

GÉNERO Y SEXUALIDADES EN LA ESCUELA

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE ENUNCIACIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE TRES ESCUELAS EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

TESINA DE GRADO
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

TESISTA: Sanchez Pardo Candela

DIRECTORA: Rustoyburu Cecilia

CO-DIRECTORA: Torricella Andrea

Índice

Introducción	4
Aspectos metodológicos	14
Tensiones y posibilidades	18
Presentación de los casos	19
Aspectos institucionales	23
Normativas, sanciones y formas de regulación	31
Formas de participación política	37
Participación estudiantil y descentramiento del lugar del adulte	41
Tematización de la diversidad en la escuela.....	45
La ESI como campo en construcción de problemas y posibilidades	56
Experiencias situadas de ESI: Jornadas, charlas y debates por la transversalización.....	58
Resistencias y dificultades en el abordaje de la ESI	65
La ESI como terreno de disputas donde confluyen actores y posiciones diversas.....	70
“El tema es saber vivir en el conflicto”: la problematización de los vínculos en la escuela post <i>Ni una menos</i>	74
Participación política, activismos y la “marea verde” en las escuelas	75
Problematización de los vínculos interpersonales: el tóxico/a, el violento y el abusador	79
Visibilización y enunciación de los conflictos.....	83
Conclusiones.....	95
Referencias Bibliográficas	100

Agradecimientos

Considero esta tesis como un trabajo colectivo que fue posible gracias a muchas personas.

En primer lugar, gracias a la Universidad Nacional de Mar del Plata donde transité mi formación durante estos años.

Gracias al Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades por brindarme la oportunidad de formar parte y acompañar mis primeros pasos en la investigación. Agradezco especialmente a Cecilia y Andrea, mis directoras, por el acompañamiento, por la paciencia y por los valiosos comentarios que enriquecen y forman parte de esta tesis.

A mis compañeros y amigos que tuve la suerte de conocer y con quienes compartí este trayecto académico. En especial a Ailín, por transitar juntas nuestro paso por la facultad y por su valiosa amistad.

Gracias a mis amigas de siempre, a Fe, Mar, Jupa, Ro y Delfi, por estar, por alegrarse conmigo y por crecer juntas a lo largo de estos años.

Agradezco infinitamente a mi familia, a mi mamá Silvia y a mis hermanas, Maca y Mili, por el apoyo, el amor incondicional y por ser un sostén indispensable.

A Javi le agradezco por acompañarme, por hacer de este proceso algo más liviano, por hacer del cotidiano algo especial y de la vida compartida, algo más lindo.

Introducción

Yo creo que el desafío es pensar otra escuela, así de grande es el desafío. Pensar otra escuela tiene que ver con qué lugar le damos a cada cosa, pensar con qué sujetos y sujetas estamos trabajando, porque les pibes van cambiando y la escuela va quedando siempre igual y en cuanto a todo lo que tiene que ver con las libertades individuales, la diversidad sexual, las formas de vivir las sexualidades, las formas de relacionarse que tienen entre ellos, me parece que nos debemos un trabajo de formación, de proyección, de cuestionamiento y de apertura muy grande. (Docente Tres- Escuela Uno)

Hay que aprovechar los emergentes, las situaciones que irrumpen en la vida cotidiana para realmente usarlas como reales espacios de reflexión y, por otro lado, no esperar, en algunas cuestiones como la ley de identidad de género o las cosas binarias, a que surjan las situaciones para actuar después y ver qué hacemos. Tenemos que estar preparados antes, o sea para poder aplicar la ley como corresponde antes y no esperar a que surja. Hay un montón de cosas que están desactualizadas, como los materiales binarios, pero bueno, creo que el gran desafío es tener realmente capacitado a todo el cuerpo docente en ESI en todas las instituciones. (Docente Uno- Escuela Dos)

La escuela hay que hacerla de nuevo digamos, la escuela no sirve así. Yo apelo a la ESI como una pedagogía que plantee otra forma de educar apelando a otro tipo de subjetividad. Hay como una rémora de parte de la institución a resistirse a repensar los formatos educativos, muy normalista, muy mecanicista. Hay que pensarla de vuelta a la escuela, por eso apelo a que la ESI se plantee desde otro lugar, que la ESI plantee una pedagogía crítica y otros modelos de educar y otros modelos de enseñar fundamentalmente. (Docente Uno- Escuela Tres)

Eva¹ asiste a la Escuela Uno y cree que “va a ser un espacio mejor cuando realmente se den los lugares, cuando los propios estudiantes pueden acceder con sus opiniones, con sus discusiones y con sus necesidades, y cuando se corra a un lado el adultocentrismo” (Estudiante Uno- Escuela Uno). También cree que las discusiones deben darse siempre desde adentro, desde las jerarquías más bajas, y que “la educación va a mejorar mucho más cuando se entienda que hay nuevas perspectivas de género, que hay diversidad en las identidades y las orientaciones sexuales” (Estudiante Uno- Escuela Uno). Para ella, todas las instituciones educativas que sean realmente abiertas deberían incentivar a que las diversidades se visibilicen mucho más y se promuevan en esos espacios. Matías asiste a la escuela Dos y piensa que “se tiene que escuchar más a los estudiantes, entender cuáles son sus conflictos y entender por dónde pasan muchas de sus problemáticas” (Estudiante Dos- Escuela Dos). Rosario transitó toda su formación en la Escuela Tres y sugiere que sería un mejor lugar si no se discriminara tanto porque “hay que

¹ Con fines narrativos en algunos pasajes se optó por un nombre ficticio para referirse a les entrevistades.

ponerse en el lugar del otro” (Estudiante Uno- Escuela Tres). También le gustaría que las personas adultas del colegio puedan entender mejor a les estudiantes, porque si no “es como que no les van a ir a contar a nadie” (Estudiante Uno- Escuela Tres).

Preguntarle a les actores que habitan las instituciones escolares y construyen la cotidianidad en ellas sobre los desafíos de la escuela secundaria, en especial aquellos que se vinculan con las formas de expresión estudiantiles y la enunciación de la diversidad, dio lugar a diferentes discursos e intervenciones sobre su agotamiento, pero también sus potencialidades. En esos discursos se hacen oír tanto voces docentes como estudiantiles que ponen en palabras algunos de los desafíos de las instituciones escolares. Las formas de entender aquellos desafíos y las tensiones que introduce el agotamiento de la escuela, así como las perspectivas desde las cuales situarse para intervenir o producir transformaciones son diversas y son contextuales. Sin embargo, algunas tensiones se repiten y algunos pronósticos son compartidos incluso por docentes y estudiantes que transitan y habitan diferentes espacios escolares. En ese contexto surge la pregunta por cuáles son los límites y las potencialidades de enunciación y de visibilización en la escuela de la diversidad sexual, corporal y de género de estudiantes secundaries y qué tensiones y posibilidades suscitan para quienes habitan esas escuelas. Desde una perspectiva sociológica, constituye una pregunta ineludible para comprender y complejizar la forma en la que se trama el género, las sexualidades, las corporalidades y la educación para continuar repensando la escuela y sus desafíos desde los aportes de la Sociología y los Estudios de Género.

En esa línea, entendiendo a las escuelas como instituciones centrales a través de las cuales se ejerce la regulación de la sexualidad, numerosos autores han problematizado el sexismo y el binarismo en dichas instituciones que contribuyen a reproducir ciertos discursos y prácticas sobre las identidades y relaciones de género (Scharagrodsky, 2007; Morgade y Alonso, 2008; Wainerman y Chami, 2014), instituyendo el régimen de la heterosexualidad obligatoria (Wittig, 1992; Trujillo, 2015; Flores, 2015b; Lopes Louro, 2019). Guacira Lopes Louro (2019) plantea que, aun cuando se admite que existen diversas formas de vivir los géneros y las sexualidades, la institución escolar orienta sus acciones a partir de una norma según la cual hay solo un modelo adecuado, normal y legítimo de masculinidad y feminidad. Esto se corresponde con una única forma normal de sexualidad, es decir, la heterosexualidad. Apartarse de esa norma significa buscar el desvío, salir del centro, tornarse excéntrico. En esta lógica, entonces, el lugar central es aceptado como no problemático y se la asocia a nociones como universalidad, unidad

y estabilidad. Por su parte, los sujetos que no se sitúan en el centro son marcados por la particularidad, la diversidad y la inestabilidad (Lopes Louro, 2019). Indagar sobre cómo y por qué determinadas características son tomadas como definidoras de diferencias es especialmente importante cuando se trata de identidades sexuales y de género ya que pone en cuestión su pretendida naturalidad.

Estas diferenciaciones y jerarquías en apariencia neutrales también son puestas en tensión por Valeria Flores (2008), a la vez que realiza una fuerte crítica a la heterosexualidad obligatoria como régimen, haciendo evidente que la ignorancia es un efecto de un modo de conocer y no una ausencia de conocimiento. En este sentido, la autora remarca la influencia que los espacios escolares ejercen en la información sexual que brindan y la visibilidad e invisibilidad con que se manejan ciertos contenidos poniendo en evidencia el carácter sexuado y subjetivo de los procesos de exclusión que realizan las instituciones educativas. Flores (2008) analiza la heterosexualidad como institución política, que, en tanto norma, tiene la capacidad de instalarse de forma tácita y sistemática, regulando múltiples discursos sociales, entre ellos el educativo, que define lo que es posible y pertinente aprender y lo que resulta inconveniente saber. A la política de conocimiento desarrollada por la escuela, Flores la va a llamar “pasión por la ignorancia”, entendiéndose como un síntoma de la heteronormatividad, porque indica que la producción de la heterosexualidad sólo se lleva adelante mediante la producción de las identidades sexuales diferentes a esa norma como algo extraño, anómalo e indeseable (Flores, 2008). A su vez, todo proceso de normalización sexo-genérica conlleva un daño. La heterosexualidad obligatoria, entendida como régimen político de regulación corporal que moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, afectos y prácticas pedagógicas institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo, los placeres, y usos del cuerpo. De forma que, lo que la autora llama pedagogía de la heterosexualidad debe comprenderse como productora de cuerpos dañados al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género a través de la ley binaria que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género (Flores, 2015b). De la misma forma, la ignorancia de ciertas sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas” como política de conocimiento, que Flores llama heterosexualización del saber, provoca daños al constreñir las posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos, es decir, constituye una vulneración de derechos.

Bajo esta perspectiva, la autora entiende que la educación, como aparato de producción de narrativas repetitivas y confinamiento en la uniformidad, limita la forma en la que la cotidianeidad podría imaginarse y vivirse. Pero que, sin embargo, también puede configurarse

como un espacio de producción de prácticas y relaciones que habiliten la proliferación no jerarquizada de otras identidades, otros modos de vida y devenires existenciales.

Contribuciones como estas han puesto de manifiesto que siempre se educa en sexualidad, como ya lo había planteado Graciela Morgade (2011) retomando la pedagogía crítica, de forma que, a partir de normas corporales, la escuela, por un lado, incentiva la “sexualidad normal” y por el otro busca contenerla (Morgade, 2011; Romero, 2018; Lavigne, 2019). Esta paradoja también se presenta en la dimensión corporal, mientras que por un lado se observa una atención casi obsesiva por los cuerpos y las formas adecuadas de conducirlos, en diversas circunstancias se hace de cuenta que estos no existen (Trujillo, 2015; Contrera y Cuello, 2016; Romero, 2018). Sin embargo, a partir de numerosos estudios que abordan el cuerpo como fenómeno social, cultural e histórico, es que podemos pensarlo siempre inserto en una trama de sentidos y significaciones (Scharagrodsky, 2007; Morgade y Alonso, 2008; Elizalde y Romero, 2019). En esta línea, Morgade identifica un vacío en el tratamiento y en el lugar que se le da a la afectividad y las corporalidades, poniendo especial atención a la construcción social de los cuerpos sexuados. El significado que se le otorga a la sexualidad y sus dimensiones son producto, para la autora, de relaciones sociales de poder, así como también lo son las normas que regulan qué hacer con nuestra sexualidad y cómo vivirla (Morgade, 2011). En el mismo sentido Débora Britzman (1999) identifica como un problema aquellas conceptualizaciones que suponen, en el contexto educativo, que el cuerpo normal personifica un significado estable, sobre todo cuando se piensa a la sexualidad como fija y estable y se le asigna un lugar “apropiado”. Por el contrario, pensar las teorías de la sexualidad como movimiento es importante para comprender su dinamismo, como algo integral a la forma en que vemos el mundo, que vemos a los otros y en las que otros nos ven.

No obstante, los regímenes de normalización que le asignan un lugar “apropiado” al sexo, al género y a los cuerpos también son discutidos y resistidos, y al hacerlo, la diversidad puede devenir en una posición política, como en el caso del activismo de la gordura. Este movimiento lejos de ontologizar una identidad que supone a un sujeto político único dentro del activismo (que puede identificarse mayormente con personas gordas, blancas y cisgénero) se propone como programa político radical de crítica sobre los cuerpos, que pone en relación y complejiza sus alcances en vínculo con otros activismos y con las críticas situadas que son posibles desde múltiples espacios de enunciación que también trabajan desde la resistencia a los procesos de normalización corporal en diferentes contextos geopolíticos. Es desde ese lugar que la gordofobia debe ser entendida como una matriz de opresión que suma complejidad a la batería de tecnologías que administran la violencia de un sistema cultural de producción normada de

cuerpos (Cuello, 2016). En este sentido, el activismo gorde realiza una contribución indispensable no sólo para señalar las mecánicas de opresión gordofóbicas sino también para dismantelar las políticas de producción normada de los cuerpos, encarando este tipo de opresiones no de manera aislada, sino entendiendo que dicha producción normativizada también está presente y actúa diferencialmente según las condiciones de clase, raza, género, diversidades funcionales corporales y la elección de relaciones sexoafectivas. Se trata entonces de impulsar una crítica social que no solo dispute las patologías asociadas al fenómeno de la obesidad, sino que también cuestione críticamente el orden de los cuerpos posibles y pueda friccionar y empujar el límite en todas sus direcciones (Cuello, 2016). Es fundamental, entonces, pensar la dimensión corporal en articulación con la mirada crítica y la historia de las resistencias desde los activismos de la diversidad funcional, el activismo trans, el activismo feminista y la teoría decolonial.

Rescatando la dimensión corporal y sexual, numerosos trabajos reconstruyen la experiencia educativa de los/las jóvenes trans y los modos de vivir el cuerpo sexuado en el ámbito de la escuela secundaria (Péchin, 2013; Baez, 2018; Elizalde y Romero, 2019; Romero, 2020), para profundizar la vigencia de las construcciones sexuadas y de la pretensión normalizadora de carácter (hetero)sexista, binaria y androcéntrica que la institución escolar tiene sobre los cuerpos, las identidades y deseos de los estudiantes, así como también las resistencias posibles (Morgade y Alonso, 2008).

Guillermo Romero (2018) al analizar algunas tensiones en torno a la educación sexual en las escuelas y los límites de su implementación, pone especial atención a la dimensión del cuerpo y la forma adecuada de conducirlo. Para este autor cada escuela instituye una economía de los cuerpos y las emociones específica. Y, en este sentido, la regulación corporal constituye un eje crucial para pensar las prácticas de educación sexual en los colegios, no sólo en tanto normalización de los cuerpos en función de una configuración cultural dada, sino también en tanto constricción de las energías, las emociones, las efusividades y los deseos en el marco de la correcta convivencia escolar. De una forma u otra, a lo largo de la historia la escuela ha observado con perplejidad a las corporalidades juveniles, especialmente cuando éstas no se ajustan a lo esperado.

Por su parte, el estudio que realizan Elizalde y Romero sobre las prácticas ritualizadas y los festejos escolares da cuenta de una fuerte carga emotiva, corporal, lúdica y también erótica que tensiona las formas “esperables” de comportarse en la escuela y que requieren pensar a los cuerpos desde otro lugar (Elizalde y Romero, 2019). Por un lado, como campos de inscripción, conflictivos e históricamente situados, de los saberes in-corporados en los procesos de

socialización inter e intra generacionales en el espacio-tiempo escolar; y por otro, como territorios materiales y simbólicos de una expresividad afectiva, libidinal y estética que desplaza valoraciones y sentidos tradicionalmente restrictivos, y que, en paralelo, instituye otros significados, donde los sujetos son actores claves en la disputa colectiva por la comunicabilidad de los cuerpos, la expresión de su dimensión deseante y el despliegue de sus posibilidades (Elizalde y Romero, 2019). Para los autores, los cuerpos constituyen más bien espacios en los que leer tanto las marcas de la construcción hegemónica de su “normalidad” y admisibilidad social (genérica, étnica, etaria, de clase, estética, etc.) como los indicios activos de su resistencia y lucha respecto de estas modelizaciones pedagógicas, siempre en relación con las condiciones desiguales y específicas que traman sus posibilidades.

En ese sentido, el marco normativo² vigente al que pertenece la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 representa, según diversos autores, no sólo una ampliación de derechos sino también una nueva pedagogía de la sexualidad (Jones,2009; Morgade,2011; Felitti,2011; Elizalde, 2014; Lavigne,2019; Rustoyburu, 2021). En esa misma línea los aportes de quienes plantean su implementación desde las pedagogías cuir (Britzman, 1995; Halperin, 2003; Flores,2008; De Lauretis, 2011; Lopes Louro,2012; Platero y Langarita, 2016; Fraser y Lamble, 2018) son fundamentales para cuestionar la práctica educativa, y la producción misma del conocimiento promoviendo prácticas y relaciones que habiliten la proliferación no jerarquizada de otras identidades, otros modos de vida y, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos. En esa línea, más que a un corpus teórico sistematizado y acabado, lo “cuir” alude a un conjunto de saberes y a una disposición política (Trujillo, 2015).

Retomar los aportes de las pedagogías cuir para problematizar las sexualidades en la escuela implica no sólo cuestionar el binomio heterosexualidad/homosexualidad para dar lugar a la

² Conjunto de leyes que regulan la sexualidad: Ley de salud sexual y procreación responsable (2002), Ley de protección integral de los derechos de niñas niños y adolescentes (2006), ley derechos de padres e hijos durante el proceso de nacimiento (2007), Ley de prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (2008), Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009), Ley de matrimonio igualitario (2010), Ley de identidad de género (2012).

Leyes que forman parte del marco normativo de la educación: Ley 26.892. Ley de Educación Nacional, diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación, junto a otras como la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

ambigüedad y la fluidez de las identidades sexo-genéricas, sino también situar el problema de la “normalidad” en el eje de la discusión, como lo plantea Débora Britzman (2002) al proponer una pedagogía que se preocupa por las exclusiones de la normalidad y las desestabilice, de forma que se habilite la proliferación de otras identificaciones que alteren el mito de la normalidad como estado original y al sujeto unitario de la pedagogía.

Son los movimientos de mujeres, activistas y académicas feministas y de la disidencia sexual quienes, en las últimas décadas, pero especialmente en los últimos años y en concordancia con la irrupción del movimiento Ni Una Menos en 2015, han venido impulsando la ampliación de derechos democratizadores del género y las sexualidades, y, a la par, han planteado desafíos y tensiones dentro de las escuelas. En ese sentido algunos trabajos han analizado la forma en que los escenarios escolares se constituyen como instancias para la producción y la contestación de la normalización del género y la sexualidad (Báez, 2013; Blanco, 2016; González del Cerro, 2017; Elizalde y Romero, 2019; Lavigne, 2019; Álvarez y Meske, 2019). Esto implicó e implica numerosas demandas y transformaciones en las instituciones (Blanco y Spataro, 2019; Rovetto y Figueroa, 2017), así como también en el tratamiento que hacen de las violencias (Molina y Maldonado, 2011; Anzaldúa y Yuren, 2011; Pacheco y Salazar, 2015; Vázquez Laba y Palumbo, 2019).

En esa línea de trabajos que problematizan los escenarios escolares como espacios para producir, pero también para contestar y resistir las normalizaciones sexo-genéricas, se ubica Jesica Báez (2013) quién se pregunta por cómo se llega a la posibilidad de enunciar “yo soy” y qué es lo que sucede con la articulación de las voces de les estudiantes de nivel medio. En este sentido, realiza un importante aporte para poder pensar los límites y las posibilidades que tienen les estudiantes de enunciar su propia voz cuando sus modos de habitar el cuerpo no se ajustan a lo esperado. A partir de lo que llama pedagogía de la visibilidad también analiza de qué forma esta visibilización de los y las jóvenes que se identifican como gay, lesbiana, bisexual, mujer diferente (o en términos generales “raro”) repercute en la experiencia educativa en la escuela secundaria; y a su vez, cómo la escuela contribuye en la construcción de esos cuerpos sexuados. Esto implica problematizar dos cuestiones, por un lado, la escuela como dispositivo productor de las sexualidades y, por otro, abrir el interrogante sobre las dificultades y las potencialidades de transitar el espacio de la escuela (Báez, 2018). A su vez, la autora analiza el abordaje escolar de las diferencias a partir de ciertos discursos escolares sobre el respeto a la diversidad y sobre la tolerancia como manera de abordar la diferencia en la escuela. En este sentido, la promoción de una pedagogía de la invisibilización que invita a no exponerse públicamente es entendida por Báez como una forma de violentar el cuerpo del otre.

De la misma forma, autores como Pacheco y Salazar (2015) plantean que la no atención a la diversidad es, a la vez, un factor de riesgo y una expresión de violencia de la escuela y que, por tanto, en la medida que las instituciones educativas se comprometen en el desafío de la atención a la diversidad se aporta a la construcción de una cultura escolar que favorece una convivencia distanciada del ejercicio de la violencia. Molina y Maldonado (2011), por su parte, proponen problematizar las dinámicas escolares en las que participan jóvenes gays, para discutir desde allí la emergencia de situaciones conflictivas que se desarrollan en la escuela y ponen en tensión parámetros normalizadores de la sexualidad. Buscan así, comprender y reflexionar particularmente acerca de las experiencias de un curso de estudiantes de entre 14 y 17 años, de sectores sociales medios y populares, que asisten a una escuela secundaria de gestión estatal de la ciudad de Córdoba (Argentina), recuperando los relatos sobre la sexualidad que tejen los propios estudiantes.

Por último, Anzaldúa y Yuren (2011) abordan el tratamiento que se da a la diversidad en el espacio escolar a partir de la experiencia de estudiantes gay en una escuela de nivel medio superior. Al realizar una reconstrucción de las prácticas discursivas de normalización que encubren actos de discriminación en la escuela, así como también de las estrategias identitarias que despliegan los estudiantes, los autores advierten que la discriminación se disfraza de trato igual que se hace pasar como trato justo. En esta operación, las diferencias son ignoradas, disfrazadas o combatidas en función de lo que se considera normal, lo cual desencadena en quien es discriminado estrategias que tienden o bien a reivindicar su diferencia, o bien a eludir la exclusión o segregación.

Será necesario a partir de dichas tensiones indagar sobre cuáles son los límites y las posibilidades de enunciación/visibilización en la escuela de la diversidad sexual, corporal y de género de los estudiantes secundarios. Y a la luz de los aportes ya realizados, pero para continuar complejizando: ¿Cuáles son los sentidos que circulan en la escuela y que los diferentes actores que la componen ponen en juego sobre la diversidad corporal, sexual y de género/identidad? ¿Cuáles son las resistencias y a la vez de qué manera se habilita la emergencia de aquello que escapa a la norma? ¿De qué manera se plantean y se resuelven las disputas y conflictos en torno a las expresiones de diversidad de los estudiantes, y qué particularidades asumen en tres escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata? Pero también ¿cuáles de esos conflictos se enuncian y visibilizan como violencia de género a partir del repertorio feminista que se habilita en las escuelas post Ni Una Menos?

En esa dirección, numerosos estudios de las Ciencias Sociales en general, y provenientes del campo de la Sociología de la Educación y los Estudios de Género en particular han realizado diversos aportes en esa dirección que resultan útiles para comprender cómo se traman las relaciones entre sexualidades, corporalidades y género en el ámbito educativo.

La escuela secundaria del siglo XXI se muestra como un territorio de múltiples conflictos y transformaciones en relación a las formas tradicionales de organizar y enseñar los conocimientos, de articular los espacios y los tiempos y de delinear los límites del adentro y del afuera escolar (Rockwell, 1996; Núñez y Báez, 2013). Es, al mismo tiempo, objeto de diversas demandas y expectativas por parte de la sociedad que le exige adaptarse a las actuales formas de subjetivación mientras añora las antiguas marcas que la revestían de autoridad y sentido de pertenencia (González del Cerro, 2018). La escuela se presenta así como un espacio privilegiado para comprender procesos sociales más amplios.

Tomando algo de distancia con las teorías reproductivistas acerca de la escuela, que se ocuparon de problematizarla en tanto institución asentada en una matriz binaria, sexista y androcéntrica, partimos de la idea de que la escuela se constituye como lugar en donde se disputan sentidos hegemónicos y subordinados que cuestionan la práctica educativa y la producción misma del conocimiento promoviendo prácticas y relaciones que habilitan la proliferación no jerarquizada de otras identidades y otros modos de vida (Flores, 2015b; Britzman, 1995), y a su vez, puede ser reconocida por sus integrantes como lugar de resistencia, de organización, de contención y de fuerte valoración por quienes allí transitan (González del Cerro, 2018). Esto, representa una apuesta por revalorizar y potenciar la dimensión política de las prácticas escolares.

De la misma forma, allí se configura un modo específico de apropiación y también de producción de saberes escolares de género en los que confluyen miradas de un grupo heterogéneo de sectores sociales. La cultura escolar, lejos de corresponderse con una institución circunscrita y universal, o a una interpretación de la cultura como sistema cerrado, permanece atravesada por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas pero abiertas a múltiples flujos culturales externos (González del Cerro, 2018).

En ese sentido, gran parte de la bibliografía que constituye el campo de la educación en diálogo con los estudios de género y corporalidades coinciden en señalar a la escuela como espacio privilegiado para explorar los modos en que se produce la experiencia de regulación de la sexualidad y los cuerpos (Báez, 2013; Blanco, 2014; González del Cerro, 2017; Elizalde y Romero, 2019; Lavigne, 2019; Álvarez y Meske, 2019) que, en tanto construcción histórica (Foucault 1977; Weeks, 1998), es el resultado de permanentes iniciativas, luchas y

negociaciones de sus significados (Weeks, 1998). Elsie Rockwell (1996) postula la simultaneidad de los procesos de reproducción de las relaciones sociales de poder, de resistencia y de lucha, y de apropiación de la cultura que suceden en la experiencia escolar, para abordar sus relaciones y prácticas configuradas históricamente por las políticas y la normativa estatal. Si los procesos pedagógicos implican formas de administración y gestión del saber, el campo educativo es un ámbito central para el análisis de las formas de regulación que se inscriben sobre los cuerpos y construyen identidades sexo-genéricas (Lavigne, 2019).

Plantear la preocupación por la diversidad en las escuelas implica necesariamente cuestionar la reproducción del sexismo, la heteronormatividad obligatoria, la normalización sexo-genérica en las instituciones y la violencia que ello conlleva, poniendo especial atención a la dimensión corporal y sexuada de los estudiantes. De la misma forma, supone otorgarle la misma atención a los retos y transformaciones que el activismo y los movimientos feministas han impulsado dentro y fuera de la escuela, especialmente luego de la renovada visibilización que adquirieron post *Ni una menos* en 2015. Sin duda esos procesos influyen en la construcción de la agenda feminista estudiantil dentro de las instituciones, así como también en la construcción de los repertorios narrativos para evidenciar conflictos en torno a la violencia. En este contexto se enmarca el interés por analizar los límites y potencialidades para habitar (y habilitar) la diversidad en la escuela, comprendiendo que la ley nacional de Educación Sexual Integral, interpretada desde una perspectiva de derechos, puede funcionar como marco normativo democratizador del género y las sexualidades.

Esta tesis se propone analizar los límites y las potencialidades de enunciación y visibilización en la escuela de la diversidad sexual, corporal y de género de estudiantes secundarios. En ese sentido, busca identificar posibles resistencias a las que se enfrentan los estudiantes ante las expresiones de diversidad sexual, corporal o de género en la escuela, y a la vez, examinar de qué forma se habilita la emergencia de aquellas expresiones que no se ajustan a la norma o normalidad escolar. A partir de reconocer las particularidades y diferencias entre escuelas de gestión estatal o privada y laicas o confesionales de la ciudad de Mar del Plata que fueron seleccionadas para el estudio, se analizará también la forma en la que se plantean y resuelven los conflictos en torno a la diversidad, la sexualidad, las corporalidades y el género.

La tesis se compone de tres capítulos. En el primero se presentarán y describirán en profundidad las tres escuelas que forman parte de la investigación, así como también las experiencias escolares situadas que allí tienen lugar. En dicho capítulo se problematizará a la escuela no sólo como ámbito totalmente homogeneizador, heteronormativo y sexista en donde se producen y

se reproducen normas sino también como espacio privilegiado para la resistencia y contestación a las mismas. En ese sentido, el capítulo se abocará a explorar resistencias ante las expresiones de diversidad, pero también la forma en las que se habilitan y son posibles en los espacios escolares.

En el segundo capítulo será central analizar la aplicación, apropiación y resignificación de la educación sexual en las escuelas por parte de los agentes institucionales que la componen, así como también aquellas reconfiguraciones que la ESI habilita y posibilita. De esta manera, y considerando las particularidades que dichos fenómenos asumen en los diferentes casos, se analizará de qué forma, en qué contexto y de acuerdo a qué configuraciones escolares es interpretada y tiene lugar la Educación Sexual Integral en las escuelas. En tanto la ESI pertenece a un marco normativo más amplio que se inscribe en un paradigma de ampliación de derechos y democratización del género y las sexualidades será interpretada y analizada no solo en su dimensión normativa y curricular, sino también a partir del diálogo que plantea con aquellas demandas del movimiento feminista y la participación del activismo estudiantil en las mismas.

