



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT22: Antropología política de la sexualidad: procesos organizativos y políticas públicas en debate.

La Educación Sexual Integral en el ámbito escolar

Abordaje antropológico de las concepciones sobre “ESI”

Delfina Cicarelli, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

delfin.cicarelli@gmail.com

Resumen

El presente trabajo expone parte de la investigación producida en el marco de mi Tesis de Licenciatura en curso. La misma propone realizar un abordaje antropológico de la Educación Sexual Integral (ESI) en el ámbito escolar, valiéndose de la aproximación etnográfica.

Con el objetivo de reconstruir nociones y resaltar las diversas formas que la Educación Sexual Integral asume, procuro aprehender los sentidos que se despliegan en las prácticas cotidianas escolares y las concepciones de los sujetos sobre la “ESI”, como categoría social y normativa que circula en el debate educativo actual.

El campo de trabajo elegido para hacer cumplir dicho objetivo es una escuela primaria de gestión pública de la localidad de San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires.

En primer lugar, el trabajo recorre el marco teórico del que parte la investigación. Se presenta la teoría de la construcción social, desde la cual se entiende a la sexualidad como una dimensión social, regulada políticamente, condicionada y moldeada por cada cultura y por cada tiempo histórico.

En segundo lugar, se presenta el marco normativo de la ESI - en tanto política pública - y la posición de la misma en Argentina, procurando construir una mirada en clave antropológica.

En el tercer apartado, se desarrollan los resultados de la investigación empírica, la cual reconstruye concepciones del ámbito escolar desde el abordaje etnográfico, a partir de conversaciones informales y entrevistas realizadas a las docentes de la institución.

Por último, se plantean breves reflexiones sobre los sentidos y significados que los sujetos le otorgan a la ESI. Considerando, a su vez, la relación entre ésta como categoría normativa legal del sistema educativo y las concepciones de las docentes.

Palabras clave: *Educación Sexual Integral; concepciones docentes; normativa legal; ámbito escolar.*

Introducción

Este trabajo es parte de la investigación etnográfica producida en el marco de mi Tesis de Licenciatura en curso. La misma propone realizar un abordaje antropológico de la Educación Sexual Integral (ESI) en una escuela primaria de gestión pública de la localidad de San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires. Desde el enfoque etnográfico busco reconstruir las diversas formas que la Educación Sexual Integral asume, centrándome en los sentidos que se despliegan en las prácticas cotidianas escolares y en las concepciones de los sujetos sobre sexualidades y la “ESI”.

Parto de asumir “ESI” como una categoría social y normativa que circula en el debate educativo actual y que se vincula con las distintas reivindicaciones de las luchas feministas sobre la ampliación de derechos. A su vez, entiendo que la antropología, como ciencia social que investiga problemáticas sociales y culturales, ofrece un abordaje interesante para el estudio de la sexualidad, permitiendo indagar y reflexionar sobre los significados que le dan los sujetos cuando hablan o actúan sobre cuestiones relacionadas a la misma.

Ya las etnografías clásicas se centraron en la descripción de los papeles sexuales en las diversas culturas, en las tareas “de los hombres” y “de las mujeres”, con la intención de discutir con posicionamientos teóricos que entendían la diferencia sexual como una cuestión dada e inmodificable y dar cuenta de los mecanismos sociales a través de los cuales se construyen las representaciones y prácticas de “lo femenino” y “lo masculino” (García Palacios y Bilinkis, 2013).

A su vez, desde la constitución del Estado moderno, la sexualidad se empieza a posicionar como “una dimensión de la vida cotidiana cada vez más regulada políticamente” (Del Rio Fortuna y Lavigne, 2009, p. 95), un campo de disputa sobre el cual distintos grupos luchan por instrumentar programas y cambiar las disposiciones e ideologías sexuales.

En ese contexto, y de la mano de los aportes del campo de los feminismos y de los estudios de género, en la década del 80 se da la decisión política de incorporar el abordaje de la educación sexual en las escuelas. (Del Rio Fortuna y Lavigne, 2009).

