

CAPÍTULO 4

ESI modelo para armar, pero nunca para desarmar

Rocío Gariglio y Charo Zeballos

La organización sistemática de educadores y agrupaciones feministas consiguió en 2006 la sanción de la ley nacional 26.150 conocida por todos como ESI. En su texto, esta normativa garantiza que todos establecimientos educativos, de los tres niveles, brinden contenidos de educación sexual integral. Este avance se convirtió en una herramienta que ampara a docentes a brindar contenidos que problematizan la desigualdad de género, el libre ejercicio de la sexualidad, la diversidad y disidencia sexual. Con el tiempo, también se convirtió en una referencia para estudiantes, que de manera autodidacta se interesan por desnormalizar los libretos identitarios binarios que propone la escuela.

En este capítulo nos preguntamos por los modos en que el género y las sexualidades aparecen en las escuelas. Los silencios sobre ciertas temáticas, las violencias, las estrategias de contención, las afectividades, son dimensiones de la ESI que se ponen en juego en el territorio de lo escolar, pero no solamente dentro de un aula o en el marco de una clase.

Desarrollaremos en este capítulo algunos apuntes en relación al tema que hemos podido construir luego de un proceso de investigación llevado adelante por el Laboratorio de investigación en comunicación y género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social¹. En este proyecto trabajamos recuperando los discursos que docentes y equipos directivos tienen en relación al género en la escuela, y también los discursos del estudiantado.

Claves de lectura

Las escuelas son un espacio en el que forjamos parte de nuestra identidad. Nuestras biografías están marcadas por nuestra experiencia escolar. Así como afirmamos que nuestro género es determinante en nuestro recorrido vital, la escuela nos forma en múltiples aspectos que exceden los contenidos curriculares.

¹ Proyectos de investigación y desarrollo acreditados por UNLP “Comunicación educación y género: articulaciones y perspectivas de trabajo” 2018-2019 y “Comunicación educación y género: articulaciones y perspectivas de trabajo. El género, la diversidad, las sexualidades y las configuraciones corporales en el aula” 2020-2022, dirigidos por Florencia Cremona y desarrollados por el equipo del Laboratorio de Investigación en Comunicación y Género, FPYCS.

Desde la cátedra II de Comunicación y educación insistimos en la importancia de no caer en reduccionismos, necesitamos pensar lo educativo por fuera de la escuela y la comunicación por fuera de los medios. Esta mirada amplia nos permite preguntarnos por los modos en que se configura nuestra subjetividad. Esta afirmación no significa dejar de investigar los procesos que acontecen en los medios de comunicación y la escuela, sino revisarlos con otras preguntas, desde nuevas perspectivas.

Nombramos el mundo a través del lenguaje, y a partir del diálogo con otros lo comprendemos y cargamos de sentido. Este acto, el ejercicio de la palabra, configura nuestra subjetividad. Nuestras lecturas, nuestras charlas cotidianas, las instituciones que transitamos, la música que escuchamos, pone en movimiento el lenguaje con el que habitamos y construimos el mundo. Pareciera que devenimos naturalmente en lo que somos, en quienes somos, pero el movimiento está dado por engranajes políticos y relaciones de poder. Qué historias accedemos a conocer, qué herramientas tenemos para contar nuestra historia, para pensarnos, para elegir nuestro lugar en la sociedad. Comunicación/educación es un prisma que nos permite abordar de manera crítica el interrogante sobre los procesos en los que construimos nuestros saberes, nuestras prácticas y los modos en los que se distribuye y circula el poder.

Necesitamos pensar en los procesos educativos que acontecen enmarcados en la institución escolar y desbordan aquello que planificamos en una clase. ¿Cómo se moldea nuestro comportamiento en las escuelas? ¿De qué manera se disciplinan los cuerpos? ¿Qué diversidad aprendemos en el aula? ¿Qué saberes se obturan en estos espacios?

Toda educación es sexual, toda educación es política. Tomamos estas afirmaciones como bandera y son la marca que da cuerpo a la ley nacional de educación sexual integral. Graciela Morgade (2011) sostiene que en los estudios que se preguntan por el abordaje explícito de la educación sexual en la escuela es recurrente encontrar que hay una distancia entre los contenidos que se pretenden enseñar y los saberes que se apropian los estudiantes. Nos gustaría agregar que son frecuentes los enfoques de investigación que se preguntan por la ESI pensando en su aplicación. Es decir, que reflexionan sobre la brecha entre lo que se planificó en un Ministerio para que ocurriera con los contenidos y la situación particular de una escuela. Hay una prevalencia de abordar el interrogante sobre la ESI que va de “arriba hacia abajo”, que se pregunta por el rol de los equipos directivos y los docentes para llevar determinados conceptos y materiales al aula.