Por su parte, el tercer capítulo abordará la visibilización y enunciación de los conflictos en torno al género, la sexualidad y las formas de vincularse en las tres escuelas, identificando cuáles son, cómo son presentados, “hechos públicos”, “sacados a la luz”, cómo son enunciados, cómo son entendidos por los diferentes actores y por último cómo son gestionados y qué piensan los actores sobre esa gestión.

Aspectos metodológicos

La presente tesina se sitúa desde una perspectiva metodológica cualitativa entendiendo que el proceso de investigación es de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedece a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible, con el propósito de obtener información fundamentada sobre las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja, dando sentido e interpretando los fenómenos en los propios términos y significados que ellas mismas le otorgan (Alicia Gurdian Fernández, 2007; Guber, 2004; Sautu y otros, 2005).

Para analizar los límites y las potencialidades de enunciación y visibilización en la escuela de la diversidad sexual, corporal y de género de estudiantes secundarios utilicé la etnografía entendida como enfoque, método y texto (Guber, 2011) que “busca comprender los fenómenos

sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p. 12) poniendo especial atención a los significados (Rockwell, 2009). La etnografía puede definirse como un proceso donde se investiga sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción de su particularidad. Se trata entonces de hacer inteligible a esos otros o nosotros desde una posición que habilite la pregunta desde un encuadre teórico que dialoga continuamente con los emergentes del campo (Padawer, 2008). La reflexividad acontece en la posibilidad de trabajar en la explicación de los conceptos teóricos y de los del sentido común con los cuales una se acerca al proceso de conocimiento y genera anticipaciones (Báez, 2013).

A su vez, los conocimientos etnográficos feministas resultan necesarios para construir conocimientos situados capaces de poner de relieve aspectos que algunas zonas de las ciencias sociales dejan de lado o bien ubican en un lugar epistemológico subordinado: la afectividad y la corporalidad, pero también la relación entre sujetos que investigan y sujetos investigados (Romero, 2020). El hecho de optar por una etnografía feminista supone también cuestionar algunos de los principios científicos básicos como el de la pretendida “objetividad” (Abulghod, 2019).

Situada desde esa perspectiva la investigación buscó, en un principio, describir los sentidos que circulan en la escuela y que los diferentes actores que la componen ponen en juego sobre la diversidad sexual, corporal y de género. A la vez, se propuso identificar posibles resistencias a las que se enfrentan estudiantes secundarias antes las expresiones de diversidad, pero también examinar la forma en que se habilita la emergencia de aquellas expresiones que no se ajustan a la normalidad escolar. Por último, se analizaron las maneras en que se plantean y resuelven los conflictos en torno a la diversidad, las sexualidades, las corporalidades y el género, reconociendo las particularidades y diferencias entre las escuelas seleccionadas.

Para conformar la muestra se seleccionaron tres escuelas de la ciudad de Mar del Plata. La fuerte presencia de los movimientos feministas y el activismo por la diversidad, la relevancia del movimiento estudiantil y su organización en los centros de estudiantes dentro de las escuelas, la diversidad cultural, y el hecho de que sea una de las pocas ciudades del país que cuenta con un sistema educativo de gestión municipal que administra 17 escuelas secundarias, sumado a la diversidad de escuelas religiosas católicas, evangélicas y judías orientadas a distintos sectores sociales, hacen que Mar de Plata constituya un caso interesante para analizar en la presente investigación.

Por su parte la selección de la muestra respondió fundamentalmente a tres criterios, en primer lugar, el tipo de gestión estatal o privada y laica o confesional; en segundo lugar, la concurrencia de estudiantes de diferentes sectores sociales; y, por último, el tipo de implementación que realizan de la Ley de Educación Sexual Integral, es decir, si se trata de instituciones en la que se han construido proyectos institucionales o si sólo existen iniciativas individuales de distintos docentes.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos se realizaron entrevistas virtuales y semiestructuradas a docentes, integrantes del equipo directivo y estudiantes mayores de 16 años, atendiendo a los resguardos éticos que prevé la legislación vigente, el Código Civil y el Programa de Ética de la UNMdP. Esta técnica es fundamental para acceder a lo que los sujetos piensan y creen, ya que en la entrevista se entabla una relación social que permite conocer los sentidos y significados que les otorgan a las temáticas que serán analizadas (Guber, 2001). Esto posibilita conocer situaciones no directamente observables, a través del relato de los actores y gracias a la mediación del entrevistador (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Entendiendo que el acceso a la realidad que percibimos, observamos o pretendemos conocer, nunca es directo, sino que se realiza a través de un conjunto de supuestos previos sobre el funcionamiento de esa realidad es importante poner atención a los procesos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias (Scott, 2001). Para establecer el número de entrevistas se optó por el principio de saturación cualitativa de la muestra (Sautu y otros, 2005), es decir, se realizaron entrevistas hasta que la información comenzó a ser repetitiva o similar. El contacto con los entrevistados se realizó a partir de informantes clave y utilizando la técnica de “bola de nieve”.

En ese marco, se llevaron a cabo catorce entrevistas, de las cuales dos fueron realizadas a integrantes del Equipo Directivo de la Escuela Uno y la Escuela Tres. Por su parte, siete de las entrevistas fueron realizadas a docentes de diferentes asignaturas y con distinta antigüedad en la institución de la que forman parte. Las cinco entrevistas restantes fueron realizadas a estudiantes que cursaban su 5to o 6to año y que tuvieron algún tipo de participación en el Centro de Estudiantes o Comisión de Género de su escuela. Ver tabla 1.

A su vez se realizaron observaciones en seis de los talleres virtuales que formaron parte de las Primeras Jornadas Institucionales de ESI que se llevaron a cabo durante el año 2021 en la Escuela Uno.

Tabla 1

Entevistade	Edad	Identidad de género	Militancia/Participación en Equipo ESI	Materia	Antigüedad en la escuela/Año
Escuela Uno					
Estudiante Uno	18 años	Mujer	Referenta de la Comisión de género	-	Sexto año
Estudiante Dos	17 años	Trans no binarie	No participa	-	Sexto año
Docente Uno	39 años	Mujer	Equipo ESI	Lengua y Literatura	8 años
Docente Dos	35 años	Mujer	No participa	Historia	3 años
Docente Tres	42 años	Mujer	Equipo ESI	Teatro	10 años
Integrante Equipo Directivo	59 años	Mujer	-	-	32 años
Escuela Dos					
Estudiante Uno	17 años	Varón	Presidente del Centro de Estudiantes	-	Sexto año
Estudiante Dos	18 años	Varón	Integrante del Centro de Estudiantes	-	Sexto año
Docente Uno	34 años	Mujer	Equipo ESI	Comunicación	6 años
Docente Dos	36 años	Varón	No participa	Filosofía	5 años
Escuela Tres					
Estudiante Uno	17 años	Mujer	Presidenta del Centro de Estudiantes	-	Quinto año
Docente Uno	31 años	Mujer	No corresponde	Filosofía	7 años
Docente Dos	54 años	Mujer	No corresponde	Trabajo y Ciudadanía	8 años
Integrante Equipo Directivo	52 años	Mujer	-	-	3 años

Capítulo 1

Tensiones y posibilidades

Las configuraciones institucionales que tienen lugar en las escuelas y las formas de pensar las interacciones que ellas posibilitan, al igual que los procesos que allí tienen lugar se encuentran estrechamente relacionadas y construyen, a la vez que son construidas por, la cotidianidad escolar. En ella tienen lugar las formas posibles de interacción, las formas de expresarse, de hacerse visible, de ocupar un espacio y los modos posibles en que esa cotidianidad puede ser vivida e imaginada. Esto puede tensionar y presentar desafíos a las configuraciones institucionales, las normas y regulaciones que tiendan a ser más estables y mantenerse a lo largo del tiempo. Estas posibilidades y tensiones se expresan y tienen lugar en las experiencias situadas de quienes transitan las instituciones.

Por su parte, el entramado legislativo que regula la educación entendida como un derecho, tales como la Ley Nacional de Educación de 2006, las leyes provinciales y las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, impulsa la participación política estudiantil y la construcción de la convivencia escolar. Ejemplo de ello también son el Programa de Convivencia Escolar y la Ley de Centros de Estudiantes 26.877 sancionada en 2013 que dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. Es por eso que algunos autores proponen caracterizar dichas normativas a partir de los aspectos que pretende legislar y que influye en, al menos, tres temáticas. Por un lado, la combinación de mecanismos que entienden a la educación como un derecho y una obligación, por otro, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos –a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, establecido por la ley n° 26.150-, y, por último, el impulso a la participación política estudiantil y a la construcción de la “convivencia escolar”, en reemplazo de las anteriores nociones sobre disciplina escolar (Núñez y Báez, 2013).

En ese sentido, la escuela secundaria enfrenta diferentes tensiones a partir del proceso de masificación que la sanción de su obligatoriedad condujo y atraviesa dilemas que adultos y jóvenes enfrentan en su cotidianidad en las instituciones (Núñez y Báez, 2013). En esa línea, algunos autores afirman que esa progresiva masificación del nivel y su condición de obligatoriedad, así como la sanción de diversas normativas referidas a los derechos de les

jóvenes, incluyendo los derechos sexuales y reproductivos, la Ley de Ciudadanía Argentina que establece el voto de carácter optativo desde los 16 años o la misma Ley de Educación Sexual Integral, presenta nuevos desafíos no solo para aquellos que se encargan de diseñar las políticas públicas sino también para los actores que cotidianamente transitan la escuela secundaria tales como directivos, docentes, familias y estudiantes (Núñez y Báez, 2013).

Luego de presentar los casos y algunos rasgos de sus configuraciones institucionales se buscará entonces, por un lado, problematizar la escuela como dispositivo productor de las sexualidades y, por otro, abrir el interrogante sobre las dificultades y las potencialidades de transitar el espacio de la escuela (Báez, 2018). En ese marco, aquellas tensiones y posibilidades mencionados serán analizados a partir de pensar, por un lado, el descentramiento del lugar del adulto o desplazamiento desde una perspectiva adultocentrista hacia una más participativa y democrática, y por otro, la tematización de la diversidad en la escuela a partir de las interpelaciones de los estudiantes en materia de género y sexualidades.

Presentación de los casos

Escuela Uno

La Escuela Uno es un colegio nacional preuniversitario de Mar del Plata, que fue creado en el año 1984 cuando la democracia en Argentina comenzaba a consolidarse luego de su recuperación. Es por este motivo que su acta fundacional establece que el colegio “se compromete con una educación profundamente democrática, con la defensa de los Derechos Humanos y, como los actuales tiempos lo exigen, con una educación con perspectiva de género” (Página web oficial de la Escuela Uno³). Entre los objetivos que se proponen respecto a su creación se encuentran “alcanzar excelencia educativa en su nivel”, “ser punto de referencia del resto de los establecimientos educativos de enseñanza media”, “permitir nuevas experiencias pedagógicas” y “articular los niveles de enseñanza media-universitaria en armoniosa correlación de conocimientos humanísticos, científicos, artísticos y deportivo-recreativos” (Página web oficial de la Escuela Uno).

El lema fundacional del colegio ha surgido en todas las descripciones que realizaron los entrevistados:

³ A fin de preservar la confidencialidad, no se mencionará la fuente referenciada.

El lema es libertad con responsabilidad, y me parece que, si bien ha transcurrido mucho tiempo desde su fundación, este lema ha permanecido como una característica identitaria del colegio, porque eso es lo que se busca, la autonomía, trabajar sobre las personas, logrando que realmente puedan encontrar su proyecto de vida, desde una rigurosidad académica que es lo que sostiene el colegio. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno)

La institución inició las clases compartiendo el edificio del complejo universitario del que depende y luego de un año se trasladó a un edificio ubicado en el barrio Primera Junta. Durante esos años el porcentaje de estudiantes que provenían de colegios privados y públicos se mantuvo relativamente estable. Sin embargo, en el año 2002, el colegio cambió de sede para comenzar a funcionar a unas pocas cuadras, en el barrio Funes y San Lorenzo. Este cambio fue significativo para comenzar a consolidarse como un colegio de prestigio en la ciudad:

Cuando el colegio se mudó de barrio, que ahora es un edificio muy lindo, más gente que mandaba a sus hijos a escuela privada los empezó a anotar para rendir el examen [de ingreso] entonces, ese porcentaje de ingreso que se mantenía en un 50 y 50, se terminó desbalanceando, porque antes no los mandaban porque era un colegio feo, cuando empezó a ser un colegio lindo sí los empezaron a mandar. (Docente Uno- Escuela Uno)

Desde su creación el colegio tuvo una destacada participación en la comunidad educativa marplatense, sobresaliendo también entre los establecimientos nacionales de enseñanza media del país, no sólo por el logro de la excelencia académica, sino también a través de actividades extracurriculares como Torneos Intercolegiales, Feria de Ciencia y Tecnología, Olimpiadas de Matemática, Física, Química, Biología, Filosofía, Informática, Modelo de Naciones Unidas, etc.

“El que viene de afuera se encuentra con una escuela vital, en movimiento, en una sinergia permanente todo el día. Tiene un orden particular, hay algunas estructuras básicas que hacen posible justamente esta movilidad, este chispazo” (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno). Hay, a su vez:

Mucha actividad por fuera del colegio, talleres, mucha carga de lo que son materias del campo de las artes, de educación física, hay mucha carga de talleres de ciencias. Entonces realmente buscamos esa diversidad, y dentro de esta palabra aparece un campo muy amplio para que les chiques se sientan cómodos y se vayan encontrando también, construyendo su persona, acompañándolo nosotros como escuela en este marco diverso. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno)

En su página oficial se define a sí mismo como innovador tanto en las prácticas pedagógicas como en los contenidos y su abordaje en las distintas asignaturas. Al ser una institución preuniversitaria se rige bajo el principio de libertad de cátedra lo que ha permitido una incorporación de contenidos y bibliografía experimental. En ese sentido, indican que, frente a las reformas educativas que tuvieron lugar en Argentina para la escuela secundaria, como la promulgación de la Ley Federal y Ley de Educación Nacional, “el colegio repensó varias cuestiones que posibilitaron la incorporación de un nuevo curso (séptimo año) y luego, las reformas curriculares que permitieron relacionarnos con otras jurisdicciones educativas, sin perder nuestra identidad y calidad” (Página web oficial de la Escuela Uno).

El colegio se estructura en torno a un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado que se compone de tres orientaciones: Ciencias Naturales (dos divisiones), Ciencias Sociales (una división) y Comunicación (una división). Actualmente cuenta con 24 cursos doble turno de aproximadamente 40 estudiantes cada uno. A su vez, les estudiantes tienen un taller obligatorio por cuatrimestre a partir del 2do año de la Secundaria Básica y también pueden optar por hacer talleres complementarios de formación en horarios de contra turno.

Escuela Dos

La Escuela Dos es un colegio privado perteneciente a la Congregación Salesiana. Su impronta religiosa se evidencia en su misión educadora inspirada en el Sistema Preventivo heredado de su Padre Fundador. Dicho Sistema intenta desarrollar un ambiente educativo familiar, con relaciones de cercanía, normas razonables y una preocupación por el desarrollo integral de la persona entendiéndose como activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según este sistema, en contraposición con uno represivo en el que el papel del educador es ejercido desde el castigo y la amenaza, la función del educador será la de “un padre amoroso que guía y aconseja, y que es capaz de generar espacios educativos sanos” (Página web oficial de la Escuela Dos).

Desde esta perspectiva la educación es comprendida como “educación-evangelización” orientada a la formación integral y personalizada y como “proceso privilegiado de desarrollo de un hombre y una mujer pleno” (Página web oficial de la Escuela Dos). En este sentido propone fomentar los valores de la espiritualidad salesiana: generosidad, solidaridad, sencillez, gratitud, fidelidad, alegría y optimismo. A la vez, “se estructura sobre la base del respeto por las diferencias, pensada en el trabajo personalizado” (Página web oficial de la Escuela Dos). Al respecto, una de las docentes que trabaja en la institución comenta: “es católico, pero dentro

de lo que es la congregación católica es Salesiano, es como mucho más abierto que un colegio, no es un colegio de monjas por ejemplo (...) tiene otra administración, es mucho más abierto” (Docente Uno- Escuela Dos).

El Ciclo Básico se organiza en tres divisiones por curso al igual que el Ciclo Orientado. Tiene tres propuestas de modalidades: Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con una matrícula máxima de 33 estudiantes por curso y funciona en el turno mañana. Cuenta con una amplia oferta de talleres obligatorios por la mañana tales como “Convivencia”, “Técnicas de Estudio”, “Calidad de Vida”, “Expresión Corporal”, “Orientación Vocacional y Ocupacional”, “Oratoria y Debate” y talleres optativos por la tarde como “Ajedrez”, “Focus – Filosofía”, “Mix de Ritmos Latinos”, “Panadería y Pastelería” y “TED”, proyectos pre-universitario para los alumnos/as de 6° años, proyectos de educación sexual integral, semana de las artes, entre otros. “Es una institución que tiene mucha vida y mucha actividad institucional más allá de lo que pasa en las aulas, están las intertribus, organizan los juegos florales, hay un montón de actividades extras” (Docente Uno- Escuela Dos). También se promueve la participación activa en encuentros deportivos locales y provinciales y Olimpíadas de Matemática, Física y Química. Por último, se ofrecen distintos proyectos, algunos obligatorios y otros optativos entre los cuales se encuentran los espacios de catequesis, las celebraciones, los grupos juveniles, los viajes, los retiros, las convivencias, entre otros.

“Es una escuela que tiene una fuerte impronta de encuentro, de salir constantemente al encuentro, una escuela con una impronta de escucha, de vida en la naturaleza, es una escuela que esos valores los tiene muy incorporados y apropiados. (...) Al tener tantas experiencias lúdico-creativas o de vida en la naturaleza, hace que el encuentro con los y las estudiantes sea mucho más cercano que en otras instituciones, que también es cercano, pero quizás no tan íntimo”. (Docente Dos- Escuela Dos)

Escuela Tres

La Escuela Tres es una escuela de gestión municipal que se inserta en el ámbito de la DIPREGEP y se ubica en el barrio General Pueyrredon. Dicho barrio se ubica en la periferia de la ciudad y se encuentra atravesado por diversas desigualdades económicas, de acceso al trabajo y acceso a los servicios, entre otras. A su vez, las personas que asisten a la Escuela son principalmente quienes viven allí debido al fuerte anclaje territorial y a la propia identidad de un sistema municipal que apuntó, en un principio, a la creación de escuelas en barrios

periféricos para que puedan asistir las personas que lo integran. El nivel, por su parte, se compone por siete divisiones de las cuales dos corresponden a primer año. Debido a su fuerte impronta comunitaria las personas que transitan la institución se identifican con su calidez y familiaridad.

Somos como una gran familia, ante cualquier inconveniente siempre buscamos la solución. En especial también tengo un equipo de preceptoras y un preceptor a la tarde que trabajan muy bien para lograr este vínculo, que los chicos se sientan contenidos en la escuela, ya sea desde lo vincular, desde lo pedagógico y bueno, acompañándolos desde mi experiencia (...) Pero es una escuela muy cálida y se respira familia. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

Así como también por el compromiso y el anclaje territorial por parte del equipo docente:

Siempre hubo un grupo docente muy anclado en la territorialidad de la escuela digamos, muy comprometido con la escuela porque son docentes que tienen muchas horas ahí en la escuela entonces cuando uno está muchas horas en una misma escuela te permite tener un diálogo con los estudiantes, un conocimiento de la comunidad mayor que cuando estas boyando de escuela en escuela. (Docente Uno- Escuela Tres).

Aspectos institucionales

Equipo directivo

El Equipo directivo de la Escuela Uno se compone por una directora y dos vicedirectores con la particularidad de que son elegidos mediante elecciones. Se caracteriza como una dirección de “puertas abiertas” por su flexibilidad y su capacidad de escucha atenta y trabajo en conjunto tanto con docentes como con estudiantes. “La gestión yo sé que tiene adherentes y oponentes, es una gestión muy abierta, descontracturada (...) una gestión de puerta abierta, de mucho diálogo, de mucha propuesta” (Docente Tres- Escuela Uno).

La conducción del nivel secundario de la Escuela Dos está a cargo de un Director, una Vicedirectora, un Coordinador de Pastoral, una Secretaria y una pro-secretaria bajo un “estilo de gestión participativo que estimula la mutua coordinación y la participación activa” (Página web oficial de la Escuela Dos) de todos los actores. A diferencia del anterior el Equipo

Directivo es elegido por el representante legal del colegio, miembro de la congregación salesiana.

El equipo directivo está conformado por un profesor y una profesora que es la vicedirectora y la verdad es que el acompañamiento es buenísimo y son súper receptivos, sobre todo la vice, a cualquier propuesta que nosotros les hagamos y nos dejan trabajar con total libertad pese a que es un colegio confesional. (Docente Uno- Escuela Dos)

Mientras que el Vicedirector que reemplazó a la Vicedirectora en su licencia

Es como el más cercano a todos porque siempre que lo ves ahí en los pasillos es alguien con quien sabes que podés hablar, que, si tenés alguna queja, le vas a decir y te dice “bueno, esperame cinco minutos y voy al aula y lo hablo con todos tus compañeros” y va y lo habla y llega a un arreglo, no es que lo deja ahí y se olvida o no sé... El vicedirector es el más cercano y el director es bastante ¿cómo decirlo? como que es recluso, no está tanto con los alumnos, aparece pocas veces. (Estudiante Uno- Escuela Dos)

Por el contrario, la figura del Director aparece asociada a la autoridad y a la mirada más conservadora en la escuela, como lo indica un estudiante que integra el Centro de Estudiantes de la escuela:

Con el director si bien yo me llevaba bien, "cordialmente", había más chispa, había una mayor disputa, porque tenía un tinte más autoritario y bueno, había tal vez bajadas de líneas que no estaban tan buenas (...) más que nada sobre algunos reclamos o situaciones que pasaban ante los que siempre toma la medida más conservadora, muy pocas veces se pone del lado de los estudiantes, siempre tiene mayor reticencia o tal vez no escucha como se debería. (Estudiante Dos- Escuela Dos)

Por último, la directora que se desempeña en el equipo directivo de la Escuela Tres, formada en educación inicial, tras desempeñarse como maestra en primaria y finalmente, una vez recibida de Profesora de Ciencias Naturales, como preceptora de secundaria, asumió su cargo como directora en la escuela secundaria en el año 2020, luego de concursar para el cargo y asumirlo en asamblea. La gestión se caracteriza por el trabajo en equipo en colaboración con preceptores y docentes.

La directora es súper piola, justo le toca la pandemia pobre, justo le toca el año pasado iniciar las gestiones, pero muy apoyada en el equipo docente, es una persona que

reconoce mucho el trabajo docente, es un trabajo muy colaborativo. (Docente Uno- Escuela Tres)

Además de la exigencia, se caracteriza por una mirada atenta y cercana tanto a docentes como estudiantes.

Yo me llevo muy bien porque es una persona que exige, que es exigente, pero que se toma el trabajo de, por ejemplo, cuando mandamos una planificación leerla, hacerte una devolución, revisar las cosas, está atenta a nuestro trabajo. Aparte tiene buena onda con los chicos, los chicos la quieren. (Docente Dos- Escuela Tres)

Equipo de orientación

Tal como lo establece la Ley Provincial de Educación (N°13.688) todas las instituciones deben contar con un Equipo de Orientación Escolar a los fines de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial. Mediante la orientación y acompañamiento de niños, adolescentes, jóvenes y adultos su función es contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

El Equipo de Orientación que se desempeña en la Escuela Uno se compone por una trabajadora social, dos psicólogas y un pedagogo. Allí realizan tareas:

De las más variadas que tienen que ver con la socialización, muchas situaciones particulares personales cuestiones también de sostenimiento pedagógico, de ayudarlos a todo lo que es el tema de afrontar su vida secundaria que es muy diversa, de poder ir afrontando distintos tipos de vínculos, todo el tema de los vínculos que siempre es un tema, el bullying, todo lo que es el posicionamiento para relacionarte con los otros, bueno esas cuestiones que son propias de trabajo de cualquier equipo en cualquier escuela. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno)

Sin embargo, al tener la escuela una gran cantidad de estudiantes, el Equipo de Orientación se encuentra desbordado y en ocasiones no llegan a cubrir la demanda de acompañamiento o emergentes particulares en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Tienen muchas misiones y funciones, como son tantas y solo son cuatro personas yo creo que hacen lo que pueden también, entonces sí, intervienen en situaciones puntuales de aprendizaje, a nosotros cada tanto nos llega un informe “fulanito de tal de cuarto” y

un informe sobre su situación y las cosas a contemplar (...) pero creo que se quedan cortos con el trabajo. (Docente Tres- Escuela Uno)

Hay opiniones bastante variadas del Equipo de Orientación, porque sabemos que están presentes, el tema es que cumplen un cierto horario de trabajo, entonces capaz vos necesitas algo de urgencia y no están en el colegio o capaz les falta, a mi opinión personal, un poco más de capacitación sobre ciertos temas como género. Sé que están, dieron un montón de charlas y es un espacio abierto, siempre te incentivan a que vayas al Equipo de Orientación. Yo fui en ocasiones particulares por temas personales, pero no sentí un seguimiento real por parte del equipo después de eso. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

Otra de las falencias se evidencia en la falta de diálogo y articulación con los demás integrantes que componen la escuela:

En ese sentido a mí me parece que el equipo tiene muy poco diálogo con los docentes ellos manejan las cuestiones institucionales desde una normativa que solo ellos conocen que tiene que ver con los derechos y cómo proceder ante ciertos casos y en eso me parece que los profes quedamos afuera, son terrenos muy diferentes. Y no me parece que haya buen diálogo, tampoco hay buen diálogo entre el equipo de orientación y la dirección, me parece que no está funcionando. (Docente Tres- Escuela Uno)

El Equipo de Orientación Escolar en la Escuela Dos es compartido por los tres niveles de la institución y se compone por tres profesionales entre las cuales se encuentra una psicóloga, una pedagoga y una trabajadora social. Uno de sus principales objetivos es acompañar las trayectorias escolares de aquellos estudiantes que lo requieran, asesorando al equipo docente en las adecuaciones curriculares, psicológicas y vinculares en acuerdo con el Equipo de Conducción del nivel.

Tiene un equipo de orientación escolar que está constituido por tres profesionales, por tres mujeres, una asistente social, una psicopedagoga y una psicóloga, pero siempre alguna está de licencia, el tema es que es un solo equipo para los tres niveles, entonces siempre están desbordados. (Docente Uno- Escuela Dos)

Al contar la Escuela con una matrícula numerosa el equipo no siempre puede realizar el adecuado acompañamiento a los estudiantes y debido a que son tres profesionales para los tres niveles de la Escuela los docentes:

Recurrimos a ellas si necesitamos algo, pero la realidad es que para nosotros como docentes es una de las patas más flojas porque hay mucha gente que necesita acompañamiento, y entendemos que ellas están desbordadas, pero la realidad es que hay muchas cosas que las detectamos en el aula y por ahí son cosas que se vienen arrastrando desde primaria, por ejemplo, y llegan a primero de secundaria y nunca salieron a la luz, salvo que haya algún profe que se preocupe y ocupe, la verdad es esa, pero está el equipo, en otros coles que estoy no está. (Docente Dos- Escuela Dos)

Por su parte, el Equipo de Orientación de la Escuela Tres tiene la particularidad de que no es propio, sino que es “prestado” por la escuela primaria con la que comparten edificio. Durante algún tiempo funcionó “a demanda”, pero recientemente, y a partir de un acuerdo, ese mismo equipo cumple horas en la escuela dos veces por semana.

Por un lado, eso está bueno porque conocen a los chicos desde que iban a la escuela primaria, por otro lado no está tan bueno porque al ser la misma institución y ellas al estar tan acostumbradas a trabajar en la escuela primaria y hacer como una especie de préstamos les cuenta mucho por ahí salir del nivel primario y trabajar específicamente para la escuela secundaria. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

Sin embargo, surge nuevamente la problemática en torno a una demanda que no llega a ser cubierta:

Nosotros las tenemos los lunes y los jueves y por ahí si surge algún problema, yo no te voy a decir que por ahí no los atiendan a los chicos, pero se complica porque sabes la demanda que tienen los adolescentes, que necesitan por ahí ver a la persona, como para encontrar la confianza si tiene algún problema o algún conflicto que tenga que superar. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

El lugar de la ESI en el Proyecto Institucional

Entre las leyes que rigen la educación en el país a las que deben adecuarse todas las instituciones educativas se encuentra la Ley de Educación Sexual Integral (N°26.150) aprobada en Argentina en el año 2006. Esta normativa establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Para su implementación se creó el Programa Nacional de Educación Sexual

Integral que tiene como principales objetivos incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Por su parte, la ley establece que la misma debe ser transversal, propone la creación de un espacio específico y no se limita a la realización de jornadas o charlas aisladas. Sin embargo, el hecho de que exista una ley y un programa que reglamentan la implementación de la Educación Sexual Integral no implica que dicha implementación esté garantizada, y de la misma forma, asume particularidades propias de las instituciones en las que se despliega la ESI como política pública educativa.