De esta manera, y a partir de algunos hitos insoslayables que fueron condicionantes, en el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. El proceso que dio como resultado su sanción estuvo acompañado de fuertes disputas y demandas que enfrentaron a diversos actores con perspectivas heterogéneas en torno a lo que se concebía como sexualidad y educación sexual, como así también en lo que respecta a la edad de inicio en la formación en ESI y la competencia del Estado y las familias en su enseñanza (Bilinkis, 2013). A partir de allí se definió el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo, para el total de las escuelas públicas tanto de gestión estatal como privada y para todas las jurisdicciones de nuestro país. A su vez, la ESI establece lineamientos amplios mediante un abordaje integral que comprende ejes conceptuales y objetivos centrales, retomando principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional y disponiendo líneas de acción tendientes a garantizarlos, adoptando tanto el enfoque de género como el enfoque normativo anclado en el ejercicio pleno de los derechos sexuales y los derechos reproductivos. Esto último implica, necesariamente, considerar la intervención del Estado en la vida cotidiana de los sujetos y pensar la sexualidad en tanto campo de disputa política, gestionada

y regulada por diversas instituciones tanto estatales como privadas (entre ellas la escuela).

Asimismo, como sostengo y el propio campo lo evidencia, no se pueden abordar las concepciones sobre sexualidad en la escuela sin tener en cuenta la Educación Sexual Integral. A lo largo de este camino de investigación fui reconstruyendo como ante la presentación del tema general de interés, “la sexualidad en la escuela”, los sujetos de análisis me mencionaban a la ESI, inscribiendo así mi interés en la Ley 26.150, lo que condujo a darle el lugar que tiene en el conocimiento local.

Según considero, dicha centralidad en la ley surge por ser una categoría educativa de percepción de los sujetos, perteneciente al contexto institucional. Así fue como emergió también la revisión sobre las distintas prescripciones contenidas en la “ESI” como ley y normativa. Ello implicó una reflexión sobre cómo abordar las concepciones y los discursos sin reducirlos a un enfoque normativo centrado en conocer cuánto se sabe, cuánto se ajusta o cuánto se aleja lo que dicen los sujetos del marco normativo de la “ESI”. Como señala Rockwell (1995), la experiencia se constituye de relaciones y prácticas institucionalizadas, influidas por las políticas y las normas educativas promovidas por el Estado. Por ello, cuando exploramos los modos en que la ESI es representada y significada en las instituciones educativas, encontramos diversos discursos en los que se expresan resistencias, apropiaciones y resignificaciones disimiles por parte de los actores partícipes.

En este sentido, también considero que el abordaje antropológico con sus herramientas metodológicas puede aportar cuestiones fundamentales para dar cuenta de los discursos que empapan a la institución escolar sobre la ESI como normativa y categoría social, que interpela a la escuela más allá de mi presencia en ella. A partir del registro y la reconstrucción de las prácticas y los discursos sociales, dicho abordaje permite comprender los significados y las concepciones de los sujetos, como así también las tensiones de implementación de una ley, posibilitando mirar cómo se configura en lo cotidiano el paradigma de derechos desde el punto de vista de los actores. Tanto el marco normativo de derechos de infancia como la legislación que ampara a recibir Educación Sexual Integral en todas las escuelas del país, constituyen paradigmas jurídicos y políticos con un relativo nivel de

institucionalización en el campo educativo, y distintas investigaciones antropológicas reconstruyen la trama de sentidos, saberes y prácticas a través de las cuales cobran forma en los contextos educativos (Martínez, Caride, Diez y Thisted, 2019).

En tanto, el presente trabajo aproximará los resultados parciales de la investigación, la cual tiene por objetivo problematizar las diversas maneras de interpretar y significar la ESI, entendida como un marco educativo legal que se dota de múltiples sentidos en la cotidianeidad escolar. Particularmente abordaré las concepciones sobre sexualidad con relación a nociones de “deber ser” educativo, reconstruyendo cómo son apropiados y resistidos los lineamientos de la normativa y como lo vivencian las docentes de la escuela donde desarrollé el trabajo de campo.