Butler (1990) aporta a los estudios de género la noción de performatividad, que sostiene que hacemos y rehacemos nuestra expresión de género a través de ponerla en juego con otros. Se trata de una puesta en acto del lenguaje, en la cual se pone en diálogo nuestra autopercepción y la lectura de las otras personas sobre nuestra identidad. Entonces, no es posible reducir el género y la educación a los contenidos de una clase que trabaja sobre métodos anticonceptivos. Permanentemente somos interpeladas por la sociedad en relación a nuestro género. ¿Qué baño elegimos? ¿Qué posibilidades tenemos de elegir baño? ¿Qué tipo de ropa usamos? ¿Cómo nos sentamos dentro del aula?

Sabemos que “el género organiza los sentidos comunes, y los sentidos comunes organizan el género y las sexualidades” (Cremona, 2019, p.15). La escuela no está exenta de este proceso, por el contrario lo refuerza, es un espacio de disciplinamiento de los cuerpos y normalización de las relaciones y prácticas. Por esto sigue siendo importante preguntarnos por lo educativo en el ámbito escolar y hacerlo desde una mirada de comunicación/educación. En este capítulo, la puesta en juego de esa mirada aborda el rol activo que tienen equipos directivos, docentes y estudiantes en la construcción de la ESI.

Desde su sanción en 2006 los contenidos de la ESI se han actualizado en la medida en que el contexto ha cambiado. En la actualidad contamos con un marco legal que garantiza más derechos para las mujeres y disidencias sexuales que el que había hace una década y media. Este proceso no ha sido fortuito, sino que es parte de una lucha histórica y sostenida de los movimientos feministas de nuestro país. Desde 1947, con la sanción del voto femenino y el acceso masivo de las mujeres a la educación universitaria, los feminismos han conseguido organizarse para incidir en la agenda política y de las instituciones del Estado.

Recuperar el contexto sociohistórico y político en el que se realiza este análisis es fundamental para reflexionar no sólo en relación al texto de la ley, sino al conjunto de avances normativos que significaron en la práctica una necesidad de reactualización de lo que implica la idea de acceder a educación sexual integral. En los últimos quince años, podemos registrar la sanción de un cuerpo de leyes que se interrelacionan desde la mirada de género: la sanción de la ley de matrimonio igualitario (2010)², la ley de identidad de género (2012)³, la ley para prevenir, erradicar y sancionar la violencia por razones de género (2009)⁴, la ley de medios que tipifica la violencia simbólica (2009)⁵.

Si bien la existencia de estos textos legislativos no es sinónimo *per se* de transformaciones en las prácticas y las tramas culturales, sí son marcos de derechos más amplios que otorgan un reconocimiento y se constituyen como herramientas para reclamar y construir un mundo más justo.

El dispositivo escolar está marcado por su contexto. Fue ideado como un mecanismo de transmisión de saberes, valores y costumbres de generación a generación. La formación para la ciudadanía y el trabajo eran y siguen siendo los vectores que rigen la institución. Huergo y Fernández (1999) explican que “la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes” (p. 91). Esas estructuras, como el resto de la sociedad, están atravesadas por la heterosexualidad obligatoria y el cis-sexismo.

Cuando revisamos la experiencia de las identidades trans en la escuela en décadas anteriores, encontramos que estaba naturalizada la violencia que docentes y estudiantes ejercían

² Ley 26.618 de Matrimonio Civil.

³ Ley 26.743 Derecho a la identidad de género de las personas.

⁴ Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

⁵ Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

contra las identidades disidentes. En la cátedra, cuando hablamos de disidencia sexual nos referimos al acto de desobediencia de la norma heterocis. Marlene Wayar y Claudia Rodríguez, activistas y pensadoras travestis rememoran en una conversación sus vivencias dentro de la escuela y también en el espacio público. Sus memorias están marcadas por una violencia de carácter normalizador que era parte de la trama cultural explícita. Cabe preguntarnos cuánta violencia sigue latente en nuestras prácticas cotidianas contra todo aquello que es leído como *lo otro*. Rita Segato (2018) llama pedagogías de la crueldad a los discursos, actos y prácticas que naturalizan la desigualdad y la violencia, que son la des-humanización de la otredad, la ausencia de empatía y por lo tanto llevan también a la complicidad con la injusticia. Wayar y Rodríguez (2018) específicamente mencionan anécdotas en las que se les exigía cortarse el pelo o no parecer feminizadas desde la institución escolar. También explicitan el alcance de lo educativo con respecto a los roles de género en la familia, la necesidad de hacerse comunidad con otras travestis para protegerse y para enseñarse mutuamente estrategias para ganarse la vida.

