso mediante el cual se graban en los sujetos comportamientos, modos de ser e identidades acordes al modelo de *normalidad* establecido, y entiende la escuela como uno de los ámbitos en los cuales se produce este disciplinamiento. Los discursos que se ponen en juego en la escuela sobre las actividades deportivas, los horarios y los espacios de circulación adecuados para cada género van delimitando lo que puede hacer cada cuerpo. Sin embargo, la existencia de discursos y prácticas que rompen con estos mandatos culturales puede abrir la posibilidad de generar transformaciones en estas pedagogías. En este punto, creemos que es necesario problematizar las prácticas de enseñanza a la hora de abordar estos temas. ¿De qué

manera las propuestas pedagógicas reproducen desigualdades de género? ¿Es necesario dar pautas para "cuidarse" al circular por la ciudad? ¿Cuáles son las consecuencias de los mensajes que damos como docentes al abordar esta temática? Estas preguntas se inscriben en un contexto en el cual las relaciones de género están cambiando, y la ESI puede acompañar estos procesos, generando las transformaciones necesarias en el ámbito escolar.

EL EXPRESIDENTE *QUEER* Y LOS LÍMITES DE LA TRADICIÓN ESCOLAR

El 17 de mayo de 2018, en el marco del Día Internacional contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género, una docente de Literatura invitó a sus estudiantes a escribir poesías, ambientar el espacio escolar, pasar música y disfrazarse. Esta docente describe la actividad como una "acción ESI":[9]

> *En el medio de esta fiesta hubo unos chicos que quisieron tunear [...] [el busto de un expresidente que está en el hall de entrada]. Era entrar con música, disfraces, era un día nuestro, de la comunidad [LGBTIQ+]. Y cuando digo nuestro era que había por lo*

9. En este caso, la docente de Literatura enmarca esta actividad en la ESI con esta denominación. Otras veces, los actores escolares se refieren a las "Jornadas ESI", nombre con el que se suelen denominar las jornadas establecidas por la ley 27234, Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, que fue sancionada en noviembre de 2015. La norma establece la realización de jornadas orientadas a la prevención y erradicación de la violencia de género en todos los establecimientos educativos del país, de todos los niveles y tipos de gestión. Desde 2018, la agenda educativa de la CABA establece la realización de tres "Jornadas ESI" por año.

menos veinte pibes que se la pasaron bailando ahí como diciendo "sí, soy esto, y gozo, y es mi día" [...] Salían cada dos por tres y nos hacían como que nos calmemos. Y no, no nos calmamos nada. Las chicas, las triejas, todos sus pelos verdes, divino. Y le pusieron dos globos al [busto] y le pintaron los labios.

Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde

Las reacciones a esta intervención no tardaron en llegar. La docente a cargo de la actividad narró de esta manera el intercambio de correos electrónicos que se generó cuando se dio a conocer la intervención:

A la noche empieza a haber cataratas de e-mails de profesores de la noche que se superdisgustaron e iban a abrir un acta por falta de respeto a los símbolos patrios. Y eso nunca pasó antes. Era gente que estaba muy callada, no es nueva en [...] [la escuela]. Nosotros sentimos esto, estaban muy empoderados en amedrentar, y fueron al supervisor.

Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde

Imagen 3. Intervención de estudiantes sobre el busto de un expresidente en el marco de una "acción ESI"
Fuente: Instagram de equipo de referentes de la escuela

Este episodio muestra los límites entre aquello que es posible decir y lo que no en una escuela de estas características. Si bien la tradición en derechos humanos es la que toma más fuerza, también existen otras miradas puestas en juego, que se hicieron presentes a partir de este episodio. Estas personas que, según la docente a cargo de la actividad, "estaban muy calladas" habían encontrado un límite en la intervención sobre el busto del expresidente, que representaba un "símbolo patrio". Sin embargo, algunas de las críticas trascendieron ese hecho puntual:

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

Esta crítica a la "necesidad de mostrar" muestra la presencia de argumentos no tan frecuentes en una escuela de estas características, que ubican la sexualidad y la ES en el ámbito de lo privado y se oponen a su abordaje en la institución.[10]

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

10. La delimitación entre las esferas de lo público y lo privado es una construcción histórico-social y, como tal, es transformada a lo largo de los años. Mientras el movimiento feminista ha contribuido a visibilizar las problemáticas de género como un problema de orden público sobre el cual el Estado debe intervenir, aún persisten posicionamientos que sostienen que la sexualidad es un asunto privado, sobre el que la escuela no debería actuar.