La ESI en el debate público y político actual

Tanto las políticas públicas como las normativas se pensarán en este trabajo como una construcción social, un proceso que resulta de relaciones de fuerza históricamente variables entre distintos actores sociales (Grimberg, 1997) con prácticas y representaciones disímiles, desde las que se definen las perspectivas y estrategias de implementación (Del Rio Fortuna y Lavigne, 2009). A su vez, se entiende que los sentidos que adoptan los derechos son producidos por actores, tanto individuales como colectivos, y es este carácter de sentido socialmente construido lo que les aporta su mutabilidad. En este sentido, menciono que en el momento en el que se realizó la investigación de campo y el relevamiento del terreno (2018-2019) acontecían los últimos años de la gestión de Mauricio Macri en la Presidencia de la Nación. En ese periodo, las demandas por la ESI estuvieron acompañadas no sólo de las resistencias que existen en torno a la implementación desde su surgimiento y resurgimiento mediático y político, sino también por la reinstalación de políticas educativas neoliberales, a partir de las cuales se retrocedió en materia de derechos y luchas conquistadas.

Respecto a la Educación Sexual Integral, en 2016 y 2017 se plantearon diversos proyectos de reorientación¹ que apuntaron a su desmantelamiento mediante grandes

¹ <https://odhbsas.files.wordpress.com/2017/12/ministerio-de-educacion.pdf>

recortes presupuestarios². En este marco de poca inversión en políticas educativas (o solo inversión en el enfoque de la “prevención”³), la Educación Sexual Integral se reforzó como bandera de lucha de la militancia feminista, se fue constituyendo en un reclamo de la sociedad civil con fuerte presencia en las calles, en las escuelas y en los debates públicos.

Mientras tanto, a nivel local transcurrían los últimos meses del “Frente de Todos”. Durante dicha gestión, en San Antonio de Areco se construyeron ciertas políticas de género que apuntaron a cumplimentar y complementar las Leyes Nacionales y los Derechos Sexuales y Reproductivos, como así también a actuar en relación con los reclamos de la sociedad civil y de los organismos sociales⁴.

Esta inestabilidad política respecto a un derecho nos invita a reflexionar sobre lo que pasa con la ESI en cada momento histórico, partiendo que desde su sanción la acompañan negociaciones y pujas, posiciones críticas en torno a las normas sexuales y de género, y respuestas conservadoras de varios sectores de la sociedad.

Actualmente, entre otros aspectos en relación con la normativa, diversos movimientos feministas y socio-sexuales exclaman la urgencia de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza escolar, en tanto colabora a develar relaciones de desigualdad entre los géneros y permite desarmar prácticas discriminatorias y sexistas características de una sociedad patriarcal y heteronormativa (Gonzales del Cerro, 2018). En este sentido, en las escuelas en tanto instituciones sociales y lugares de resistencia, hacen eco estas tramas sociales y políticas que habilitan los debates sobre género y sexualidad. Allí se resisten sentidos hegemónicos y subordinados, se configura un modo específico de apropiación y también de producción de saberes escolares de género al mismo tiempo que las prácticas y los significados atribuidos a la ESI van mutando al compás de las disputas sociales (González del Cerro, 2018). Estos significados son

² <https://odhbsas.wordpress.com/tag/esi/>

³ Mariposas Mirabal (2018) A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado.

⁴ Consejo General de las Mujeres. Programa Florecer de parto respetado. Consultorio de la Mujer.

los que propongo reconstruir en la escuela elegida para realizar la investigación. La misma es de gestión pública y laica, distintos organismos públicos regulan problemáticas que la atraviesan, los cuales a su vez dependen del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Está constituida por el Nivel Primario, el Nivel Secundario y un comedor. El primero cuenta con 12 secciones, 258 alumnos y 40 adultxs entre docentes, auxiliares, profesionales y personas con horas institucionales.

