

De los “Problemas de Género” al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos

From "Gender Issues" to Gender as a Problem. To Investigate and Intervene the School from New Critical Displacements

M^a Florencia Actis *
Rocío Gariglio

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

En los últimos quince años los avances normativos en materia de género han reconfigurado las instituciones argentinas. En la escuela, particularmente, estas transformaciones se han expresado en la dimensión curricular, pero sobre todo en el universo de relaciones sociales y educativas. El artículo recoge los resultados de un proyecto de investigación cuyo objetivo fue relevar los discursos de género presentes en tres escuelas públicas secundarias del centro y la periferia de la ciudad de La Plata (Argentina). De qué hablan los/as estudiantes, docentes y directivos/as cuando hablan de género; qué sentidos en-trama este concepto y qué tensiones introduce -o rubrica- en la cultura escolar, fueron algunas de las preguntas que orientaron el proceso de campo. Se trabajó desde un enfoque teórico-político de comunicación/educación/género, y una metodología cualitativa que combinó entrevistas semiestructuradas y técnicas de investigación-acción en el aula, no sólo para re-conocer estos discursos, sino para analizarlos críticamente junto a los/as estudiantes. El género como tema educativo fue asociado directamente con la Ley de Educación Sexual Integral. Se vislumbró una dificultad (/resistencia) en los/as adultos/as para pensar y desarticular las desigualdades que anida la propia institución; en contraposición al estudiantado que funciona como catalizador de micro- transformaciones, culturales y cognitivas.

Descriptor: Comunicación; Escuela; Género; Sexualidad; Discurso.

In the last fifteen years, normative advances in gender matters have reconfigured Argentine institutions. In school, particularly, these transformations are expressed in the curricular dimension, but above all in the universe of social and educational relationships. The article presents the results of a research project whose objective was to survey the gender discourses that take place in three public schools in the center and periphery of the city of La Plata (Argentina). What do students, teachers and head teachers talk about when they talk about gender; what meanings this concept embodies, and what tensions it introduces -or rubric- in the school culture, were some of the questions that guided the field process. We worked from a theoretical-political approach to communication/education/gender, and a qualitative methodology that combined semi-structured interviews and action-research techniques in the classroom, not only to identify these discourses, but to critically analyze them together with the students. Gender as an educational issue was directly associated with the Integral Sexual Education Law. It was glimpsed a difficulty (resistance) in adults to think and disarticulate the inequalities that the institution nests; in contrast to the student body that functions as a catalyst for micro-transformations, cultural and cognitive.

Keywords: Communication; School; Gender; Sexuality; Discourse.

*Contacto: florenciactis@gmail.com

1. Introducción

El proyecto en cuestión surge en 2018, en un contexto nacional, y global, donde el género se presenta como un eje de transformación cultural de las sociedades y, por ende, un desafío estructural para las instituciones. En Argentina, la “institucionalización del género” lleva al menos quince años, con la conquista de derechos y solemnes avances normativos, entre los cuales es pertinente destacar la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral¹ (en adelante, ESI) en 2006, y la consecuente instrumentación del Programa de Educación Sexual Integral. Sin embargo, en el año 2015 se produce un punto de inflexión en el devenir histórico del activismo de género con su “masificación” a raíz de la convocatoria del “Ni Una Menos” en el mes de junio. Esta “marea feminista” fue corporizada centralmente por jóvenes y adolescentes, quienes re-configuraron “el sujeto político” del feminismo, favoreciendo no sólo la renovación de sus consignas, sentidos y prácticas; sino la propagación de la discusión de género en diversos espacios.

El vigor de este movimiento se hizo sentir durante el tratamiento parlamentario del Proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (en adelante, IVE) en 2018, cuando “la marea” inundó las calles y las plazas del país, logrando además de la media sanción en la Cámara de Diputados/as de la Nación, reabrir la pregunta por el alcance “real” de las normativas de género, y en particular de la ESI en las escuelas, a más de una década de su aprobación.

El artículo expone los resultados de un proyecto de investigación –e intervención– en escuelas públicas, desarrollado conjuntamente por el Laboratorio de Investigación en Comunicación y Género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) y la Cátedra II Comunicación y Educación de la misma institución sobre los modos en que la noción de “género” y estas formas emergentes de politicidad, han interpelado la cultura escolar. De qué hablan las y los sujetos de la institución –estudiantes, docentes y directivos/as– cuando hablan de género; qué sentidos en-trama este concepto; y qué prácticas, relaciones, posiciones desplaza/habilita en el ámbito educativo, fueron algunas de las inquietudes que derivaron en la reflexión actual sobre, y con, la escuela.

Por su parte, tanto el Laboratorio (2009) como la Cátedra (2013) fueron creados al calor de los mencionados procesos sociales, y del creciente compromiso universitario con las causas de género. La Cátedra articula el trabajo de campo de sus estudiantes, comunicadores/as que ejercen prácticas educativas, con la tarea investigativa y de producción de conocimiento del Laboratorio, buscando desentrañar prioritariamente el sesgo sexo-genérico de la disciplina escolar.

Para finalizar, vale mencionar que la Universidad Nacional de La Plata ha alentado orgánicamente los proyectos educativos, de investigación y extensión con perspectiva crítica de género; y también ha desempeñado un rol proactivo en los debates públicos y en lo que respecta a cambios de su política institucional. Puntualizamos al menos tres de estas decisiones-acciones: en 2010 su pronunciamiento a favor de la legalización de la IVE; en

¹ La Ley 26.150 establece contenidos curriculares de Educación Sexual Integral para todos los niveles educativos, en todos los establecimientos educativos: “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. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

2015 la implementación del Protocolo Interno de Actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia, y en 2018 la creación de una Dirección de Políticas Feministas que “responde a la necesidad de articular los cambios socioculturales que ponen en el centro de la discusión los debates sobre feminismos, género y desigualdades desde una perspectiva de derechos humanos” (web institucional).

2. La tríada comunicación/educación/género

En primer lugar, es inminente desnaturalizar nociones del sentido común que vinculan el concepto de género -reducida y esencialmente- a un atributo femenino, subjetivo o corpóreo; o bien a un tema de mujeres. Muy por el contrario, hablar de género es hablar de las formas en que se (re) produce y distribuye el poder no sólo a nivel macro-estructural sino fundamentalmente a través de los propios individuos, devenidos en sujetos sociales (y sexuales) en el marco de un sistema per-formativo. El género no es entonces exterior al sujeto (y las instituciones), sino un atravesamiento constitutivo, y a la vez constituyente. Como plantea María Florencia Cremona (2013),

(...) pensamos, somos, sentimos y proyectamos nuestra existencia desde un horizonte cultural que es nuestra percepción de género. Esta se construye en el inter-juego de interpelación y reconocimiento entre las propuestas de horizontes fijos de identificación según seamos varones, mujeres, gays, lesbianas. Cualquier modificación a la propuesta hegemónica es disruptiva, peligrosa y genera pánico moral. (p. 5)

El género es pues una clave de lectura transversal de las micro-políticas de vida, y no sólo de las prácticas de violencia y muerte. No es sólo un mecanismo vivido en forma de opresión, sino también de deseos, proyectos y decisiones relativas a la imagen e identidad propia (Actis y Gariglio, 2019). Por ello no debiera pensarse por fuera de la categoría de comunicación, ya que se despliega a través del espacio social, que por definición es un espacio discursivo (Di Paolo, 2016; Laclau y Mouffe, 1985) pero tampoco de la categoría de educación, en tanto las prácticas discursivas o significantes tienen una dimensión formativa del sujeto. Según Rosa Nidia Buenfil Burgos (1992), lo educativo en relación al discurso es un concepto amplio y posible de ser dislocado de las instituciones académicas formales, ya que tiene lugar “a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), en los que el sujeto se reconoce, se siente aludido o acepta la invitación a ser eso que se le propone” (p. 34), o lo rechaza.