Al revisar estas vivencias, o las que cada una tenga de su formación personal, se visibiliza que aprendemos en comunidad, dentro y fuera de las instituciones. Buenfil Burgos (1992) define como educativo al proceso que se produce en el interjuego entre interpelación y reconocimiento. Cuando un discurso nos interpela y como resultado modificamos nuestras creencias o acciones, pero también cuando a partir de esa interpelación reafirmamos nuestra postura con mayores argumentos. Entonces, lo que se pone en juego y se disputa en la escuela es un modo de ver el mundo. Todo proyecto educativo, se pronuncie explícitamente o no, es un proyecto ideológico.

Las preguntas de análisis de este artículo están atravesadas por la perspectiva cuir (Valencia, 2015). Este posicionamiento pone el foco en el proceso de normalización de ciertos valores, identidades y mandatos. La mirada cuir es una apropiación del término *queer* (de origen estadounidense), que se utilizaba de manera despectiva para señalar a quienes vivían su sexualidad de una manera diferente al libreto de heterosexualidad esperado. “El estilo *queer*, plantea la importancia de la sexualidad en la construcción de identidades y fronteras políticas” (Forastelli, 2001, p. 1).

Forastelli caracteriza lo *queer* como un proyecto que trabaja en la visibilización y el análisis de sexualidades que cuestionan la heteronorma y, en ese camino, en la intervención activa en la construcción de nuevos modelos y estilos de vida, diferentes al mismo.

Cuirizar, en palabras de val flores, es la intención indómita que

se efectúa en una práctica de lectura y escritura que consiste en la visibilización constante de zonas de exclusión, la crítica del dominio de ciertas categorías de análisis en detrimento de otras como el género, la raza o la clase, un trabajo sobre las construcciones discursivas que incluye los silencios producidos por toda identidad, señalando los fallos de la representación (2013, p. 34).

En este sentido, podemos relacionar esta perspectiva de reivindicación de les “anormales” y de re-construcción de unas tramas de sentido más justas que politicen las identidades en pos de alentar procesos que nos acerquen a la emancipación de las sujeciones del género. Desde ese

anclaje teórico político parten nuestras preguntas sobre el proceso escolar. No pretenden ser críticas vacías, sino puntas de ovillo que nos permitan desandar violencias y construir nuevas prácticas y discursos.

(De) construir la escuela

A partir de la realización de entrevistas a docentes, equipos directivos y estudiantes de Escuelas Medias de La Plata entre los años 2018 y 2019 hemos organizado tres nodos de indagación para reflexionar sobre las transformaciones y las persistencias en el ámbito escolar en relación al género y la ESI.

La primera arista que desarrollaremos consiste en pensar el valor asignado a la ESI por parte de jóvenes, que se apropian de la legislación y tienen capacidad de agencia para introducir temáticas desde una perspectiva de género. La segunda entrada a este análisis plantea la tensión que existe en relación a los cambios en los roles dentro del proceso educativo; los estudiantes traen saberes de múltiples espacios al ámbito escolar para su discusión con el objetivo de transformar las prácticas dentro de la institución. En tercera instancia, nos preguntamos por las resistencias, cómo se representa el discurso de la “ideología de género”, y qué hacen docentes y equipos directivos para trabajar en la tensión que se produce entre posturas antagónicas en relación a la ESI.

Las entrevistas a estudiantes se realizaron a jóvenes de entre 14 y 17 años que asistían a escuelas públicas de La Plata. Sus respuestas nos permiten reflexionar sobre su apropiación de la ley de educación sexual integral y sus imaginarios en torno al género, la identidad y las sexualidades. El claro posicionamiento en sus testimonios, invita a pensar preguntas en torno a la ESI desde otros lugares.

En tanto que las entrevistas a docentes y equipos directivos se desarrollaron en escuelas medias de La Plata y Gran La Plata en las que se habían realizado prácticas de intervención por parte de estudiantes de la cátedra. Se buscó relevar qué entienden estos actores y actrices por práctica educativa de género en la escuela, inferir los sentidos asociados a las categorías de “género”, “sexualidad juvenil” y “educación sexual”, estructurales de la ESI; y en consecuencia, comprender la toma de decisiones relativas a sus lugares de poder/saber.