Dentro de dicho espacio lleve a cabo un trabajo de campo durante 10 meses aproximadamente, en el periodo comprendido entre el mes de junio y noviembre del año 2018, y entre marzo y mayo del 2019. Realicé la investigación en 2º grado, con niñxs de entre 7 y 8 años con los que logré tener varios acercamientos en distintas situaciones de la cotidianeidad escolar, y con las docentes de éstxs, con quienes conversamos de manera informal en espacios concretos de interacción dentro de la escuela y quienes fueron entrevistadas.

En lo que concierne a su ubicación, “la escuela siempre estuvo ubicada en el fin del pueblo”. Asimismo, según pude conocer a partir de los intercambios con parte del cuerpo docente, todos viven en “el barrio” o “a la vuelta”. Por otro lado, según me cuentan mis interlocutoras, en la matrícula hay un porcentaje de niñxs de origen paraguayo pertenecientes a comunidades golondrinas, los cuales se distribuyen aproximadamente en un niñx por grado. Aunque la asistencia suele ser interrumpida por las características de los trabajos de sus familias, en los cuales suelen tener participación una vez finalizado el horario escolar, para las docentes entrevistadas la presencia de estos niñxs define el “perfil institucional” de la escuela.

A partir de esta categoría local que surge en el campo, perfil institucional, a lo largo del presente trabajo retomo registros y fragmentos de entrevistas para ir reconstruyendo las pautas socioeconómicas de la población que constituye a la escuela en cuestión. Parte de las problemáticas que pude reconstruir están relacionadas con situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, casas sin baños convencionales, familias con “descontrol horario” y dependencia del consumo de drogas y alcohol, y problemáticas intrafamiliares.

El relevamiento de la información parte de conversaciones informales y entrevistas abiertas a algunas de las docentes (7⁵), en distintas situaciones y contextos. Con respecto a éstas, empleo nombres reales en los casos que así fue pedido y nombres de fantasía, con el fin de resguardar el anonimato, en los casos en que ello no ha sido explicitado. Todas se encuentran en un rango etario mayor a 40 años y menor a 55, formadas en docencia para Nivel Primario.

Concepciones sobre sexualidades en la cotidianeidad escolar

Iniciar el trabajo de campo fue posible a partir de la autorización de quien en ese momento ocupaba el cargo de jefa de Inspección Distrital. Al presentar el tema de investigación, Sandra expresó distintas apreciaciones sobre mi proyecto, planteando que le resultaba de gran interés y mencionando a “la ley”:

Sandra: “viste lo complicado que es todo lo relacionado a la ley. Yo te soy sincera, no sé si vas a ver mucho”. (11/06/2018).

Me interesa destacar esto último ya que la primera persona con la que entablé contacto en el campo asoció discursivamente mi tema de tesis tal como fue presentado, “las concepciones sobre sexualidad en la escuela”, con la normativa ESI.

De esta manera, en el marco de los intercambios iniciales donde mis interlocutoras mencionaban la palabra “ESI”, fui comenzando a registrar cierta visibilidad del “tema” alrededor del marco de referencia legal, al menos por parte de los cargos jerárquicos del sistema educativo, frente a quienes debía solicitar autorización para el trabajo de campo y frente a quienes allí me recibirían.

Alejandra: “Tienen clase conmigo los chicos. ¿Vos que venís a mirar? Algo de ESI me dijo María (...) No, bueno, porque ya te iba a decir que, si venias a ver ESI ahora tienen matemática así que no se si vas a ver mucho, después gimnasia...no sé si te va a servir.” (02/07/2018)

⁵ Sandra, Jefa de Inspección Distrital. María, portera de la escuela. Alejandra, Nora y Roxana, maestras de grado. Ana, bibliotecaria. Natalia, directora de la institución.

Con estas descripciones busco fundamentar que fueron las propias personas del campo las que me “impusieron” la categoría ESI (a veces también la categoría ley), entendida en este punto como término de uso social y cotidiano con el cual se asociaba a mi “tema” de investigación. A su vez, a la par de los primeros encuentros, fui construyendo un supuesto sobre la presencia de esta categoría social y normativa en la escuela, el cual fue cobrando forma con el transcurso del trabajo de campo y generando nuevas preguntas.