Si bien nuestro proyecto de investigación se sitúa en la escuela “tradicional”, entendemos que su carácter educativo no reside necesaria y únicamente en las prácticas donde hay una voluntad de enseñanza curricular o institucional, sino en las tramas de sentidos que tejen la vida escolar y modelizan sujetos-saberes mediante lo que Silvia Elizalde y Guillermo Romero (2019) desglosan como,

un minucioso repertorio de prácticas ritualizadas que van marcando ritmos, jerarquías y disposiciones institucionales esperables por parte de sus sujetos (...) hábitos, estilos y formas de hacer que se espera sean incorporados poco a poco, a fin de que dicha regulación funcione menos por prescripción que por naturalización. (p. 138)

De esta manera, los dispositivos educativos devienen en tecnologías de género (De Lauretis, 1996) en tanto “los marcos normativos del saber escolar tienen efectos performativos sobre la producción corporal, en especial sobre los cuerpos de la infancia” (Flores, 2019, p. 5). Desde ya, enmarcamos esta forma/disposición que adquieren las relaciones intra-escolares en una organización social donde se afianzan a diario las

pedagogías de la crueldad de género (Segato, 2016) a través de dispersas mediaciones culturales, normalizando retóricas, roles y estereotipos basados en una prefiguración desigual del género.

Para indagar en concreto los sentidos que se anudan a las categorías de “género”, “sexualidades” y “educación” que circulan y se disputan en la escuela hoy, tenemos en cuenta aspectos coyunturales diversos que hacen a los procesos de interpelación de género y (eventual) reconocimiento por parte de los/as jóvenes escolarizados/as. Las gramáticas cruentas y residuales de los medios masivos de comunicación conviven con la emergencia de discursos, subjetividades y sensibilidades, empáticas de la cultura tecnológica (Dussel y Finocchio, 2003), que establecen nuevos modelos identificatorios de varón y mujer, o no binarios.

En términos generales, podemos definir el momento actual de la forma-escuela como

el resultado histórico de prácticas sociales de sujeción, sometimiento e interdicción, pero al mismo tiempo, de prácticas de resistencia social, autonomía y creatividad, que han dado como resultado un espeso plano de subjetivación social y de producción de subjetividades alternativas. (Escobar Hernández et al., 2015, p. 15)

Para finalizar, la escuela representa un espacio dinámico, polisémico y sobre-determinado, para cuyo análisis tenemos en cuenta al menos tres dimensiones nodales, interrelacionadas. En primer lugar, la dimensión instituida de ciertos sentidos que parecieran estar “sedimentados”, y que, sin embargo, necesitan re-actualizarse. En segundo lugar, y de la mano de esta función conservadora, su configuración a partir de horizontes/exclusiones múltiples (de género, nacionalidad, raza, etc), como plantea Flavia Terigi, “es suficientemente conocida la sospecha sobre la capacidad de la educación escolarizada para producir igualdad en quienes la sociedad discrimina y excluye” (2010, p. 15). Y, en tercer lugar, su irreductible dimensión significativa. La escuela es a fin de cuentas un territorio abierto a la re-significación, de hecho, agrietado ante las nuevas sociabilidades, en permanente disputa de sentidos, donde los sujetos que lo habitan también despliegan resistencias y agenciamientos.

La tríada comunicación/educación/género permite abordar al género como vector de ordenamiento (Butler, 2007) de los cuerpos, sentidos y escenas que “preservan” el statu quo escolar; pero también de conflicto, en tanto instaure tensiones, disyunciones y movimientos de la mano de ciertos actores, en su mayoría estudiantes.

3. Método

La estrategia metodológica se elabora desde un enfoque cualitativo de investigación ya que apunta a conocer y desarrollar conocimiento sobre la realidad escolar a través de las experiencias y puntos de vista de los sujetos que forman parte de ella (Taylor y Bogdan, 1984). A su vez, se ponderan las competencias interpretativas para desentramar los significados puestos en juego en el marco de un contexto institucional, que funciona como contexto comunicativo; pero también de un escenario social, cultural e histórico determinado que condiciona/amplía tanto las posibilidades de enunciación de los/as informantes, como las posibilidades de interpretación de los/as investigadores/as.

Consiste en un análisis modulado de las experiencias de intervención en escuelas de los/as estudiantes de la Cátedra II de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP y entrevistas realizadas por el equipo de investigación del

Laboratorio de Investigación en Comunicación y Género de la misma unidad académica, a docentes y equipos directivos de escuelas locales, de nivel secundario.

El equipo de investigación trabaja en coordinación con la cátedra desde su creación. Los proyectos de investigación previos han abordado diversos interrogantes en torno a los estereotipos de género en los discursos mediáticos (Cremona y Ficosco, 2015; Cremona, Actis y Rosales, 2014), a los mitos del amor romántico en la industria cultural (Actis, Cremona y Gariglio, 2018) y, actualmente, a los procesos educativos que ubican al sujeto en una red de sentidos en torno al género (Cremona y Gariglio; 2019, 2020, en prensa). Por tanto, hemos arribado a la pregunta por los procesos de comunicación/educación luego de trabajar desde una epistemología de género en el campo de la comunicación y la cultura.

En relación a las características formales de la muestra, se estudiaron nueve experiencias de intervención en tres escuelas; posteriormente, se realizaron dos entrevistas a representantes del equipo directivo de dos escuelas y tres entrevistas a docentes de esas mismas instituciones. Es menester aclarar que los talleres de género tuvieron lugar en 2018, mientras que las entrevistas se realizaron entre 2018 y 2019.

Desde el espacio de la cátedra se propone a sus estudiantes realizar prácticas de intervención en escuelas públicas secundarias, donde plantear distintas propuestas áulicas a partir de un diagnóstico y reconocimiento previo. “Se busca generar otros sentidos que pongan en tensión, problematicen y desanden lo instituido, desde los temas/problemas a abordar hasta las metodologías que claramente se sitúan desde el campo de la educación popular” (Spinelli y Buffa, 2019, p. 59). Dichas propuestas, tuteladas por docentes de la cátedra, condensan un ejercicio reflexivo, de investigación y acción con los/as sujetos/as.