La Escuela Uno dice comprometerse con su implementación y desarrolla algunas iniciativas institucionales, tales como la realización de las Primeras Jornadas Institucionales de ESI. Esto, no sin enfrentar resistencias y dificultades:

Cuando hablamos de ESI todavía se ha estado cuestionando y le han estado dando vueltas y vueltas a una ley que es de 2006, ¡cuántos años tiene! Y todavía sigue siendo cuestionada, esta cuestión de lo legal y lo legítimo. Una cosa es legal, pero la legitimidad hay que ganarla, hay que construirla, hay que ganarla, hay que militarla, y se está militando, se sigue militando me parece que acá hay docentes hay adultes y hay niños y jóvenes que la militan, la militamos (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno)

A la par y por iniciativa de docentes que tenían que cumplir horas en el proyecto institucional se conformó el Proyecto de ESI en la escuela a cargo de un equipo de tres docentes a quienes se les asignaron dos horas semanales para tal fin. Algunas de las funciones y objetivos del Proyecto tienen que ver con la articulación, el armado de las Jornadas, acercarles material a colegas, armar encuentros, “como ir interviniendo e ir instalando el tema desde diferentes acciones... porque medio que si no empujamos un poco no funciona” (Docente Uno- Escuela Uno).

La sensación era que había que mover aguas, un poco así tirarse a la piletta porque ninguno de los tres somos especialistas en ESI ni mucho menos, somos gente curiosa que sí realizó cursos, que sí sabe que hay cosas que hay que... y sabe que es una ley, que es un derecho y que hay que agitarla, nada más que eso, no somos especialistas en nada. (Docente Tres- Escuela Uno)

Para el caso, si bien existe un compromiso por desarrollar un Proyecto Institucional, muchas veces su implementación se encuentra supeditada a voluntades individuales:

Es difícil, porque son cuestiones individuales, nosotros desde lo institucional proponemos una cosa, pero es como la persona y su pensamiento va acomodándose y trabajando en esta cuestión que va como levantando la mirada y viendo que está pasando otra cosa alrededor que también hay que dar un tiempo de acomode. (...) la cuestión de la obligación en estos temas no sirven, yo te puedo poner la ley y decirte tenés que hacer tal cosa, pero si vos sentís que no podés el efecto a veces es peor, es mucho más negativo meterte con una temática que vos no podés, o confunde... es preferible traer a alguien o ver cómo, o capacitarte, entonces estamos trabajando en esos aspectos. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno)

La institución hace años que insiste con la aplicación de ESI. Pero bueno la verdad es que no es unificada la aplicación [de la ESI]. Porque no todos los docentes tienen la misma formación, hay una responsabilidad individual, sin lugar a dudas. (Docente Tres- Escuela Uno)

Por su parte, en la Escuela Dos si bien ya existía un “Equipo de ESI” conformado por el equipo de pastoral, el equipo de orientación y aquellos profesores que quieran integrarlo, fue en 2018 que se intensificaron las iniciativas por parte de algunos docentes que veían necesaria la transversalización de la ESI y le dieron forma al Proyecto que luego dio lugar a las primeras jornadas institucionales de ESI que tuvo la escuela. Al respecto, uno de los docentes que formó parte de la iniciativa, cuenta:

Siempre hubo un equipo de ESI, entre comillas, que lo conformaba el equipo de pastoral de la escuela, el equipo de EOE y algún profe que quería sumarse, generalmente eran dos o tres nada más, y mucho no se hacía más que bajar dos o tres lineamientos, nada más. En 2018 nace como proyecto de mi departamento de ciencias sociales que queríamos hacer un trabajo de ESI transversal con 4to, 5to y 6to, esa pequeña idea se agrandó y terminó en las jornadas, pero nació como una idea interdepartamental. (Docente Dos- Escuela Dos)

En la práctica, organizar las jornadas constituye la principal tarea de los docentes que integran el Equipo. “El equipo está más que nada para la jornada, nosotros existimos y estamos, pero

no es que nos reunimos muchas veces al año, por ahí nos reunimos tres veces, cuatro, y más cerca de las jornadas” (Docente Uno- Escuela Dos).

Sin embargo, en 2019 ese equipo fue disuelto por el Equipo Directivo que luego eligió les docentes para realizar otro armado. Uno de los docentes que participó en un principio, pero que luego no fue incluido en ese segundo armado, agrega: “ese año la escuela toma la posta, disuelve el equipo, la escuela la disolvió y ellos eligieron los profesores que curiosamente fueron todas mujeres” (Docente Dos- Escuela Dos). Luego de eso, las jornadas volvieron a realizarse el siguiente año, pero con otra impronta. “Fue totalmente diferente la jornada, hubo menos talleres, fue más empobrecida” (Docente Dos- Escuela Dos).

Por su parte, si bien no hay un pedido institucional de que les docentes trabajen la ESI en sus materias, la Escuela lo promueve e incentiva la participación en el Equipo de ESI.

En realidad, no es un pedido, sino que se promueve, de hecho, siempre se recuerda que existe el equipo de ESI y se trata de ir renovando ese equipo para que no seamos siempre las mismas personas las que tratamos de llevar todo a cabo. (Docente Uno- Escuela Dos)

Aun contando con este tipo de iniciativas la implementación de la ESI continúa supeditada a las voluntades individuales de los docentes que componen la Escuela. “Lamentablemente depende de cada docente, la realidad es esa, al no haber bajadas importantes institucionales depende de cada docente, cada cátedra lo maneja” (Docente Dos- Escuela Dos).

Me parece que el desafío es (...) que no quede a la buena voluntad de cada docente, que es lo que pasa, en definitiva. Porque por más que en este caso nosotros tenemos un equipo de ESI lo conforman los que tienen ganas de estar, siempre tenés algunos a los que no les interesa nada. Sabiendo que tenemos la ley como una herramienta y que somos efectores de derechos humanos tenemos que aplicarla ¿no? (Docente Dos- Escuela Dos)

En la Escuela Tres la ESI no forma parte del Proyecto Institucional, sino que actualmente la implementación de la misma depende de iniciativas individuales y del interés y el compromiso de algunos docentes. Sin embargo, existe por parte del Equipo Directivo la predisposición para que se implemente como Proyecto Institucional.

Sí, por ahora son iniciativas individuales, algunos acordaron, viste lo que te dije, a principio de año, pero bueno la mayoría por ahí lo trabaja desde su área. Por eso quiero que Juana trabaje con los profes como para darles una orientación y poder ver que surja

desde el Proyecto Institucional. (...) Yo creo que recién lo vamos a armar para el año que viene, para marzo. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

En ese sentido, si bien en algunos casos los proyectos de ESI revisten más institucionalidad que en otros, en los que las intenciones e iniciativas son incipientes, la ESI, en muchas ocasiones, se encuentra supeditada a voluntades individuales y su aplicación es condicionada por diversos factores que adquieren particularidades al interior de los contextos institucionales en los que conviven y confluyen los actores que componen la escuela, como será analizado en profundidad en el Capítulo Dos.

Normativas, sanciones y formas de regulación

Acuerdos Institucionales de convivencia

En el marco de La Ley de Educación Provincial N° 13.688 orientada por la Ley Nacional de Educación, la resolución provincial 1709/09 sobre convivencia escolar establece que en todas las escuelas secundarias deben implementarse Acuerdos Institucionales de Convivencia y Consejos Institucionales de Convivencia. Según la resolución son precisamente los Consejos Institucionales de Convivencia aquellos espacios de diálogo, intercambio, reflexión y participación que involucran a todos los actores del sistema educativo a través de sus representantes en la elaboración, aplicación y reformulación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia.

La Escuela Uno cuenta con un Consejo, que comenzó a funcionar desde finales del año 2019, cuyo objetivo es promover una institución educativa más plural y participativa y se compone por directivos, docentes, egresados, estudiantes y personal trabajador universitario, debido a que debe adecuarse al estatuto de la Universidad. Allí tiene lugar la revisión del borrador del Acuerdo Institucional de Convivencia que aún no ha sido aprobado y es objeto de debates y discusiones, en las que participan tanto docentes como estudiantes:

Es un borrador, no lo tenemos aprobado todavía, de hecho, es una de las cuestiones de debate, porque después de una revisión... hay una burocracia ¿viste? Lo tienen que pasar, después lo tiene que corregir, después tiene que pasar al consejo académico, después al superior, no sé, yo sé que eso no está aprobado, y que al borrador hay que modificarlo porque por ejemplo le faltan cuestiones explicitadas sobre el trabajo sobre la perspectiva de género. (Docente Tres- Escuela Uno)

Sí, tenemos un reglamento digamos, está bastante obsoleto, es de hace muchísimos años, es lo que estamos trabajando ahora porque en el colegio además de tener el Centro de Estudiantes y la Comisión de Género tenemos el Consejo Directivo que se compone de varios claustros del colegio y esta la parte estudiantil para tratar ciertos temas que se discuten en la directiva digamos, eso también lo estuvimos discutiendo, las normas de convivencia, el bienestar estudiantil, hay cosas que mejorar, hay cosas para meterle perspectiva de género por ser más actuales y métodos de acción que es como a lo que queremos llegar y a lo que más queremos apuntar. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

En la Escuela Dos funciona el Consejo de Convivencia integrado por una figura del equipo directivo, docentes referentes rotativos y también estudiantes de todos los años elegidos por votación al igual que les docentes. Este consejo es quien recepciona aquellas consultas y demandas ante situaciones concretas de las que, por lo general, dan aviso los preceptores al equipo directivo. “La realidad es que el consejo de convivencia se tendría que juntar más allá de eso, pero siempre termina siendo para accionar sobre algo que haya pasado” (Docente Dos- Escuela Dos). Por su parte, los acuerdos de convivencia que funcionan de marco ante las situaciones a intervenir son actualizados periódicamente con la participación de diferentes actores institucionales.

Está el acuerdo institucional de convivencia que eso se actualiza todos los años, en realidad muchas actualizaciones no tiene, se manda por mail, se debate entre los departamentos, los departamentos van viendo que dejar, que sacar, y después lo mandan a dirección y de ahí se unifica uno y eso va en el mismo cuaderno de comunicaciones para que las familias lo firmen. (Docente Uno- Escuela Dos)

Por el contrario, en la Escuela Tres no funciona el Consejo Institucional de Convivencia y, por otro lado, también está pendiente el armado del Acuerdo de Convivencia en conjunto con los estudiantes.

Bueno eso está pendiente también armar el Acuerdo de Convivencia juntos con los estudiantes, también me gustaría que participen de por ahí a partir del conflicto ver la manera de resolverlo. Hay uno que son esos típicos viste, que los tenés que leer como para sacar digamos la estructura de lo que sería el acuerdo de convivencia pero no, no tenemos, tendríamos que armar uno que incluya la ESI y bueno que participen, a mí me

interesa que participen los estudiantes y los profesores que sea un acuerdo participativo, no unilateral. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

Código de vestimenta

Si bien desde el Ministerio de Educación de la Nación no hay ningún documento por escrito que establezca una pauta de vestimenta oficial, y que la reglamentación de la Provincia de Buenos Aires establece que los Acuerdos Institucionales de Convivencia pueden, pero no necesariamente, hacer referencia a cuestiones vinculadas a la vestimenta de los estudiantes, lo cierto es que muchas veces existen acuerdos al interior de las instituciones entre familias, autoridades, docentes y estudiantes que por lo general contienen algún lineamiento con respecto al código de vestimenta, y de la misma manera, determinan la implementación que cada escuela decide llevar a cabo.

En la Escuela Uno no es obligatorio el uso del uniforme ni pareciera haber un estricto código de vestimenta o restricciones al respecto en las que “los chicos pudieran tener problemas para expresarse con su ropa o su aspecto físico, color de pelo, lo que sea” (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno). Sin embargo, esta supuesta libertad en la elección del vestir y mostrarse no significa que no existan ciertas disputas en torno a la vestimenta. Uno de los conflictos se dio en torno a una nota por parte de los directivos que exigía a los estudiantes el uso de vestimenta “adecuada”. Si bien no existe una clara delimitación entre lo que es adecuado y lo que no lo es -y en caso de haberla probablemente estudiantes y directivos no compartirían los mismos criterios para definirlo ni estarían completamente de acuerdo, al menos, en una primera instancia- entre las cosas “inadecuadas” se encontraban, por ejemplo, el uso de musculosas, remeras cortas, calza o short. Por este motivo, cuestiones referidas al código de vestimenta en el colegio continúan tratándose en la Comisión Directiva entre los diferentes actores que componen la escuela.

Esto se está hablando todavía en Comisión Directiva, y se está hablando entre los alumnos que representan al estudiantado, y los profesores, directivos, bla, bla, bla, que se está debatiendo para hacer una reforma, que probablemente salga el año que viene si sale, pero ya estamos intentando dejar sentadas las bases porque si no las compañeras tienen que empezar de cero. (Estudiante Dos- Escuela Uno)

En tanto, la Escuela Dos al ser privada cuenta con un uniforme de uso obligatorio que está estrictamente establecido y diferenciado por género.

Sí, sigue estando, ahora se hizo una votación entre todas las familias, hace dos años y bueno el jogging y el jean empataron, entonces antes era pantalón de garza para los varones y pollera para las mujeres, ya no existía el uniforme de gala, vos podías ir con lo que querías todo el tiempo, más la chomba y el sweater, que son unisex, pero sigue estando la pollerita pantalón y el pantalón. La mayoría opta por el jean o el jogging que es muchísimo más cómodo, pero está digamos. Hasta que no se presente que haya un varón por decirlo de alguna manera o una mujer trans que se quiera poner una pollera yo calculo que va a seguir siendo así. (Docente Dos- Escuela Dos)

Además, “las mujeres, por ejemplo, no pueden usar calza en educación física y los varones sí, cosas de ese estilo todavía se mantienen” (Docente Dos- Escuela Dos).

Por su parte, en las escuelas públicas municipales como la Escuela Tres no es obligatorio el uso de uniforme ni se permite sancionar a les estudiantes por su vestimenta. En la práctica, la Escuela Tres expresa que no se rige ni cuenta con un código de vestimenta, pero, sin embargo, la preocupación en torno a las remeras cortas, el maquillaje o los pantalones rotos también se encuentra presente. En ese sentido, uno de los pedidos del Centro de Estudiantes tuvo que ver con la implementación de un uniforme, aunque no llegó a concretarse todavía.

Yo como presidenta del Centro tenía que hacer una carta diciendo que se exigía venir de buzo gris, chomba blanca y jean oscuro o jogging gris porque hoy en día vos las ves a las nenas y van pintadas de labial rojo, remerita cortita, pantalones rotos y no te permiten eso, les dicen que así no pueden venir (...) Eso todavía está pendiente, tengo que reunirme con la directora y hacer la carta. (Estudiante Uno- Escuela Tres)

Si bien continúa pendiente y constituye un pedido del que les estudiantes del Centro de Estudiantes participan, en ocasiones anteriores, no fue algo que se sostuvo en el tiempo. De manera que “ya habíamos tenido un director que nos exigía eso, pero nadie iba, fuimos el primer día y ya después nadie iba con eso” (Estudiante Uno- Escuela Tres). La cuestión del uniforme, a su vez, es asociada a una cuestión identitaria propia de la Escuela a la que se asiste:

Y estaría bueno [que se implemente el jean y la chomba] porque quedaría como más formal, un colegio más lindo porque si vos te fijás en la Escuela X van con su logo viste. Nosotros tenemos que hacernos nuestro logo, una vez que lo tengamos íbamos a

hacer los buzos para que cada uno vea si lo puede comparar y empezar a llevarlo.
(Estudiante Uno- Escuela Tres)

Sanciones, formas de sanción y las cuestiones a regular

Con las iniciativas que comenzaron durante el 2001 para la reformulación de normas de convivencia y disciplina en las instituciones educativas en nuestro país, el modo de comprender y aplicar las sanciones ha ido avanzando, al menos desde lo normativo, hacia un paradigma menos punitivista. La resolución 1709/09 al establecer a los Consejos Institucionales de Convivencia y encomendarle la elaboración, aplicación y reformulación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, los define como un espacio para “pensar en conjunto cuál o cuáles son los caminos de salida para las situaciones que lesionan las relaciones de convivencia escolar”. Sin embargo, deja en manos del Equipo Directivo la decisión respecto al grado de injerencia que tendrá a la hora de aplicar y decidir sanciones. Esto hace que, en la práctica, en las instituciones educativas puedan convivir tanto sanciones tradicionales como suspensiones, firmas o amonestaciones con otras no tradicionales como las que implican una reparación del daño.

En la Escuela Uno, si bien la figura de la amonestación existe, no suele ser aplicada, por el contrario, se opta por una política menos punitivista que promueva la reparación del daño.

Amonestaciones es muy raro que se de en el colegio, capaz que en otros colegios son más recurrentes o están más naturalizadas, (...) la política que tiene más que nada el colegio, que se puede estar de acuerdo o no, es no ser punitivista, siempre es como algo para reparar, de hecho se hacen talleres, jornadas, charlas e incluso en situaciones bastante más de gravedad, como el tema convivencia con perspectiva de género, no se puede echar a una persona del colegio, o es lo que nos dicen, lo tenemos bastante presente a eso, pero sí que se quiere reinsertar o reparar digamos el daño desde ambas partes, se apunta digamos a eso, a que no sea una política punitivista sino algo reparador. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

A su vez, las medidas alternativas que se ensayan y se trabajan de manera “artesanal” y personalizada como actividades de reflexión ante ciertos casos de faltas graves también convive con la restricción de ciertas actividades y con la realización de otras, como cursar un

taller de ESI para reflexionar sobre lo sucedido. Al respecto, una de las docentes que forma parte del Equipo ESI y que intervino en el conflicto, agrega:

Hicimos como un trabajo de acompañamiento, que lo fuimos inventando artesanalmente a medida que lo fuimos haciendo... eh le dimos unos materiales para leer, unos videos para ver y nos juntamos con él a discutirlos un par de veces y le pedimos que arme una bitácora durante el verano de algunas situaciones en esa línea digamos de que pensara con lentes de género, de ESI las cosas que le pasan (...) [también] se le restringieron algunas actividades, por ejemplo no puede ser tutor de chicos más chicos, no puede ser tutor en los talleres de 5to y 6to. Y se le hizo cursar el taller de ESI. (Docente Uno- Escuela Uno)

Lo mismo sucede en la Escuela Dos, mientras que las sanciones más tradicionales como la suspensión se utiliza en aquellos casos de “gravedad” como podría ser una amenaza de bomba, el resto de las faltas son abordadas en el Consejo de Convivencia donde se consensuan acciones reparadoras.

Se trabaja de esa manera, se convoca al consejo y es el consejo el que decide cómo evaluar, ha habido suspensiones, pero porque, no sé, han prendido fuego algo en el calefactor y sabés que el calefactor puede explotar y chau, ese tipo de cuestiones. En cuanto al trato y eso sí, ya te digo situación de violencia sí, y si no lo otro se maneja mucho también con buscar esas acciones reparadoras. Yo he tenido estudiantes que han insultado a otra persona y el consejo lo evalúa y no sé, tenés que hacer un trabajo sobre tal cosa y lo exponés, cosas así, que por ahí termina diluyéndose, la idea es que después le busques el significado vos, pero sanciones así no hay. (Docente Dos- Escuela Dos)

Sin embargo, en el caso de las acciones reparadoras se señala la responsabilidad institucional en su implementación ya que, como expresa un docente, “puede ser un arma de doble filo, se lo pueden tomar con seriedad o pueden pensar ‘bueno hago lo que se me canta total no me pasa nada’, depende como esté orientada la institución ahí” (Docente Dos- Escuela Dos).

A su vez, se implementan los “partes” diarios:

Ahora al alumno se le hace un parte se llama, que se notifica a la familia, que ese día dos se agarraron a las trompadas, no sé, qué sé yo, le haces un acta, un parte diario y obviamente si hay un alumno que tiene 15 partes diarios bueno se toma cartas en el asunto más firme, pero sino se toma de esa manera. (Docente Dos- Escuela Dos)

Por su parte, la implementación de medidas reparadoras también está presente en la Escuela Tres, incluso en situaciones de peleas y violencia física:

Están surgiendo problemas de peleas, que yo no digo que no sean normales viste, porque en todas las secundarias pasa, pero bueno nosotros tratamos de buscar la solución, trabajando de manera reflexiva, haciendo una tarea comunitaria, un pacto, un encuentro con la persona con la que tuviste el conflicto y bueno tratar de ver entre los dos ver la manera, o qué es lo que te pasa con la otra persona, por qué pasó lo que pasó. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

En ocasiones estas medidas tienen que ver con un trabajo de “mediación” y diálogo entre las personas involucradas:

Bueno se me ocurrió buscarle un trabajo reparador, no una suspensión, un trabajo reparador que consistía en ponerse junto con la preceptora, conmigo, con quien fuere, con un intermediario, conversar con la compañera que había surgido el conflicto, el que desencadenó la pelea (...) Bueno hicieron un trabajito ahí entre las dos y ahí se explicó, no es que se hace esto para que ustedes sean íntimas amigas se hace para que se pongan en palabras lo que ves en la otra persona que te molesta. Y después se hizo un... no tenía una manera de... yo quería que hagan una tarea comunitaria y entonces se me ocurrió que repartan la merienda las dos juntas. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

Aun así, existen ciertos reparos en la “efectividad” de la medida para resolver conflictos y se apela a probar y ensayar diferentes alternativas:

Por ahí se escucha mucho las versiones de... o sea, de la que acusa a una del maltrato y a la otra, y a veces pensás ¿está bueno escuchar tanto tiempo o buscar punto intermedio? porque viste es como “le dije y me dijo y le dije” y al final no sabés si vas a resolver el problema desde esa óptica, pero bueno, vamos probando todo y no hay manual. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

Formas de participación política

Centro de estudiantes

El Centro de estudiantes de la Escuela Uno se caracteriza por ser uno de los más antiguos de la ciudad, inaugurado el mismo año que el colegio y activo ininterrumpidamente hasta la actualidad:

Hay un centro de estudiantes muy potente, eso también es una característica de la escuela, que participa de la vida institucional del colegio y eso es sumamente importante, contar nosotros desde la institución con orejas muy grandes para la escucha y desde ellos con una responsabilidad muy importante en participar institucionalmente para que la escuela sea mejor, que sea su lugar de pertenencia. (Integrante del equipo directivo- Escuela Uno)

Además de su activa participación en la vida institucional del colegio, el centro de estudiantes cuenta con proyectos académicos, sociales y recreativos y llevan adelante tareas de militancia:

Estamos bastante organizados en ese sentido en cuanto al Centro de Estudiantes, la importancia que le damos, solemos dar charlas al ciclo básico para que vean la importancia y se involucren en el centro de estudiantes (...) la militancia en el centro de estudiantes la tenemos bastante presente. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

La militancia estudiantil se articula y compromete con el movimiento feminista y las demandas que venían teniendo lugar en el contexto nacional y local. Este compromiso se consolida en 2018 con la creación de la Comisión de género que surgió “a raíz del contexto que se estaba viendo en Argentina, se inició por el pañuelazo por la campaña [por el aborto legal] y por la emergencia por la violencia de género también” (Estudiante Uno- Escuela Uno). A partir de identificar la ausencia de esta secretaría en el estatuto, y motivada por dicho contexto de activismo feminista, se constituyó de manera extraordinaria luego de ser votada en asamblea. Una de las estudiantes que participó y promovió la creación de esa comisión relata:

En ese momento se encargó una de las secretarías del centro de estudiantes y cumplía las dos funciones de secretaria y de referente de la comisión de género que era como un anexo. Y ya todo ese año hicimos bastantes actividades, hicimos pañuelazos en el colegio, fuimos a marchas, convocamos, también hicimos firmas y después ya para fines de 2018 y principios de 2019 decidimos que junto a las elecciones del centro de estudiantes se tenía que volver a presentar una persona que esté capacitada para cumplir el rol de referente de la comisión de género. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

Esta iniciativa fue acompañada por parte de la dirección:

Eso hizo que en el colegio también se abrieran un montón de puertas dónde vos sabés que contás con una dirección que está la puerta abierta para que vayas a plantear alguna

problemática o algún desacuerdo que tengas y eso se nota. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

A diferencia del anterior, el Centro de Estudiantes de la Escuela Dos es mucho más reciente y fue conformado en el año 2017 por iniciativa de la vicedirectora. Con elecciones periódicas a excepción del año 2020 en el que fue interino, el Centro de Estudiantes comenzó a funcionar ininterrumpidamente. Algunas de las actividades que realizan tienen que ver con su colaboración en las Jornadas de ESI y también de orientación vocacional.

Hicimos charlas con todas las facultades que eso fue un trabajo bastante arduo porque era bueno contactar a un montón de profesores de todas las facultades para que vengan a dar una charla, las coordinábamos, hacían preguntas, era por zoom y las grabamos para subir a YouTube algunas y bueno esa fue una experiencia bastante positiva. Hicimos encuestas para ver bueno cuanta gente era (...) Sentíamos era que le teníamos que dar entidad a un centro decir bueno "esto lo está haciendo el centro de estudiantes" sino siempre quedaba ahí como mucho la organización de los actos, el de 9 de julio lo hizo el Centro de Estudiantes. (Estudiante Dos- Escuela Dos)

Sin embargo,

La verdad es que no es un colegio muy politizado, para nada, este año las propuestas por poco eran del estilo, para que se entienda, "poner una play en el aula", cosas que uno dice "dale" y yo no veo mucha movilización. (Estudiante Dos- Escuela Dos)

Durante el año 2018 si bien los pañuelos llegaron a la escuela, y junto con ellos la visibilización de diferentes posturas a favor y en contra, el Centro de Estudiantes no “tomó partido” ni funcionó como instancia de organización estudiantil feminista por el derecho al aborto.

Pienso que [el centro de estudiantes] estuvo al margen, había un montón de chicas con el pañuelo, había un montón de carteles concientizando y había algunas que otras chicas que no estaban a favor y lo tomaban como que no se podía hacer política en el colegio, que no se podía traer los pañuelos, qué sé yo, tachaban los carteles, algo bastante... no tan violento ni nada, pero... (Estudiante Dos- Escuela Dos)

Por otro lado, las iniciativas que pudieron tener lugar en algún momento para conformar una comisión o secretaría de género no se concretaron y finalmente el pedido por reemplazar la Secretaria de actividades pastorales por una Secretaría de género no prosperó. “Nunca llegaron a nada, nunca se llegó a terminar de hacer algo” (Estudiante Dos- Escuela Dos).

Nosotros queríamos armar una secretaría de género (...) antes era secretaría de actividades pastorales (...) que había quedado de la conformación del primer centro y nos parecía a nosotros que no iba y que teníamos que poner otra y bueno se había generado un conflicto con quien coordina el área pastoral, entonces bueno dijeron que no, que era importante que esté, que tiene que haber alguien que se encargue de eso y había una disputa y al final terminó quedando. (Estudiante Dos- Escuela Dos)

Sin embargo, se conformó una Secretaría de ESI que, junto con el Centro de Estudiantes, colaboraron con la realización de las Jornadas de ESI, proponiendo temas y talleres que dependieron del visto bueno y la aprobación por parte del equipo directivo.

Generalmente los que organizan son los directivos, pero nada el centro de estudiantes siempre está ahí para ver que todo esté bien y para apoyar si necesitan apoyo y nada, dar capaz iniciativa a los alumnos porque antes la gente faltaba y como que si hay jornadas para eso no está bueno que falten porque es algo interesante, entonces les das propuestas que les gustan porque también hay que preguntarle a los alumnos que quieren porque capaz que quieren un tema que nosotros no estamos viendo o no sabemos y nada. (Estudiante Uno- Escuela Dos)

El Centro de Estudiantes de la Escuela Tres se conformó en el año 2019 y debió extenderse durante dos mandatos debido a la pandemia por Covid-19. Allí, la iniciativa por que el mismo funcione fue de la supervisora del nivel quien le transmitió a la directora el pedido de que las elecciones se realicen en septiembre. Ante esto, la directora decidió convocar a un profesor para que cumpla el rol de referente y colabore en la organización de las elecciones estudiantiles y la conformación de las listas. Por su parte, las propuestas estuvieron a cargo de los estudiantes. “Al segundo día que había armado el centro y habían ganado las elecciones vinieron con la propuesta del uso de la pelota en el recreo” (Integrante del equipo directivo- Escuela Tres).

Fue un acuerdo con la supervisora del nivel y ya viene de provincia desde DIEGEP también te piden viste, y bueno entonces ahí pensé en un profe que por ahí podía ser el referente de los chicos, lo convoqué y le gustó la idea y bueno ahí anda, él anda trabajando y estamos todos involucrados porque los tenés que acompañar, pero la verdad es que se vienen manejando bien, están como ansiosos de hacer cosas, pero bueno ahora falta encontrarle esta patita, llevarlos para el lado de formalizar de tratar temas que tengan que ver con la convivencia, no solamente "vamos a juntar plata para

arreglar los pizarrones o comparar pelotas" que tenga otro fin también, el trabajar la convivencia. (Integrante del equipo directivo- Escuela Tres)

A su vez, las propuestas y principales preocupaciones por parte del Centro de Estudiantes tienen que ver con las cuestiones edilicias y de infraestructura que atraviesan a la Escuela.

Lo que planteamos es el tema del bienestar del colegio porque hay algunos salones que tienen los vidrios rotos o no hay sillas, también el tema de que al ser edificio compartido los de la cocina no nos comparten vaso o, por ejemplo, no te dan fruta porque no les alcanza para la primaria y cosas así. (Estudiante Uno- Escuela Tres)

Otras de las tareas a las que se abocó el Centro fue a juntar plata para “mejorar el colegio” y administrar el kiosco de la Escuela:

Habíamos juntado plata y con esa plata hicimos un kiosquito, pero la idea era pintar todo el colegio, arreglar los pizarrones porque ya no dan más, algunas mesas porque las rompen, sillas, el baño de las mujeres, por ejemplo, cuando llueve se nos llueve todo y nosotros queríamos arreglar el techo porque no se puede estar. (Estudiante Uno- Escuela Tres)

Por último, esas tareas de autogestión para mejorar la Escuela buscan dar soluciones prácticas ante la falta de respuesta y de presencia por parte del municipio.