La ESI como bandera y escudo para los jóvenes

La normativa concibe a los estudiantes de todos los niveles como sujetos de derecho, con capacidad de comprender información y de explorar su identidad, sexualidad y deseo. En los espacios escolares, es frecuente encontrarse con docentes que trabajan con encuadres propios de la educación bancaria, y consideran que su tarea se basa en la transmisión de conocimientos y valores que los jóvenes no poseen. Desde un posicionamiento adultocéntrico, los jóvenes en

edad escolar son leídos como seres que están atravesando un proceso de formación que culmina en la adultez, es decir que en términos de dualidades las etapas de niñez y adolescencia son contrapuestas con la edad adulta, a la vez, la última es presentada como una llegada a un cierto tipo de identidad más estable, la madurez. La adolescencia ha sido caracterizada desde la biología como un momento en el desarrollo humano posterior a la niñez, que tiene inicio con la pubertad⁶. También se define desde la psicología como un momento de formación de identidad y de valores, como una instancia de pasaje. Esta visión adultocéntrica se (re)produce en las instituciones escolares, y está atravesada, como casi todos los discursos sociales, por las lógicas del sistema patriarcal.

Como planteamos, la ley ESI lejos de tratarse de un conocimiento estático, se ha ido relacionando con las coyunturas sociohistóricas y las diferentes leyes progresivas sancionadas en los años subsiguientes. Como una ley viva, cuya particularidad se centra en concebir a la sexualidad humana en un sentido amplio, sin reducirla a los atributos biológicos, funciona como bandera a la hora de poner en tensión ciertos supuestos en instituciones educativas. A su vez, su alcance desborda las instituciones, de ESI se habla en las casas, en los barrios y en las comunidades virtuales.

En diálogo con estudiantes secundarios, encontramos que cuando decimos “ESI” saben a qué nos referimos. La sigla se ha instalado en las consignas de los feminismos y del activismo por la diversidad sexo-genérica, sobre todo, a partir de la Campaña nacional por el derecho al aborto legal⁷, y del trabajo articulado de múltiples organizaciones que exigen su implementación a distintos organismos educativos.

Como resultado, les estudiantes entrevistades reconocen un conjunto de saberes, discusiones y prácticas enmarcadas en el concepto de educación sexual. Les jóvenes se reconocen como sujetos de derecho y reafirman la importancia del acceso a la información. Consideran que la ESI les sirve para pensar formas más libres de habitar las instituciones escolares.

En sus discursos, destacan el hecho de que participan activamente por la aplicación de la ESI a través de la organización estudiantil. Dos de les entrevistades estaban cursando segundo y cuarto año de la misma institución pública platense. Allí, desde el centro de estudiantes organizaban jornadas, charlas y ciclos donde abordaban temáticas de educación sexual.

Uno de los sentidos predominantes sobre la ESI que perciben les entrevistades, es que garantiza el derecho a la identidad. Les jóvenes enuncian su derecho, y consideran que les permite habitar la escuela siendo “elles mismos”, como fuga a los modelos de normalización característicos de la escuela tradicional. Es así que lo relacionan con el concepto de identidad,

⁶Según la página oficial de la Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

⁷ La Campaña Nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito es una amplia y diversa alianza federal de organizaciones feministas que trabaja desde 2005 en la implementación de acciones que contribuyan a la discusión y aprobación de la Ley de legalización de la interrupción voluntaria del embarazo. La consigna que representa su trabajo establece “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir. www.abortolegal.com.ar

entendiendo que nuestro país tiene una larga historia por los derechos identitarios. En sus palabras “La Argentina fue la primera que planteó ante la ONU que la identidad es un derecho humano gracias a las Abuelas de Plaza de Mayo” (Entrevistado 1).

Desde esta historicidad y este sentido social es que les jóvenes reivindican su derecho a recibir educación sexual integral, como una continuación de las luchas por la identidad, que les permite no sólo un aprendizaje en término cuantificables, sino una transformación en el modo de habitar los espacios escolares. Cuando se profundizó en el sentido de identidad referido por les jóvenes, la relacionaron con su constitución como sujetos políticos y de derecho, como posibilidad de nombrarse en cada momento desde el lugar que más les represente, pero también como flexibilidad y relacionalidad con les otros “Las personas son flexibles, cambiamos, tenemos etapas, entonces tenemos que abrir la mente a otras cosas” (Entrevistado 5).