El marco de sociabilidad en el que se desarrolló la investigación me permitió interrogar sobre las relaciones entre las concepciones dentro y fuera de la escuela, aportando al trabajo etnográfico la posibilidad de triangular interpretaciones y escenas de las docentes e incluso ciertas disputas y resistencias sobre los discursos escolares. Asimismo, en este intercambio de impresiones entre el afuera y el adentro de la escuela es que pienso la importancia del acceso a las categorías locales o “nativas” (Rockwell 2009) y el análisis y puesta en reflexión de éstas. Por ello fui reconstruyendo los sentidos atribuidos a la categoría “ESI” y la centralidad de esta como marco común de referencia de mis interlocutoras en este contexto, las asociaciones que parecen construir ante “las sexualidades en el espacio escolar” y las apropiaciones y resistencias ante ESI en tanto normativa legal, contenido y categoría perteneciente al sistema educativo actual.

Destaco que también en las descripciones específicas sobre el “tema” de la ESI se hacía alusión a tareas, rutinas y responsabilidades institucionales. La directora de la escuela, por ejemplo, hizo referencia a los lineamientos, a las planificaciones particulares de cada docente y a las perspectivas y formas de trabajo armadas por el equipo de orientación. Menciona que cuando surge “algo en particular” que se relacione con dicha normativa se trabaja en ese momento, pero ¿a qué se refiere con “algo en particular”? ¿Qué situaciones presupone asociadas a la normativa? Para seguir indagando consulté particularmente sobre el lugar de la ESI en el proyecto institucional.

Natalia: “No, nosotros no hacemos un proyecto institucional de ESI, es particular pero sí, en este momento se está abordando desde la convivencia y desde... como se llama, la droga, no me sale decir el nombre... desde el consumo, pero no desde lo sexual (...) tratamos de trabajar el proyecto con el cuidado del cuerpo para evitar los abusos, el contacto y esas cosas... pero no es que haya un lineamiento general de toda la institución en cuanto a la ESI, esos ya vienen...” (27/05/2019).

En este fragmento, la interlocutora parece enunciar un deber pedagógico que luego se reduce a un “tema” minimizado, acotado y particularizado en una lógica de casos o hechos puntuales. Me interesa entonces pensar cómo esta interpretación del alcance “acotado” de ESI en la cotidianeidad escolar puede entenderse como las apropiaciones y resignificaciones de lo que se reconoce como “lineamientos” educativos sobre la ESI. A su vez, si bien puede constituir un “obvio” desde el punto de vista educativo, me parece importante enfatizar el extrañamiento antropológico y comenzar a problematizar cómo la ESI aparece en las descripciones de las rutinas institucionales, ya que de este modo podemos formular preguntas por los sentidos sobre lo que se debe trabajar (y lo que no), como algo que se define e interpreta localmente. Una forma de acceder a estas interpretaciones locales implica atender a las concepciones sobre los denominados “lineamientos” y los posicionamientos de las docentes frente a ellos, como lo expresa Roxana en su entrevista:

Roxana: “Bueno del cuidado de su cuerpo y el cuidado del compañero, la privacidad, que cuando van al baño o cuando se están higienizando, que nadie los tenía que tocar... (...) Y a la hora de encarar estos temas se les informa a las familias porque sabiendo que hay esta reticencia o en el terreno en el que te podes llegar a meter, se trata de explicar, más principalmente la manera en que vos lo vas a tratar para despejarles a ellos dudas, viste, que no piensen que vos vas a abordar el tema desde un lado que no corresponde (...) ellos enseguida van a lo ginecológico, (...) o dicen, no le vas a meter ideas raras a mi hijo en la cabeza, en cuanto a las diferencias sexuales, enseguida dispara para ese lado...” (24/05/2019).