Estas prácticas adoptaron mayormente la modalidad de taller sobre género, recurriendo a dinámicas de reflexión grupal y de producción de materiales comunicacionales que condensaron las discusiones propiciadas –afiches, segmentos de radio escolar, publicaciones en redes sociales–. En cuanto a las temáticas, se trabajaron estereotipos de género en la industria cultural y deportiva; partiendo de reconocer los intereses de los/as adolescentes en tanto sujetos activos/as, políticos/as e históricos/as. Los talleres fueron diseñados desde un posicionamiento ético-pedagógico que contribuya a la transformación del machismo enquistado en la cultura institucional en particular, y en la realidad social en general.

Las intervenciones recuperadas para la escritura de este artículo tuvieron lugar en tres escuelas públicas de nivel medio situadas en el centro y la periferia de la ciudad de La Plata. La selección de estas escuelas estuvo dada por el hecho de que representan un universo diverso de actores y actrices; por su ubicación cada institución recibe una población estudiantil distinta de la otra. Son espacios con los que la cátedra ha construido una relación de compromiso a lo largo del tiempo y siempre reciben a los grupos de estudiantes universitarios/as que necesitan desarrollar sus prácticas. Su buena predisposición para dialogar de manera distendida sobre las prácticas pedagógicas, reflexionar sobre su propia experiencia en la gestión directiva y sobre la relación con las familias, convirtió a los equipos directivos de estos espacios en informantes clave.

Una de las escuelas se ubica en el centro de la ciudad, y ofrece nivel inicial, primario y secundario. Es una de las históricas escuelas “normales” de Argentina, donde se formaron las primeras maestras a mediados del siglo XX, siendo reconocida en el imaginario de la ciudad como una institución icónica y tradicional. Otra de las escuelas también se sitúa en

el casco urbano; y ofrece solamente nivel secundario. Durante el período de talleres y entrevistas atravesaba ciertos problemas edilicios, que los/as estudiantes de la cátedra, a partir de sus observaciones directas y de los intercambios con su vicedirector, constaron del siguiente modo:

Nos contó [el vicedirector] que la escuela es circular, con un SUM en el medio y las aulas alrededor. Antes de empezar las clases suelen juntarse en el sum a saludar, pero como no tienen luz desde que está oscuro no lo pueden hacer. [Análisis de práctica 5]

La tercera escuela está ubicada en la localidad de Romero, a treinta minutos de la ciudad de La Plata. Se trata de un área periurbana; las personas que residen allí trabajan en la floricultura y horticultura; o en las grandes instituciones de la zona tales como un complejo carcelario y un hospital neuropsiquiátrico. A diferencia de las dos escuelas anteriores que reciben estudiantes que no viven en el barrio, a esta escuela asisten chicos/as de la zona.

En cuanto a las entrevistas, fueron de carácter semiestructurado con adultos/as que integran la comunidad escolar. Se buscó relevar qué entienden por práctica educativa de género en la escuela, inferir los sentidos asociados a las categorías de “género” y “educación sexual”, estructurales de la ESI; y en consecuencia, comprender la toma de decisiones relativas a sus lugares de poder/saber. El punto de partida de las entrevistas fue la ESI, y la plasticidad en su implementación. Desde allí no sólo fue posible la conversación con estos/as informantes sino la construcción de un marco de referencialidad y reconocimiento que permitió ingresar en un terreno más fluido de (re)preguntas donde se pusieron en evidencia dimensiones del orden de las rutinas, las prácticas cotidianas y los sentidos compartidos, constitutivos del currículum oculto.

Mediante un ejercicio descriptivo -interpretativo del corpus, se intentaron establecer ciertas regularidades empíricas de las realidades escolares e inferir proposiciones y conceptos (Sautu, 2005, p. 39) útiles para pensar la compleja relación escuela-género-discursos, y la incidencia (o no) de las normativas educativas.

4. Resultados

4.1. *Estudiantes secundarios/as*²

Quienes participaron de los Talleres tenían, en ese entonces, entre 15 y 18 años. En su mayoría oriundos/as de barrios periféricos de la ciudad, solían viajar en más de un transporte público para llegar a clase, mientras que los/as estudiantes de la escuela de Romero, al residir en la zona no tenían el hábito de desplazarse hasta el centro de la ciudad. De extracción social de clases medias o populares, algunos/as estudiantes se veían en la necesidad de trabajar además de asistir a la escuela. A pesar de estar en los últimos años de la secundaria, la mayoría no planificaba continuar una carrera universitaria.

Nuestros/as informantes plantearon que los/as estudiantes conocían los debates en torno a la IVE y tenían posicionamientos tomados que, en muchos casos, se manifestaban a través de llevar en la mochila el distintivo pañuelo verde de la Campaña Nacional por el

² La caracterización que realizaremos sobre los/as estudiantes secundarios/as se desprende de las entrevistas realizadas y de las descripciones que los/as estudiantes universitarios/as hacen en sus diarios de campo.

Aborto legal, seguro y gratuito. También había posiciones en contra, y en las clases eran los/as estudiantes quienes pedían no abordar el tema “aborto” para evitar discusiones. En cambio, señalaron una buena predisposición para trabajar sobre violencia de género. En general, se advierte un consenso entre grupos familiares, equipos directivos, docentes y estudiantes, de que es una temática importante a ser trabajada en la escuela, aunque desde un enfoque reduccionista que asocia la noción de violencia de género a noviazgos adolescentes heterosexuales.

4.2. Talleres de género

Los/as estudiantes que coordinaron los talleres, forman parte de un segmento específico de jóvenes -veinteañeros/as, urbanos/as, clase media, universitarios/as, en su mayoría no trabajadores/as-, que ha “arribado” al feminismo recientemente. Para las generaciones juveniles con-movidas por el fenómeno Ni Una Menos, “los lentes violetas del género” han hecho ver, dimensionar y repudiar expresiones de desigualdad-violencias con las que convivimos a diario las mujeres, movilizándolo no sólo la puesta del cuerpo en el activismo callejero auto-convocado, sino en la construcción de identidades, narrativas y estéticas (Elizalde, 2018). Si bien el análisis estuvo centrado en los/as estudiantes secundarios/as, nuestro acceso a ellos/as estuvo mediado por el ojo de los/as universitarios/as, por lo cual tuvimos en cuenta su interés particular por las cuestiones de género, y sus propias representaciones de género, subrepticamente puestas en juego en la regulación de sus diseños, prácticas y registros de campo.

Como mencionamos en la metodología, la práctica de campo no tiene el objetivo de que los/as estudiantes de la cátedra dicten contenidos curriculares, sino que coordinen un proceso educativo en relación a un tema de interés acordado entre nuestros/as estudiantes, los/as secundarios/as, y el proyecto pedagógico de la escuela. La intervención en género resulta valiosa para los equipos directivos de las escuelas y para los/as secundarios, ya que da lugar a temas que están por fuera del área de conversaciones posibles e imaginables en las clases tradicionales.