De las entrevistas a docentes también se desprende un sentido de que la ESI permite realizar abordajes amplios de temáticas que antes estaban menos presentes en la currícula. Una docente de literatura señalaba que puede ampararse en los lineamientos de la Ley para proponer preguntas sobre los estereotipos de género y violencias a partir de la lectura de Antígona. Del mismo modo, una docente de historia, de otra institución, comentaba que incluye en su programa la perspectiva de género a partir de ver cómo los roles de género se construyen también de manera social. En ambos casos, las docentes comentaron que estas propuestas son recibidas con interés por parte de les estudiantes, que incluso demuestran más interés en debatir sobre estas temáticas que sobre otros contenidos.

¿Quién le enseña a quién?

Como ya mencionamos, la ESI, al comprender aspectos psicosociales referidos a las relaciones entre las personas, otorga a la concepción de sexualidad un sentido más amplio. Abre la discusión a las relaciones sociales y de poder que hay dentro de la escuela. Ya sea entre pares, relación estudiante-estudiante, o entre diferentes integrantes de la unidad académica, por ejemplo docente-estudiante. Los roles educativos, aparentemente estáticos, que en la jerarquía escolar funcionaban como garante del lugar del saber, es decir la figura docente como la persona que lleva el conocimiento al espacio áulico, y la figura de estudiante con actitud pasiva, son constantemente puestos en tensión.

Encontramos un sentido compartido entre les docentes entrevistades dentro de las áreas de ciencias sociales, y les estudiantes, quienes relacionaron la ESI a contenidos amplios sobre género, identidad, sexualidad, respeto, diversidad. Les estudiantes señalaron que pensar la ESI en relación a las capacidades reproductivas era un reduccionismo. Por el contrario, dieron cuenta de una visión más bien social, conectada con la idea de cómo nos vinculamos sexo-afectivamente entre personas. Por ejemplo, el entrevistado 5 consideró que la ESI: “Es una educación que te abre la cabeza a ciertas ideas de la sexualidad y no sólo la sexualidad en cuanto a relacionarme sexualmente sino amistosamente”.

Pero en los aspectos prácticos les estudiantes consideraron que en los tópicos propios de la ESI que sí aparecen en la institución están relacionados a la (no) reproducción desde una percepción heteronormada: “como poner un preservativo”, “el ciclo menstrual”. Estos contenidos se ven en materias como biología, al respecto les jóvenes consideraron que eran necesarios, pero para ellos la sexualidad trascendía estas cuestiones. Una entrevistada de 14 años, expresó que resultaba importante que

Los niños y las niñas se puedan construir a partir de una identidad sexual libre y que puedan decidir qué quieren hacer. Que lo biológico no te condicione, y eso es algo que se aprende. ¿Por qué no podemos aprender a ser libres, y a decidir, y a pensarnos a partir de nuestros deseos, de nuestros gustos y no a partir de lo que nos imponen? (Entrevistada 4).

En tanto identidad de género les jóvenes la vincularon con la autopercepción y fueron críticas a los binarismos, dando cuenta que las formas de construcción de esta categoría se puede dar en los bordes o incluso por fuera de las posibilidades lingüísticas. Hablaron del género como una “escala de grises”, de personas no binarias, personas que no se identifican con ningún género. “Hay gente que no se siente identificada con un género en sí” (Entrevistado 3). Y también de la abolición del género como horizonte: “Yo creo que realmente la identidad de género es una y no tendría que estar subdividida por esto mismo de la abolición (del género). Pero bueno, es un horizonte” (Entrevistada 4).

Los relatos de los jóvenes dieron cuenta de cómo en las aulas y pasillos escolares circulan sentidos que muchas veces no están comprendidos en el currículum explícito de las instituciones. A través de la propuesta de problematizar sus propias experiencias escolares, podemos hacernos una idea de cómo se da un sistema de relacionalidades con sus pares y con la autoridad y también cómo esta autoridad es cuestionada por los jóvenes que se entienden y se amparan en la legislación vigente. Es decir, los derechos positivos, como el derecho a la educación sexual integral, como paraguas, en concordancia el resto de las legislaciones conquistadas en el período (2003-2015) les sirve para apropiarse del espacio en el que pasan gran parte de sus días, cuestionarlo y, muchas veces transformarlo.