Me detengo aquí para reconstruir que dicho trabajo institucional sobre la ESI también aparece mencionado en relación con las “familias” y en especial a ciertas tensiones. En primer lugar, en la descripción de Roxana se pone en juego una asociación que se podría pensar en relación con el sentido común, que asimila sexualidad y genitalidad, algo que la ley de Educación Sexual Integral discute fuertemente. Asimismo, el fragmento citado permite preguntarnos: ¿Cuáles son las ideas “raras”? ¿Cómo se significan para la docente entrevistada estas ideas? ¿Cómo el término “raras” alude a las ideas sobre algo disruptivo de lo que se supone y se considera adecuado de transmitir a la niñez?

Particularmente, me surge interés por los sentidos de frases como el lado que no corresponde abordar la sexualidad, porque sugiere cierta división entre lo que es enseñable y lo que no con relación a los modos de significar la sexualidad. Esta asociación entre sexualidad y genitalidad, y el interés en delimitar lo enseñable, son cuestiones que se debaten en los estudios sobre ESI y por ello es importante detenerse. A su vez, otro aspecto presente en los lineamientos como objeto de regulaciones en las escuelas es la cuestión de la privacidad infantil. Resulta significativo observar que la interlocutora refiere a contenidos enseñables sobre el cuidado del cuerpo mediante la integridad física y las nociones de privacidad, mientras al mencionar que su trabajo implica un marco de relación con las familias parece aludir a distintas tensiones en la triangulación sexualidad, escuela y familias. Esto último también se asume teniendo en cuenta el conocimiento de la docente respecto de un contexto particular de demandas y varios debates de alcance público sobre la educación sexual, como lo sugiere la frase “sabiendo que hay esta reticencia”. Aquí cabe subrayar que no es posible pensar en cómo se interpretan los lineamientos de la normativa sin considerar las distintas demandas sociales sobre la ESI en los contextos más amplios, ya que la misma no solo está relacionada con lo que el sistema educativo “baja” sino que, en los últimos años y a partir de los movimientos feministas, ha cobrado visibilidad pública la demanda de que se “aplique” una Ley que tiene ya varios años. En otras palabras, me surgen interrogantes sobre cómo se dan estas apropiaciones, ahora que son más visibles las demandas sociales no solo por la aplicación de la ley sino en torno a los géneros,

diversidades y sexualidades. Respecto a esto último también decidí preguntarle a Nora, otra de mis interlocutoras, cómo abordar dichas cuestiones en el ámbito escolar.

Nora: "(...) estaba la mamá de una nena, con otra chica, a los besos, a los abrazos, en situación de romance absolutamente, y ella tan divina que me dice "Hola, Nora" y yo me sentí...re mal, yo porque la había visto, digo ¡Ay, pobrecita! Y no, estaban en la parada de un micro, ¿qué pobre? A ver... la pelotuda fui yo... (...) Después nos pasó otro caso, acá viene un nene a buscar a su sobrino, que está en el proceso de transformación de trans, entonces Agustín, el de anteojitos, me dice que la tía de fulano no es tía, es tío. No se Agustín, le digo yo, no lo vi, ¿qué decís? ¿Cómo sabes vos? Por la voz me dice, y yo le digo, yo tengo voz de varón, y me dice es distinto (...)". (29/04/2019)

A partir de las entrevistas fui conociendo estas impresiones mucho más amplias de lo que se supone se debe enseñar en la escuela, pero que permiten dar cuenta de un contexto general, donde las docentes construyen interpretaciones e impresiones relativas a otros aspectos del marco pedagógico de la ESI, como el respeto a las diversidades sexuales. A su vez, el discurso citado permite seguir contextualizando lo que se pareciera considerar "enseñable" de la ESI, es decir, que aspectos se apropian y se reproducen, y que otros resultan incómodos como mandato pedagógico, como la diversidad sexual, las identidades de género y las vinculaciones sexo afectivas. La referencia de esto último y la relación con la diversidad sexual se registró también en otro intercambio en el que Roxana participa comentando su experiencia como madre:

Roxana: "A mí me pasó con mi nene cuando tenía cuatro años, fuimos a lo de este chico Kelly (haciendo referencia a una mujer transexual) lo mira al padre, y... como le explicas a una criatura, viste que uno tiene ese no sé qué, lo mira al padre y le dice: Papá, ¿este que es? ¿Varón o mujer?". (29/04/2019).