Nos habían dicho que teníamos que reclamarlo ahí porque el colegio es municipal, pero nunca vinieron, nos habíamos quedado sin agua y tampoco vinieron. Mirá que nosotros reclamamos el tema de los pizarrones, dijeron que iban a venir, pero nunca vinieron entonces con el tema del kiosquito los íbamos a comprar nosotros y habían preguntado unos compañeros si unos papás podían ir a ponerlo porque la municipalidad no aparece. (Estudiante Uno- Escuela Tres)

Participación estudiantil y descentramiento del lugar del adulto

En el marco del entramado legal y normativo que rige la educación a nivel nacional y provincial se han realizado modificaciones que apuntan no solo a la participación de los estudiantes en la vida institucional de la escuela sino también a la construcción de la convivencia escolar involucrando a todos los actores que la integran. Ejemplo de ello lo es la Ley de Centro de

Estudiantes y la Resolución Provincial 1709/09 que propone la constitución de un Consejo Institucional de Convivencia como instancia de participación y deliberación entre docentes, estudiantes y directivos en lo que respecta a la elaboración, aplicación y reformulación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia. Esto en cierta medida contribuye a que los estudiantes no solo puedan contar con la representación estudiantil en dichas instancias sino también que se involucren, de forma más o menos activa con variaciones según el caso, en la construcción de la convivencia escolar, no solo a partir de los Acuerdos Institucionales, sino en la forma en que son entendidas y tienen lugar las interacciones, las sanciones y las cuestiones a regular dentro de la escuela. Y esto, a su vez, es valorado positivamente por parte de los Equipos Directivos de la Escuela Uno y la Dos, y deseable en el caso de la Escuela Tres.

Resulta importante, en este sentido, construir acuerdos que tengan sentido para los jóvenes y para la comunidad educativa en su totalidad y, a su vez, tiene sentido para los jóvenes participar de instancias de deliberación que tengan que ver con sus formas de comprender las interacciones de las que son protagonistas en la cotidianidad escolar. Concebidos como instancia de diálogo y búsqueda de consenso, los Acuerdos Institucionales de Convivencia no son ya entendidos como un listado de prohibiciones sino como una propuesta de acuerdos que se basan en argumentos, fundamentaciones y discusiones que tienen sentido para esa comunidad. Esto, por supuesto, no quiere decir que los acuerdos alcanzados no provoquen disensos y estén exentos de conflictos, pero en ese caso, los estudiantes tampoco son ajenos a las discusiones y pueden plantear disputas en torno a los mismos cuando estos no se ajusten a normas que les resulten justas y comprensibles. Esto, se debe en parte al descentramiento no solo de los Acuerdos como prohibición sino también de la figura del adulto en el sentido de que, en estas instancias de diálogo entre los diferentes actores que componen los Consejos Institucionales de Convivencia, la edad ya no funciona como diferencial de acceso al conocimiento, y por extensión al respeto que debe manifestarse a la autoridad (Núñez y Báez, 2013). Esto no quiere decir que los actores transiten estas instancias encontrándose todos en las mismas condiciones ni que haya una igualdad en términos de jerarquías y posiciones privilegiadas para tomar las decisiones, sino que esta jerarquía puede ser pensada en nuevos términos que no ubican necesariamente a la edad o la adultez en el centro. Lo mismo ocurre con el acceso al conocimiento o en la definición de situaciones en las que, en ciertas ocasiones, los docentes son cuestionados por atribuirse conocimientos o saberes que pertenecen a la “juventud”. Un ejemplo de esto lo constituyen los saberes en torno a la ESI:

Veíamos una mirada bastante adultocentrista de decir bueno yo te voy a explicar a vos la ESI para la juventud digamos y capaz nosotros nos sentíamos como “bueno me estas

explicando algo que o ya sé o no me interpela” (...) pero hubo un montón de temas, por ejemplo, otra charla donde vino una médica que estuvo hablando una hora, solamente ella y era más como un monólogo y no estaba tan abierta a preguntas o usaba términos que capaz no nos parecían, entonces eso sí son cosas a mejorar, participar más desde la parte estudiantil diciendo “bueno, somos la juventud digamos, y vamos a ver la vida desde otra perspectiva”. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

Es decir, si bien persisten algunas miradas identificadas como “adultocentristas” les estudiantes pueden identificarlas y cuestionarlas.

Además, dada la heterogeneidad de formas de ser joven, existen múltiples maneras a través de las cuales la política se hace presente en la escuela en las que las instancias de participación institucional e incluso de participación estudiantil en el Centro de Estudiantes adquiere diferentes connotaciones. El repertorio de acciones en ese sentido, también es heterogéneo, en algunos casos se trata de modos más explosivos, con alta visibilidad, mientras que en otros puede tratarse de pequeñas resistencias, con fuerte peso simbólico.

Una de estas interpelaciones a la adultez en la que a su vez confluyen formas específicas de participación estudiantil e interpelaciones al género y a las sexualidades en la escuela se da en torno a las discusiones que suscita el código de vestimenta en las instituciones.

En la Escuela Uno, una nota de dirección que exigía el uso de “ropa apropiada” despertó la indignación de varias estudiantes. Esa indignación fue gestionada mediante la organización estudiantil, primero dentro del mismo curso y luego a través de la Comisión de Género que participó de la organización de acciones tales como jornadas de “protesta” en la escuela. “El viernes fuimos todos vestidos como se nos cantara, no sé, muchos iban de short, muchas iban de top, remeras transparentes, que sé yo, como para decir ‘no da lo que dijeron’” (Estudiante Dos- Escuela Uno).

Sin embargo, el reclamo no se agotó en las instancias de protesta y de visibilización, sino que les estudiantes tensionaron el significado mismo de lo que es apropiado y lo que no lo es, planteando esas discusiones en las instancias institucionales donde participan y en las que se define y elabora el código de vestimenta. Al respecto, una estudiante que participó activamente del conflicto agrega:

Dice ropa apropiada para la escuela no da una definición de lo que es apropiado. O sea, se entiende que lo apropiado es no ir a la playa con esto, pero la mayoría de las cosas que usaban las chicas no era técnicamente inapropiadas, vos ibas a hacer las compras y

podías ir vestida así (...) Básicamente definamos qué es adecuado porque no es posible que ese sea el único criterio que hay (Estudiante Dos- Escuela Uno).

En esa misma línea, una estudiante también involucrada en el conflicto, pensó:

Que había quedado muy atrás, que nos digan mucho que ponernos, se entiende igual que hay un contexto educativo, pero era más que nada esto de que no se vea la ropa interior o ver qué te podés poner, con eso sí hemos tenido varios conflictos por esto de decirnos que no podemos llevar calza las mujeres, y es medio raro, porque tenemos gimnasia también en el colegio, entonces no sabíamos muy bien cómo manejarnos, pero estamos tratando todavía de hablar esas cosas, y que se den las discusiones, ¿por qué no podemos mostrar? si las personas mayores del colegio lo hacen. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

Así, además de identificar estas diferencias con respecto a las “personas mayores del colegio” les estudiantes identifican también la diferenciación con respecto a sus compañeros varones en la regulación del vestir.

Entendemos cosas racionales como “no lleven ojotas a la escuela porque se van a lastimar en el parque”, pero no que nos digan cosas como “no podés llevar un short” (...) no tiene mucho sentido. Aparte nuestros compañeros usualmente hacen lo mismo. (Estudiante Dos- Escuela Uno)

Aunque de una manera distinta, estas diferencias entre varones y mujeres en la aplicación del código de vestimenta también se presenta en la Escuela Dos y la Escuela Tres.

Por su parte, la Escuela Dos cuenta con un uniforme diferenciado por género y se encuentra explícitamente delimitado por el reglamento.

Son estrictos más que nada con el uniforme y eso, que tengas un pantalón y el buzo o la remera del colegio lo que sea y que no tengas otra cosa que no sean zapatillas ni nada que no esté dentro del uniforme. (Estudiante Uno- Escuela Dos)

Sin embargo, existen diferencias en su aplicación ya que “las mujeres, por ejemplo, no pueden usar calza en educación física y los varones sí, cosas de ese estilo todavía se mantienen” (Docente Dos- Escuela Dos). A pesar de que esto es identificado también por les estudiantes, no representa hasta el momento un conflicto. Al respecto, una docente señala que “hasta que no se presente que haya un varón por decirlo de alguna manera o una mujer trans que se quiera poner una pollera yo calculo que va a seguir siendo así” (Docente Uno- Escuela Dos).

En la escuela Tres, si bien no cuenta con un código de vestimenta y, a su vez, les estudiantes no pueden ser sancionados por su vestimenta, la preocupación por las remeras cortas o el

maquillaje también se presenta: “hoy en día vos las ves a las nenas y van pintadas de labial rojo, remerita cortita, pantalones rotos y no te permiten eso, les dicen que así no pueden venir” (Estudiante Uno- Escuela Tres). Para regularlo, algunos directivos que pasaron por la institución, intentaron implementar, por ejemplo, el uso de chomba blanca, aunque sin éxito ya que “nadie iba, fuimos el primer día y ya después nadie iba con eso” (Estudiante Uno- Escuela Tres).

Siguiendo la forma en que diversos autores han explorado la dimensión oculta del currículum formal en la escuela, podría decirse que del hecho de que la Escuela Tres no cuente con un código de vestimenta y que, a su vez, la forma de vestir de les estudiantes no pueda ser sancionada, no se desprende que no exista un mecanismo para su regulación que pueda oficiar de “código de vestimenta oculto”. Regulación que, a su vez, se encuentra profundamente atravesada por desigualdades de género.

En este sentido, es importante retomar las reflexiones en torno a la forma en que, a través de diversas experiencias de protestas estudiantiles en oposición a los códigos de vestimenta institucionales, los escenarios escolares pueden llegar a constituir instancias fundamentales de producción y contestación de procesos de normalización del género y las sexualidades, entendiendo que, el uso de indumentaria puede caracterizarse como una técnica corporal que forma parte del género (Álvarez y Meske, 2019). De esta forma, el carácter disciplinador del vestir enmarcado en un proceso de normativización del género, se hace evidente en las situaciones que ocasionan estas demandas estudiantiles por la modificación de los códigos de vestimenta institucionales, que surgen, como indican Álvarez y Meske (2019), como respuestas a las reacciones de las autoridades de las escuelas ante las transgresiones a los mandatos de género.

Es así como estas y otras situaciones cotidianas en la escuela pueden enmarcarse en procesos más amplios y nos permiten ampliar las preguntas en torno a de qué forma tienen lugar diferentes expresiones de diversidad en determinadas configuraciones escolares.

Tematización de la diversidad en la escuela

A pesar de su pretendida función igualadora, la obligatoriedad y consecuente masificación del nivel secundario la escuela reproduce diversas desigualdades, no sólo en términos de clase sino también en términos de géneros y sexualidades. En ese sentido, hay quienes señalan que la

educación formal se encuentra cargada de producciones y reproducciones generizadas y generizantes, que se despliegan explícita o implícitamente por acción u omisión en contenidos, normas, expectativas y corporeidades (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2011; Stambole Dasilva, 2014; Romero, 2018; Lavigne, 2019). Si los procesos pedagógicos implican formas de administración y gestión del saber, el campo educativo es un ámbito central para el análisis de las formas de regulación que se inscriben sobre los cuerpos y construyen identidades sexo-genéricas (Lavigne, 2019).

Partiendo de la premisa butleriana de que los sexos no existen ontológicamente, sino que existen en tanto son actuados (Butler, 1990), podemos retomar la pregunta que plantea Jélica Báez (2018) respecto de cómo las instituciones escolares contribuyen a instalar las normas regulatorias que performan la materialidad de los cuerpos, específicamente, “materializando” un sexo, una diferencia sexual que se consolida al servicio del imperativo heterosexual. En esta dirección, Monique Wittig (1992), afirma que la heterosexualidad se vuelve obligatoria en la medida que niega la posibilidad de hablar en otros términos que no sean los suyos. La sociedad heterosexual se piensa a sí misma como universal y se funda en la necesidad de otro que es capturado bajo su lógica (Báez, 2018). Es en ese contexto que cabe preguntarnos por cómo la escuela participa en la producción de las sexualidades y qué lugar tiene la diversidad, entendiéndola como aquello que se desplaza o se corre del mandato heterosexual.

Durante los últimos años en Argentina se sancionaron diversas leyes que dieron marco legal a una ampliación de derechos en términos de la democratización del género y las sexualidades tales como la Ley de Identidad de Género, la Ley de Matrimonio Igualitario, la reciente Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, a las que también podemos agregar la Ley de Educación Sexual Integral, entre otras. Este marco es reconocido por las instituciones y sin bien no garantiza necesariamente la adecuación del ideario institucional y la plena “inclusión” educativa, al menos parecería abonar ciertos discursos escolares en relación al “respeto” y la “tolerancia” hacia la diversidad, aunque con algunos matices en torno a aproximaciones más o menos profundas sobre el tema.

Yo creo que hay como una idea de un respeto, generacionalmente, un respeto por la diversidad, pero sigue siendo un tabú, hay esta cuestión de como si fuese una especie de políticamente correcto, que claramente les estudiantes y docentes asumimos una postura de respeto de la diversidad, incluso esto casi como una especie de mantra en el cual “bueno todos estamos incluidos en la escuela” y demás, pero más bien como una formulación vinculada con lo políticamente correcto y en realidad después me parece

que lo que no hay es un debate o una aproximación más profunda al tema de la diversidad. (Docente Dos- Escuela Uno)

En segundo ya en mi año tenía gente que se declaraba abiertamente homosexual sin ningún tipo de miedo, también gente más grande. Yo cuando llegué a lo que es secundaria ya había gente que no tenía problema en decirlo y que estaba orgulloso de serlo. Quizás antes la gente se reía o ese tipo de cosas, o hacía chistes, pero en ese entonces era bastante tabú, ahora es todo más abierto. (Estudiante Uno-Escuela Dos)

Antes cuando ella se lo cuenta a sus amigas empezaron a decirlo por todos lados y ella se largó a llorar y como yo en ese tiempo era delegada del salón me contó y me pareció mal eso de compartirlo a todo el mundo cuando era algo íntimo, entonces lo charlamos con las compañeras porque está mal hacer sentir mal a una compañera por el género que le guste (...) ahora ya no pasa tanto. Por ejemplo, yo tengo amigas que tienen novias y no es que me molesta o me sienta incómoda, no tengo homofobia. (Estudiante Uno-Escuela Tres)

Este respeto por la diversidad como “mantra” sin embargo, no implica que muchas veces no se presenten desafíos y disonancias al respecto en las que participan tanto directivos, docentes, preceptores o estudiantes. La expresión de estas disonancias parecería oscilar entre la “corrección política” y los potenciales conflictos entre estudiantes con insultos o bromas.

En estudiantes sigue todavía el insulto de puto no sé qué o cosas así que decís como que ya ni es gracioso porque quedó muy lejano de nosotres, entonces me parece que desde la propia mirada de decir ya nadie se está riendo por ahí la gente empieza a entender qué es un chiste, qué no es un chiste, ya cuando pasas ese nivel es violencia, lo tenemos bastante presente también con el Equipo de Orientación, de decir “che si ya no le causa a alguien córtela”, pero sí, capaz es mucho de chiste en sí, ya de discriminación no está tan presente porque lo tenemos más naturalizado esas diversidades en un montón de aspectos. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

Todavía es problemático, o sea, a ver, no falta todavía el “puto”, “marica”, “trollo,” “la torta”, “esta es media torta”, “esta es la gorda” así bien como súper despectivo, es algo que todavía está, lamentablemente entre adolescentes eso es una moneda corriente, que

se piensa que es una broma, pero las bromas suelen terminar mal. (Docente Dos-Escuela Dos)

En primer año también hay un estudiante que le gustan los varones, o sea tiene inclinación por su mismo sexo y también tuvo un inconveniente con un chico de tercero porque estuvo... como que estaba enamorado y el otro chico no quería saber nada, o sea se sintió mal y este otro chico como que fue bastante insistente (...) por ahí lo que sintió fue, no sé si vergüenza, sino la molestia de que otros compañeros lo cargaban entonces sintió mucha presión desde ahí. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Tres)

Una de las particularidades que tiene lugar en la Escuela Dos es el hecho de que estas disonancias también están presentes en algunos docentes:

Para mí lo que es mucho más grave es que se da en los adultos esto, hay docentes que todavía se manejan con estos códigos, se manejan con estos comentarios, no solamente entre docentes, sino que a veces lo tiran, por ahí no dicen “eh puto”, pero por ahí te dicen “no seas maricón”, tiran comentarios de ese estilo por ahí porque un alumno en su expresión de género iba con las uñas pintadas “che pero ¿eso no es de mina?”, comentarios de ese estilo, “ay no, pero es un chiste” y no, no es un chiste. (Docente Dos Escuela Dos)

Si bien, como vimos, en las instituciones conviven diferentes posturas y la valoración de una mayor igualdad y el respeto a la diversidad no implica que no existan prácticas o ideas contrarias o disonantes, lo cierto es que los jóvenes, al menos discursivamente, valoran una mayor igualdad, repudian la discriminación y celebran el respeto del otro. En los tiempos que corren las prácticas juveniles enseñan transformaciones culturales en relación al sexo-género que parecieran ir en una temporalidad más vertiginosa, o simplemente distinta, que las de otros grupos (Núñez y Báez, 2013).

En principio, se atribuyen la visibilización de ciertos temas con la naturalidad que la “escuela”, en este caso como voz institucional genérica de la que toman distancia, no le brinda a cuestiones relacionadas a las sexualidades juveniles:

De sexualidad es más que nada hablar por parte del alumnado, la escuela no habla de eso porque siempre tienen esa postura como más de distanciamiento con eso entonces, lo que hablamos más somos los estudiantes (...) desde lo institucional capaz no es tanto, lo institucional nunca es como tanta participación, pero desde los estudiantes por lo

menos sí, se habla bastante, justamente de las orientaciones sexuales, todo con respecto a eso. (Estudiante Dos- Escuela Uno)

Mientras que en la Escuela Dos también “se pensaba entre compañeros, se hablaba mucho de eso, o con docentes... si había algún tipo de problema se podía charlar, no era un tema tabú” (Estudiante Dos- Escuela Tres), la postura de distanciamiento con respecto a esos temas se repite por parte de las directivas que replican una mirada institucional a la que le incomodan ciertos temas:

Anticonceptivos y eso está bien, todo perfecto, pero ya cuando se empieza a discutir sobre la sexualidad, sobre la orientación sexual, sobre el cuerpo, entran en contradicción muchos pensamientos y hay miedo, hay miedo de todo. (...) métodos anticonceptivos todo bien, pero si viene un chico trans a dar una charla genera más escozor. (Estudiante Dos- Escuela Dos)

En cambio, en la Escuela Tres, si bien no hay una oposición explícita a determinados temas tampoco se promueven. “Nunca se habla de ese tema” (Estudiante Uno- Escuela Tres).

A pesar de eso, los estudiantes tienen, en ocasiones, la posibilidad de plantear iniciativas que no estén en sintonía con las “posibilidades institucionales”, por lo que “no necesariamente las iniciativas más comprometidas vienen de los y las docentes, sino que vienen fundamentalmente de los estudiantes” (Docente Tres- Escuela Uno).

Hay como una tensión permanente me parece, también la demanda, me parece que los estudiantes plantean una agenda que va a veces mucho más rápido que las posibilidades institucionales, por varias razones, primero porque las instituciones son personas ¿no? y en ese sentido las personas no modifican sus prácticas de un día para otro ni siquiera porque haya una normativa al respecto, ya sabemos muy bien cómo funciona y eso tienen que ver también con prácticas muy asentadas, entonces por más que hay una renovación de los equipos docentes y hay profesores nuevos y profesoras nuevas que tienen formaciones diferentes, también hay una inercia institucional muy fuerte como en cualquier otra institución. (Docente Dos- Escuela Uno)

A su vez, en algunas circunstancias, la expresión de esas miradas más conservadoras en la escuela que representan esas “prácticas muy asentadas” se encuentra con ciertas limitaciones. Por un lado, los docentes se encuentran con una cultura institucional más bien “progresista” en

algunos casos, y más “políticamente correcta” en otros, pero ambas podrían condenar ciertas posturas que no estén en sintonía con el respeto por la diversidad, como en la Escuela Uno:

Me parece que es imposible que haya profesores abiertamente opositores a esta modificación, por ejemplo, de la posibilidad de tener un baño inclusivo y que lo manifiesten abiertamente, en todo caso si son abiertamente opositores no lo hacen porque saben que la cultura institucional tiene cierto mandato progresista, que en todo caso obtura la expresión de posiciones tan conservadoras. (Docente Uno- Escuela Uno)

En el caso de los profesores ellos conocen su lugar y saben que no pueden hacerlo, saben que pienses lo que pienses adentro del aula vos tenes que respetar y vos tenes que tratar a la gente de cierta forma, aunque afuera no pienses lo mismo. (...) se cuidan de no decir nada fuera de lugar. (Estudiante Dos- Escuela Uno)

Y por el otro, les estudiantes, quienes también pueden asumir posturas más conservadoras y prácticas que no tienen que ver con el respecto o la aceptación de la diversidad se encuentran con otros estudiantes quienes intentan transmitirles la idea de que “la escuela tiene otros valores” y hay que respetarlos, como ocurre tanto en la Escuela Uno, la Escuela Dos y la Escuela Tres:

Había ciertas cuestiones sobre la tolerancia, el respeto a la comunidad LGTB+ o el feminismo, donde había ciertos cruces, y ahí es donde tomamos la responsabilidad de ir a hablar y decir bueno en este colegio, por lo menos acá, en este contexto, hay estos valores que están instalados, más que nada de la parte estudiantil entonces estaría bueno que los tengamos presentes. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

También pasaba que se minimizaban mucho situaciones, había a veces algunos comentarios y después te dabas cuenta y decías "no, esto está mal" y ese tipo de cosas a la gente más chica generalmente le suele pasar y no se dan cuenta porque nadie les dice o también porque muchas veces esa situación nunca se llega a visibilizar y pasa entre cuatro personas (...) y minimizando el problema nunca habla con nadie, con ningún directivo, por eso como Centro de Estudiantes nosotros metimos una Secretaria de lo que llamamos apoyo social y ahí poder englobar esa ayuda a todos para que ninguno se sienta ni discriminado ni nada y que si tiene algún problema que no se lo guarde, queremos apoyar. (Estudiante Uno- Escuela Dos)

Como yo en ese tiempo era delegada del salón me contó y me pareció mal eso de compartirlo a todo el mundo cuando era algo íntimo, entonces lo charlamos con las compañeras porque está mal hacer sentir mal a una compañera por el género que le guste. (Estudiante Uno- Escuela Tres)

Tanto en la Escuela Tres como en la Escuela Dos, en situaciones como las mencionadas, les estudiantes también reclaman por algún tipo de intervención institucional por parte de directivos o de preceptoras o por alguna acción pedagógica en esa dirección:

Yo diría que haya alguien como para que... que sea como una materia más porque es feo que te discriminen y eso, hay que ponerse en el lugar del otro también porque uno no sabe cómo va a terminar el día de mañana, estaría bueno que haya alguien que hable con los chicos en ese sentido. (Estudiante Uno- Escuela Tres)

Yo me enteré por una chica que estaba en primero y fui a hablar con los directivos y fui a hablar con la preceptora de primero y me dijo que se había enterado justo ese mismo día, entonces estuvimos hablando y me dijo que hasta qué punto ella se podía meter o llamar a alguno de los padres y hablarles a los alumnos y que se enteró tarde porque nadie había saltado a hablar (...) y nada, después ella [la preceptora] fue a hablar algo a los cursos. (Estudiante Uno- Escuela Dos)

Sin embargo, puede no ser suficiente ni del todo efectivo en algunos casos y es entonces cuando aparece también otra forma de abordaje de la diversidad en la escuela y es la invitación a no exponerse. Es decir, promover el intento de pasar desapercibido como mecanismo de protección para evitar comentarios, insultos o burlas. Este fue el caso de una pareja de dos estudiantes mujeres en la Escuela Dos:

Les dije miren chicas banco la orientación sexual, no tengo inconvenientes, pero evítense que las *bardeen* gratis. Yo sé que muchas veces se ponen a chapar simplemente para ser la mirada disruptiva, pero no, evítense, evítense que les digan boludeces, no les den pie a que se rían de ustedes, sean libres, amo que sean libres, pero no permitan que las insulten gratis solamente por querer hacerse las rebeldes digamos, no vale la pena, gastan energía al divino botón, disfruten de su amor y chau... (...) no es necesario, porque fíjense como terminan, evítense eso, no lo provoquen. (Docente Dos- Escuela Dos)

Jésica Báez (2018) al analizar el abordaje escolar de las diferencias a partir de ciertos discursos escolares sobre el respeto a la diversidad y sobre la tolerancia como manera de abordar la diferencia en la escuela señala que la promoción de una pedagogía de la invisibilización que invita a no exponerse públicamente puede ser entendida como una forma de violentar el cuerpo del otre.

Al respecto, resulta interesante la forma en la que Val Flores (2008) interpreta a la ignorancia, para pensar la invitación a no exponerse, que no se sepa, que no resalte, no como una ausencia de conocimiento sino como un efecto de un modo de conocer heteronormativo. Esto hace que no pocas veces, la escuela oriente su discurso y sus acciones hacia un sujeto unívoco y universal aun cuando lo diverso es “aceptado”, como en la Escuela Uno.

De hecho, la mayor parte incluso de las alocuciones van destinadas a un sujeto unívoco, no solo desde el uso mismo del lenguaje, digo a pesar del avance que ha habido, pienso en ese caso como un modo de al menos asumir la diversidad o por lo menos tenerla en cuenta. La posibilidad del uso del lenguaje inclusivo sigue siendo sumamente minoritaria, son muy pocos los profes que asumen una voz inclusiva, por diferentes cuestiones creo, algunos por comodidades, asumir la tarea de hablar en lenguaje inclusivo implica un desafío enorme, sobre todo para docentes lo digo en términos personales también que no nos formamos con lenguaje inclusivo, pero más allá de eso también hay reticencias de algunos que tienen que ver con una cuestión más teórica o más metodológica. (Docente Tres Escuela Uno)

Esta invisibilización o desconocimiento también aparece vinculada al rol docente tanto en los contenidos como en las identidades y posiciones que asumen frente al aula:

Tampoco la diversidad aparece visibilizada en ninguno de los contenidos de las diferentes materias o en muy pocos, tampoco en el modo en que los profes nos asumimos ante los estudiantes, hay algo de invisibilizar las propias historias e identidades personales, nosotros los docentes nos solemos presentar casi como sujetos ahistóricos, (...) entonces asumirnos también nosotros como sujetos y sujetas diversas, es súper difícil, es súper problemático, porque además hasta descoloca si asumimos una posición en la cual a veces con cierta honestidad intelectual o demás asumimos algún lugar o con alguna identidad eso como que va en contra de las prácticas históricas en las cuales eso aparece invisibilizado, oculto, y el profesor es solamente profesor o profesora. (Docente Tres- Escuela Uno)

Así, aun cuando se admite que existen diversas formas de vivir los géneros y las sexualidades, la institución escolar orienta sus acciones a partir de una norma según la cual hay solo un modelo adecuado, normal y legítimo de masculinidad y feminidad. Esto se corresponde con una única forma normal de sexualidad, es decir, la heterosexualidad. Apartarse de esa norma significa buscar el desvío, salir del centro, tornarse excéntrico. En esta lógica, entonces, el lugar central es aceptado como no problemático y se la asocia a nociones como universalidad, unidad y estabilidad. Por su parte, los sujetos que no se sitúan en el centro son marcados por la particularidad, la diversidad y la inestabilidad (Lopes Louro, 2019). Esto es así incluso cuando no todas las personas que transitan las instituciones son heterosexuales.

En general era todo muy homogéneo, no había eh... una gran diversidad, si bien pienso en amigos, amigas que tal vez eran bisexuales u homosexuales, pero en una gran mayoría seguía siendo un colegio privado, seguía siendo católico, digo eso se seguía reproduciendo en los mismos estudiantes. Yo veía tal vez, en otros círculos o en otros colegios y digo, acá el 90% es hetero, no había... exceptuando algunos casos, por lo menos en mi año y haciendo una mirada general, no había una gran diversidad. (Estudiante Dos- Escuela Dos)

En ese sentido, la sola presencia de personas que no se identifican como heterosexuales no implica -necesariamente- la discusión de ese modelo como régimen político y, como veremos, la discusión - o no- de dicho modelo, así como las condiciones de posibilidad para que esas discusiones ocurran se encuentran estrechamente relacionadas con las configuraciones institucionales particulares.

De esta manera, la educación, como aparato de producción de narrativas repetitivas y confinamiento en la uniformidad, puede limitar la forma en la que la cotidianeidad podría imaginarse y vivirse. Sin embargo, también puede configurarse como un espacio de producción de prácticas y relaciones que habiliten la proliferación no jerarquizada de otras identidades, otros modos de vida y devenires existenciales (Flores, 2015b). Algunas de las prácticas que tienen lugar en la escuela y pueden tensionar y cuestionar el binomio entre la reproducción y la posibilidad son, por un lado, la colocación de la participación estudiantil en el centro de la escena escolar, y por el otro, la interpelación de los jóvenes en materia de género y sexualidades en la medida en que disputan sentidos y promueven prácticas que hacen tambalear a la inercia institucional.

En síntesis, si bien en líneas generales, en las instituciones conviven diferentes posturas, los jóvenes tienden, al menos, discursivamente, a valorar una mayor igualdad y respeto, a la vez

que promueven cierto rechazo a la discriminación. Esto no quita, como vimos, que no existan prácticas o ideas contrarias o disonantes. En esta convivencia en la que se intersectan diferentes posturas y valoraciones, en donde intervienen todos los actores que transitan la escuela, es en donde se construyen las condiciones institucionales para que esas discusiones se expresen y tengan lugar las diferentes formas de participación estudiantil.