En una de las instituciones a la que asistían dos de los estudiantes entrevistados, los talleres y charlas de ESI eran organizados por la comisión de género del Centro de Estudiantes, quienes además se encargaban de acompañar en los casos donde se violentaban derechos con motivación de género. Particularmente, una de las entrevistadas manifestó su preocupación en relación al *missgender*⁸. Esta conceptualización fue introducida por una entrevistada, consiste en desconocer la autopercepción del género que tiene una persona y “corregirla” en relación a los pronombres establecidos cis-heterosexuales. Se trata de una doble negación, en principio

⁸ El origen del término es estadounidense y les informantes lo mencionan de este modo, razón por la cual se tomó la decisión de respetarlo. Una versión española del concepto es “malgenerización”: tratar con pronombres de género incorrectos a una persona, ya sea por desconocimiento o intencionalmente.

porque implica la presunción cis-heterosexual (Barrientos, 2013), lo que obliga a la persona al acto de *coming out*, (Butler: 1990), es decir, tener que salir de ese lugar presupuesto que es el clóset como metáfora del mundo; en segundo lugar porque al producirse esta salida del clóset a otra persona (en este caso un docente) no reconoce, descalifica y corrige.

El *missgender* aparece dentro de las instituciones cuando se pronuncian identidades que cuestionan la presunción cisheterosexual. Dentro del espacio áulico, según las voces de les entrevistades, se dan formas más sutiles o más explícitas que van de nombrar por apellido a un estudiante trans evitando pronunciar su nombre, o alegar que debía entregar los trabajos con el nombre que figuraba en su documento⁹ y en la lista de presencialidad. En el caso de una institución, donde sí se había efectuado el cambio en la lista, docentes llegaron a preguntarle al estudiante por su “nombre real”.

Les estudiantes destacaron que en algunos casos docentes e integrantes del gabinete pedagógico, a partir de sus cuestionamientos, comenzaron a formarse en temáticas que no conocían en profundidad y que tienen que ver con la educación sexual. Pero la percepción general que tienen es que les docentes desconocen las temáticas que les interpelan a ellos como sujetos:

La realidad es que los profesores saben menos que vos (Entrevistado 1).

Hay una realidad, por parte del alumnado salen estas demandas y se dan y los profesores más copados te la dan (los contenidos o discusiones), pero realmente, institucionalmente, no está planteado de esa manera[...] La ESI se da verticalmente, no transversalmente [...] en Biología depende del profesor que tengas si ves algunas cuestiones que no sean tan biológicas o que no sean el ciclo menstrual o cómo es el órgano genital masculino y femenino [...] Tratamos capitalismo y pobreza y no pensamos la opresión que sufre la mujer dentro del capitalismo y dentro de la pobreza (Entrevistada 4).

Estas temáticas que les interpelan y a las que no se les hace lugar dentro del aula son planteadas como actividades estudiantiles. La capacidad de agencia se traduce en conversaciones entre pares, donde se reemplaza la relación docente-alumne, por una que horizontaliza las inquietudes.

Por su parte, docentes y equipos directivos consideran que sí hacen lugar a los lineamientos de la ESI y le dan un espacio institucional. Es posible que ese acompañamiento institucional resulte insuficiente, o no tenga la misma potencia que un encuentro entre pares. Durante las entrevistas a equipos directivos de dos escuelas distintas comentaron que había estudiantes que habían realizado una transición de género durante su trayecto escolar y su identidad se había

⁹ La Ley 26.743 de Identidad de Género, establece la obligatoriedad de las instituciones a referirse a las personas según su género autopercebido y el nombre que le represente sin importar que esté realizado el cambio registral. En este caso, la escuela tendría que haber modificado el nombre en la lista de asistencia.

respetado. En estos casos, nuestros informantes hicieron hincapié en que su labor se concentró en atender a que les jóvenes trans no fueran discriminados por sus compañeres.

En cuanto a las capacitaciones docentes, en las entrevistas surge que las docentes que se formaron específicamente en el tema lo hicieron por voluntad e interés propio y no por un requerimiento institucional. En ese sentido, les jóvenes parecen estar en formación permanente a través de fuentes como videos de Youtube, blogs, testimonios en redes sociales. Mientras que les docentes buscan propuestas educativas formales avaladas ministerialmente, y las realizan solamente quienes están comprometidos con el tema.

A mitad de camino

A quince años de la sanción de la ESI encontramos que docentes y equipos directivos consideran que la transversalidad es la característica principal de la ley. También reconocen su interrelación con un cuerpo de avances normativos más amplio, que significan más derechos para les estudiantes. El carácter transversal de la ley hace que su puesta en práctica sea difusa (Actis y Gariglio, 2020). Desde los espacios directivos se da libertad de trabajo a docentes, tanto a quienes deciden revisar sus contenidos pensando en los lineamientos de la educación sexual integral, pero también a quienes deciden no modificar su currícula.