En los primeros dos encuentros pudimos notar cómo los mismos alumnos, nos comentan que no había materias donde se desarrolle la educación sexual, sino un taller optativo, fuera de hora escolar, al cual pocos alumnos asistían. Dado este caso, preguntamos a los mismos qué pensaban de eso y contestaron que les gustaría que se brinde una materia, para poder saber más sobre el tema, el cual muchos desconocen.
[Análisis de práctica 1]

El profesor nos aclaró que, si bien estos temas se explican en las clases de Salud y adolescencia, se tratan con más ‘delicadeza’ y no con términos tan complejos y casi desconocidos para los alumnos. Al mismo tiempo, el docente nos agradeció por ello.
[Análisis de práctica 2]

Se revela una cualidad del vínculo pedagógico y del espacio áulico que aportan nuestros/as estudiantes donde se advierte una exclusión de los temas/problemas de género, y de sus implicancias sociales; y el contraste con la inquietud en los/as alumnos/as.

En algunas ocasiones, la búsqueda por alentar la participación de los/as secundarios a debatir, combinada con cierta inexperiencia de los/as jóvenes universitarios/as para coordinar Talleres, ha redundado en un reforzamiento de los sentidos comunes de género, es decir, de la relación lineal *género-temas de mujeres*. Como también, ha derivado fácilmente en un terreno de intercambio de opiniones sobre el tema de agenda en los medios, como fue coyunturalmente la discusión parlamentaria sobre la IVE, o la apertura de baños mixtos en instituciones educativas.

Por ejemplo, en una de las prácticas de campo donde se planteó originalmente una actividad que no consiguió la participación esperada, los/as coordinadores/as reorientaron el eje temático hacia “el mundial” por resultar un tema de interés más “genuino”. Abordaron “el lugar de la mujer dentro del deporte y del periodismo deportivo”. Si bien este enfoque cumplía con el objetivo de revisar la desigualdad de género, podrían haber indagado en la relación masculinidad-fútbol-violencia abriendo el campo de juego a los alumnos varones. Sin embargo, se decidieron nuevamente por el enfoque “clásico” del género, que supone hablar de mujeres, contribuyendo a su normalización.

Finalmente, un rasgo común en varias de las prácticas fue la resistencia de una minoría de estudiantes secundarios/as a participar de las dinámicas propuestas; en algunos casos los/as estudiantes directamente se negaban a trabajar; y en otros, cuestionaban o ridiculizaban abiertamente las actividades y los contenidos:

Lucas me dijo ‘andá a estudiar medicina, mamú’ haciendo referencia a que los hombres no tienen por qué cuidarse si la que queda embarazada es la mujer. [Análisis de práctica 3]

Frente a las resistencias expresadas, los/as talleristas no lograron reencuadrar las discusiones “interpersonales” como situaciones o relaciones estructurales de violencia y desigualdad. En otra de las prácticas de campo, los/as alumnos/as reconocieron que los comportamientos de género son resultado de una construcción social pero, aun así, argumentaron que preferían sostener los roles establecidos porque era más cómodo y menos riesgoso. Alejarse del rol de género preestablecido, o utilizar baños mixtos en la escuela -por ejemplo-, sería vivido con vergüenza y temor.

Aun así, el balance de las experiencias fue en su mayoría positivo; al constituirse en espacios de escucha y expresión de los/as secundarios/as en relación a un tema que los/as interpela enérgicamente.

Notamos que la mayoría de lxs estudiantes estaban atravesadxs por la lucha feminista actual en donde comprendían y criticaban las disparidades entre los roles sociales determinados para hombres y mujeres, y buscaban transformarlas. [Análisis de práctica 4]

4.3. Entrevistas con docentes

Para comenzar, vale señalar que los/as directivos/as indicaron que más de la mitad de los/as docentes de sus respectivas instituciones (alrededor del 60%) desestima la ESI -por acción u omisión-; es decir, su posicionamiento se pone en acto variablemente como indiferencia, subestimación o rechazo abierto. Si bien la totalidad de los/as docentes entrevistados/as afirmó incluir la ESI en sus clases, tenemos en cuenta, en primer lugar, el carácter polisémico que adquiere el término “género” en la realidad del aula, y hasta contradictorio a la propia ESI. En segundo lugar, que la escena de entrevista es una escena regulada culturalmente y de poder, circunscripta a un escenario coyuntural donde se trazan gruesamente las fronteras de la (in)corrección política, condicionando/estableciendo “lo decible” por parte de los/as informantes. No se traduce en la anulación de sus enunciados por ser considerados “falsos” o “parciales”, sino que, desde un enfoque comunicacional, los entendemos como el discurso que los/as docentes elaboran sobre sí mismos/as, bajo determinadas condiciones sociales de producción y circulación.

Una docente de Ciencias Naturales (biología y físico-química) afirmó que siempre dictó “género” en la escuela; desconociendo los aportes que la ley representa en términos de una re-significación de la sexualidad, desde una mirada integral y no binaria del cuerpo biológico.

Ahora se llama ESI, pero cuando yo era maestra de séptimo, llamábamos a un médico de la salita. [Entrevista 1]

El enfoque bio-médico es el tradicional en la enseñanza sobre sexualidad en las escuelas, y el bastión argumentativo de la cis-heterosexualidad: da por sentado el estatus natural de la heterosexualidad de los sujetos -mientras los/as “heterosexualiza”-, pero también del “cuerpo de varón” y “cuerpo de mujer”, en detrimento de los cuerpos visual u orgánicamente indefinidos. La propuesta de ESI se aleja de este discurso que todavía goza de buena salud y aceptación en la comunidad escolar; sin embargo, para la docente, se trata sólo de un cambio nominal. A su vez, expone comentarios biologicistas donde el reducto de la sexualidad es la genitalidad, y donde los derechos sexuales equivalen unívocamente a derechos reproductivos.

Yo no trato la sexualidad. Ellos (los/as estudiantes) tratan la sexualidad. Yo no tengo sexualidad este año, no me corresponde. Pero cuando yo abordo sistema endócrino, y sistema nervioso, tengo que trabajar sí o sí el cuerpo humano, cuidados del cuerpo, enfermedades de transmisión sexual (ETS, en adelante) y bueno ahí abordamos la sexualidad. [Entrevista 1]

En la percepción de la docente se conjuga una *biologización* de la sexualidad –y su posterior confinamiento como “unidad temática”–, y una idea de que implementar la ESI es “hablar con los/as chicos/as” cuando ellos/as lo demanden, adjudicándole un carácter latente, inespecífico e intangible. Una postura que justifica su no capacitación en materia de ESI, mientras deja exentos/as a los/as docentes del dictado de contenidos previstos en el programa de ESI, y su tratamiento queda librado a la voluntad y eventual necesidad de los/as estudiantes, a riesgo de no trabajarlo. Hablar de ESI supone suspender el dictado de contenidos curriculares, para hablar de “problemas personales” –embarazos adolescentes, tempranas convivencias de pareja, ETS, etc.–, encuadradas como charlas paralelas y periféricas a la asignatura, desde una lectura siempre equívoca de las experiencias de los/as jóvenes.