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

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

Durante el tiempo que duraron estos debates, el equipo de la escuela se dividió. Hubo quienes consideraron este hecho "una falta de respeto" e insistieron en que las autoridades debían intervenir. Así fue como la docente que había organizado esta actividad fue convocada a la oficina del rector:

> *Me llamó aparte el rector que en treinta años nunca me llamó [...] pidiéndome explicaciones [...] "Contame, porque yo, como rector, me están llegando todas estas [quejas]... Algo tengo que hacer". Le digo: "¿Me vas a elevar un acta por hacer una acción ESI? Que esté todo por escrito". [Y el rector contesta] "En ningún momento, [...] yo sé lo que laburás" [...] [Y ella le respondió] "¿Entonces qué*

es lo que me decís? ¿O vas a reprender a las personas que están totalmente desubicadas?". [La respuesta del rector fue] "No, tampoco, necesitan tiempo, yo creo que las formas de ustedes son muy fuertes, que hay muchos adultos que no están preparados".

Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde

En el desarrollo de la ESI en esta escuela, el rol de las autoridades se orientó a permitir que les docentes que impulsaban las iniciativas de actividades o capacitación pudieran realizarlas. En líneas generales, desde la mirada de les docentes, el equipo directivo "dejaba hacer", o bien intervenía en situaciones puntuales, brindando un respaldo institucional cuando se recibían quejas de familias por contenidos abordados en el marco de la ESI. Sin embargo, ante la situación de conflicto que se desató, se ponen en juego una valoración positiva del trabajo de la docente y la necesidad de encuadrar un conflicto escolar que se había desatado a partir de la "acción ESI". Por otro lado, se deja en evidencia el posicionamiento del rector acerca de docentes que "necesitarían tiempo para estar preparados". Desde la tradición de esta escuela, no solo se respaldan las acciones llevadas adelante en el marco de la ESI, sino que también se considera necesario "convencer" a quienes "necesitarían más tiempo" para adoptar el enfoque de los derechos humanos, que también incluye la ESI.

A pesar de las críticas recibidas, la docente de Literatura narra, satisfecha, la celebración que tuvo lugar esa tarde de mayo:

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

Marcela, docente de Literatura, turnos mañana y tarde

Finalmente, no hubo sanciones, y los efectos de esta cadena de mails se fueron disipando. Sin embargo, esta situación pone de manifiesto la existencia de múltiples posicionamientos acerca del abordaje de los géneros y sexualidades en la escuela y una institución que está dispuesta a sostener la tradición en derechos humanos (y en ESI) respaldando el trabajo de quienes construyen activamente una labor en este sentido.

La actividad propuesta se destacó por el protagonismo del estudiantado, que decidió de qué manera quería apropiarse del espacio y transformarlo. Se trató de un día de celebración, donde pudieron expresarse y exploraron otras formas de aprender, en espacios diferentes, y en donde la diversión ocupó un lugar central. ¿Cuán habitual es esto en las escuelas? ¿Las tensiones generadas pueden tener relación con estas características de la "acción ESI"?

El grupo de estudiantes, protagonista de esta actividad, traspasó un límite tocando "lo sacro", aquello que no se podía tocar. Hacer *queer* a la imagen del expresidente, símbolo que remite a la historia del país, encendió alarmas y mostró las distintas miradas sobre la sexualidad en la escuela. Enseñar ESI lleva necesariamente a repensar el pasado y el presente desde un nuevo enfoque, y estas prácticas pedagógicas dejarán marcas en la materialidad de la escuela.

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo, recorrimos algunos aspectos del desarrollo de la ES en una escuela secundaria ligados al uso de los espacios físicos y la distribución de los cuerpos en el espacio escolar.