Aparecen en torno al género sentidos que a priori parecieran contrapuestos: por un lado la garantía de acceso al derecho a la identidad y libertad sexual dentro de la institución, por el otro la opcionalidad para trabajar desde la ESI o no según los criterios docentes. El análisis que hicieron quienes están a cargo de la dirección de dos establecimientos relevados es que estamos ante un cambio de época en el que conviven docentes de distintas generaciones que han tenido una formación profesional y personal con marcadas diferencias. En los casos donde les docentes no asumen la ESI como propuesta educativa, simplemente se procura que no tengan actitudes de discriminación.

Para quienes están a cargo de dirigir una institución educativa, este camino del medio, de “tolerancia” no afecta la transversalidad del espíritu de la ley. En ese sentido, plantean que la escuela debe ser un espacio neutral que no caiga en discursos de “ideología de género”. Lo que se clarifica a través de estas palabras es que el género puede ser visto como un derecho y al mismo tiempo como un contenido de borde, o incluso extremo.

En algún caso se mencionó que ante la resistencia de ciertas familias con respecto a las clases que abordan contenidos específicos de ESI se decidió brindar la clase y ofrecerle una actividad diferenciada en otro espacio a quien no quería escuchar esos contenidos. La medida que se tomó para contemplar la diferencia, ubica al género como un tema de creencias y no de construcción y avances sociales. Nadie se excusa de una clase de historia por no creer en el relato de la colonización española.

En otra escuela, la directora comentó haber tenido que abordar la preocupación que una familia tenía en relación a los valores de equidad de género que su hija estudiante estaba

aprendiendo en la escuela. En este caso, la directora se reunió con la intención de defender el proyecto educativo institucional, aunque con cierta cautela de no ofender a la familia y que decidieran retirar a su hija del establecimiento.

En la medida en que se hace tangible que estamos ante un proceso de transformación cultural, se evidencia que hablar de género es hablar de construcciones sociales, y también se enuncian las resistencias. Lo que antes era silencio y curriculum nulo, ahora es un tema opinable, o delicado. Reflexionar sobre este proceso da cuenta de los intereses y sentidos que se ponen en tensión cuando se aborda el género. En definitiva, estamos hablando de poder (Cremona, 2013).

Es importante remarcar que las preocupaciones por los temas y abordajes de la ESI se manifiestan individualmente por parte de algunos grupos familiares. No son una resistencia planteada por estudiantes, sino por padres y madres que pretenden tutelar los conocimientos que imparte la escuela. Un argumento que pretende devolver al ámbito privado discusiones que ya han traspasado la esfera pública y que niega a los estudiantes como sujetos de derechos con autonomía y capacidad de reflexión propia.

De modo que este camino del medio, que pretende negociar entre las expectativas de algunas familias, los avances normativos, las demandas estudiantiles y los criterios de cada docente, se torna pantanoso. Conducir una institución con toda su heterogeneidad es un desafío que implica reconocer que hay múltiples factores y actores y actrices que hacen parte de la escena escolar. Es imperativo asumir que las decisiones que se tomen no podrán ser neutrales, porque la neutralidad en relación a los derechos nunca ha sido una posibilidad.

Reflexiones finales

La ESI ha comenzado un movimiento de transformación que es paulatino y constante. A pesar de que llevamos quince años desde su sanción, sus contenidos e implementación continúan representando un desafío para docentes, equipos directivos y estudiantes. La escuela no es la que era, pero se transforma a paso lento. Cada vez más quienes desafían los libretos binarios del género en la escuela están amparados para transitar la institución sin ser violentados. La experiencia de quienes asistieron a la escuela veinte o treinta años atrás ha sido mucho más solitaria y violenta que las actuales.

Esta transformación se origina en diálogo con el contexto y a partir de la participación activa de todos los actores y actrices de la comunidad educativa. Los estudiantes entrevistados asumen un rol protagónico para reivindicar sus derechos y politizar su trayectoria escolar. El acompañamiento que reciben por parte de docentes y equipos directivos es heterogéneo. Persisten algunas situaciones de violencia simbólica, pero también acciones que alientan las discusiones y dan lugar a las demandas de los estudiantes. Es importante destacar que el estudiantado no es un colectivo homogéneo, si bien encontramos recurrencias durante las entrevistas, no sería adecuado concebir sus testimonios como un posicionamiento universal.