Este fragmento resulta importante para enfatizar que las nociones sobre qué se debe enseñar sobre sexualidad especialmente se legitiman mediante impresiones o dudas acerca de lo que se considera "adecuado" transmitir a la niñez y lo que no.

Asimismo, las resistencias o tensiones que se describen aluden a un contexto más amplio que la escuela y a un momento de particular visibilización del “tema” en el discurso público, como lo explicita Nora al mencionar las autorizaciones rechazadas por parte de las familias ante las “famosas charlas de salud” que se desarrollaban años atrás en la escuela:

Nora: “Ahí ya veías que había nenes que no venían, pero porque en su casa esta eso tan asociado a la genitalidad, y después la influencia de una boluda que con el collar al cuello le dan cámara y micrófono y sale a decir cualquier pelotudez en los medios, en los medios nacionales te digo, y eso repercute...” (29/04/2019)

Las concepciones que hasta aquí vengo recuperando se construyen también en un contexto donde la ESI constituye uno más de otros mandatos pedagógicos, más o menos destacado en las planificaciones de esta escuela en particular. En este marco es que parecen establecerse divisiones entre lo que no corresponde abordar en el ámbito escolar y lo que sí tiene lugar y aceptación allí, y que creo se puede resumir en torno a la intimidad y el cuidado del cuerpo. Por otro lado, considero que explorar estas divisiones entre el lado legitimado de la ESI y el lado “no legitimado”, contribuye a dar cuenta de las reticencias y apropiaciones de la ESI como algo que en parte no se acepta y se resignifica, como lo explicita Natalia, la directora de la institución.

Natalia: “(Risas)... hablando así nomás entre vos y yo, a mi si me agarran los de la ESI me meten presa, te lo digo... porque sí, me meten presa... yo tengo una formación tradicional, muy tradicional, de formación, aunque puedo estar abierta, no digo que no, pero me agarran los de la ESI y me meten presa... porque hay cosas de las cuales no comulgo, no acepto, entonces imagínate... que me llegan a agarrar... y eso es lo mismo que transmito...”. (27/05/2019)

En este sentido, la referencia a “los de la ESI” en el discurso de Natalia parece implicar la presencia de ciertos “otros” que impulsan y motorizan la Educación Sexual Integral, dentro de los que la entrevistada no parece incluirse y los cuales, a su vez, se significan como ciertos sentidos de coerción para el “nosotros”. Es decir,

de un modo más o menos implícito, la docente sugiere que dentro de la institución no se está cumpliendo una ley y que ello podría resultar un peligro, dándole a esta acción un sentido de no cumplimiento con cierto deber, el sentido de falta.

Pienso estos significados sobre “no cumplir” con cierto deber impuesto externamente respecto de la ESI con relación a las afirmaciones en contrario, es decir la afirmación de ciertos “aspectos” como contenidos que “se deben” enseñar. Entonces, resulta importante explorar el sentido que asume la ESI como parte de las responsabilidades pedagógicas de la escuela, como parte de distintos mandatos de “deber ser” que atraviesan el trabajo docente. De esta manera, me parece adecuado preguntarme por la relación entre lo que es apropiado y lo que es resistido de la ESI como prescripción educativa, como así también cuestionar si las manifestaciones de acuerdo y conformidad con la normativa expresadas en algunos intercambios implican el conocimiento y la apropiación de los lineamientos y fundamentos conceptuales de la misma, a pesar de los múltiples y disímiles sentidos que se construyen y disputan sobre la categoría ESI.