Por su parte, la Escuela Uno cuenta con una larga trayectoria democrática y con uno de los Centros de Estudiantes más antiguos de la ciudad. Esta forma de organización estudiantil y de hacer política en la escuela brinda las condiciones para que esa trayectoria sea sostenida por estudiantes movilizades que encuentran en el Centro de Estudiantes herramientas útiles para gestionar reclamos y demandas y para sostener una activa participación en los espacios institucionales de los que forman parte. A su vez, la creación de la Comisión de Género está en sintonía con el contexto local y con la creciente y renovada visibilización de los feminismos. Es quizás esa intersección la que posibilita muchas de las discusiones sobre el género, las sexualidades y la diversidad en el ámbito escolar.

En la Escuela Dos el Centro de Estudiantes es más reciente y su impronta es menos “politizada”. Sus propuestas no tienen necesariamente un anclaje en el feminismo local, de manera que, si bien algunas de las discusiones o consignas están presentes y son recuperadas por algunos estudiantes, no son articuladas en el Centro de Estudiantes y tampoco forman parte de su identidad. Es quizás, por un lado, debido a la corta trayectoria y, por otro, a la impronta menos politizada que les estudiantes no ven en el Centro una forma de organización para canalizar las demandas. A esto se suma una mirada institucional que promueve y valora la discreción como forma de abordar conflictos o situaciones cotidianas. Por otro lado, su participación institucional y las propuestas, por ejemplo, en torno a los temas abordados en las Jornadas de ESI se encuentran en cierta medida supeditadas a la aprobación de las directivas que, con una impronta más autoritaria, tienen la última palabra para tomar las decisiones.

Por último, el Centro de Estudiantes de la Escuela Tres cuenta con una muy corta trayectoria y sus demandas y preocupaciones se centran en las condiciones edilicias y de infraestructura del edificio. La vida política del Centro de Estudiantes tiene que ver con esas demandas, con los reclamos al municipio y con la administración de un kiosco para juntar dinero y hacer arreglos. Por su parte, las discusiones feministas locales, si bien presentes en la cotidianidad escolar, no forman parte de la identidad política del Centro. A su vez, el hecho de no contar con instancias como el Consejo Institucional de Convivencia hasta el momento, repercute en su participación institucional y en la posibilidad para plantear discusiones relevantes en torno a los acuerdos de convivencia o la gestión de conflictos y situaciones particulares que forman parte de la

cotidianidad escolar. Esto no quiere decir que les estudiantes no intervengan ni participen de esas instancias, ya que son quienes las vivencian en primera persona, sino que implica que esas discusiones y gestión de los conflictos no se dé por una vía institucional sino que sea autogestionada entre pares. Esa autogestión, en reiteradas ocasiones da lugar a una intervención de directivos, preceptores o integrantes del equipo escolar a posteriori y no en conjunto con los estudiantes. Por último, esa autogestión también se presenta en la información sobre el género y las sexualidades por parte de los estudiantes que no “demandan” o reclaman a los adultos ni ven en los docentes entrevistados interlocutores privilegiados para entablar esas discusiones.

Para continuar analizando la forma en que las Escuelas, con sus configuraciones particulares, posibilitan, tensionan y dan lugar a las expresiones e inquietudes estudiantiles es necesario profundizar sobre los modos en que la escuela regula las sexualidades y, al mismo tiempo, analizar las demandas juveniles que la interpelan. En ese sentido, la ESI constituye un intersticio interesante desde donde observar ambas mediaciones. En tanto la ESI pertenece a un marco normativo más amplio que se inscribe en un paradigma de ampliación de derechos y democratización del género y las sexualidades será interpretada como una nueva pedagogía de la sexualidad y será entendida en el siguiente capítulo no solo en su dimensión normativa y curricular sino también y fundamentalmente a partir del diálogo que plantea con las demandas e intereses de los jóvenes en general y con aquellas demandas y agendas del movimiento feminista en particular.

Capítulo 2

La ESI como campo en construcción de problemas y posibilidades

Luego de enterarse, Fabián, el papá de Teo, todavía shockeado por la noticia, se dirigió a la escuela en busca de respuestas. La que tuvo que enfrentar su desconcierto y sus acusaciones fue la directora de la escuela que lo recibió en su oficina “de puertas abiertas”. Sucedió que días antes, su hijo, había compartido con él y su familia que era trans y quería comenzar “un proceso de transformación”. Fabián ya había encontrado la “causa” que explicaba por qué Teo le planteaba esto: era que “desde la educación y la ESI y todo lo que se hablaba ahora en la escuela era como que se instalaba una moda y eso hacía que los chicos quisieran probar o cambiar” (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno). La culpa era de la ESI, o mejor dicho por val flores (2015a), de Esa Sexualidad Ingobernable.

Cuando se habla de ESI se suele imaginar un programa que designa un modelo a aplicar supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos. Sin embargo, la educación sexual en la escuela se construye a partir de un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme o estandarizado que incluso en ocasiones pueden llegar a ser antagónicas y contradictorias entre sí (Flores, 2015a). Aun así, la ESI no se circunscribe solo a los espacios curriculares, las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, y es un asunto público y político porque en todo momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscripciones de la moral y de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad (Flores, 2015).

Tal como se mencionó en el capítulo anterior una de las características del entramado normativo en las escuelas secundarias de nuestro país tiene que ver con la sanción en el año 2006 de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Esta ley, que a su vez se inscribe en un marco más amplio de leyes que tematizan los géneros y las sexualidades y que irrumpen y permean la cotidianidad de los espacios escolares, tales como la Ley de salud sexual y procreación responsable (2002), la Ley de prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (2008), la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009), la Ley de matrimonio igualitario (2010) y la

Ley de identidad de género (2012), por mencionar algunas. Esto, no supone sólo cambios normativos o curriculares, sino que supone un movimiento pedagógico en expansión (Lavigne y Péchin, 2021a).

Partiendo de la premisa de que las escuelas siempre educaron en sexualidad y que el dispositivo pedagógico escolar de modo intrínseco y constitutivo supone la regulación de las sexualidades y las identidades sexo-genéricas (Foucault, 1977; Morgade y Alonso, 2008), Luciana Lavigne (2019) plantea que la política de educación sexual integral habilitó una manera específica de gestionar la sexualidad de la población escolarizada. Y, aun cuando existieron innumerables desacuerdos entre los actores sociales que construyeron esas definiciones y estrategias de intervención, uno de los sentidos fundamentales consensuados en el proceso de construcción consistió en la denominación de integral. La integralidad de la Ley implicó una concepción de la sexualidad enfocada desde la multiplicidad de sus dimensiones, que incorpora aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales; y a su vez considera el amor, la protección y el cuidado y el respeto a la diversidad de valores en sexualidad, entre otros (Lavigne, 2019). El propósito de esta definición fue modificar las concepciones de sexualidad que la restringían al sexo en términos biológicos, enfatizando la genitalidad y la reproducción como cuestiones centrales de la enseñanza (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009)

A su vez, la ESI constituye un escenario institucional clave de diversas luchas culturales (Lavigne y Péchin, 2021b). Allí no solo se disputan y debaten contenidos sino también sus basamentos epistemológicos. De esta forma, las matrices de significación pública de lo sexual, los saberes concretos que se fueron estableciendo en las coordenadas sexo-genéricas de la experiencia humana y las prácticas pedagógicas articuladas para educar la percepción sobre las corporalidades y las subjetividades deseables se fueron reorganizando junto con las gestiones sociales y personales de las emociones y los afectos, poniendo en evidencia que los espacios de disputa rebasaron el sistema educativo e impactaron en el espacio público más amplio, dando lugar a diferentes formas de intervenciones políticas y pedagógicas (Lavigne y Péchin, 2021a). De dichos compromisos políticos se fue organizando la ESI como tecnología mediadora y transformadora de la vida emocional y afectiva para garantizar una convivencia más democrática en la escuela.

Sin embargo, estas cuestiones no impactan de modo homogéneo, uniforme y lineal en todas las instituciones. Por el contrario, existen apropiaciones diferenciales, particulares y situadas por lo que las transformaciones normativas, pero también políticas, sociales, culturales y pedagógicas que propone la ESI se caracterizan por su ambigüedad. Cada institución realiza una implementación, una apropiación y significación de la educación sexual integral más bien

heterogénea que varía según los actores institucionales que intervengan, con un gran peso en los equipos directivos y el cuerpo docente, así como también de los estudiantes que la integran. Del mismo modo en que varios autores han pensado y problematizado el currículum escolar como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios a través de diversos mecanismos de negociación e imposición (De Alba, 1995) podemos pensar tanto a la ESI como al currículum como campos en permanente conflicto y construcción. En ese sentido, el carácter del devenir curricular es profundamente histórico y no mecánico y lineal ya que en él intervienen no sólo aspectos formales-estructurales, sino también relaciones sociales cotidianas (De Alba, 1995), tal como ocurre con la ESI. Esto pone en evidencia que la existencia de un marco común no implica que todas las escuelas repliquen un mismo modo de implementar la ley ni que compartan o tematizen de formas similares las cuestiones en torno a las sexualidades en la escuela.

En ese sentido, en el presente capítulo se indagará sobre aquellas configuraciones y reconfiguraciones que se habilitan y posibilitan en las escuelas en el marco de la ESI considerada como un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas sobre los modos de pensar y enseñar (Flores, 2015a). Para hacerlo, se presentarán, en un primer momento, los tipos de apropiación que se realizan y el lugar que ocupa la ESI en el proyecto institucional, entendiendo que repercute en las prácticas sociales de la escuela y habilitan determinados márgenes para la producción de subjetividades. Sin embargo, estos márgenes no están definidos de una vez y para siempre, sino que son objeto de disputa y militancia, es por eso que en un segundo momento se abordarán algunas tensiones y resistencias suscitadas en torno a la misma y, por último, algunas de las discusiones que habilita al interior de las instituciones.

Experiencias situadas de ESI: Jornadas, charlas y debates por la transversalización

Como se mencionó, la existencia de un marco común para la ESI no implica que todas las escuelas repliquen un mismo modo de implementación ni que tenga el mismo lugar institucional en ellas, mucho menos que sea compartida, dentro de ese marco, la forma de entender y tematizar las cuestiones en torno a las sexualidades en la escuela. Si bien, como vimos en el capítulo uno, las tres Escuelas desarrollan alguna iniciativa para incluir la ESI

como proyecto institucional, lo hacen con distintas intensidades y particularidades. Mientras que la Escuela Uno y la Escuela Dos cuentan con un Equipo Docente que organiza y lleva adelante anualmente Jornadas Institucionales; la Escuela Tres, a pesar de expresar la intención de desarrollar un proyecto a futuro, no cuenta actualmente con un marco institucional para algunas de las iniciativas individuales en relación a la ESI, como puede ser la organización de una charla encomendada a una docente de la Escuela. Es así entonces, entendiéndola como un campo de problemas y no como mera prescripción de contenidos, que podemos explorar la diversidad de experiencias en torno a la ESI y sus articulaciones y desarticulaciones con el género, el cuerpo, y las sexualidades en la cotidianidad escolar.

Por su parte, la experiencia en la Escuela Uno está ligada a la conformación de un Equipo de docentes que, con la tarea de transversalizar la ESI y a partir de comprender que “con suponer que se estaba implementando la ley no alcanzaba” (Docente Tres- Escuela Uno), organizaron, con el acompañamiento del Equipo Directivo y también estudiantes, las primeras Jornadas Institucionales de ESI recién durante el año 2021. Si bien, previo a la formación del “Equipo ESI”, era el Equipo de Orientación quien se encargaba de llevar adelante algunas iniciativas como la organización de una charla de “especialistas” una vez al año, algunos docentes entendieron que esto era “insuficiente” y que, por el contrario:

Lo cierto es que se necesita que cada docente entienda que la responsabilidad de llevar la ESI al aula es de cada docente, no es llevar a un especialista una vez por año a que hable de x tema, tiene que ver con un proyecto. (Docente Tres- Escuela Uno)

A su vez, la conformación del Equipo ESI se encuentra ligada al surgimiento de “emergentes” en el colegio:

Hay un emergente con el ciclo superior que tiene que ver con las situaciones que se dan con la iniciación sexual de los estudiantes (..) entonces dijimos “che es un emergente trabajar sobre masculinidades, trabajar sobre consentimiento, acuerdos ¿cómo hacemos?”. Ahí empezamos a contactarnos y en ese marco dijimos “che tenemos que armar un equipo”. La sensación era que había que mover aguas, tirarse a la pileta porque ninguno de los tres somos especialistas en ESI ni mucho menos, somos gente curiosa que sí realizó cursos, que sí sabe que es una ley, que es un derecho y que hay que agitarla, nada más que eso. Entonces ahí empezamos a pensar estrategias. (Docente Tres- Escuela Uno)

Si bien la “iniciación sexual de les estudiantes” no es algo nuevo ni novedoso en las escuelas, sí constituye una preocupación nueva ya que fue a partir de esas conversaciones que un grupo de docentes comenzó a poner en común y a evidenciar la necesidad de comenzar a articular voluntades individuales y generar redes. Esas redes no solo buscaban incluir docentes y el acompañamiento por parte del Equipo Directivo sino también a estudiantes y, en especial, aquellos organizados en el Centro de Estudiantes y la Comisión de Género. Así, las jornadas se llevaron a cabo en el mes de agosto durante dos días con suspensión de clases y tuvieron lugar más de treinta talleres, tres de los cuales fueron organizados por estudiantes. El primero de ellos fue sobre lenguaje inclusivo, el segundo abordó el cuerpo de la mujer en la pornografía, en tanto el último, fue un taller sobre Educación Sexual Integral.

A su vez, las Jornadas en el colegio evidenciaron y renovaron una “queja constante” por parte de les estudiantes acerca de la transversalización de la ESI desde una perspectiva que no reproduzca concepciones biomédicas y biologicistas sobre las sexualidades

Era una queja constante decir no tenemos que dejarlo solamente a que recién en cuarto año haya una materia de Salud y Adolescencia y recién ahí aprender otras cosas que no sean como cuidarse, o los métodos anticonceptivos o rendir un oral de cómo cuidarse, sino que sea transversal. (Estudiante Uno Escuela Uno)

Además de discutir el modelo biomédico y la falta de transversalidad en la ESI también entró en cuestión, por un lado, la formación docente. Así, ante la falta de capacitación que aducían ciertos docentes para abordar la ESI, les estudiantes promovieron la iniciativa de crear un proyecto desde la Comisión de Género que proponía que “si hay materias que no pueden dar ESI o les profesores no se sienten capacitados que donen sus horas una vez por lo menos al mes para que podamos intervenir y decir ‘hoy por ejemplo trabajamos este tema’” (Estudiante Uno- Escuela Uno). Y, por otro lado, la capacidad de les estudiantes de exigir su derecho a la ESI:

Creo que, a partir de nuestro propio interés de preguntar, que es como lo más importante me parece, se vieron obligados a decir “che tenemos que aprender un poco más porque hay cosas que no sabemos y tenemos que responderles o decirles no lo sé investiguenlo aparte”. Entonces creo que, si nosotros exigimos también, que es algo que tiene el colegio, el hecho de decir sabemos que es un derecho, sabemos que lo podemos exigir, generalmente como que también juega a nuestro favor. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

En la Escuela Dos, en 2018, con el apoyo de la vicedirectora, se conformó un equipo de ESI para llevar a cabo las primeras jornadas institucionales que se repetirían el año siguiente y que luego serían interrumpidas por la pandemia por Covid-19 en 2020. Su primera edición surgió por iniciativa de algunos docentes que veían necesaria la transversalización de la ESI, a partir de esa propuesta se gestó el proyecto que creó las jornadas en el que les docentes podían elegir sumarse o no. Sin embargo, su funcionamiento no era autónomo, ya que en 2019 el Equipo fue disuelto y fueron integrantes del Equipo Directivo quienes discrecionalmente eligieron qué docentes conformarían el nuevo. Sus funciones, por otra parte, estaban dirigidas especialmente a la organización de las jornadas, “no es que nos reunimos muchas veces al año, por ahí nos reunimos tres veces, cuatro, y más cerca de las jornadas” (Docente Uno- Escuela Dos).

Una de las actividades más convocantes desarrolladas durante las jornadas fue una charla sobre identidad de género a cargo de una persona trans que relataba su experiencia.

La primera en llenarse fue la de Facundo, él contaba su historia de vida trans. Iba los dos días un turno por día y se terminó quedando los dos días y los dos turnos, pero no por dar la charla, sino que en el medio lo abordaban y seguía charlando un montón y porque no podía creer lo que se estaba generando ahí y se quedaba. (Docente Dos- Escuela Dos)

La segunda charla en quedarse sin cupos fue la de noviazgos sin violencia y en tercer lugar la de métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual, hecho que sorprendió a les docentes

A nosotras nos sorprendió un montón, esa la daban profes del área de biología, estuvo buenísimo también, (...) la daban en los cuatro turnos y todas estaban llenas. Cuando uno dice que trabaja la ESI, decís todo el tiempo se habla de métodos anticonceptivos entonces nos resultó re loco que se llene también sea eso, porque decís “bueno ya está, lo dan”, pero la verdad es que esa también se llenó un montón. (Docente Uno- Escuela Dos)

Una de las particularidades que tuvo su segunda edición fue que se brindaron menos talleres y, por otro lado, se realizó un recorte en cuanto a los contenidos de los talleres que habían formado parte de su primera edición, “fue totalmente diferente la jornada, hubo menos talleres, fue más empobrecida” (Docente Dos- Escuela Dos). En ese sentido, con respecto a los talleres sobre “métodos anticonceptivos está todo bien, pero si viene un chico trans a dar una charla genera más escozor” (Estudiante Dos- Escuela Dos). El descontento de algunos integrantes del Equipo Directivo era acentuado, a su vez, por el de las familias que, si bien constituía una reacción

minoritaria, se hizo oír, y por una campaña anónima por la red social Twitter que se oponía a las Jornadas de ESI y difundía información falsa acerca de las mismas. Este hecho, si bien podría ser leído en términos de “retroceso” es comprendido como un proceso, en el que, con idas y venidas, se va avanzando al ritmo que les diferentes actores que conforman la escuela le imprimen. “Es un camino que recién se inició más fuerte en 2018 y con una pandemia en el medio, así que vamos muy, muy, muy tranqui todavía” (Docente Dos Escuela Dos).

Por su parte, en la Escuela Tres comenzó a pensarse la ESI como proyecto institucional en 2019, pero no se concretó y quedó finalmente truncado por la pandemia. “Tuvimos intenciones de hacer algo, pero fue muy difícil generar un proyecto común por más de que haya estado la voluntad” (Docente Uno- Escuela Tres). Como alternativa la directora les encomendó a dos docentes organizar una “charla sobre ESI” para comenzar a trabajarla en la escuela más allá de iniciativas individuales de docentes para incluirla en las planificaciones. En ese sentido, la Escuela no articula una propuesta conjunta que se desarrolle y aúne voluntades tanto del Equipo Directivo, docentes y estudiantes, a diferencia de los casos anteriores.

En cualquiera de los casos y al margen de la institucionalidad que puedan o no revestir las iniciativas desarrolladas, la ESI se configura como una militancia (o su ausencia) y no queda supeditada a la simple inclusión o no de contenidos curriculares específicos, sino que tiene que ver con un posicionamiento y una mirada de la escuela acerca de las sexualidades y el género, que por supuesto no es homogénea y se encuentra siempre en disputa. Mientras que en la Escuela Tres aún no se han podido aunar los esfuerzos para dar forma a un proyecto institucional, en la Escuela Uno y Dos el desarrollo de las jornadas es narrado como la “inauguración” de un movimiento, representa para los actores institucionales un inicio o un “puntapié inicial”. Ante las dificultades de transversalizar la ESI, la organización de Jornadas Institucionales en las que participen tanto los Equipos de dirección, docentes y estudiantes puede ser interpretado como un paso en esa dirección. A pesar de eso, dicho proceso no está exento de resistencias, no avanza linealmente ni se instala de una vez y para siempre debido a que los diferentes actores que circunstancialmente participan de las discusiones y toma de decisiones le imprimen características particulares. En cualquier caso, estos espacios de intervención constituyen terrenos de disputas en los que pueden habilitarse otras preguntas políticas y otras proyectivas pedagógicas en materia de debate sobre las sexualidades, el género y las desigualdades (Lavigne y Péchin, 2021a).

La idea con todo esto era que no sean sólo jornadas de ESI que queden ahí y nunca más, sino que sea el motor o el inicio de un nuevo paradigma en el colegio y que se sigan dando las jornadas. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

Más allá de que sea algo permanente pensamos en este momento de jornada específica para que también se pierdan algunos miedos que todavía existen y sea disparador de nuevas propuestas al interior de cada espacio a nivel transversal. Es decir, trabajamos en esto, vemos que podemos, lo ponemos en acto y seguimos trabajándolo cada uno en su espacio. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno)

Yo creo que la apertura se dio, a ver, ya venía un poquito más abierto, pero en 2018, empujado por un grupo de profes (...) que se hizo lo que se llamó la semana de la ESI, (...) entonces en cierta manera ese ruido que se generó con los y las estudiantes hizo que la escuela necesariamente tenga que abrirse (...) Yo creo que ahí es donde se hizo ese quiebre de apertura, es un quiebre de apertura que en realidad marcó el inicio, no significa que ahora la escuela sea súper brillante, no, no, marcó un inicio, una etapa nueva en la escuela. (Docente Dos- Escuela Dos)

Inaugurar algo, en ese sentido, es hacer que algo devenga posible y crear condiciones. Para eso las alianzas son necesarias (Díaz Villa, 2012) ya que contribuyen a construir una legitimidad que resulte suficiente para crear las condiciones institucionales que inauguren una nueva mirada transversal sobre la ESI que se refleje en los proyectos, pero también en las prácticas cotidianas escolares. En ese sentido, si bien “se supone que la escuela debería organizar algo [para la semana de la ESI]” (Docente Dos- Escuela Tres) la Escuela Tres no cuenta con un proyecto común que articule actividades en relación a la ESI.

Lo que pasa es que, al no trabajar en equipo, al no trabajar como grupo, yo no trabajo como grupo, cada profe digamos que toma y atraviesa sus contenidos desde una mirada... los profes y las profes que quieren, ahí está el tema, que queda bastante a la voluntad individual propia... (Docente Dos- Escuela Tres)

Esto se vincula con una dinámica de la escuela en la que les docentes trabajan aisladamente, en parte, porque tienen pocas horas asignadas en múltiples escuelas de forma segmentada y se encuentran imposibilitados a dedicarle un tiempo extra-escolar a reuniones o actividades por fuera de su horario asignado.

También tiene que ver con la dinámica de la escuela, nosotros trabajamos con materias, con contenidos prescriptivos y la verdad es que yo a mis compañeros los conozco porque tengo la voluntad de tratarlos y conocerlos, si no tuviera esa voluntad no sé ni quienes son ni me interesan, ni me los cruzo (...), también el sistema tiene una modalidad, una forma que hace que los docentes no estemos en un lugar, que nuestro trabajo quede bastante sectorizado, bastante compartimentado entonces dicen “esta semana es la semana de la ESI, hay que trabajar la ESI”, pero no se hace un trabajo entre toda la escuela con charlas para todos, no, no funciona así, cada docente va laburando.. porque además materialmente tampoco se puede, no es una cuestión egoísta, honestamente (Docente Dos- Escuela Tres)

Como vimos, la ESI representa un campo de problemas siempre diverso y situado, en el que la apropiación de la misma por parte de directivos, docentes y estudiantes juega un rol fundamental. De esta forma, la existencia de un marco común para la ESI no implica que todas las escuelas repliquen un mismo modo de apropiación ni que tenga el mismo lugar institucional en ellas. En ese sentido, podemos decir que la ESI en las escuelas constituye experiencias situadas y diversas, siempre en disputa dentro de un campo que no es estático, sino que está en permanente movimiento y es, a la vez, siempre político. De acuerdo con Scott (2001) la experiencia es siempre una interpretación y, a la vez, requiere una interpretación.

A través del concepto de experiencia intersubjetiva cultural, Elsie Rockwell (1996) plantea que la vivencia personal se inscribe en el marco de las relaciones sociales en las que la interpretación y el uso de recursos culturales deja entrever múltiples circuitos y elementos que se acoplan débilmente. Debido a la multiplicidad de experiencias escolares diversas, las prácticas y los significados que se encuentran en las escuelas también son heterogéneos e incluyen formas culturales desfasadas y abigarradas, que reflejan diversos momentos de una historia en la que hubo diversos actores (Rockwell, 1996).

Estos aportes resitúan "las experiencias" en relación a una institución donde la dinámica cultural resulta heterogénea y contradictoria donde los diferentes actores que la transitan asisten haciendo uso de sus propios recursos culturales y participan de complejos procesos de apropiación, resistencia y supervivencia (Rockwell, 1996). Esta mirada habilita a indagar a la escuela en un diálogo más amplio con otras instituciones y con otras circulaciones en las que la apropiación de lo cultural se pone en juego (Báez, 2013).

Por otro lado, Paula Fainsod (2013) propone el concepto de experiencias sociales y escolares como modo de diálogo entre perspectivas subjetivistas y objetivistas, donde la dimensión

individual y social desdibujan sus fronteras. Entendidas desde esta perspectiva, las experiencias sociales y escolares resultan de la combinación que realiza el sujeto entre diferentes lógicas de acción. En ese sentido, los modos en que les estudiantes captan, componen y articulan sus experiencias no pueden ser entendidos ni como pura repetición ni como pura creación (Fainsod, 2013).

Por último, para problematizar las experiencias situadas en torno a la ESI recupero los aportes de Jélica Báez (2013) quien entiende por *experiencia* el conjunto de recorridos, sentires y vivencias que les sujetos narran/actúan en la cotidianidad de sus vidas y que pueden ser interpretados en una trama cultural, social e histórica donde palabra, cuerpo y pensamiento organizan discursos, pero también desde donde emergen intersticios, bordes y desarticulaciones inesperadas.

Resistencias y dificultades en el abordaje de la ESI

Como se mencionó anteriormente, las diferentes experiencias en torno a la ESI que se dan al interior de las instituciones conviven con miradas antagónicas y con disensos por parte de diversos actores. Estos desacuerdos o disputas pueden ser encarnados por directivos, docentes o familias y pueden estar relacionados a cuestiones generacionales, ideológicas o religiosas, entre otras.

La cuestión generacional muchas veces emerge como uno de los factores que intervienen en las dificultades que pueden experimentar algunos docentes para implementar la ESI. En la Escuela Uno “está esto de las mayores generaciones digamos, de las personas que están hace un montón de tiempo y capaz no se acostumbran a eso” (Estudiante Uno- Escuela Uno). En tanto, en la Escuela Dos “hay muchas edades variadas en las cuales algunos sí tienen apertura en los temas referidos al género y a la ESI y otros todavía no” (Docente Dos- Escuela Dos). Y, por último, en la Escuela Tres “están los dinosaurios de siempre (...) y son generalmente los que tienen más horas en la institución porque tienen más puntaje en los listados porque han hecho más (...) para mí, verdaderamente, hablamos con varias amigas siempre, hay que jubilarlos” (Docente Uno- Escuela Tres).

Sin embargo, esto aparece matizado por cuestiones ideológicas o referencias a la capacidad de “adaptarse” a un nuevo paradigma

Para la gente grande es todo un trabajo muy profundo de cambio de paradigma, lo vemos socialmente, más allá de que en algunas cuestiones prima mucho lo ideológico,

hay como un tiempo de realmente poder acomodarte, poder entender, de poder ver cuáles son estas nuevas configuraciones, cómo realmente los jóvenes están modificando estas miradas, estas perspectivas, y cómo en este mundo nuevo hay que decir “bueno es su propia realidad, esto es lo que pasa”. El adulto que juzga eso tiene que ir modificando esa actitud. Es difícil, porque son cuestiones individuales, nosotros desde lo institucional proponemos una cosa, pero depende de cómo la persona y su pensamiento va acomodándose, va trabajando en esta cuestión, y va levantando la mirada y viendo que está pasando otra cosa alrededor. Para eso hay que dar un tiempo de acomodo. (Integrante del Equipo Directivo- Escuela Uno)

Por su parte, en la Escuela Dos y Tres esto se intensifica en el caso de los docentes varones.

Entre profes seguro [es problemática la ESI] sobre todo en las identidades masculinas, las mujeres es como que lo tienen un poco más asimilada la ESI, acompañan más la ESI, sobre todo son los colegas varones que son los más complejos. (Docente Dos- Escuela Dos)

Es un tema y sobre todo con los varones, porque los profes varones suelen ser muy intransigentes, las mujeres también, pero creo que las mujeres o no lo dicen o están menos predispuestas a discutir, a debatir los temas, o lo hacen o no lo hacen, pero no pelean, en cambio los varones se ponen a *bardear*, se ponen a boludear con este tipo de cosas. (Docente Dos- Escuela Tres)

A su vez, una de las particularidades de la Escuela Dos tiene que ver con algunos docentes de religión, que, si bien no representan posturas homogéneas ni lineales en sus posicionamientos frente a la ESI, en algunos casos pueden presentar resistencias:

“Tenemos un mix de docentes de religión, algunos un poco más abiertos y otros a los que les cuesta mucho más, que lo tratan con otra sensibilidad, que les cuesta hablar del tema o no te lo hablan... me ha pasado en las jornadas de 2018 que docentes que tenían que estar en las aulas por ahí estaban encerradas en otra rezando un rosario, por ejemplo, como manifestación de que lo que estábamos haciendo está mal, no sé por qué lo hicieron digamos, no quiero juzgar tampoco su accionar, pero bueno con los docentes de formación religiosa es más complejo el tema, con algunos en particular cuesta un montón. (Docente Dos- Escuela Dos)

Por último, existe una asociación de los “temas de la ESI” a los departamentos o materias de ciencias sociales, mientras que, existe el presupuesto o la creencia por parte de algunos docentes de exactas de que la ESI no interpela necesariamente su materia. Como, por ejemplo, “áreas más específicas como matemática o el departamento de exactas que capaz piensan que no los puede interpelar [la ESI]” (Estudiante Uno- Escuela Uno).