La relación educativa con estas temáticas se ve subvertida, ya que los roles educadore/educande se mixturán al ingresar el género de forma explícita a las instituciones. No solamente en las actividades que organizan los centros de estudiantes, como las charlas informativas con objetivos educativos para sus pares, sino también en los momentos que cuestionan los saberes de los docentes. La ESI moviliza a los estudiantes a llevar nuevas discusiones a las aulas desde sus propias autopercepciones identitarias, que en muchos casos son menos duales y más flexibles.

Esto representa un lugar incómodo, un desplazamiento del saber y de los lugares donde se encuentra. Conceptos, discusiones y prácticas que se producen fuera de lo escolar ingresan a las escuelas. ¿Cómo abordamos y reflexionamos sobre esta situación? ¿Qué prácticas construimos como docentes? El legado de Paulo Freire (1970) nos orienta en la afirmación que se ha convertido en doctrina de la educación liberadora “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres [las personas] se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 47).

El espíritu transversal de la ESI aparece en los testimonios como un valor positivo y negativo. Al tiempo que se hace escudo para prácticas docentes que antes podrían haber sido cuestionadas, no se cuestionan los silencios que aún prevalecen. La posibilidad de coordinar actividades interrelacionadas entre espacios curriculares parece una tarea de ciencia ficción si a la heterogeneidad de posturas se suma el hecho de que cada docente responde a los horarios y compromisos con múltiples escuelas. Sería más preciso considerar que estamos ante un enfoque intermitente en lugar de transversal.

Así como inicialmente planteamos que los contextos atraviesan y moldean la escuela, la pandemia ha renovado los interrogantes en relación a estos temas. Los usos y apropiaciones de la tecnología para trabajar ESI en el espacio escolar son áreas que necesitamos explorar con urgencia.

Esta publicación se realiza en un marco contextual radicalmente diferente al tiempo en que se hicieron las entrevistas. Desconocemos qué transformaciones traerá la vuelta a habitar la escuela una vez que finalicen las medidas sanitarias de distanciamiento originadas por la pandemia de Covid-19. Estas reflexiones pertenecen a una escuela y a unos estudiantes que ya no son los mismos. ¿Qué sucede con la ESI en este nuevo contexto educativo, ahora que el encuentro está mediado por pantallas? ¿Cómo se reactualizan estas experiencias? ¿A través de qué estrategias puede acompañar la escuela a los jóvenes para que sigan pensando su propia subjetividad y el modo en que construyen sus vínculos?

Referencias

Actis, M. F. y Gariglio, R. (2020). De los “Problemas de Género” al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 97-114. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol14-num2/art7.html>
- Barrientos Alvarado, F. (2013). *Discursos normativos de la sexualidad en la articulación y representación de las mujeres en la historiografía chilena: 1980-2000*. Tesis para optar por el título Magister en Historia. Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117575>
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *Análisis de discurso y educación*. México, Documento DIE 26, Instituto Politécnico Nacional.
- Butler, J. (1990). *El Género en Disputa*, Barcelona: Paidós
- Cremona, M. F. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? En: *Revista nro. 3 de la colección: Discapacidad, Justicia y Estado* de la editorial INFOJUS y el programa ADAJUS de la Secretaría de Justicia de la Nación Argentina dedicada a “Género, Mujeres, niños y niñas con discapacidad”.
- Cremona, M. F. (2019). Comunicación/educación/género: una articulación emergente. En Cremona, M. F. (Comp.) *Comunicación, educación y género. Debates y conversaciones pendientes*. Ed. Laboratorio de comunicación y género, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP y Ed. Bosque.
- Flores, v. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Ed. La Mondonga Dark.
- Forastelli, F. (2001). La teoría “queer” y la construcción de identidades políticas. *Dossiers feministes*, 21-37. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/40054>
- Freire, P. [1970] (1999). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- Huergo, J. y Fernández, M. B. (1999). “De la escolarización a la comunicación en la educación” en *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Morgade, G. (2011). *Toda Educación es Sexual*, La Crujía.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*, Prometeo Libros.
- Valencia, S. (2015). Del queer al cuir. En Morales Carrasco, R. y Lanuza, F. (coords.) *Políticas de lo irreal*. 19-37. Universidad Autónoma de Querétaro/Editorial Fontama.
- Wayar, M. (2018). El arte de resentir, puentes transfronterizos entre lo oral y lo escrito. Entrevista a Claudia Rodríguez. En Wayar, M. *Travesti una teoría lo suficientemente buena*. Editorial Muchas Nueces.