En el caso de las/os docentes de “Sociales” se evidencia un involucramiento distinto con la ESI, y un intento por integrar la perspectiva de género a los contenidos curriculares, apelando al género como una matriz de poder masculinizada desde la cual se han propuesto, dispuesto y perpetuado ciertas formas de enseñar-aprender la historia, la literatura, la lengua, etc.; legitimando-ocluyendo ciertas voces y relatos. En este sentido, revisan críticamente materiales literarios e historiográficos, analizando por ejemplo los roles de género, cómo aparecen representados unos y otras, qué papeles respectivos desempeñan en las tramas de la ficción o la historia, etc., vinculando la idea de “género” a los modos de distribución del poder en la cultura.

Todos/as ellos/as mencionan haber realizado cursos de formación en ESI. Hay una necesidad de capacitarse “profesionalmente”, una búsqueda de adquirir un saber. “Género” aparece como un saber teórico, inscripto en un campo de experticia. Destacan que se trata de una búsqueda personal (voluntaria, optativa) y no exigida ni controlada por el Ministerio de Educación.

Fui a buscar teoría, información, para después trasladarlo al aula, y me encontré con que tampoco tenían mucha idea de lo que estaban haciendo. Por ejemplo, nos hacían

hacer algún tipo de juego y se perdían casi todos los encuentros con esos disparadores que no tenían mucho sentido. Fue una experiencia extraña. [Entrevista 2]

Si bien la experiencia en cuestión fue decepcionante, los espacios de formación en género suelen adoptar diversas y no tradicionales estrategias metodológicas. Como sabemos, además de un campo de estudios y saberes acreditados, el género constituye un cuerpo de aprendizajes vitales, que literalmente se corporizan, al punto de no poder soslayar la dimensión vívida del género a través del cuerpo, o al cuerpo como espacio educado. Como bien lo plantean Amanda Alma y Paula Lorenzo (2009, p. 18), se trata de “un cuerpo que es historia, que es cultura, por donde se vive el placer y se experimenta el dolor (...) un cuerpo por donde circula el poder”. De hecho, abordar el género en la escuela debiera, de por sí, cuestionar la propia escolarización como dispositivo de construcción de saberes, lugares de poder y cuerpos dóciles. La perspectiva feminista es una invitación a dislocar y repensar el “cuerpo individual” a través de “lo institucional”, por ende de “lo político”.

Yo hice dos capacitaciones de ESI y lo primero que te hacen ver es tu propia biografía, y ahí salta tu sexualidad. Porque la sexualidad no es lo genital. Y cómo te mirás a vos mismo, es cómo mirás a los chicos. Imaginate acá, con todos los docentes que hay, te encontrás con de todo. Esa capacitación la hicieron solamente tres docentes de esta escuela (...) El problema son los docentes, y no cambian con una capacitación. No es de un día para el otro. Es cómo te relacionás [con otros/as], y cómo te relacionás con tu propia sexualidad. Es un proceso. [Entrevista 3]

“Lo íntimo” –construido como lo irreductiblemente propio de las mujeres– es identificado en este testimonio como un núcleo duro “del proceso” a ser revisado y desaprendido. La fuerza performativa de la escolarización, también en los/as docentes, dificulta la legitimación y apropiación de nuevas miradas sobre los procesos de (de)construcción de conocimiento.

4.4. Entrevistas con directivos/as

De manera semejante, los/as directivos/as asociaron “prácticas educativas de género” en la escuela con la ESI; es decir, en ningún caso se visualizó la dimensión de género en las prácticas educativas que la escuela desarrollaba previo a la existencia de esta normativa.

Según ellos/as, estas prácticas abrieron paso y comunican una nueva forma de relación social entre actores y actrices escolares, dada centralmente por el lugar que la institución habilita a los “problemas personales” de los/as estudiantes.

Pasa por acompañar, dar lugar a las inquietudes de los estudiantes, intervenir (...) El proceso de la adolescencia con chicos que pasan por su definición en cuanto al género y su transición, la han hecho en la escuela, y hemos estado acompañándolos en esa transición (...) Tuvimos semana de ESI, pero en realidad, la ESI es transversal a todo el diseño curricular, aparece continuamente. O propuesta por el docente, o surge espontáneamente por las situaciones que viven los jóvenes. La ESI en su más amplio espectro, no pensada solamente desde la sexualidad y el género. Aparece lo que se te ocurra (...) Lo que nos pasa con los docentes es que tenemos docentes de amplio espectro; los que se han formado en la época del “Proceso”, y docentes que fueron alumnos míos en esta misma escuela, que se han formado en los últimos siete años y por ende tienen otra mirada. Entonces viene el docente que se formó con la ESI y no tiene temor de agarrar y poner una situación en juego dentro del aula. El docente que se formó hace treinta años, para poder trabajar algún tema que hoy llamamos ‘ESI’ tenía que pedir autorización a la familia, tener ciertos cuidados porque si no había

³ “El Proceso” refiere al Proceso de Reorganización Militar, término utilizado por los mismos militares para referirse al régimen dictatorial impuesto tras el golpe de Estado en marzo de 1976.

una denuncia penal; y a ese docente le queda cierta resistencia, '¿hasta dónde puedo trabajar?'. Ahora, con el amparo de la ley, uno puede ni preguntar... Siempre la recomendación que hacemos a todos los colegas es ir hasta donde el estudiante te habilite. [Entrevista 4]

Otra directora relata de qué manera el género “irrumpió” en la agenda institucional, y cómo fue tratado desde entonces.

El tema es así. Hace cuatro años tuvimos la transformación de una alumna trans. Del 'gordito' pasó a ser 'el flaquito musculoso', y hoy la tenemos que matar porque pasó... te imaginarás lo que fue... La acompañamos, todo se hizo desde la escuela. Y lo que notamos es que se tomó muy natural. Es más, ella vivía muy deprimida, y yo le digo a la madre 'tráemela'. Hace veintiséis años que trabajo en esta escuela, los padres de ellos han sido mis alumnos. (...) La miraban, venía divina... era un tema. Entonces empezamos a trabajar, y lo que costó mucho con los profesores (...) lo que vemos es que el que tiene reticencia es el profesor, es el adulto. Los chicos son muy abiertos y les piden a los profesores que den ESI, pero cuesta que los profes acompañen (...) El género se trabaja dentro de un marco más general. No es 'la semana de ESI'. Se trabaja a través de distintos eventos a lo largo del año, o participamos de eventos sobre maltrato a la mujer. (...) Yo no quiero que digan 'hoy es ESI', no, ESI es todos los días. [Entrevista 5]

En ambos casos, se destaca la *transversalidad* como clave de lo que consideran una “implementación real” de la ESI. Ésta es asociada fundamentalmente a la capacidad de la escuela para dar respuesta y acompañar procesos de “empoderamiento” de los/as estudiantes; ambos/as entrevistados/as hicieron mención a transiciones de género de estudiantes, y a cómo la escuela asumió un rol de contención mayor al de las propias familias. A su vez, se señala la *responsabilidad del rol docente*, descripto/a como una suerte de objetor de conciencia, soberano/a del aula, con la suficiente y aparente facultad para eludir la normativa que rige su trabajo. Si bien dicen no acordar con su accionar, se muestran contemplativos/as y hasta conciliadores/as frente a los argumentos elusivos que esgrimen, “miedo a la reacción de las familias”, “falta de formación”, etc. A diferencia de lo que ocurre con otras temáticas/problemáticas, cuando de ESI se trata, el aula deviene en un territorio vedado para los/as directivos/as.