Es interesante destacar que, si bien hay ciertas oscilaciones entre el reconocimiento de posibles tensiones frente a la ESI como contenido, hay que pensarlas en relación con las divisiones antes mencionadas, entre aspectos legítimos de cuidado del cuerpo y las cosas “raras” asociadas a la sexualidad. Se puede reconocer que entre las diversas interpretaciones locales sobre la ESI en tanto normativa y mandato escolar, se expresan ciertos sentidos de prevención que apuntan a trabajar pautas de la intimidad, la privacidad y el cuidado. Surge un discurso pedagógico que legitima el aspecto del cuidado como contenido a enseñar de la Educación Sexual Integral, nombrado y posicionado como “enseñable” frente a otros aspectos que no. Asimismo, cabe mencionar que en parte de los discursos de las docentes entrevistadas también parece asociarse la educación sexual a prácticas cotidianas respecto a la higiene personal, las burlas sobre los demás y la confianza para hablar sobre angustias e incomodidades. Estos sentidos son muy relevantes de ser recuperados a partir del enfoque etnográfico, desde el cual se mira el plano cotidiano en el que las normativas se interpretan y se piensan las tensiones y formas de apropiarse de lo enseñable y no enseñable. Desde dicho enfoque entiendo que

cuando se “acota” el alcance de la ESI a lo puntual, o cuando se la restringe a la cuestión del cuidado, ello supone una manera de resignificar la política normativa en cuestión, de apropiarse y llenarla de sentido. De esta manera, las concepciones que he abordado pueden entenderse como tensiones y disputas que ponen de manifiesto que la configuración cotidiana de las normativas de derechos en la escuela siempre implica una construcción situada del deber pedagógico (Martínez, 2017).

Palabras finales

Hasta ahora vengo reconstruyendo que una parte importante de los sentidos sobre el deber pedagógico en torno a la ESI en esta escuela tiene que ver con las demarcaciones de lo enseñable con relación al cuidado del cuerpo, pero como parte de los significados de las docentes que me generaron preguntas para continuar esta investigación, pienso en la dimensión de las prácticas, en lo que sucede con los cuerpos en la vida cotidiana y más allá de los discursos.

En adelante, entonces, me propongo reflexionar sobre las regulaciones de los cuerpos, sobre las “marcas” de esta institución educativa (entre otras) que disciplinan los géneros y las sexualidades a partir del sentido normalizador, la reproducción de la perspectiva binaria y la heteronormatividad. Para ello, intentaré desnaturalizar los sentidos contenidos en las categorías que conforman los discursos y prácticas, y que construyen ciertas identificaciones sobre las diferencias de género en la escuela, entendiendo que cada sociedad significa y regula la sexualidad en función de sus propios patrones, determinando tanto las conductas consideradas legítimas como las sancionables.

Referencias bibliográficas

Bilinkis, M. (2013) La Educación Sexual en disputa: Una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. *Boletín de Antropología y Educación*, pp. 27-29.

- Bilinkis, M. (2013) Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la ley nacional de educación sexual integral. *IX Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Antropológicas*. INALP. Buenos Aires, Argentina.
- Bilinkis, M. y García Palacios, M. (2015) El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas. En *Revista Lúdicamente*, 4(7). Buenos Aires, Argentina.
- Del Rio Fortuna, c. y Lavigne, L. (2010) Una mirada antropológica de dos políticas públicas en sexualidad en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*. núm. 33, pp. 95-104. Buenos Aires, Argentina.
- García Palacios M. y Bilinkis, M. (2013) Antropología, educación y género en la capacitación docente. *Boletín de Antropología y Educación* pp. 13-18. Año 4 N°06, Buenos Aires.
- González Martín, M.; Cantore, A.; García Palacios, M. y Enriz, N. (2019) Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes MYBA y TOBA/QOM en ámbitos escolares y sanitarios.
- 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 Doctorado de la UBA. Área Ciencias de la Educación.
- Grimberg, M. (1997) Demanda, negociación y salud antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984-1990. Buenos Aires, Argentina.
- 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*. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, L. (2017) *Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar*. Tesis Doctoral.
- Martínez, L.; Caride, L.; Diez, M.L.; Thisted, S. (2019). El amplio arco entre pedagogías críticas y pedagogías positivas. Los sentidos de la "igualdad" y la "inclusión" en la cotidianeidad escolar. *Eje N°7: trabajo y formación docente, políticas de inclusión y derecho a la educación*.