Las tres escenas analizadas dan cuenta de la importancia de la dimensión simbólica de lo material. La experiencia de la "salita" muestra, por un lado, el modo en que la tradición institucional de

Enseñar ESI lleva necesariamente a repensar el pasado y el presente desde un nuevo enfoque, y estas prácticas pedagógicas dejarán marcas en la materialidad de la escuela.

la escuela, sumada al trabajo sostenido de un grupo de docentes, favoreció la conquista de un dispositivo específico ligado a la ESI. La "salita" ocupó un espacio físico en la escuela, lo que le otorgó mayor institucionalidad a esta política de géneros. Poner la mirada en el uso de los espacios físicos nos permite ver, en un momento determinado, qué valora una comunidad escolar. Así, en principio, el desplazamiento de la "salita" evidencia su desjerarquización, revertida, tras instalarse reclamos por su reapertura, poco tiempo después.

Por otro lado, analizamos los efectos de las prácticas pedagógicas en la disposición de los cuerpos generizados y el uso de los espacios, tanto en la escuela como más allá de sus fronteras. De este modo, pudimos identificar prácticas que reproducen estereotipos, otras que rompen los patrones habituales de generización y también intervenciones docentes que tienen efectos más allá de la escuela, condicionando los modos de habitar la ciudad según el género.

La intervención estudiantil sobre el busto de un expresidente y los conflictos que la sucedieron muestran las repercusiones que puede tener una acción disruptiva sobre un símbolo dispuesto en la escuela. Ante esta intervención, distintos actores alzan su voz, incomodados por diferentes motivos. ¿Qué de "lo sacro" se transgrede en intervenciones como esta? ¿Cuál es la herejía? ¿Molesta la intervención sobre un símbolo patrio, la feminización de un varón? En la "acción ESI" que describimos, en la que el protagonismo lo tiene el grupo de estudiantes, los límites de aquello que "no se puede tocar" pueden correrse, generar tensiones y, quizás, transformaciones.

Las distintas situaciones revisadas dan cuenta del modo en el que los procesos de cambio social se materializan en la escuela. La infraestructura escolar, sus símbolos, el uso de los espacios escolares y también urbanos son escenarios de estas transformaciones,

las condicionan, y se ven modificados por ellas. Estos procesos de cambio no están exentos de contradicciones y presentan avances y retrocesos. La escuela que analizamos, aún con condiciones favorables para el desarrollo de la ESI, muestra prácticas escolares heterogéneas, atravesadas por disputas y en permanente transformación, evidenciando los múltiples factores que intervienen en el despliegue de esta política. Así como algunas de las características de la organización escolar condicionan el despliegue de la ESI, la existencia de este tipo de políticas también promueve cambios en las prácticas pedagógicas y en la organización escolar, que se hacen visibles en la materialidad de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

ACKER, J. (2000), "Jerarquías, trabajos y cuerpos: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género", en M. Navarro y C. Stimpson (comps.), *Un nuevo saber. Los estudios de mujeres,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

DUBET, F. (2007), "El declive y las mutaciones de la institución", en *Revista de Antropología Social,* núm. 16, pp. 39-66.

GRUPO VIERNES (2008), "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, núm. 30, Buenos Aires, FLACSO.

KERN, L. (2021), *Ciudad feminista. La lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres,* Bogotá, Icono.

LOPES LOURO, G. (2000), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade,* Belo Horizonte, Autêntica

MORGADE, G. (coord.) (2011), *Toda educación es sexual,* Buenos Aires, La Crujía.

Scharagrodsky, P. (2007), *El cuerpo en la escuela,* Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, serie Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía, disponible en línea.

Southwell, M. (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media,* Rosario, FLACSO y Homo Sapiens.