Por su parte, la entrevistada 5 identifica que el desarrollo de los Talleres de género gestionados desde la Cátedra ha sido un factor determinante en el proceso de institucionalización, difusión y apropiación del género por parte de los/as estudiantes.

La apertura acá comenzó con los talleres que hacían con los chicos de Periodismo. Entonces obviamente, a lo primero era género, género... las obligaciones de las mujeres. Ahora, como que nos soltamos y como que cada cosa va teniendo su nombre. [Entrevista 5]

Este pasaje de la conversación pone de manifiesto paralelamente el alcance transformador de la extensión universitaria y el papel que juega en la batalla cultural y de género dentro y fuera de la Universidad; pero también la importancia de la articulación inter-institucional para implementar ESI, y las dificultades y resistencias que encuentra la propia escuela para construir (otra) perspectiva de género en lo curricular, en lo epistemológico y en las relaciones institucionales. Perspectiva que tampoco puede implementarse desde arriba hacia abajo, y por igual en todas las escuelas; sino que debe instrumentarse en función de las realidades sociales, materiales, históricas, de cada escuela y de cada comunidad. Incluso se requiere del esfuerzo de aquellos/as docentes con perspectiva “feminista” o afín a la ESI para contener en sus propuestas áulicas los lenguajes –categorías, estéticas, etc. en que los/as adolescentes codifican, expresan y viven hoy el género. El testimonio exhibe la apropiación de los/as estudiantes respecto del

género como concepto paraguas, desde el cual acogieron una multiplicidad de ideas y experiencias que han trascendido la discusión en torno a “la violencia contra la mujer”, posibilitando el acto de nombrar y habitar “lo múltiple” y lo no-binario con otra afirmación subjetiva.

También nos resulta de interés no sólo el rol que denominamos “de vigilancia” por parte de las familias hacia los procesos socio-educativos intra-escolares de sus hijos/as, sino la respuesta que la escuela asume frente a este ojo que mira y prescribe.

Vicedirector: Las familias están un poco en desacuerdo con que haya una única mirada, un único discurso, un único camino. Ellos lo plantean desde el lugar de su religión y de su ideología familiar. Ahí sí hay una resistencia y es más, ha habido presentaciones judiciales al respecto. Ellos consideran que con sus hijos no se aborden cuestiones vinculadas con la ideología de género, desde el lugar de la imposición, ¿no?

Investigadora: ¿Y qué definen como ideología de género?

Vicedirector: La instalación de un único discurso... Hay algunas líneas que por ahí son bastante sutiles en cuanto a la concepción que cada una de las iglesias hace en cuanto al género, a la relación hombre-mujer, hombre-hombre, mujer-mujer. Lo que plantean es, de alguna manera, ser respetuosos también de su posición. Lo cual, hasta ahora, siempre, el trabajo con los docentes es para que eso surja. Y si hay algún estudiante que se incomoda, o le molesta tratar determinada situación, bueno, por ahí ese tema no se trabaja en ese momento, se trabaja en otro, o por ahí el estudiante trabajará en otra cosa. [Entrevista 4]

Las escuelas suelen adoptar una actitud de “negociación” con las posturas (también ideológicas) de las familias. En este punto, nos preguntamos —nuevamente— cuándo el género, y su inherente ideología, deviene reconocible en las prácticas, y es incluso puesto en cuestionamiento como ‘discurso único’, cuasi-autoritario; y cuándo se naturaliza y tolera. Se torna preocupante la permeabilidad de la escuela frente al discurso de la “ideología de género” y las demandas de la institución-familia nucleadas en la consigna “Con mis hijos no te metas”⁴.

Para finalizar, se muestra una “desazón” por parte del mundo adulto al no tener las herramientas para interpretar las subjetividades adolescentes y sus formas mediatizadas de vinculación social; y por tanto no poder conducir un proceso pedagógico en torno a las nuevas conflictividades que se desprenden de ellas.

Los chicos están muy abiertos. Prueban. Hay nuevas sexualidades. No es como hace treinta años que había heterosexuales y homosexuales. Pero lo que hay que trabajar mucho es cómo se vinculan entre ellos. Vos terminás aprendiendo de cómo ellos piensan. [Entrevista 5]

El año pasado había un grupo de Instagram de la escuela que eran pansexuales. Eso hace que uno empiece a visibilizar otras cosas, que por ahí antes estaban, pero no ... o era cosa de un curso, o de un grupo. [Entrevista 4]

En las entrevistas nos encontramos con posicionamientos distintos frente a las encrucijadas que deben afrontar las instituciones: la entrevistada 5 reconoce una dificultad interpretativa de las experiencias adolescentes, y propone “aprender de ellos”; mientras el entrevistado 4, no pone en cuestión las herramientas, estrategias y alcance efectivo de la respuesta que da la escuela; obturando posibilidades de *aggiornarse* en este sentido. Las “nuevas sexualidades” y “grupos identitarios” remueven el orden visual, corporal y

⁴Movimiento “anti-derechos” surgido en Perú en el año 2016, y extendido a toda la región, que expresa su disconformidad con las políticas educativas con perspectiva de género.

cognitivo de la escuela, imponiendo a las autoridades de la institución y del aula, contener-incluir-hacer lugar a estos saberes, procesos y conflictividades. La pregunta es de qué manera, y hasta qué punto las formas de intervención y acompañamiento que la institución puede ofrecer hoy resultan eficaces, teniendo en cuenta la evidente incompetencia de los/as adultos/as para “leer”, comprender y empatizar con el mundo de los sujetos educativos con los que trabajan.

5. Discusión

Si bien la escolarización está en crisis (Huergo, 2010) y la forma-escolar moderna ha perdido su potencia organizadora de los procesos de socialización de género, continúa siendo un espacio de significancia y referencia para los/as estudiantes, donde transcurren buena parte de sus vidas, y de sus relaciones inter-personales. Por ello, partiendo de considerar al género como vector que distribuye variablemente el poder en las instituciones, la pregunta motora de nuestra investigación se vincula con los modos en que la escuela interpela actualmente a los/as adolescentes como varones y mujeres, pero también por los modos en que se ve interpelada, permeada, asediada y reconfigurada en su disciplina por los sentidos prolíferos, escurridizos e inaprensibles sobre “sexo” y “género” resonantes en espacios no-escolares, que ganan reconocimiento entre los/as adolescentes.

En primer lugar, la escuela es enunciada-vista como un territorio sin género, “neutral”, donde se acompaña a los/as adolescentes acogiendo “problemas de género” que ocurren por fuera del perímetro escolar. Ni siquiera en la instancia de entrevista con los/as adultos/as, donde estaba por demás habilitada la reflexión, se deslizó la idea de la propia escuela como espacio generizado, donde se acuñan y estabilizan discursos y prácticas de género. Esta lectura neutral sobre la escuela, compartida por los/as informantes, la ubica en una posición pasiva y no-proactiva, que limita su accionar a la recepción y eventual canalización-mediación de problemas ajenos a ella. No sólo la inquietud en torno al género es traída desde afuera, sino que las iniciativas de eventos, talleres o jornadas de reflexión son propuestas por docentes específicos que pasan a ser reconocidos/as como “los/as comprometidos/as con el tema”, o bien por estudiantes o por agentes externos/as a la institución, como es la Universidad. En este sentido, encontramos una clara dificultad de la escuela para pensarse a sí misma, iluminar y desarticular los guiones sexo-genéricos que la sostienen; opaca, silenciosa y diferencialmente a través de su historia institucional.