Los departamentos de exactas en el colegio son complicados, salvo algunos profes de biología, pero después matemática, física, química es, para mí, la zona más áspera del colegio, está bien, yo me ubico en el otro extremo, pero de hecho son los primeros que se quejaron porque esos días se suspendieron las clases para hacer “charlitas sobre ESI”. (Docente Tres- Escuela Uno)

Hay algunas profes que les cuesta, pero tienen un grado de apertura mayor, por ahí las de Ciencias Exactas son más reticentes, que es un prejuicio incluso, “bueno ¿cómo voy a trabajar yo? ¿cómo la voy a acompañar? Yo no tengo herramientas de sociales, ¿cómo puedo hacer?”. (Docente Dos- Escuela Dos)

Otra de las dificultades que se presentan en todos los casos mencionados tiene que ver con las “voluntades individuales” de los profesores de las escuelas para abordar o trabajar la ESI en sus materias, así como también la capacitación y formación de cada uno. De esta forma, “no es unificada la aplicación, porque no todos los docentes tienen la misma formación, hay una responsabilidad individual, sin lugar a dudas” (Docente Uno- Escuela Uno).

Yo creo que ese es uno de los problemas graves, depende mucho de la voluntad individual. Creo que se conjugan varias cuestiones, la formación de los profesores, la orientación ideológica, política, la propia práctica pedagógica de cada profe y las desigualdades porque el colegio tiene profesores de muchas generaciones que convivimos y con muchas formaciones muy diversas (...), entonces depende mucho de los intereses, de la voluntad y las ganas de cada profe que cuestionen y jerarquicen el programa. (Docente Dos- Escuela Uno)

Me parece que el desafío es poder capacitar a los docentes realmente en materia de educación sexual integral y que no quede a la buena libertad, a la buena voluntad de cada docente, que es lo que pasa, en definitiva. Porque por más que en este caso

nosotros tenemos un equipo de ESI lo conforman los que tienen ganas de estar, siempre tenes algunos que no les interesa nada. Sabiendo que tenemos la ley como una herramienta y que somos efectores de derechos humanos tenemos que aplicarla ¿no? (Docente Dos- Escuela Dos)

Hay dos cuestiones respecto de la ESI en el sistema educativo, que es la cuestión de la formación docente, en general en todos, de la formación docente y a mí me parece que la escuela como institución es una cosa, las leyes están, bla, bla, bla y después uno cierra la puerta del salón y es bastante autónomo. Yo creo que hay muchas resistencias por parte de muchas docentes y de muchos docentes varones, muchos, de poder incorporar a la ESI en su cotidiana. (Docente Dos- Escuela Tres)

Asimismo, los Equipos Directivos en ocasiones deben enfrentar quejas de las familias que expresan su disconformidad en relación al abordaje de la ESI en la escuela. “De hecho tenes familias que por ahí te vienen a plantear que por qué le das esas cosas en la escuela y bueno ahí tenes que sacar a relucir las leyes que lo amparan, porque no son leyes nuevas” (Integrante de Equipo Directivo- Escuela Tres).

De la misma forma, entre los reclamos que recibió la Escuela Uno se encuentra el de un padre que se dirigió a hablar con el Equipo Directivo porque su hijo había expresado ser trans. Desde su visión, esto era promovido como una moda por la educación que brinda la escuela en relación a la ESI.

Tenía esta cuestión de que era su hijo o su hija que estaba generando este cambio y el no podía entender y lo adjudicaba a que desde la educación y la ESI y todo lo que se hablaba ahora era como que se instalaba una moda y eso hacía que los chicos quisieran probar o cambiar. (Integrante de Equipo Directivo- Escuela Uno)

En lo que respecta a la Escuela Dos, muchas de estas situaciones se dieron en torno a la realización de las Jornadas. Los “padres estuvieron en contra obviamente, cartas y cartas y cartas, que éramos degenerados, depravados, no sé, todas las cosas que te imaginaras que nos pudieron haber dicho a los profes que estábamos encargados” (Docente Dos- Escuela Dos). A esto se sumó una campaña en contra anónima por la red social Twitter, en la que se difundían consignas falsas sobre el contenido de los talleres de las Jornadas.

Muchas cuentas de Twitter empezaron a arrojar al colegio matándolo, diciendo "mirá lo que les enseñan a mis hijos", pero un montón de cosas, realmente era impactante (...) decían mentiras ya del estilo como que les mostraban porno a los chicos, cualquier cosa,

están viendo cualquier cosa, pero muchas, se había armado mucho revuelo. (Estudiante Dos- Escuela Dos)

Si bien las familias que se manifestaban en contra eran pocas, luego de este “revuelo” se puso en duda la realización de las Segundas Jornadas.

Y la segunda jornadas estuvo medio dubitativa en un momento si se hacía o no se hacía, por el tema del artículo 5 [de la ley de Educación Sexual Integral] y de que hay algunas familias que se habían opuesto a las primeras jornadas, pero como si te dijera tres familias de todas las que hay eh, pero bueno viste cómo es esto, teléfonos de por medio que se han levantado, pero el Equipo Directivo defendió a rajatabla lo que tenía que defender, porque es una ley, nosotros no estamos imponiendo nada. (Docente Uno- Escuela Dos)

Aunque finalmente las Jornadas se realizaron el Equipo Directivo decidió recortar discrecionalmente algunos de los temas que habían generado conflictos en la edición previa. “La escuela tomó la posta, censuró bastantes talleres, hubo algunos que no se pudieron hacer, no se permitieron” (Docente Dos- Escuela Dos). Con los “métodos anticonceptivos y eso está bien, todo perfecto, pero ya cuando se empieza a discutir sobre la sexualidad, sobre la orientación sexual, sobre el cuerpo, entran en contradicción muchos pensamientos y hay miedo, hay miedo de todo” (Estudiante Dos- Escuela Dos).

Claramente había temas que molestaron (...) todo lo que tenía que ver con diversidad, con género, a las familias le molestaron más que nada, vos pensá que al ser una escuela confesional y de gestión privada depende de las familias que paguen (...) entonces hay que tener contenta a las familias y a los docentes. (Docente Dos- Escuela Dos).

Las resistencias y dificultades que se presentan en torno a la ESI nos exigen recuperar los aportes de quienes entienden que la sola sanción de la ley no es suficiente, por el contrario, los actores escolares tienen que construir sus propias racionalidades y argumentos legitimadores al calor del debate colectivo y en articulación con su proyecto educativo institucional (Tomassini, 2019). En esa línea, Marina Tomassini (2019) sostiene que este proceso no es automático ni es algo que dependa enteramente de las voluntades de directivos y docentes, sino que es necesario reconocer las múltiples mediaciones que operan. Así, las normativas oficiales se llevan a cabo, se resignifican o se resisten en las prácticas que se realizan dentro de jurisdicciones y organizaciones escolares, en cuyo ámbito se juegan relaciones de poder y se configuran desiguales grados y modos de participación (Tomassini, 2019).

Entendiendo a la ESI como campo de disputas es que podemos comprender que esa convivencia de posturas en torno a la misma no sea nunca armoniosa ni estática. Esto es así porque, al constituirse como escenario institucional clave de diversas luchas culturales (Lavigne y Péchin, 2021b), al discutir la ESI en la escuela no solo se disputan contenidos o propuestas pedagógicas, sino que entran en juego también sus basamentos epistemológicos, posiciones políticas y relaciones de poder, así como las diferentes formas de ver, entender, intervenir y habitar la escuela.

La ESI como terreno de disputas donde confluyen actores y posiciones diversas

Al margen de las tensiones que se articulan en torno a la ESI, lo cierto es que a través de ella se habilitan -o no- ciertas discusiones y lenguajes para poder interpretar y significar procesos y experiencias escolares que portan siempre sentidos en torno a las sexualidades, corporalidades y género. Como vimos, en esos procesos intervienen todos los actores que componen la escuela con mayor o menor relevancia de manera siempre contingente y circunstancial en contextos situados y específicos. En ese sentido, los estudiantes emergen como actores políticos centrales que contribuyen en esa arena de disputas por los sentidos (Lavigne, 2016). Actualmente, las juventudes no sólo son interlocutores significativos, sino que también son ineludibles para comprender los procesos de construcción de la ESI en las escuelas. Partiendo del diagnóstico que realizan algunos autores como Lavigne (2011) acerca de la ESI como política pública adultocéntrica, pensada en sus inicios sin la voz de los jóvenes, entendidos como destinatarios más que como actores sociales que construyen disputas de sentidos en la escena política, podemos advertir que la ESI se tornó un campo de posibilidades en las instituciones, que habilitó estrategias discursivas y que puede ser leída incluso como praxis feminista en la propia disputa por las demandas y reivindicaciones de deconstrucción de formas jerárquicas del saber escolar al reclamar por sus derechos e interpelando a los adultos para abordar temas silenciados o incómodos (Lavigne, 2016).

De acuerdo con autores que plantean a la ESI como una nueva pedagogía de la sexualidad (Jones, 2009; Morgade, 2011; Felitti, 2011; Elizalde, 2014; Lavigne, 2019) y de aquellos que analizan la potencia de la ESI para un giro epistémico (Lavigne y Péchin, 2021a) las jornadas de ESI en las Escuelas buscan consolidar una mirada que ya venía avanzando, pero que aún no era transversal. Es mediante esa apropiación y resignificación de la ESI como nuevo paradigma

en torno a las sexualidades para interpelar y desarticular concepciones binarias y heteronormativas que la ESI puede ser entendida como herramienta para contestar, resistir la normalización y transformar la escuela.

Es así como en las escuelas distintos modos de activismos han ido ganando legitimidad para imponerse en los espacios de producción, circulación y pedagogización de los conocimientos para torcer esas claves sexo-genéricas conservadoras de inteligibilidad de lo humano (Suess, 2014). Tanto en la Escuela Uno como en la Escuela Dos la ESI no sólo se reivindica como un derecho, sino que es entendida como lenguaje a partir del cual plantear discusiones relevantes en torno al género y las sexualidades. En ese sentido, las jornadas institucionales de ESI pueden ser analizadas y comprendidas como uno de los muchos terrenos de disputa en el que confluyen directivos, docentes, estudiantes, familias y otros actores institucionales.

Sin embargo, las actorías de este movimiento son sumamente heterogéneas, con diversos propósitos y modalidades de intervención. Pueden constituirse por organizaciones estudiantiles, familiares y otras intervenciones disciplinares y activistas en el ámbito pedagógico como los equipos docentes de ESI apuntalados por directivos que fueron elaborando herramientas y estrategias de trabajo que tensionaron los modos más convencionales desde los márgenes (Lavigne y Péchin, 2021b). Este fue el caso de la Escuela Uno, que, frente a demandas o “emergentes” de los estudiantes, comenzaron a articular acciones de militancia y transversalización de la ESI. En el caso de la Escuela Dos si bien también pudo conformarse, en un año profundamente marcado por la renovada visibilización del activismo feminista como el 2018, el Equipo ESI y desarrollarse las jornadas, “fue tal el cimbronazo” (Docente Dos- Escuela Dos) que el Equipo Directivo debió intervenir y, cediendo ante los reclamos de las familias, modificó el Equipo y con eso las Jornadas posteriores. Al ver que “peligraba” su segunda edición los estudiantes “se pusieron al hombro su defensa” (Docente Uno- Escuela Dos). En el caso de la Escuela Tres, la conformación de un proyecto institucional de ESI es todavía incipiente y por diferentes factores que tiene que ver principalmente con las dificultades para articular diferentes iniciativas o voluntades individuales de algunos docentes no hay actualmente un Equipo de ESI destinado para tal fin y, en el caso de los estudiantes, si bien expresan cierto interés en relación a la ESI no se articula como demanda colectiva ni con otros estudiantes ni con docentes. En ese sentido, la ESI representa un campo de problemas siempre diverso y situado, en el que la apropiación de la misma por parte de directivos, docentes y estudiantes juega un rol fundamental. De esta forma, los procesos se traman de modo desigual y errático de acuerdo con los contextos institucionales,

la discrecionalidad de las conducciones y, especialmente, desde las demandas docentes y estudiantiles para gestionar estas oportunidades.

Recapitulando, si bien la ESI puede funcionar como una técnica de poder, de control, regulación y de gestión de la sexualidad, al mismo tiempo, puede representar una oportunidad de desarrollar un paradigma de conocimiento respecto de las sexualidades, que permite interpelar, agrietar o desarticular concepciones dominantes basadas en la heteronormatividad, promover otros saberes impulsados desde los movimientos feministas y la producción de otras epistemologías en las instituciones educativas (Lavigne, 2016). Sin embargo, estas posibilidades son tanto más cuando los actores que conforman la escuela logran articular y conformar redes, de forma que el trabajo con la ESI se torne capilar, ya que las pedagogías no son neutras, ni imparciales, ni universales, ni objetivas, sino que involucran intereses políticos, en ellas se despliegan contradicciones, disputas culturales e ideológicas particulares. En ese sentido, los modos de encarnar y significar la ESI y las prácticas pedagógicas en relación con la sexualidad que se despliegan deben entenderse necesariamente desde una diversidad de posiciones y contextos (Lavigne, 2016).

Así, en los últimos años hemos visto cómo, en algunos contextos, los activismos tienen una incidencia determinante en la forma en la que se configuran los procesos al interior de las escuelas en torno a la ESI y las consignas feministas. En aquellas instituciones en las que estuvieron presentes algunas de las expresiones del activismo joven en relación a la educación en diálogo con los movimientos y la agenda feminista estuvieron atravesadas por consignas que involucraron con profundidad política una concepción de la sexualidad que produjo una apropiación de sentidos que el sexo siempre es algo político (Lavigne, 2016). Esto implicó que jóvenes se hicieron eco de consignas históricas del feminismo, en las marchas, en los centros de estudiantes, en las tomas de las escuelas secundarias y diversos contextos públicos donde mostraron que la ESI era apropiada como una oportunidad para interpelar la cultura cisheteropatriarcal (Lavigne, 2016). Esto incluyó ciertas demandas en relación no solo a la implementación de la ESI sino a su transversalización y a la desarticulación de una mirada adultocentrista sobre ella. Así devinieron en sujetos activos de la arena de disputas que contribuyeron a resquebrajar sentidos hegemónicos, haciendo colapsar el lenguaje y visibilizando identidades sexo-genéricas que escapan a la norma (Lavigne, 2016).

Ejemplo de ello es el hecho de que el cierre de la semana del orgullo LGBTIQ+ en la Escuela Uno lo constituyó la inauguración de un baño no binario. “Fue el boom de la semana” (Estudiante Uno- Escuela Uno). Esto surgió desde su propia iniciativa en complicidad con una

preceptora que lo impulsó junto a ellos y se concretó debido a la capacidad de los estudiantes de, por un lado, instalarlo, más que como una demanda, como una necesidad urgente, y por otro, de articular con los actores institucionales, tales como la preceptora y el Equipo Directivo que brindó su apoyo. El cuestionamiento a los carteles de señalización, las discusiones sobre el género y la creciente visibilización de identidades trans y no binarias en la Escuela fueron los antecedentes de la iniciativa, que no sólo dio soluciones concretas en la práctica, sino que también significó una conquista en el terreno simbólico:

Abrir un nuevo baño no binario fue como la necesidad que más teníamos en el colegio, inaugurarlo y cerrar la semana con ese evento digamos. Entonces ahí mostramos que evidentemente las identidades trans y no binarias en el colegio existen y tienen una necesidad urgente que es ir al baño. (Estudiante Dos Escuela- Uno)

Una de las intersecciones más claras entre la ESI, las discusiones que habilita y el activismo joven feminista la constituyen aquellos conflictos o disputas que ponen en el centro y tematizan las violencias en la escuela, así como la problematización entorno a los vínculos y las formas de relacionarse. En ese terreno los feminismos han abonado y habilitado algunas narrativas específicas en relación al Ni una menos, el abuso y el acoso dentro de las escuelas para poner en palabras e interpretar los conflictos. En el capítulo siguiente se abordarán algunas experiencias situadas en ese sentido, atendiendo a las particularidades de cada institución entendiendo que, una vez más, los procesos se traman de modos diversos de acuerdo con los contextos institucionales, las conducciones, las demandas docentes y, especialmente, estudiantiles para gestionar los conflictos en la escuela.

Capítulo 3

“El tema es saber vivir en el conflicto”: la problematización de los vínculos en la escuela post *Ni una menos*

De la ESI yo creo que sobre todo los vínculos, y la responsabilidad afectiva es lo más importante, porque creo que a partir de eso baja todo lo demás, el respeto a cuidarse, el respeto al consentimiento y al cuerpo mismo, me parece que es lo más importante, los vínculos, yo ya no sé si es amor romántico, creo que va mucho más allá de eso, pero creo que es algo muy importante. Después esto de relacionarse con uno mismo y con otras personas, el respeto a las diversidades también me parece súper importante. (Estudiante Uno Escuela Uno)

[A la ESI] La asocio al respeto, al cuidado, la sexualidad, el amor, creo que hay algo de también conocerse a uno, conocer su cuerpo, conocer de qué manera puede vincularse sexoafectivamente con el otro desde el amor, desde el respeto, del cuidado, creo que la ESI también va muy apuntado a eso. (Estudiante Dos Escuela Dos)

El tema de la ESI por ejemplo nadie nos habla de eso, nadie saca el tema de la ESI ni nada, en quinto tampoco, está como en primero, segundo y tercero, después no existe más el tema de la ESI y estaría bueno porque últimamente hay mucho conflicto en la escuela, más que nada el tema de las chicas, se agarran mucho de los pelos, ayer se pegó una porque se miraban mal, o por un chico o porque se hacen bullying entre ellas, el tema de los novios... (Estudiante Uno Escuela Tres)

Las citas pertenecen a tres estudiantes con recorridos, trayectorias e identificaciones diferentes y que asisten a tres escuelas distintas, con configuraciones institucionales particulares, sin embargo, todas ellas refieren o hacen mención, de alguna u otra forma, a la estrecha relación que existe entre la ESI y las formas de vincularse, el cuidado, las sexualidades y el amor. Esto no quiere decir que podamos leer de forma unívoca y homogénea los procesos al interior de cada escuela solo porque entre ellas podamos establecer un lenguaje común. Más bien sugiero que podemos pensar a la ESI también como campo de posibilidades, y en ese sentido, las experiencias en torno a la misma y las formas en que se entretajan con los entramados institucionales parecen brindar las condiciones de posibilidad para problematizar los vínculos y las relaciones interpersonales en la escuela. A su vez, cuando se intersecta con el activismo feminista, contribuye a desplegar ciertas claves interpretativas para no solo tematizar esos

vínculos sino para comprender y narrar ciertos fenómenos como violentos y ciertas relaciones como “tóxicas”. Es en ese sentido que la ESI puede ser una herramienta de lectura o de intervención para el abordaje de situaciones problemáticas o conflictivas en las escuelas (Tomasini, 2019).

Participación política, activismos y la “marea verde” en las escuelas

Luego del año 2015 diferentes autoras comenzaron a tematizar y problematizar la masificación de la convocatoria del “Ni una menos” como punto de inflexión en el devenir histórico del activismo de género. En esta renovada visibilidad que cobraron los movimientos feministas, les jóvenes y adolescentes corporizaron un lugar central. Esto favoreció no sólo la renovación de sus consignas, sentidos y prácticas, sino la propagación de discusiones sobre el género en diversos espacios (Actis y Gariglio, 2020), entre ellos, el educativo. De esta forma, los movimientos estudiantiles y su participación política dentro de las instituciones se hizo eco de esas discusiones y produjo otras.

Vommaro (2015) al analizar las formas de participación política juvenil en Argentina observa que en las últimas décadas se han dado dos desplazamientos principales, por un lado, la impugnación de los mecanismos delegativos, y por otro, un reencantamiento con lo público estatal. El primero refiere a una política de “poner el cuerpo”, un tipo de acción directa que cuestiona la posibilidad de delegar la representación de la voz propia, que no solo permite enunciar, sino instituir formas de visibilidad y creación de símbolos colectivos (Vommaro, 2015). Esto se relaciona con aquello a lo que Reguillo (2000) denomina como “carnavalización de la protesta”, de dramatización de los referentes identitarios, de la imaginación para captar la atención de los medios de comunicación con el fin de trastocar las relaciones en el espacio público. Al respecto, González del Cerro (2017) plantea que es posible encontrar en esta forma de acción directa algunos puntos de contacto con aspectos de la movilización convocada a través de las redes sociales bajo la consigna de “Ni una menos”, sin referenciarse en una agrupación política preexistente. Con ello, se refiere a la capacidad que tuvo aquella iniciativa de interpelar a mujeres autoconvocadas, no representadas por grandes colectivos, que no solían asistir a manifestaciones callejeras, pero que, sin embargo, encontraron en la convocatoria una oportunidad de “poner el cuerpo” en espacios públicos para expresarse a través de enunciados propios que reflejen su conmoción e interpretación en torno a la escala de femicidios (González del Cerro, 2017).

El segundo desplazamiento tiene que ver con una ampliación o reconfiguración de la noción de ciudadanía, acompañado por lo que Vásquez (2015) denomina como un desplazamiento de las políticas para y por la juventud hacia otras con y desde les jóvenes, y que describe como un modelo en el que es destacada la participación juvenil en procesos de reflexión, toma de decisiones y ejecución de las políticas públicas, la realización de acciones impulsadas autónomamente por colectivos y organizaciones de la sociedad civil y el ejercicio de una ciudadanía juvenil.

Este desplazamiento nos puede servir para pensar en las formas de participación de les estudiantes en las configuraciones escolares y en su rol preponderante no sólo como destinatarios de políticas educativas sino como protagonistas e impulsores de transformaciones en esas configuraciones en relación con el activismo, las demandas en torno a la ESI, a la transversalización de la perspectiva de género y las formas de entender y problematizar las formas de vincularse.

Sin embargo, los recorridos del activismo y las diferentes formas de participación estudiantil - que no se agotan en la participación política tradicional- no son lineales ni homogéneos. Tal como fue mencionado en el Capítulo Uno, algunos de los procesos en los que se intersectan el activismo, la participación estudiantil, la militancia docente y las posibilidades institucionales dieron lugar, en 2018, a la creación de la Comisión de Género en la Escuela Uno. Esta Comisión participa activamente en la organización de charlas y actividades, sobre todo en aquellas destinadas a conmemorar “fechas importantes para la comunidad LGBT” (Estudiante Dos-Escuela Uno). Por otro lado, la Comisión se involucra especialmente en actividades y jornadas destinadas a la ESI y la transversalización de la perspectiva de género. Una de sus propuestas al respecto tuvo que ver con promover que aquellos docentes que “no se sienten capacitados donen sus horas una vez por lo menos al mes para que podamos intervenir y decir hoy por ejemplo trabajamos este tema” (Estudiante Uno Escuela Uno). De la misma forma, y en sintonía con la visibilización de la diversidad en la escuela que llevaron a cabo durante la “semana del orgullo”, la Comisión impulsó la inauguración de un baño no binario que pudo concretarse luego de la articulación con una de las preceptoras y el Equipo Directivo.

Eso lo logramos gracias a la Comisión de Género, pero también gracias a que la dirección decidió darnos un lugar, un espacio, y gracias a la participación de una preceptora que básicamente dijo “no hagamos el baño en la casita al fondo de todo, hagámoslo en el edificio principal”. (Estudiante Dos Escuela Uno)

Por su parte, el hecho de que las Escuelas Dos y Tres no cuentan actualmente con una Comisión de Género no quiere decir que las discusiones en torno a género, las sexualidades, el feminismo

y el aborto, por nombrar solo algunas, no están presentes. Allí las formas de interpretarlas, de construir agendas y “poner el cuerpo” fueron otras. En la Escuela Dos si bien el Centro de Estudiantes “no tomó partido”, por ejemplo, en relación al debate por el Aborto Legal Seguro y Gratuito ni sentó posiciones o impulsó consignas feministas, les estudiantes sí lo hicieron, “había un montón de chicas con el pañuelo, había un montón de carteles concientizando” (Estudiante Dos Escuela Dos). Esto despertó el debate en torno a si es o no el colegio un espacio para “hacer política”, postura que contó con adeptos y opositores. A su vez, les estudiantes que en ese momento conformaban el Centro de Estudiantes tuvieron la iniciativa de conformar una Secretaría de género que, finalmente, por conflictos con la persona encargada del área pastoral, no prosperó. Luego del intento frustrado, les estudiantes participaron activamente de la Secretaría ESI que se conformó principalmente para organizar las Jornadas Institucionales. Por su parte, en la Escuela Tres el Centro de Estudiantes tiene una corta trayectoria que, además, se vio interrumpida por la pandemia de Covid-19, eso explica, en parte, que no tenga grandes experiencias de organización ni de militancia estudiantil. Con una impronta menos militante y abocado principalmente a tareas que tienen que ver con reclamos por cuestiones edilicias o de organización de recreos y cuestiones cotidianas, las principales discusiones en torno al género y al feminismo no se estructuran ni se expresan en el marco del Centro de Estudiantes, aunque sí están presentes. Los pañuelos anudados a las mochilas es una imagen que también se replicó como en tantas otras escuelas de la ciudad y más que como debates que fueron acogidos institucionalmente esas discusiones polarizadas en posturas a favor y en contra tuvieron lugar entre pares, despertando diferentes conflictos y disputas en términos individuales entre “pro vidas” y “pro aborto”. Por otro lado, la consigna de “Ni una menos” fue algo notoriamente convocante entre les estudiantes de la Escuela Tres.

Eso estuvo presente cuando estaba el debate, en primer año, cuando no salió la ley del aborto que fue un evento muy significativo, y por supuesto con el caso de Lucía [Pérez] viste, como que en ese momento estaba muy a flor de piel todo entonces el tema salía.
(Docente Dos Escuela Tres)

Así, como plantea Rafael Blanco (2016), en el marco del clima epocal, les estudiantes introducen lenguajes, temas, cuestionamientos en las materias a las que asisten, colocando claves de lecturas no necesariamente convocadas en la formación curricular. Como parte de un nuevo repertorio cultural disponible, términos como patriarcado, machismo, consentimiento o noviazgos violentos introducen renovados interrogantes a viejos planes de estudio, autores o textos en la formación de les estudiantes. Para Blanco (2016) este fenómeno parecería señalar

el desarrollo de lo que podemos denominar como una formación con perspectiva de género desde abajo, es decir, desde las tácticas de estudiantes más allá de las estrategias institucionales. De esta forma, la escuela ya no es leída como transmisora o mera receptora de derechos ciudadanos conquistados en otros espacios de debate público, sino como escenario legítimo para su construcción o disputa (González del Cerro, 2017).

Este recorrido que transitan les jóvenes entre género, feminismo y política dista de ser lineal y requiere de mayor profundización, es por eso que no solo obliga a ampliar las preguntas dentro del campo de la educación, el género y las sexualidades sino a poner el foco en el rol protagónico de les estudiantes en vinculación con el activismo, con las discusiones en torno a la ESI y con los contextos situados y locales. Tal y como indaga Blanco (2016) en el ámbito universitario, las agendas, los lenguajes y las identidades propias de activismo que configuran el repertorio de acciones de estudiantes son retomadas por les jóvenes de los secundarios y traducidas a las configuraciones propias de la institución escolar. De esta forma parecen constituirse las bases de un cruce particular entre las lógicas institucionales, las militantes y las de los consumos culturales juveniles propias del contexto argentino y urbano actual (González del Cerro, 2017).

Sin embargo, las experiencias de politización no se agotan en las expresiones organizadas ni necesariamente colectivas, sino que están constituidas por un amplio espectro de “lo político” (Blanco, 2016). Podemos decir, entonces, que lo político es constitutivo de la experiencia estudiantil, y que, las agendas, las disputas y las formas de organizarse son diversas y no es posible subsumirlas a algún tipo de caracterización del movimiento estudiantil como si se tratara de un actor homogéneo. Indudablemente las transformaciones en el terreno de la vida cotidiana y en la esfera de la intimidad, es decir, los cambios que hasta hace poco eran considerados temas menores o irrelevantes, han impactado y redefinido las agendas de las agrupaciones estudiantiles (Blanco, 2016) y en las formas de politización de les actores en las instituciones educativas. La agenda, a su vez, refiere, como plantea Aguilar Villanueva (1993), no sólo al conjunto de cuestiones y demandas seleccionadas que se han decidido como líneas de acción, sino también aquellos asuntos pendientes que son considerados problemas y que, eventualmente, pueden conformarla. Esta definición de agenda, que se interesa más en el proceso de su elaboración y conformación, permite reparar en aquellas disputas que se producen en torno a la legitimación y la presencia de determinados temas que se discuten y tienen lugar en la cotidianidad escolar.

Sin dudas el activismo, las diferentes formas de participación estudiantil y la apropiación de las consignas y debates feministas en las escuelas son el trasfondo de discusiones que están

estrechamente vinculadas con la ESI y tienen que ver con las relaciones interpersonales, las emociones, los afectos y las formas de vincularse. A la vez, la problematización de estas formas de relacionarse y los conflictos surgidos en torno a las mismas obliga a discutir las formas de resolución de esos conflictos en donde docentes y directivos se sienten interpelados para desplegar herramientas con las que parecen no contar por el momento debido a los desafíos que presenta la vorágine de las transformaciones. De esta forma, en mayor o menor medida es una problemática presente en la agenda de las escuelas abordadas, y esa mayor o menor propagación de las discusiones y su expresión más implícita o explícita tiene mucho que ver con la presencia del activismo estudiantil feminista y con las demandas por la transversalización de la ESI por parte de los estudiantes. En ese marco es que tienen lugar las discusiones en torno al consentimiento, al acoso o al abuso y a los vínculos en general. En cada contexto específico esas discusiones se traman de forma particular en donde intervienen las configuraciones institucionales, el activismo -ya sea por parte de estudiantes o docentes- y los sentidos en torno a la ESI que son apropiados y disputados en cada institución. Este entramado se constituye como telón de fondo para interpretar y para narrar los conflictos y disputas que se dan al interior de cada escuela. En un contexto de creciente visibilización del activismo feminista es que se habilitan ciertos lenguajes para narrar esos conflictos en clave de violencia.