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

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

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

SEBASTIÁN FUENTES es doctor en Antropología Social (Universidad Nacional de San Martín —UNSAM—), magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales —FLACSO—) y licenciado y profesor de Filosofía (Universidad del Salvador —USAL—). Se desempeña como investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, del Área Educación de FLACSO Argentina. Es docente e investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ha sido becario posdoctoral del CONICET/FLACSO e investigador de la Universidad de Ámsterdam en el Proyecto GLOBALSPORT, financiado por el European Research Council (ERC). Dicta cursos de posgrado en FLACSO, la UNTREF, la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad Católica de Lovaina. Sus temas de investigación están vinculados a las desigualdades socioeducativas y las políticas, las experiencias de formación en nivel secundario y universitario y el estudio del cuerpo/géneros en ámbitos escolares y de sociabilidad juvenil.

ANA LÓPEZ MOLINA es magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, licenciada en Antropología y maestra de educación primaria. Posee además diplomas de estudios avanzados en Cultura y Sociedad y en Sociología. En el Área de Estudios sobre el Campesinado del Instituto Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala (AVANCSO), realizó investigación con enfoque de género hasta 2013. Pertenece al Instituto de Investigaciones para la Incidencia en Educación y la Formación Docente (EducaGuatemala). Ha investigado y publicado sobre género, educación sexual, mujeres rurales, juventud, derechos humanos, maternidad y paternidad adolescente, seguridad alimentaria y nutricional, formación política, memoria y pueblos indígenas. Tiene una extensa experiencia de trabajo con actores sociales en proyectos vinculados a la formación, promoción e intervención desde la perspectiva de derechos, la prevención de violencia de género y las uniones tempranas. Integra el NEGESEC y el Grupo de Estudios sobre Centroamérica (GECA-IEALC-UBA). Es docente de educación superior y, en la UNQ y FLACSO, docente de posgrado.

NATALIA NASEP es licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires —UBA—), magíster en Diseño, Gestión y Evaluación de políticas públicas (FLACSO), doctoranda en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, docente de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y miembro del Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC-FLACSO). Su tema de investigación se centra en la educación superior, las trayectorias juveniles y el género.

CAROLINA GAMBA es doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO), magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO) y licenciada y profesora de Sociología (UBA). Se desempeña como becaria doctoral del CONICET con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, del Área Educación de FLACSO Argentina. Es profesora de educación sexual integral (ESI) en institutos de formación docente y en temas de educación y género en la Diplomatura Superior de Políticas e Instituciones Educativas con Enfoque de Género (FLACSO). Ha participado de capacitaciones docentes de Escuela de Maestros, Ministerio de Educación de la nación y del Plan ENIA. Ha colaborado en distintos proyectos de ESI, como Iniciativa Spotligth, Red de Coaliciones Sur y Save the Childrens, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Sus temas de investigación están vinculados a educación y género, afectos y emociones, ESI e infancias.

PABLO KOPELOVICH es profesor y licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata —UNLP—), licenciado en Educación (UNQ), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Se desempeña como docente en la UNLP y como investigador becario del CONICET. Sus temas de interés son la problemática de género en el ámbito educativo, con énfasis en la construcción de la masculinidad, y la historia de la educación argentina en perspectiva de género.

MORA MEDICI es licenciada y profesora en Sociología (UBA), maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente, es becaria doctoral del CONICET, con lugar de trabajo en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO. Su tema de investigación se centra en la construcción de cuerpos sexuados y las relaciones de género en la escuela secundaria. Forma parte del NEGESEC-FLACSO.

COLECCIÓN Referente empírico

La colección se concentra en los problemas del mundo educativo a partir de la formulación de interrogantes que elaboran posibles respuestas informadas en datos empíricos. Desde saberes propios de las ciencias sociales y humanas, promueve la generación de conocimiento sistemático acerca de temas claves que atraviesan a los sistemas e instituciones educativas y sus actores, a partir de un ejercicio de teorización enlazado con discusiones relevantes del campo.

Referente empírico se nutre de investigaciones desarrolladas en el marco de proyectos y tesis de posgrado que despliegan una mirada atenta sobre los procesos educativos, interpretando situaciones y reconstruyendo tramas relacionales. Su intención es producir y hacer circular conocimiento entre lectoras y lectores con perfiles e intereses diversos, a fin de contribuir a la agenda política e investigativa y al debate público en torno a la educación.

FLACSO ARGENTINA

Ediciones Tornasol