En segundo lugar, nos encontramos ante una “revoltura pedagógica y cognitiva” dada por el protagonismo de las generaciones más jóvenes en las transformaciones culturales recientes, afectando las formas y posibilidades de ser estudiante. Pero también “los entramados normativos donde son invocados/as como seres sexuales, sujetos de derechos y destinatarios/as de políticas públicas” (Elizalde, 2015, p. 142), han tendido condiciones sociales y subjetivas para la participación política juvenil, formas inventivas de activismo y politicidad. Los/as estudiantes se animan a explorar, (des)territorializar y corporizar vínculos, muchas veces ilegibles e inéditos desde los marcos de inteligibilidad escolar. Son portadores/as de experiencias y saberes, catalizadores de trans-formaciones y trans-posiciones intra-escolares. Los adultos/as devienen ignorantes en “la materia”, sabiéndose carentes menos de herramientas pedagógicas para su abordaje que de experiencias vitales que los/as re-posicionen como transmisores culturales. Frente a esta dislocación del vínculo pedagógico, encontramos una minoría de docentes que reconoce esta “falta” y en

consecuencia procura formarse profesionalmente; y quienes se afirman aún más en sus lugares y alocuciones de verdad.

Recuperamos la investigación de Guillermo Romero realizada entre 2011 y 2012 sobre la implementación de la ESI a través de una muestra que incluye tres escuelas católicas de nuestra ciudad, respecto de la cual identificamos puntos de encuentro con los resultados de nuestra experiencia de campo, pero también diferencias patentes.

En primer lugar, hay una coincidencia en cuanto al registro de formas de disenso con la ESI, que conjugan desconocimiento y malentendidos respecto de sus contenidos y alcances (Romero, 2018). En el caso de las docentes de Ciencias Naturales entrevistadas en ambas investigaciones, se reconoce la constricción de la sexualidad a su dimensión biológica y reproductiva amparada en un discurso bio-médico, preventivo y tecnicista, cuya activación y ejercicio lejos de una ampliación de los placeres corporales, es vinculada con el espectro amenazador de las enfermedades. Entendemos que esta mirada de la sexualidad no sólo “desconecta los procesos educativos de las experiencias concretas de los sujetos implicados en ellos” (Romero, 2018, p. 73), sino fundamentalmente regula los marcos de posibilidad y deseabilidad en que esas experiencias serán vividas. A su vez, reconocemos “las barreras culturales y generacionales” que separan las experiencias, saberes, miradas del mundo adulto y el juvenil, dentro del aula traducidas en dificultades pedagógicas para hablar de sexualidad sin la connotación y proyección del pánico moral o el pudor.

La dificultad general de implementar la educación sexual integral como perspectiva transversal reside en la escisión de los sujetos educativos entre “la condición de adolescente” y “la condición de alumno/a”. Si bien esta concepción “higienista” es lo que ha regido la constitución moderna de las escuelas y continúa vigente en el imaginario institucional, encontramos matices y diferencias entre las escuelas y los sistemas educativos en que están inscriptas. Por ejemplo, la investigación de Romero plantea que en las escuelas católicas prevalece un discurso institucional, que se verbaliza abiertamente en algunos/as docentes, centrado en excluir, reprimir y prevenir lo que entienden como turbación (sexual) del adolescente. A lo largo de nuestro trabajo de campo, por tratarse de escuelas públicas-laicas, hemos identificado una voluntad de incluir y contener lo que entienden como “problemas personales” de los/as adolescentes, aunque sin integrarlas cualitativamente a la perspectiva de ESI. En cierta manera, son temas “des-jerarquizados” por quedar circunscriptos a lo individual y anecdótico, desprovistos de un enfoque sistemático, relacional y social más amplio.

Por último, una diferencia significativa es que los directivos de las escuelas católicas enfatizaron la necesidad de una enseñanza sobre sexualidad de corte espiritual y moral, lo que desde la doctrina eclesial supone hablar de “amor heterosexual” y de “acto sexual coital”. En las escuelas públicas donde trabajamos, el factor moral no fue siquiera enunciado, y contrariamente, encontramos cierto esfuerzo en sus actores y actrices por dar cuenta de una realidad institucional cotidiana condescendiente, no necesariamente consecuente, con la ESI.

Para concluir, nos interesa recalcar cómo esta dificultad (o resistencia) generalizada del mundo adulto escolar para asimilar a la noción de alumno/a las experiencias, significados y pulsiones de los/as adolescentes, produce lo que Romero (2018) denomina “escenarios educativos de baja intensidad” (p. 78), caracterizados por un reconocimiento lábil en las figuras de autoridad, en particular en los/as docentes. También nos interesa pensar

críticamente el discurso institucional “pro ESI”. Hasta qué punto la idea recurrida de “contención” de los problemas estudiantiles (que pareciera saldar en buena medida su implementación) no supone, además de una codificación adultocéntrica de los mismos, una intención de contener los (des)bordes en que pueden aventurarse los cuerpos deseantes. Tomamos prestadas las palabras de la activista Val Flores (2019), quien en sus talleres de reflexión con docentes secundarios/as⁵ se pregunta por “el sentido de lo apropiado” que aparece en los debates y propuestas de ESI. Cuál es *la forma apropiada* para hablar de cuerpos y sexualidades, incluso en el marco de la ESI, o la pre-condición que convierte a la ESI en un pensamiento legítimo, escuchable; y contra qué gramáticas “inapropiadas” se insta. En este sentido, redobla la apuesta y propone revisar “los pánicos y ansiedades que todavía se (nos) juegan en una economía de lo visible, lo pensable y lo enseñable sobre las sexualidades en el espacio educativo” (2019, p. 6).

6. Conclusiones

Si bien el género es una forma de regulación del lazo social (y escolar), y no “un hecho”, posterior a la ESI, ésta última supuso la visibilización de algunos de sus efectos devastadores, habilitando un debate y un dilema institucional frente a las preguntas por el *qué hacer*, y el *para qué*. El trabajo realizado ofrece indicios sobre las tensiones emergentes en el vínculo pedagógico, epistemológico y social de la escuela a partir de las re-articulaciones en el discurso de género.

Si bien los resultados no son extensibles a la totalidad de las escuelas del país -como ya mencionamos se trata de un estudio cualitativo en base a una muestra reducida y específica- consideramos que contribuyen a pensar los procesos de re-subjetivación de género que tienen lugar en el espacio escolar, entendido como un espacio social y comunicacional. El valor crítico de “los hallazgos” -el género como sinónimo de Educación Sexual, el género como un problema de los/as adolescentes y no de los/as adultos/as, el género como problema posible de ser resuelto, el género como grilla de temas, el género como sexualidad biológica, el género como interpelación incómoda- reside en el acercamiento menos a un conjunto de representaciones, que a los desplazamientos en las posiciones de poder (subjetivas y objetivas) que dichas representaciones están anunciando. Cómo a través de “lo dicho” yacen claves para comprender la reconfiguración y la gestión del conflicto escolar.