Problematización de los vínculos interpersonales: el tóxico/a, el violento y el abusador

El antropólogo Pablo Semán (2015) caracterizó los debates que se vienen dando en un vasto entramado social como un “estado deliberativo” acerca de lo que conocimos en otra época como las entidades inmutables del sexo y el género, y agregó que la ruptura con el orden sexual “tradicional” se viene jugando en la sociedad, o al menos en gran parte de ella, en pliegues insospechados. En esa “virtual asamblea”, sostiene, se cuestionan y comienzan a reconocerse como opresiones y malestares procesos y acontecimientos que anteriormente pasaban como si nada. Así, al ritmo de transformaciones que afectan las relaciones de los sujetos con la naturaleza, con otros hombres y consigo mismo empezamos a decidir y a dudar sobre cuestiones que hasta ahora no eran dudosas (Semán, 2015).

Podemos decir lo mismo en relación a los vínculos y las formas de relacionarse en las que se presentan rupturas con las formas tradicionales y surgen nuevos esquemas y marcos para interpretar los pliegues de la ESI -no tan- insospechados. La integralidad de la ESI

precisamente remite a eso, a la posibilidad de explorar esos pliegues que no se encuentran predeterminados sino abiertos a las oportunidades y contingencias. Uno de esos pliegues tiene que ver con las emociones, los afectos y las formas de vincularse que muchas veces presenta desafíos al interior de las instituciones educativas. “Consentimiento, noviazgos violentos, abuso, es re conflictivo, es re difícil, ellos tienen un *matete* importante en la cabeza, no sé si estamos capacitados para acompañarles, te soy sincera” (Docente Uno Escuela Uno).

En ese sentido es clave pensar cómo se da ese proceso en el marco de lo que ocurre en cada configuración escolar particular atravesada por las discusiones del movimiento feminista, las discusiones situadas que promueve la ESI, las demandas por su transversalización (o la falta de ellas) y los diferentes marcos institucionales.

Si bien las cuestiones vinculares no son una problemática nueva en las escuelas sí es cierto que las claves para interpretarlas y los lenguajes que se habilitan para narrarlas se dan en estrecha relación con las discusiones actuales y el contexto en el que ocurren y tienen, a su vez, particularidades propias. Rafael Blanco (2016) se refiere a esos “lenguajes” como estilos verbales, registros del habla y la escritura, al léxico, a las estrategias del decir y, a su vez, a las posibles formas de puesta en discurso y de apropiación de la lengua que moviliza el activismo estudiantil. La renovación de las agendas conlleva, a su vez, transformaciones en esos lenguajes y no sólo en los contenidos. De esta forma, la atención a la especificidad de los saberes y de lo académico, la mirada atenta a las articulaciones con la comunidad, la politización progresiva de lo que antes era considerado “personal” o del orden de la intimidad como el género y la sexualidad se integran a las agendas de los estudiantes junto con nuevas formas de tratar esos temas (Blanco, 2016).

Es en ese marco que tienen lugar la problematización de los vínculos entre los estudiantes. Sin embargo, esas discusiones se referencian de diferentes formas en cada escuela y existen diferentes lenguajes y esquemas de interpretación. Mientras que en la Escuela Tres surge la figura del “tóxico” y la “tóxica”, en la Escuela Dos esa figura “tóxica” es asociada e interpretada como uno de los aspectos de los “noviazgos violentos”. En el caso de la Escuela Uno estos conflictos son interpretados como violentos y se tematizan explícitamente los conflictos en torno al consentimiento, al acoso y al abuso.

El tóxico y la tóxica

Florencia y Matías eran compañeros en la escuela técnica antes de cambiarse, en sexto año, a la Escuela Tres. Según la directora, ella no se relaciona mucho con otros compañeros. “¿A vos

te parece que Florencia me haya bloqueado porque el novio no la deja que hable conmigo?” le dijo Matías enojado a la preceptora. En sus términos, y de sus compañeros, su novio es un “tóxico” y esto es señal de alerta tanto para directivos como para preceptores e integrantes del equipo de orientación escolar, “hay que estar atentos con esas situaciones” (Integrante del Equipo Directivo Escuela Tres).

Tanto para directivos como para docentes, así como también para los estudiantes los celos excesivos, el control, el aislamiento o alejamiento de los demás compañeros es señalado como rasgos de una pareja tóxica y que podría llegar a encubrir otros niveles de violencia a los que estar atentos.

Estoy segura que muchas de estas chicas son víctimas de violencia o de cualquiera de los tipos de violencia respecto de sus compañeros varones, de sus parejas, la verdad es que es muy alto, muy fuerte, porque el noviazgo se da como una cuestión de posesión muy fuerte. (Docente Dos Escuela Tres)

A su vez, el problema de los celos incluso puede llevar a enfrentamientos la violencia física entre las personas involucradas

Recuerdo que en la fiesta de egresados una de las chicas que egresaba con la novia de uno de los chicos que egresaba se agarraron a las piñas mal... la chica me acuerdo que decía “qué me importa que esté celosa, problema de ella y del novio”. (Docente Uno Escuela Tres)

Noviazgos violentos

Durante las Jornadas Institucionales de ESI hubo una charla muy concurrida en la que los cupos no tardaron en completarse y que interpeló especialmente a Valentina y sus amigas. La charla bajo el título “noviazgos sin violencia” abordaba “cómo tener una relación sana y no llegar a esos casos extremos de violencia y dependencia” (Estudiante Dos- Escuela Dos) y contó con la participación de integrantes de una organización no gubernamental abocada a la prevención de la violencia de género y al asesoramiento y asistencia a la mujer maltratada.

La particularidad que tuvo fue que al terminar “se quedaron varias alumnas para hablar de sus noviazgos violentos que justamente el novio estaba en otro curso, tuvimos varios casos” (Docente Dos Escuela Dos).

Estos noviazgos leídos como violentos en la Escuela Dos se caracterizan también por la “toxicidad” y al igual que en la Escuela Tres, el rasgo tóxico se compone por características similares tales como los celos, el control y el aislamiento:

Por lo menos yo detectaba toxicidad en muchos ámbitos, como ser súper tóxico o vigilar o estar buscando, que te das cuenta que esa pareja se aleja de todos, quedan muy excluidos, después les cuesta una vez que se separan reintegrarse al grupo porque ellos se perdieron entre ellos dos y ves que tal vez en el buffet están ellos únicamente solos y dejan de pertenecer un poco al grupo, eso está. (Estudiante Dos Escuela Dos)

Consentimiento, acoso y abuso

Después de organizarse y charlarlo dentro del curso les estudiantes de sexto, a excepción de unos pocos varones, y en coordinación con la Comisión de género firmaron una carta para pedir que uno de sus compañeros continúe las clases de forma virtual mientras que el resto de sus compañeros, una vez retomada la presencialidad y bajo la modalidad de burbujas que impuso el retorno a las escuelas luego de la pandemia por covid-19, asistirían de forma presencial a las aulas. Esto surgió luego de que el varón en cuestión fuera acusado de abusar de varias compañeras mujeres del colegio.

Se firmó una carta pidiendo que el chico continúe las clases de forma virtual, exclusivamente virtual, que el chico no venga, porque básicamente es injusto que las chicas tengan que perder la mitad de las clases porque no pueden cruzarse con este tipo, porque encima son cuatro chicas en nuestra escuela y no es justo que cuatro chicas se pierdan todas sus clases por uno solo de estos varones. (Estudiante Dos Escuela Uno)

Situaciones como estas, que docentes y directivos definen como “complicadas” despiertan múltiples tensiones y se articulan en un claro diálogo con la trayectoria que tiene la militancia por la transversalización de la ESI en el colegio. Allí donde se intersectan el activismo estudiantil, las consignas feministas en torno a la violencia de género en general y al Ni una menos en particular y la problematización en torno a las formas de vincularse, al consentimiento y a lo que es entendido como acoso o abuso es donde ocurren las tensiones y los malestares.

Hemos tenido algunas situaciones complicadas en el colegio de chicos, de varones que hacen cosas que cuando yo tenía su edad eran re normales, estaban dentro de los códigos sexo-afectivos de iniciación, de un acercamiento digamos, que las chicas ya no las aceptan. Entonces claro, hemos tenido conflictos, hemos tenido situaciones de un chico acusado de abuso por estas situaciones que antes estaban aceptadas o naturalizadas y ahora no. (Docente Uno Escuela Uno)

Esto genera tensiones, a su vez, porque no todos los actores institucionales comprenden un mismo fenómeno en los mismos términos o lenguaje para interpretarlos. Mientras que los estudiantes interpretan y visibilizan esos conflictos en términos de abuso, otros actores institucionales despliegan argumentos que sostienen que “es parte de su experimentación, de sus primeras experiencias sexuales” (Docente Uno Escuela Uno), sin embargo “hoy las pibas no se bancan que las apuren y está buenísimo” (Docente Uno Escuela Uno). Ese lenguaje y marco interpretativo es asociado, una vez más, a la militancia estudiantil feminista y a una Comisión de género “súper politizada”.

Uno de los conflictos que se ha generado es con el EOE respecto a estas situaciones que las chicas de la Comisión de Género entendían como abuso y el tratamiento que se le dio. Claro, el EOE tiene la responsabilidad de respetar el acceso a la educación de las dos personas de esa situación, pero al mismo tiempo hay una víctima, entonces algo hay que hacer con esa situación, ahí sí hay tensiones. Son tensiones propias de este momento que tiene que ver con un colegio súper politizado, con la Comisión de Género súper politizada, súper militante y un EOE un poco anticuado. (Docente Uno Escuela Uno)

Si bien la preocupación en torno a ciertas formas de vincularse está presente en todas las escuelas no está presente como problema público de igual manera y no en todas se exige el mismo tratamiento ni la misma exposición. Como veremos, en algunos casos, la desnaturalización de los vínculos y las experiencias humanas no se realiza tranquilamente sino bajo un ciclo de reconocimiento de malestares, denuncias, protestas, exigencias y creación de nuevas condiciones en que esos agravios y opresiones comienzan a ceder (Semán, 2015).

Visibilización y enunciación de los conflictos

Escuela Tres

Como vimos, la problemática en torno a las formas de vincularse y sus consecuencias está presente en la Escuela tres y los actores comparten un lenguaje común para referirse a ellos en tanto directivos, preceptores, docentes y estudiantes coinciden en caracterizar los rasgos de una pareja tóxica. Sin embargo, no es un tema instalado o debatido necesariamente por los estudiantes, sino que surge cuando, a raíz de otros emergentes o situaciones que son

interpretadas como “alertas”, esto sale a la luz o es “descubierto” por algunos de los actores institucionales.

Para el caso mencionado, la madre de la estudiante involucrada fue citada luego de que el Equipo de Orientación advirtiera altos niveles de ausentismo. Fue en esa misma reunión que la madre expresó su preocupación al respecto de la relación de la estudiante y su novio:

Ahí fue cuando contó el tema del novio, que le agarraba el celular y se enojaba cuando se contactaba con sus amigos (...) pero bueno hay como un trasfondo de noviazgos celosos, celosos diría medio enfermizos. (Integrante del Equipo Directivo Escuela Tres)

Al presentarse “indirectamente [los casos], porque son comentarios que llegan desde la familia” (Integrante del Equipo Directivo Escuela Tres) el Equipo Directivo y parte del cuerpo docente de la Escuela coinciden en señalar estas situaciones como “segmentadas” e “individuales”, y, en consecuencia, el abordaje que se realiza también lo es. Las intervenciones suelen ser charlas individuales a cargo de las profesionales que componen el Equipo de Orientación y reuniones con la familia, en las cuales se aconseja “que estén presentes, que prioricen que ella esté dentro de su casa con el chico y que no salga tanto” (Integrante del Equipo Directivo Escuela Tres). Sin embargo, no hay una confianza de que las charlas y el abordaje propuesto tengan significativos resultados ya que:

Muchas veces estas situaciones se les escapan de las manos porque [los estudiantes] se creen que son grandes y se llevan la vida por delante y que papá y mamá no tienen razón nunca... imagínate, si mamá y papá no tienen razón, uno de afuera que le quiera decir... (Integrante del Equipo Directivo Escuela Tres)

Si bien el fenómeno es comprendido como algo individual, que requiere de abordajes individuales, los actores institucionales que intervienen saben que es algo frecuente y generalizado, es por eso que existe una iniciativa para, en un futuro, realizar una charla o actividad al respecto para “enseñar cómo tiene que ser una relación sana. Por ahí estaría bueno conseguir a alguien, había un grupo que hacía una obrita cortita que tenía que ver con eso” (Integrante del Equipo Directivo). De esta manera, la actividad estaría a cargo de “especialistas” sobre el tema ajenas a la institución.

Por otro lado, desde la perspectiva de una docente, los estudiantes no suelen plantear el tema ni hablar abiertamente de eso:

No surge desde los chicos el comentario sino que lo digo yo a través de algún contenido (...) soy yo la que planteo las situaciones de violencias para que puedan ser reconocidas en ellas y en ellos, no es que ellos me preguntan o dicen o comentan "uy ¿esto será violento?" o "ay, me están controlando el celular ¿eso es violencia?" no existe ese cuestionamiento somos nosotras las que hablando de lo cotidiano y marcamos: mirá estas conductas pertenecen a tipos de violencia, la violencia es cuando te controla el celular, es cuando te dice que tenes que ponerte, cuando te controla tus amigas, tus amigos... (Docente Dos Escuela Tres)

Sin embargo, no por eso no es un tema que no esté presente o que sea desconocido por les estudiantes

Por ahí lo que te das cuenta es que cuando vos estás hablando de estas cosas las chicas asienten, los varones miran para abajo, se hacen los boludos literalmente, miran la pared, se ponen a mirar el celular, como que no registran que les estás hablando a ellos, tenés que decirlo "esta conversación no es para las chicas, es para los varones también, los incluye" Hay miradas cómplices entre ellas y entre ellos, como que hay una incomodidad, cuando uno empieza a hablar de esto vos notas que algunos se acomodan en el asiento, levantan la cabeza, miran, se miran entre ellas como que hay una actitud corporal que pone de manifiesto que estás diciendo o hablando de algo que les está pasando. (Docente Dos- Escuela Tres)

Por otro lado, desde la perspectiva de les estudiantes, una de las razones por las que eligen no charlar abiertamente de sus vínculos ni contar situaciones de violencia que vivencian es que no se sienten comprendidos, ni encuentran un acompañamiento que consideren valioso para el abordaje de determinados temas.

Es como que no le van a ir a contar a nadie porque no es que hay alguien que te pregunta "¿qué te anda pasando?" o si te pasa algo se dan cuenta y te dicen "vení vamos a hablar", ya no existe más eso, antes sí, ni en el colegio ni en ningún lado, porque hay personas que ya no te entienden o vos le decís "che me pegó" y te preguntan ¿qué le hiciste? son cosas así que vos decís "entendeme" ... (Estudiante Uno Escuela Tres)

El hecho de que no esté tematizado abiertamente ni sea planteado abiertamente a docentes, directivos y demás actores institucionales parecería indicar que no son ellos los interlocutores

elegidos por les estudiantes para hacerlo y que tampoco encuentran allí las herramientas para gestionar ese tipo de conflictos.

Escuela Dos

En la Escuela Dos la charla de “Noviazgos sin violencia” brindada por la ONG se constituyó como el puntapié inicial para que muchas de las estudiantes pudieran expresar “cuestiones de violencia de género” (Docente Dos Escuela Dos). Para muchas de las participantes esa charla significó un espacio de escucha donde poder canalizar situaciones vividas en torno a la violencia. Una de ellas, luego se acercó individualmente a un docente y le entregó una carta, en la misma “denunciaba a un estudiante violento que estaba adentro de la institución y también agradecía a la responsable de la ONG” (Docente Dos Escuela Dos). Ante esta situación el docente que la había recibido decidió entregarla al Equipo de Orientación ya que el estudiante denunciado “estaba teniendo bastantes problemas y me parecía que podíamos llegar a entender un montón de cuestiones a través de esa carta y estuvimos muy atentos a seguir trabajando estas cuestiones” (Docente Dos Escuela Dos).

Si bien el caso se expuso en la intimidad de les que participaron de la charla, no hubo un “escrache” o una denuncia pública, por lo que el tratamiento fue reservado y docentes, directivos e integrantes del Equipo de Orientación acompañaron con discreción. Sin embargo, el caso fue rápidamente derivado a la ONG que había brindado la charla debido a, principalmente, reconocer algunas limitaciones para su abordaje:

Acompañamos como docentes, pero lo derivamos a la institución que vino para trabajarlo, lo derivamos porque uno como docente tiene ciertas limitaciones, primero porque hay protocolos de acción y segundo porque sabemos que hay lugares que están mucho más especializados que nosotros (...) Yo no tengo todas las herramientas, entonces cómo lo escuché yo y sé cómo poder ayudarte te invito, vamos juntos si querés, para que sientas confianza y después poder derivarlo a otro lugar. (Docente Dos Escuela Dos)

En ese sentido, se señala, por un lado, la “falta de herramientas”, y por otro, se alude, nuevamente, a una experticia necesaria con la que solo cuentan les especialistas para poder abordar este tipo de conflictos y brindar un acompañamiento adecuado. “Los hemos derivado para que se sientan escuchadas básicamente y se las pueda acompañar emocional y psicológicamente que es lo más importante (Docente Dos Escuela Dos).

A pesar del tratamiento reservado y de que no haya habido una denuncia pública o escrache por parte de la estudiante el caso no tardó demasiado en trascender a la vida pública de la Escuela y en generar ciertas tensiones.

Teníamos a la víctima y al victimario en dos cursos distintos y a su vez el entorno de cada uno, porque el entorno de ella sabía quién era él, entonces era un boca-river que se generaba y los docentes estábamos en el medio, y no podíamos tomar partido, de forma explícita, aunque sea, vos tenías que garantizar el derecho a la educación a los dos y el cuidado a los dos, eso es lo más difícil de manejar. (Docente Dos Escuela Dos)

A su vez, les estudiantes sí tomaron partido de forma que “como ella fue la violentada están todos a favor de ella” (Docente Dos Escuela Dos). En ese sentido, el estudiante denunciado fue rápidamente señalado como “el violento, el machista, el machirulo” (Docente Dos Escuela Dos). Esto resultó conflictivo para ciertos docentes a los que les resultaba difícil tomar partido y les preocupaba el señalamiento: “¿y el pibe? ¿qué pasa con el pibe? No tomar partido y acompañar las dos situaciones es muy difícil” (Docente Dos Escuela Dos).

Así, si bien el conflicto no fue configurado desde un principio como problema público o como terreno de disputas donde problematizar o discutir ciertos sentidos en torno a la violencia ni tampoco hubo una demanda en torno a cómo debía abordarse pronto trajo aparejadas tensiones que tuvieron lugar y se expresaron en la cotidianidad escolar.

Escuela Uno

La Escuela Uno no es la excepción y, al igual que las anteriores, se vio atravesada por conflictos en torno a la violencia y al abuso, especialmente en torno a cómo se gestionaron y se visibilizaron esos conflictos. La complejidad, en este caso, se dio en torno a las tensiones que generó una forma en particular: el escrache.

La tenemos bastante presente [a la violencia de género], casos de abuso hubo en el colegio, casos de vínculos violentos también hubo. En 2019 fue cuando se hizo esa ola de escraches masivos, el colegio estuvo plagado, un montón de gente de sexto fue escrachada. (Estudiante Uno Escuela Uno)

Durante ese año en que se realizaron escraches masivos los debates giraron en torno a la forma de “resolver” o gestionar esos conflictos. Al respecto tanto la Comisión de Género como estudiantes no organizados que lo vivenciaron y lo recuerdan realizan una lectura crítica de esa resolución, sobre todo en lo que compete a los actores institucionales que intervinieron que incluye directivos e integrantes del Equipo de Orientación

Fue un año donde esa promoción tuvo casi todos los varones escrachados y como que se trató de resolver, no sé si de la mejor forma o no, porque capaz tampoco estaban preparados ni tenían las mismas herramientas que tienen ahora. Se habló con las familias me parece, se habló con los estudiantes, se hicieron talleres, pero fue como que quedo ahí, desde una perspectiva más de lo legal no sé si se hizo mucho. (Estudiante Uno Escuela Uno)

A pesar de ese año haber sido paradigmático por su masividad, así como también por su estrecha relación con el contexto local y nacional en el que también pudo verse esa “ola de escraches”, no se circunscribe sólo a ese momento. Por el contrario, el colegio en la actualidad continúa atravesado por las tensiones propias que se producen en torno a las nociones de justicia, de reparación y, en términos más concretos, en las diferentes interpretaciones y demandas en torno a la gestión de esos conflictos.

En algo sí coinciden tanto estudiantes, docentes y directivos y es en la “complejidad” que reviste el abordaje de los problemas que emergen en torno al abuso entre estudiantes. “Es un tema bastante complejo porque fueron más de un caso y más de un caso en los mismo cursos” (Estudiante Dos- Escuela Uno). Los docentes también reconocen:

Es re complejo, porque por un lado tenes una nena que se siente abusada y llora porque en sus criterios fue abusada. Si eso hubiese ocurrido en los 90’s no, pero en sus criterios sí y hay que respetar esos criterios porque es cómo se está pensando hoy, y está buenísimo, pero también tenes un pibe de la misma edad llorando porque lo escracharon por abusador y él no cree serlo porque le enseñaron a forzar o apurar a la otra. Y es difícilísimo, pero de alguna manera hay que trabajarlo, me parece un gran desafío. (Docente Uno Escuela Uno)

Además de los disensos y las diferentes interpretaciones sobre lo que es entendido como abuso, una de las principales tensiones se da en torno a cuáles son las medidas esperadas por parte de los estudiantes, cuáles son las que efectivamente son tomadas por los directivos, qué capacidad de negociación tienen los diferentes actores para participar en la resolución de esos conflictos

y cuáles son las medidas adoptadas por les estudiantes en aquellos casos en que no hay una conformidad con las acciones institucionales que se llevan a cabo.

Este año se está trabajando con un caso de sexto donde también al ser distintas burbujas estamos viendo, viste que tenemos que volver todos ahora, sexto todavía no volvió, de primero a quinto volvieron todos, nosotres no, por este tema de que tenemos que resolver cómo ajustar a un compañero con sus compañeras y todas nosotras digamos por un tema de convivencia. (Estudiante Uno- Escuela Uno)

Desde esa misma promoción y en articulación con la Comisión de Género se hizo un pedido explícito a la dirección a través de una carta para que la persona acusada de abuso no retome las clases con el resto de sus compañeres. En ese sentido, les estudiantes plantean que excluir a esa persona y dejar de compartir espacios con él, no solo dentro de las aulas sino en todos los eventos propios de las promociones que egresan como la colación y la fiesta, entre otras, es una forma de resguardar a sus compañeras para que no tengan que verlo ni cruzarse con él, pero sobre todo para que no sean ellas las que tengan que perderse tanto sus clases como dichos eventos, “lo único que quieren es terminar el colegio tranquilas y tratar de no cruzárselo” (Estudiante Uno Escuela Uno).

No es justo que cuatro chicas se pierdan todas sus clases por uno solo de estos varones y básicamente en nuestra promo también se acordó que él no vaya a la fiesta de egresados, ni a las fiestas que se organizan como promo, porque no es justo para las chicas que tengan que perderse una fiesta porque este único chico intenta ir. (Estudiante Dos Escuela Uno)

Esta postura radicalizada derivó en un pedido de ciertos estudiantes por su expulsión. Sin embargo, el reclamo es contrario a la mirada institucional y eso produce algunos conflictos y también desafíos para los equipos de gestión y docentes:

Mientras que institucionalmente se propone o se tiene que proponer un trabajo educativo hay una gran demanda de las pibas de “a la hoguera” ¿no? (...) Las pibas decían “¡que los echen!” y al mismo tiempo, desde la gestión y desde el equipo de orientación decíamos “no, pero nosotros no podemos pensar que no pueden cambiar, que no pueden reflexionar” y esto está latente, y a veces es muy difícil de manejar,

porque por suerte pasan cosas, pero esas pasiones a veces hacen un quilombo institucional que es difícil de manejar. (Docente Tres Escuela Uno)

Además de las diferencias en las interpretaciones sobre qué acciones deberían llevarse a cabo también las hay en relación a los tiempos y la celeridad para hacerlo. En ese sentido, pareciera que, mientras les estudiantes reclaman la inmediatez, los tiempos institucionales van más lentos. Eso, a su vez, produce un “cruce de intervenciones” en ocasiones contrapuestas:

Lo que ahora estamos tratando de ver es cuál es el protocolo de intervención, porque también a veces las pibas en su afán de que todo sea ya, como buenas adolescentes ellas quien ya una solución, ya que el pibe no venga más, ya, ya, ya... y el ya no se puede a veces porque hay vías institucionales, hay citas que hacer... empiezan, empezamos a intervenir, empieza a haber un cruce de intervenciones que no le hacen bien al caso puntual o a los casos puntuales. El equipo hace su trayecto, pero mientras los pibes hablaron con un profe, que habló con la dirección, que la dirección citó a los padres, que el equipo hizo tal cosa, que otro llamó a la radio ¿entendes? y se explotó una bomba ahí adentro y todo pasa muy rápido, además. (Docente Tres Escuela Uno)

En ese contexto, y potenciado por el descontento generado por las acciones y los tiempos institucionales tienen lugar los escraches por redes sociales, “fue como un método para decir bueno si no hay una respuesta real desde la justicia o desde las autoridades va a ser una condena social digamos” (Estudiante Uno Escuela Uno). A esto se sumaron también algunas “protestas” y sentadas “por un colegio libre de abusadores”, consigna que fue difundida en el *flyer* de la actividad por las redes sociales.

Recuperando algunas de las discusiones y tensiones que plantean los estudios de violencia de género, podemos decir que la propagación de los escraches en distintos ámbitos sociales expresan una profunda transformación en los umbrales de sensibilidad y tolerancia respecto de la violencia hacia las mujeres y otros sujetos de la disidencia sexual, especialmente post Ni Una Menos (Elizalde, 2018; Palumbo y Di Napoli, 2019, Romero, 2021). A su vez, la irrupción de esta práctica en los contextos escolares se vincula con ciertas lógicas juveniles de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación que hacen de la vida cotidiana un espectáculo pasible de ser narrado y exhibido públicamente (Urresti et al, 2015; Sibilia, 2017; Elizalde y Romero, 2019). Dichas lógicas, como advierte Romero (2021) trastocan códigos tradicionales vinculados a la convivencia, los modos de entender el respeto, la privacidad y la intimidad propia y ajena, así como a los tiempos y los mecanismos

institucionales para la resolución de los conflictos en los colegios (Núñez, 2013; Núñez y Báez, 2013).

En este marco, diversos estudios advierten que los escraches por razones de violencia sexista, pretenden operar sobre la base de una distinción inequívoca entre víctima y victimario (Romero, 2021). En ese sentido, la lógica del escrache se encuentra vinculada a aquellos feminismos en donde prima una lectura punitiva de la violencia contra las mujeres, entendidas estas últimas como víctimas. Desde esa perspectiva, existe una relación lineal entre mujer-víctima y varón-victimario, en la que todo varón es sospechoso o enemigo y toda mujer, una víctima indefensa (Daich y Varela, 2020), lo cual no admite un análisis completo de los agentes involucrados en las interacciones violentas (Palumbo, 2017). Sin embargo, el estatuto de víctima no resulta autoevidente, sino que es el resultado de múltiples disputas (Galar, 2018), a la vez que requiere siempre algún grado de acreditación oficial (Zenobi, 2014).

En el caso mencionado, los escraches fueron rápidamente prohibidos por parte de directives e integrantes del Equipo de Orientación. Ante esto, algunas posturas más conciliadoras lo entendieron mientras que otras, más radicalizadas, comenzaron a acusar a la dirección por “encubrir abusadores por haber frenado los escraches” (Docente Tres Escuela Uno).

Lo de escrachar y todo nos lo re prohibieron, la directora y más que nada el Equipo de Orientación que fueron los que siempre promovieron que no se tiene que escrachar, que también en parte lo entendemos, sabemos que complica un montón las cosas, pero bueno, siempre dejamos que la decisión la tomen nuestras compañeras y que lo que quieran hacer toda la *promo* las va a bancar en eso. (Estudiante Uno Escuela Uno)

Esa postura más conciliadora tuvo su representación en la Comisión de Género que, si bien apoyó y acompañó los escraches y participó activamente de las acciones de visibilización llevadas a cabo como las sentadas y protestas, no lo promovió. De esta forma, la estudiante referente de la Comisión de Género, en un intento de desmarcación de esa postura *pro escraches*, indicó:

Nosotras nunca lo incitamos, desde la Comisión de Género no se dijo “vamos a resolver esto y vamos a escrachar”, no, siempre fue tener en cuenta lo que querían hacer nuestras compañeras, si lo deseaban hacer y eso resultaba mejor había que apoyarlas digamos, pero no incentivar ni incitar desde la comisión de género, pero cuando nos explicaron que era por un tema legal lo entendimos. (Estudiante Uno Escuela Uno)

De esta forma, la intervención se acotó a, por un lado, directivos e integrantes del Equipo de Orientación principalmente y, por otro lado, a la familia del estudiante acusado. “Al ser algo legal lo están trabajando más que nada las autoridades, profesores, preceptores, esas personas tienen que estar presentes” (Estudiante Uno Escuela Uno).