A su vez, ampliamos la idea de que al tener que “implementar ESI”, “aggiornarse a los tiempos que corren” y “hablar de género”, las escuelas construyen discursos sobre sí mismas y formas de actuación que no siempre están en consonancia con la perspectiva pedagógica integral y -verdaderamente- transversal, ni tampoco con una perspectiva política que re-sitúa al adolescente estudiante como sujeto sexual, portador de derechos (no) reproductivos. Nos referimos al borramiento del carácter sexualizado de la escuela o a su percepción como un territorio “sin sexo” y “sin género”; a la falta de formación en ESI por parte de los/as adultos/as (por ende, al abordaje de “los casos” y las clases desde un

⁵ Los talleres fueron llevados a cabo en la ciudad de Buenos Aires (“Cuerpos, sexualidades y pedagogías ¿Una reinención erótica del aula?”), en Paraná (“Hacia una erótica de la emancipación: la ESI como cuidado de sí y de lxs otrxs. Diálogos entre saberes y experiencias”) y en Córdoba (¿Educar al porno o pornificar la educación? Una experiencia para des-pensar las relaciones entre ESI y pornografía).

difuso sentido común); a la permeabilidad de la institución frente a la vigilancia de las familias; y a la inexistencia de un mecanismo estatal de seguimiento territorial de la ESI. Bajo estas condiciones, vale preguntarse cuál es la incidencia en la erradicación de la cultura machista, de este discurso y este saber sobre sexualidad que se está produciendo cotidianamente en la escuela. O si acaso no constituye una forma *otra* de cercar y cercenar “lo sexual” que finalmente renueva, bajo retóricas progresistas, el modo heterosexualizante y adultocéntrico del conocer (Flores, 2019).

A su vez, la Universidad pública aparece, desde afuera, como un vector posibilitador de intervenciones áulicas con perspectiva de género feminista (Cano, 2018), instancias de intercambio sobre estos procesos con docentes y directivos/as (que constituyen otras formas de intervenir), y sobre todo de un campo de investigación y reflexión sobre el rol de la escuela hoy.

Consideramos, en base a nuestra experiencia, que los marcos normativos -no obstante-conforman condiciones favorables estratégicas para la receptividad y flexibilidad de las escuelas ante nuestras propuestas de investigación-acción; y valoramos especialmente, a contrapelo de la inercia institucional descrita, la presencia de estudiantes y ciertos/as adultos/as (potenciales aliados/as) como factores tácticos para la(s) revoltura(s) micro-políticas desde adentro.

Referencias

- Actis, M. F. y Gariglio, R. (septiembre, 2019). El sentido político-transformador en la perspectiva de comunicación y género. Comunicación presentada en *las IX Jornadas de Comunicación Territorios y Democracia*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos, Argentina.
- Actis, M. F., Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2018). Entre el deseo y los sacrificios. El dispositivo del amor romántico en el relato de las mujeres. *De Prácticas y Discursos*, 7(10), 237-260. <https://doi.org/10.30972/dpd.7103530>
- Alma, A. y Lorenzo, P. (2009). *Mujeres que se encuentran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*. Feminaria.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cano, J. (2018). Pedagogía feminista para la transformación. El caso de la diplomatura en género en la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Con X*, 4, e025. <https://doi.org/10.24215/24690333e025>
- Cremona, M. F. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? En P. O. Rosales, E. J. Jorge y J. A. D'ugo (Coords.), *Discapacidad, justicia y estado: Género, mujeres, niñas y niños con discapacidad* (pp. 3-30). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Cremona, M. F., Actis, M. F. y Rosales, M. B. (octubre, 2014). La articulación género/comunicación/cultura como anclaje político-epistemológico para la reflexión y la acción. Comunicación presentada en *las I Jornadas de Género y Diversidad Sexual*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Cremona, M. F. y Ficoesco, V. S. (2015). Showmatch. La espectacularización de la masculinidad en un mundo de paradigmas en crisis. *Question/Cuestión*, 47(1), 95-102.

- Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2019). Desafíos para construir procesos educativos feministas. Reflexiones a partir de la experiencia de la diplomatura en estudios de violencias de género y resistencias feministas. *Archivos do CMD*, 2(8), 91-103.
- Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2020). Comunicación/educación desde una epistemología de género. En P. Valdivia y C. Del Valle Rojas (Dirs.), *Leyendo el tejido social. Análisis discursivo y retórica cultural en el sur global* (pp. 101-120). University of Groningen Press.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2, 6-34.
- Di Paolo, B. (2016). Ernesto Laclau: Posibles articulaciones entre los conceptos de antagonismo, retórica y comunicación. *Continuidades*, 3, 1-15.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Elizalde, S. (2015). Estudios de juventudes en el Cono Sur. Epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género. *Última Década*, 42, 129-145. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362015000100007>
- Elizalde, S. (2018). Hijas, hermanas, nietas: Genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Ensamble*, 8(4), 86-93.
- Elizalde, S. y Romero, G. (2019). Cuerpos, emocionalidad y sentidos disruptivos en rituales juveniles de celebración escolar. *Revista Textura*, 21(47), 132-154. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-47-5090>
- Escobar Hernández, J. E., Acosta Sánchez, F., Talero Córdoba, L. S. y Peña Sánchez, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Flores, V. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Revista Descentrada*, 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>
- Huergo, J. (2010). Comunicación y educación: Del desorden cultural al proyecto político. *Question/Cuestión*, 1(28), 1-15.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- 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*, 47, 71-86. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3835>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Segato, R. (2016). *Contra pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Spinelli, E. y Buffa, C. (2019). La práctica de campo como experiencia formativa en comunicación/educación. En M. F. Cremona (Comp.), *Comunicación, educación y género. Conversaciones y debates pendientes* (pp. 53-68). Editorial Bosque.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Breve CV de las autoras

M^a Florencia Actis

Doctora en Comunicación. Especialista en Periodismo, Comunicación Social y Género. Licenciada y Profesora en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FPyCS, UNLP). Becaria de investigación en el Laboratorio de Comunicación y Género (FPyCS, UNLP/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Prof. Titular, Especialización en Periodismo, Comunicación Social y Género. Áreas de investigación: Comunicación; Género; Educación; Performances; Instituciones disciplinarias. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7266-7838>. Email: florenciactis@gmail.com

Rocío Gariglio

Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Doctoranda en Comunicación. Investigadora del Laboratorio de Comunicación y Género, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FPyCS, UNLP). Becaria doctoral UNLP y ayudante diplomada de la cátedra II de Comunicación y Educación (FPyCS UNLP). Su recorrido formativo y de investigación se centra en procesos educativos de género desde una perspectiva de comunicación/educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5334-9642>. Email: rogariglio@gmail.com