Porque ya había un punto donde había que hacer una denuncia legal digamos que se tuvo que hacer cargo la directora como institución y la familia del presunto abusador, que está en contra, no es como que dicen “bueno vamos a tratar de que mejoren las cosas o de que se reinsera”, sino que están como negados diciendo no manchen la imagen de mi hijo. (Estudiante Dos Escuela Uno)

El hecho de que surja una vía legal para canalizar el conflicto tuvo consecuencias, en principio porque de esta vía se encargaron los directivos y eso hizo que, de alguna forma, se restringiera la participación de la comisión de género y los estudiantes en general y, de la misma forma, también la información disponible fue limitada.

[El tratamiento ahora] es algo más reservado, yo quise intervenir un montón de veces, de hecho, en las que puedo intervengo, pero quieren mantenerlo bastante alejado por este tema que es más legal y de la justicia y que tiene que tener cierto proceso. (Estudiante Uno Escuela Uno)

Por otro lado, ocurrió cierta redefinición de las tareas y la función misma de la Comisión de Género a partir de esa intervención:

Yo creo que el rol, que también nos lo dijeron mucho, es acompañar, no podemos tampoco incitar a que se denuncie, no podemos revictimizar, entonces es siempre tratar de acompañar y tratar de apoyar a lo que las compañeras decidan hacer, pero me parece que la discusión de la Comisión de Género es esa, que sea un espacio que convoca a toda la comunidad estudiantil para lo que se necesite y también promover la confianza para que accedan a nosotras. (Estudiante Uno Escuela Uno)

A pesar de eso, el problema del tiempo requerido para que el proceso legal se desarrolle, persiste, “es un proceso bastante lento, nosotras queríamos que se active más o que se haga más rápido o que se busque una solución más concreta digamos porque ya estamos terminando el colegio, pero esto sigue” (Estudiante Uno Escuela Uno).

La preocupación porque “esto sigue” y no se revuelve una vez que esa promoción finaliza su ciclo lectivo, y con ello, su paso por la institución, motiva a que los reclamos y demandas en torno al conflicto no se agoten en las acciones mencionadas, acciones que no parecen ser suficientes, sino que incluya también el pedido por la creación de un protocolo de género para las generaciones futuras.

El problema es que la escuela no puede hacer mucho más de lo que está haciendo, más que nada lo que se está pidiendo es un protocolo de género para las secundarias, en nuestro caso ya no es posible que se arregle porque ya estamos en el último año, pero para nuestras compañeras que queden. (Estudiante Dos Escuela Uno)

Por último, resulta interesante señalar que los conflictos surgidos en torno al consentimiento, a los noviazgos violentos y al abuso es entendido por algunos actores institucionales como un emergente a partir del cual entender que la aplicación de la ESI de forma transversal es urgente y necesaria. “Ese fue como el gran emergente por el cual empezamos a decir bueno, es que claro que si la aplicación en ciclo básico es irregular es obvio que cuando llegan a 5to estallan los problemas” (Docente Uno Escuela Uno).

En este sentido, se refuerza la idea de que la ESI, a través de las discusiones que plantea en torno a la forma de entender la sexualidad y las formas de vincularse, es un espacio propicio y potente para articular y desarticular tensiones y desafíos que tienen lugar en la vida escolar.

Para concluir, tanto en la Escuela Tres y la Escuela Dos el problema de la violencia, los celos y el control representado en los “noviazgos violentos” pareciera ser un problema individual que requiere de abordajes individuales y que, por el momento, no se visibilizan de modos exacerbados ni se ajustan a lo que Reguillo (2000) llama “carnavalización de la protesta”. Sin embargo, el hecho de que no se configuren como problema político ni tengan modos exacerbados de visibilizarse en los términos más tradicionales no quiere decir que no se expresen y que no tengan lugar en la vida institucional, sino que lo hacen de forma diferente. Retomando la definición amplia, dinámica y procesual de lo que puede o no constituir la agenda pública, puede decirse que el problema de los vínculos, los celos, los noviazgos y la violencia están presentes como “asuntos pendientes”, que son considerados problemas y cuyo tratamiento aguarda que se desarrollen las líneas de acción al respecto. Como vimos, la forma en la que se tematizan y se hacen visibles los problemas en las instituciones se produce en estrecha relación con los actores que intervienen, las configuraciones institucionales, el lugar

que ocupa la ESI, las discusiones que habilita y la presencia del activismo feminista, entre otros.

En el caso de la Escuela Tres directivos y docentes ven con preocupación la violencia en los vínculos e intentan tematizarla y problematizarla incluyendo la “perspectiva de género” en sus contenidos. Por otro lado, les estudiantes, quizás debido a la corta trayectoria con la que cuenta el Centro de Estudiantes, no ven en él -y, por consiguiente, en los espacios de participación y expresión en la vida institucional de la escuela- un medio para canalizar demandas o instalar discusiones y ciertos temas como problemas, más bien encuentran otras vías para gestionarlos que parecieran no incluir o demandar, al menos en un primer momento, la “mediación” de adultos.

En el caso de la Escuela Dos esos conflictos que son tematizados como violencia y que problematizan en los noviazgos aspectos como el control, los celos, el aislamiento o el maltrato se expresan cuando se habilitan ciertos espacios, como por ejemplo charlas sobre la violencia de género o noviazgos sin violencia. Sin embargo, su tratamiento incluye cierta discreción y su abordaje es derivado a “expertos” en el tema que cuenten con saberes necesarios para realizar un acompañamiento adecuado y tenga conocimientos para asesorar a les involucrados.

Por su parte en la Escuela Uno el problema de la violencia se configura en estrecha vinculación con la presencia del activismo feminista más vinculado al punitivismo y a las perspectivas que entienden a la violencia en términos victimizantes, pero también con las demandas y las discusiones que se dan en torno de la ESI. Les interlocutores de esos conflictos, a su vez, es un Equipo Directivo comprometido con esa “marea feminista” y los reclamos de les estudiantes y un grupo de docentes que militan la ESI y acompañan sus iniciativas, pero que, sin embargo, intentan construir y narrar una cultura institucional menos punitivista que condena los escraches como forma de visibilizar esos conflictos. En tanto, la vinculación entre les estudiantes y el activismo feminista y el contexto local se expresa no sólo en los lenguajes para narrar los conflictos que son entendidos como violentos o para interpretarlos como abuso sino también en la manera de visibilizarlos, a través de, por ejemplo, los escraches y en las formas en las que se demanda que se gestionen, se reparen y se prevengan esos conflictos. Por su parte, esos lenguajes para narrar la violencia y, a la par, los escraches, se vinculan con las perspectivas de victimización de ciertos feminismos de tinte más punitivista que no problematizan el amor, las interacciones y la asociación lineal que se produce entre mujer-víctima y varón-victimario que trae aparejadas algunas dificultades para pensar la agencia y las interacciones en su complejidad (Palumbo, 2017). Es precisamente en ese marco que tienen lugar las tensiones en torno a las formas de gestionar esos conflictos en la escuela.

Conclusiones

Partiendo de recuperar los aportes que han realizado diferentes autores que se sitúan desde las pedagogías cuir para comprender cómo la escuela se constituye como lugar en donde se disputan sentidos hegemónicos y subordinados, y a su vez, puede ser reconocida por sus integrantes como lugar de resistencia, de organización, de contención y de fuerte valoración por quienes allí transitan (Britzman, 1995; Flores, 2015; González del Cerro, 2018), la presente tesis representa una apuesta por revalorizar y potenciar la dimensión política de las prácticas escolares, entendiendo, a su vez, que la escuela constituye un espacio privilegiado para comprender procesos sociales más amplios. Algunos de esos procesos tienen que ver con los modos en que se produce la experiencia de regulación de la sexualidad y los cuerpos (Báez, 2013; Blanco, 2014; González del Cerro, 2017; Elizalde y Romero, 2019; Lavigne, 2019; Álvarez y Meske, 2019) que, en tanto construcción histórica (Foucault 1977; Weeks, 1998), es el resultado de permanentes iniciativas, luchas y negociaciones de sus significados (Weeks, 1998). Es en esas disputas y negociaciones tienen lugar las formas posibles de interacción, las formas de expresarse, de hacerse visible, de ocupar un espacio y los modos posibles en que la cotidianidad escolar puede ser vivida e imaginada. Estas posibilidades y tensiones se expresan y tienen lugar en las experiencias situadas de quienes transitan las instituciones.

En el Capítulo Uno dichas tensiones y posibilidades fueron abordadas a partir de pensar, por un lado, el descentramiento del lugar del adulte o desplazamiento desde una perspectiva adultocentrista hacia una más plural y democrática en el que la participación estudiantil desempeña un rol fundamental, y por otro, a partir de la tematización de la diversidad en las escuelas para poder pensar en las limitaciones y potencialidades de su enunciación.

Por su parte, en el marco de las modificaciones que se realizaron en el entramado legal y normativo que rige la educación a nivel nacional y provincial que apuntan no solo a la participación de los estudiantes en la vida institucional de la escuela sino también a la construcción de la convivencia escolar involucrando a todes los actores que la integran, vimos que, los estudiantes no son ajenos a las discusiones y que, institucionalmente enmarcado en el Consejo de Convivencia o sin la presencia de esa instancia formal se habilitan ciertos espacios de diálogo con mayores o menores márgenes de participación. Esto, por supuesto, no quiere decir que los acuerdos alcanzados estén exentos de conflictos, pero en ese caso, los estudiantes pueden plantear disputas en torno a los mismos cuando estos no se ajusten a normas que les resulten justas y comprensibles. Esto, se debe en parte al descentramiento no solo de los

Acuerdos como prohibición sino también de la figura del adulto en el sentido de que, en estas instancias de diálogo entre los diferentes actores que la integran, la edad ya no funciona como diferencial de acceso al conocimiento, y por extensión al respeto que debe manifestarse a la autoridad (Núñez y Báez, 2013). Esto no quiere decir que los actores transiten estas instancias encontrándose todos en las mismas condiciones ni que haya una igualdad en términos de jerarquías y posiciones privilegiadas para tomar las decisiones, sino que esta jerarquía puede ser pensada en nuevos términos que no ubican necesariamente a la edad o la adultez en el centro. Términos que también son condicionados por las múltiples maneras a través de las cuales la política se hace presente en la escuela en las que las instancias de participación institucional y de participación estudiantil en el Centro de Estudiantes adquieren diferentes connotaciones. El repertorio de acciones en ese sentido, también es heterogéneo, en algunos casos se trata de modos más explosivos, con alta visibilidad, mientras que en otros puede tratarse de pequeñas resistencias, con fuerte peso simbólico.

Por otro lado, la ampliación del marco legal en materia de géneros y sexualidades en Argentina es reconocido por las instituciones educativas y si bien no garantiza necesariamente en todos los casos la adecuación del ideario institucional, al menos parecería abonar ciertos discursos escolares en relación al “respeto” y la “tolerancia” hacia la diversidad, aunque con algunos matices en torno a aproximaciones más o menos profundas sobre el tema. Como vimos, en las instituciones conviven diferentes posturas y en ellas se traman procesos heterogéneos y dinámicos que no son lineales. Sin embargo, los estudiantes tienden, al menos discursivamente, a valorar una mayor igualdad y respeto, a la vez que promueven cierto rechazo a la discriminación. Esto no quita, según pudimos observar, que no existan prácticas o ideas contrarias o disonantes. En esta convivencia en la que se intersectan diferentes posturas y valoraciones es en donde se construyen las condiciones institucionales para que esas discusiones se expresen y tengan lugar las diferentes formas de participación estudiantil. En estas formas de participación, a su vez, influyen los diferentes tipos de organizaciones estudiantiles, sus trayectorias, sus improntas más o menos politizadas, sus vínculos y articulaciones -o no- con las agendas feministas locales y la capacidad de ciertos estudiantes para establecer acuerdos o la correlación de fuerzas necesarias para inscribir su militancia estudiantil como feminista.

En cualquiera de los casos, aun cuando en las escuelas se admite que existen diversas formas de vivir los géneros y las sexualidades y dentro de las diferentes formas en que la diversidad es tematizada, la institución escolar orienta sus acciones a partir de una norma según la cual hay solo un modelo adecuado, normal y legítimo de masculinidad y feminidad, al que le

corresponde una única forma normal de sexualidad, es decir, la heterosexualidad. Apartarse de esa norma significa buscar el desvío, salir del centro, tornarse excéntrico. En esta lógica, entonces, el lugar central es aceptado como no problemático y se la asocia a nociones como universalidad, unidad y estabilidad. Por su parte, los sujetos que no se sitúan en el centro son marcados por la particularidad, la diversidad y la inestabilidad (Lopes Louro, 2019). Esto es así incluso cuando no todas las personas que transitan las instituciones son heterosexuales.

En ese sentido, la sola presencia de personas que no se identifican como heterosexuales no implica -necesariamente- la discusión de ese modelo como régimen político y, como vimos, la discusión - o no- de dicho modelo, así como las condiciones de posibilidad para que esas discusiones ocurran se encuentran estrechamente relacionadas con las configuraciones institucionales particulares.

De esta manera, la educación, como aparato de producción de narrativas repetitivas y confinamiento en la uniformidad, puede limitar la forma en la que la cotidianeidad podría imaginarse y vivirse. Sin embargo, también puede configurarse como un espacio de producción de prácticas y relaciones que habiliten la proliferación no jerarquizada de otras identidades, otros modos de vida y devenires existenciales (Flores, 2015b). Algunas de las prácticas que tienen lugar en las escuelas y pueden tensionar y cuestionar el binomio entre la reproducción y la posibilidad son, por un lado, la colocación de la participación estudiantil en el centro de la escena escolar, y por el otro, la interpelación de los jóvenes en materia de género y sexualidades en la medida en que disputan sentidos y promueven prácticas que hacen tambalear a la inercia institucional.

En el mismo sentido, en el Capítulo Dos se abordaron aquellas demandas juveniles que interpelan los modos en que la escuela regula las sexualidades a partir de comprender a la ESI inserta en un paradigma de ampliación de derechos y democratización del género y las sexualidades. A pesar de esto, la educación sexual en la escuela se construye a partir de un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme o estandarizado que incluso en ocasiones pueden llegar a ser antagónicas y contradictorias entre sí (Flores, 2015a).

Es por eso que coincidimos con quienes plantean que la ESI constituye un escenario institucional clave de diversas luchas culturales (Lavigne y Péchin, 2021b). Y a su vez, como vimos existen apropiaciones diferenciales, particulares y situadas en las que la ESI no constituye procesos lineales y uniformes. En los casos abordados las discusiones sobre la ESI no se circunscriben a los contenidos curriculares ni a las temáticas que conformaron los

programas de las jornadas institucionales de ESI, sino que incluyeron disputas y tensiones que cuestionan sus basamentos epistemológicos, en donde entran en juego las formas de ver, entender, posicionarse e intervenir en los procesos que tienen lugar en las escuelas. Esto quiere decir que, independientemente del lugar institucional que tenga la ESI y las formas de apropiación en las escuelas abordadas, el tipo de implementación que realicen o las actividades que se organizan o no para discutirla y tematizarla, constantemente se transmiten formas de relación con el cuerpo sexuado, modelos de vida afectiva y de expresión de las emociones, normas de vestimenta, y se enseña sobre sexualidad a partir de los temas que se hablan y los que se silencian, los interrogantes y las curiosidades a los que se da curso o los que se inhiben (Tomassini, 2019). Así, la ESI reconfigura escenarios de prácticas, de discursos y de actores y constituye un campo de problemas y de posibilidades. En ese sentido, la definición de educación sexual es objeto de disputa y se llena de sentido de modo contextual, según esquemas de saberes y valores en juego en las comunidades escolares (Tomassini, 2019). De esta manera, se vuelve ineludible recuperar los aportes que realiza Marina Tomassini (2019) para repensar la visión de la educación sexual como proceso de transmisión unilateral para concebirla fundamentalmente como un logro relacional, a través del cual docentes y estudiantes crean y recrean significados y se transforman en ese proceso.

Es, en definitiva, una práctica con potencial para producir subjetividades en la medida en que genere transformaciones en lo que concebimos como realidad y permita correr los límites de lo conocible y enunciable (Tomassini, 2019). A la vez, constituye una invitación para alojar la dimensión emocional en la vida institucional y para trabajarla colectivamente en vez de suprimirla y negarla. De esta forma, en aquellos casos en que las experiencias en torno a la ESI se entretajan con los entramados institucionales y constituye un campo de posibilidades para trabajarla colectivamente entre los diferentes actores que conforman la escuela es que se construyen las condiciones de posibilidad para problematizar los vínculos y las relaciones interpersonales dentro de la institución en esa clave. Así, en sintonía con quienes plantean a la ESI como tecnología mediadora y transformadora de la vida emocional y afectiva para garantizar una convivencia más democrática en la escuela (Lavigne y Péchin, 2021b) en el Capítulo Tres se abordaron las problematizaciones y conflictos en torno a las formas de relacionarse y vincularse sexo afectivamente entre los estudiantes.

A su vez, en aquellos casos en que se articulan con el activismo feminista, contribuye a desplegar ciertas claves interpretativas para, no solo tematizar esos vínculos, sino para comprender y narrar ciertos fenómenos como violentos y ciertas relaciones como “tóxicas”. Es

en ese sentido que la ESI puede ser una herramienta de lectura o de intervención para el abordaje de situaciones problemáticas o conflictivas en las escuelas (Tomasini, 2019).

Como pudimos observar, el activismo, las diferentes formas de participación estudiantil y la apropiación de las consignas y debates feministas en las escuelas abonaron una de las discusiones más relevantes en torno de la ESI que tienen que ver con las relaciones interpersonales, las emociones, los afectos y las formas de vincularse.

A la vez, la problematización de estas formas de relacionarse y los conflictos surgidos en torno a las mismas obligó en las distintas escuelas a discutir las formas de resolución de esos conflictos en donde docentes y directivos se sienten interpelados para desplegar herramientas con las que parecen no contar por el momento debido a los desafíos que presenta la vorágine de las transformaciones. De forma que, en mayor o menor medida, la problemática estuvo presente en la agenda de las escuelas abordadas, y esa mayor o menor propagación de las discusiones y su expresión más implícita o explícita tiene mucho que ver con la presencia del activismo estudiantil feminista y con las demandas por la transversalización de la ESI por parte de los estudiantes. En ese marco es que tuvieron lugar las discusiones en torno al consentimiento, al acoso o al abuso y a los vínculos en general que fueron abordadas en el Capítulo Tres. En cada contexto específico esas discusiones se tramaron de forma particular en donde intervinieron las configuraciones institucionales, el activismo -ya sea por parte de estudiantes o docentes- y los sentidos en torno a la ESI que son apropiados y disputados en cada institución. Este entramado se constituyó como telón de fondo para interpretar y para narrar los conflictos y disputas que se dan al interior de cada escuela. En un contexto de creciente visibilización del activismo feminista es que en la Escuela Uno se habilitaron ciertos lenguajes para narrar esos conflictos en clave de violencia. Esto, de alguna manera, tiene efectos en los límites y las posibilidades de los estudiantes a la hora de visibilizar y enunciar conflictos, demandas y reivindicaciones en torno al género y las sexualidades. De la misma forma, también produce transformaciones al interior de las instituciones educativas en las que es necesario profundizar.

Entendiendo que las prácticas son contextuales e incluyen diversos participantes en posiciones también diversas, con diferentes perspectivas, se vuelve necesario avanzar en consensos situados que consideren tanto las experiencias estudiantiles, sus intereses y sus demandas, así como también las realidades institucionales y posibilidades docentes para poder generar acciones locales que contribuyan a ampliar las posibilidades de enunciación en la escuela y promuevan la proliferación de otras identidades, otros devenires posibles y otras pedagogías posibles.

Referencias Bibliográficas

Abu-Lughod, L. (2019). ¿Puede haber una etnografía feminista? En Alhena Caicedo (Ed.), *Antropología y feminismo* (pp. 15-48). Popayán-Colombia: Asociación Colombiana de Antropología. Recuperado de

https://www.academia.edu/39986758/Antropolog%C3%ADa_y_feminismo

Actis, M. F. y Gariglio, R. (2020) De los "problemas de género" al género como problema: Investigar e intervenir el espacio escolar desde nuevos desplazamientos críticos; Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar; *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (2), pp. 97-114.

Aguilar Villanueva, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Porrúa.

Álvarez, M., & Meske, V. (2019). Muéstrame como te vistes, y te diré quién -no- eres. Del pollerazo como performance política al drag como herramienta de desorientación queer / Show me how you dress, and I will tell you who you are not. From pollerazo as a political performance to drag as a queer disorientation tool. *Revista de Educación*, 0(18), 295-317. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3762

Anzaldúa, J. y Yuren, T. (2011) La diversidad en la escuela: Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles educativos* (33), 2011, pp.88-113.

Báez, J. (2018). "Pedagogía de la visibilidad". Experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. *Cadernos Pagu*, (53), e185313. Epub 04 de octubre de 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530013>

Báez, J. (2013). 'Yo soy', posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela *Revista Polifonías*. Universidad Nacional de Luján. Nro.2 abril, 108-117.

Blanco, R. (2016). *Escenas militantes: Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Granada, España: GEU Grupo Editor Universitario.

Blanco, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas: la gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Blanco, R. y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómaditas*. 173-189. 10.30578/nómaditas. n51a10.
- Britzman, D. (1995) Is there a queer pedagogy. Or, stop reading straight. *Educational Theory*. Illinois, 45(2), 151- 165.
- Britzman, D. (1999) “Curiosidade, sexualidade e currículo” en Lopes Louro, Guacira. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autent.
- Britzman, D. (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: Mérida Jimenez, Rafael (ed.) Sexualidades transgresoras. Una antología de Estudios Queer. Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (1990) *El género en disputa*. Barcelona, Paidós.
- Contrera, L. y Cuello, N. (comps.) (2016) Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madreselva.
- Daich, D. y Varela, C. (2020) (Coordinadoras) *Los feminismos en la encrucijada del punitivismo*. Buenos Aires, Biblos.
- De Alba, A. (1995) Currículum, crisis, mito y perspectivas. Cap III Perspectiva. Miño y Dávila - Bs. As. [http://es.scribd.com/doc/23616113/Alicia-de-Alba-IIIPerspectivas-en -Curriculum-crisis-mito-y-perspectivas](http://es.scribd.com/doc/23616113/Alicia-de-Alba-IIIPerspectivas-en-Curriculum-crisis-mito-y-perspectivas)
- De Lauretis, T. (2011). Queer texts, bad habits, and the issue of a future. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 17(2–3), 243–263.
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06), en *Cuadernos de Educación*, año X, no 10.
- Elizalde, S. y Romero, G. (2019). Cuerpos, emocionalidad y sentidos disruptivos en rituales juveniles de celebración escolar. *TEXTURA - ULBRA*. 21. 10.17648/textura-2358-0801-21-47-5090.
- Elizalde, S. (2018). “Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #Niunamenos”, *Última década*, vol.26 no.50, pp. 157-179.

Elizalde, S. (2014) “Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: Prácticas de investimento de género y sexualidad en la institucionalidad escolar” en Intersecciones en Comunicación 8: 31-50 - Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA - Argentina.

Fainsod, P. (2013) "Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana" [Tesis doctoral] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Felitti, K. (2011). Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas. En Antonio Marquet (coord.), Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad, (p.113-133), México DF: Fundación Arco Iris – Ediciones EON

Flores, V. (2015a). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidadingobernable-el-reto.html>

Flores, V. (2015b) Afectos. Pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. XX Congreso Pedagógico Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad. diciembre 2015, UTE (Unión de Trabajadorxs de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Flores, V. (2008) Entre secretos y silencios. La ignorancia como política del conocimiento y práctica de (hetero)normalización. Revista de trabajo Social. Diversidad Sexual. Nueva época, n°18, febrero del 2008. Escuela de Trabajo social de la UNAM (México).

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. Barcelona, Siglo XXI.

Fraser, J. and Lamble S. (2018). Queer Desires and Critical Pedagogies in Higher Education: Reflections on the Transformative Potential of Non-Normative Learning Desires in the Classroom. *Journal of Feminist Scholarship* 7, 61-77.

Galar, S. (2018). “Apuntes para una problematización de la práctica pública de los familiares de víctimas de la inseguridad en la Argentina de la última década”, DILEMAS. Vol.11, no1, pp. 53-73.

González del Cerro, C. (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 doctoral] Universidad Nacional de Buenos Aires.

González del Cerro, C. (2017). Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar. Nuevos estilos de participación política juvenil. En V. Orce. (comp.) La educación como espacio de disputa: miradas y experiencias de los/las investigadores/as.(pp.63-86) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Guber, R. (2004) El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Editorial Paidós, Colección Comunicación. 2ª edición.

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gurdián Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José.

Jones, D. (2009) ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. Argumentos. Revista de crítica social, N°11, 63-82.

Halperin, D. (2003). The Normalization of Queer Theory. Journal of homosexuality. 45. 339-343.

Hine, C. (2004). La etnografía virtual. 1era. edición, Editorial UOC. Barcelona.

Lavigne, L. y Péchin, J. (2021a). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones epistémicas. *Ejes De Economía Y Sociedad*, 5(8). <https://doi.org/10.33255/25914669/585>

Lavigne, L. y Pchín, J. (2021b). “Cartografía crítica de la Educación Sexual Integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias al binarismo sexo-genérico”. En Álvarez, M. y Giamberardino, G. (Comps.) Ensamblajes de género, sexualidad(es) y

educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia. Tandil, Argentina: Editorial UNICEN.

Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Mora* Núm. 25, 235-242.

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

Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En S. Elizalde, Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura (pp. 87-118). Buenos Aires: Biblos

Lopes Louro, G. (2019) “Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. En *Descentrada*. Vol. 3. N° 2.

Lopes Louro, G. (2012). Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé Editores.

Molina, G. y Maldonado, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios. En Milstein, D. et al. Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Pp. 121-141. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Morgade, G y Alonso, G (comps.) (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia. BS AS, Paidós

Morgade, G. comp. (2011) *Toda educación es sexual*. Argentina: La Crujía.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, La Crujía.

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

Pacheco-Salazar, B. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 40(4),663-684.

Padawer, A. (2008) Contra la devolución: aportes de los conceptos de implicación y diálogo para las investigaciones antropológicas en contextos de gestión educativa. *Pap. trab. - Cent Estud. Interdiscip. Etnolingüíst Antropol. Sociocult*, no.16.

Palumbo, M. y Di Napoli, P. (2019). “#NoEsNo. Gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)”, *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, N° 54, pp. 13-41.

Palumbo, M. (2017) *Las dinámicas de la violencia contra las mujeres y el amor en los jóvenes*. Teseo.

Péchin, J. (2013) ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 62, pp. 181-202.

Platero, R.L., Langarita, J. A. (2016) La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades* 5 (1), 57-78.

Pons Rabasa, A. (2018). Vulnerabilidad analítica, interseccionalidad y ensamblajes: hacia una etnografía afectiva. En Alba Pons Rabasa y Siobhan Guerrero Mc Manus (Coords.), *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (pp. 23-52). México: UNAM.

Reguillo, R. (2000). *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires, Grupo Norma.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1996) "La dinámica cultural en la escuela". En: Amelia Álvarez (edit): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 21-38.

Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias: Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. Cuadernos de antropología social. 71-86. 10.34096/cas.i47.3835.

Romero, G. (2020). La experiencia de estudiar sexualidades en contextos escolares. Un ejercicio de reflexividad epistemológica, ética y afectiva para una etnografía feminista. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, 6, e442. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.442>

Romero, G. (2021). Escraches por razones de género en la escuela secundaria. Paradojas, debates y tensiones entre “lo pedagógico” y “el punitivismo”. *Papeles de trabajo*, 15 (27), pp. 59-79.

Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017) “Que la universidad se pinte de feminismos” para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*, 1(2), e026. Recuperado: <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe026>

Rustoyburu, C. (2021) La promoción de la salud en la ESI: género, derechos y adolescentes. En Alvarez, M. y Giamberardino, G. (Comps.) Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia. Tandil, UNICEN.

Sautu, R, Boniolo, P. Dalle, P. y Elbert, R. (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de metodología. CLACSO. Argentina.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Scott, J. (2001) "Experiencia". En: La ventana, No 13, México pp. 42-73

Semán, Pablo (2015), “El posporno no es para que te excites”. En Revista Anfibia. UNSAM. Disponible en <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/el-posporno-no-es-para-que-te-excites/>

Sibilia, P. (2017). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, FCE.

Stambole Dasilva Lucas (2014) El género y las sexualidades en la educación sexual de docentes tucumanxs. Aproximaciones desde el currículum. Géneros y Sociedad. Voces, cuerpos y derechos en disputa. Córdoba, Argentina.

Suess, A. (2014). Cuestionamiento de dinámicas de patologización y exclusión discursiva desde perspectivas trans e intersex. *Revista de Estudios Sociales*, 49, 128-143.

Tomasini, M. (2019) La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural”. *Educación, formación e investigación*. 5 (8), pp. 137-154.

Trujillo, G. (2015) Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. especial.

Urresti, M.; Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires, GEU.

Vázquez, M. (2015). Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Vazquez Laba, V. y Palumbo, M. (2019). Causas y efectos de la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario. Descentrada. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(2), e093. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11220/pr.11220.pdf

Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Wainerman, C. y Chami, N. (2014). Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (45). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n45.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: Paidós.

Wittig, M. (1992) *El pensamiento heterosexual*. Barcelona, Egales.

Zenobi, Diego (2014). Familia, política y emociones. Las víctimas de Cromañón entre el movimiento y el Estado. Buenos Aires, Antropofagia.